



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA ANTÓNIO GEDEÃO

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof. Doutor
António Manuel Moreno Quaresma

Pedro Roque Gil Neves

**Lisboa
2024**



Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA ANTÓNIO
GEDEÃO
VERSÃO FINAL**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 24/11/2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N°450/2023, de 14 de novembro de 2023, com a seguinte composição:
Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Arguente: Prof. Doutor Eduardo Jorge Brazão Vacas de Sousa da Silva
Orientador: Prof. Doutor Prof. Doutor António Manuel Moreno Quaresma

**Lisboa
2024**

Epígrafe

“Fortis fortuna adiuvat”

(Phormio, 161 d.C.)

Agradecimentos

À minha mãe, pai, avó e irmão, que foram a âncora e inspiração nesta minha jornada académica, e que sempre acreditaram em mim, encorajando-me a perseguir os meus maiores sonhos, serei eternamente grato.

Ao professor Luís Bom, em primeiro lugar como professor e posteriormente acumulando as funções de coordenador e orientador científico, que sempre se mostrou disponível para contribuir para a minha formação, desde o primeiro contacto do ano transato até ao término da escrita do presente relatório.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Vasco e Daniela, pelas horas dedicadas ao trabalho e à partilha, discussão e reflexão das nossas vivências durante um ano exigente, tanto ao nível pessoal como profissional.

À Escola Básica António Gedeão, que proporcionou um ambiente fantástico para a realização deste estágio pedagógico.

À professora Ana Frederica Vicente, orientadora de escola, pela confiança, frontalidade, disponibilidade e acima de tudo pela orientação durante todo o ano letivo.

À professora Ana Bento, pela sensibilidade, simpatia e inúmeras partilhas que em muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os professores do GEF, que revelaram um estado de prontidão exemplar, cooperando e colaborando nas minhas propostas enquanto estagiário, e que diariamente me desafiaram a ser mais e melhor.

À professora Joana Oliveira, diretora de turma da minha turma de lecionação no presente estágio pedagógico, pela simpatia, partilha e colaboração no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao diretor da EBAG, Paulo Gomes pela disposição e abertura às propostas proporcionadas em virtude do estágio pedagógico.

Aos meus alunos, que ficarei eternamente grato, pelos momentos de alegria, compreensão e por serem a força motriz deste estágio pedagógico.

Resumo

Este relatório pretende relatar as reflexões, balanços e atividade como professor estagiário no ano letivo 2022/2023, na Escola Básica António Gedeão, em Odivelas.

Pretende-se assim, dar a conhecer uma parte fundamental daquilo que foi a minha formação inicial e contínua enquanto professor de Educação Física, em que, na sua génese, podem ser identificadas as quatro áreas que norteiam a atividade do professor estagiário: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Além daquilo que é o desenvolvimento regular por etapas, na passagem pela avaliação inicial, prioridades, progresso e produto, encontram-se, em sinergia, projetos específicos que complementaram e impactaram a minha formação inicial enquanto professor estagiário, onde a sua relevância se eleva ao patamar de especificidade que é possível encontrar nas diferentes áreas de intervenção.

A área de Lecionação foi trabalhada junto de uma turma de sétimo ano, ao passo que a área da Direção de Turma foi dinamizada com uma turma de nono ano. Este acontecimento inicialmente inesperado apresentou-se a curto prazo como uma oportunidade de alargadas vivências no mesmo contexto escolar, em que pude contactar com uma maior quantidade de alunos, os quais estavam em etapas de formação distintas. Assim, foi possível um contacto duplamente benéfico e enriquecedor, apesar dos desafios que inicialmente foram percebidos e relatados no presente documento, acoplados a um conjunto de reflexões que tornam esta atividade de estágio única, e onde é possível identificar um conjunto de emoções em relação com inúmeros momentos de aprendizagem, que permanecerão para o resto da minha vida enquanto professor, mas acima de tudo como pessoa.

É rematada esta dissertação com um projeto seminário ambicioso, onde existem claramente pontos fortes e aspetos a melhorar, acerca da **“Reorganização Horária nos Segundo e Terceiro Ciclos da Disciplina de Educação Física na Escola Básica António Gedeão”**, onde esta temática é tida como problemática e a reflexão acerca da sua reorganização emerge com a partilha de experiências de outros colegas da área da Educação Física, de diferentes escolas, enriquecendo este projeto e o próprio estágio pedagógico.

Palavras-chave: Formação inicial; Estágio Pedagógico; Educação Física; Professor; Reorganização Horária.

Abstract

This report aims to describe the reflections, assessments, and activities as a trainee teacher during the academic year 2022/2023 at António Gedeão Elementary School in Odivelas. The goal is to present my initial training as a Physical Education teacher, which, at its core, encompasses the four areas that guide the activities of a trainee teacher: Teaching, Class Direction, School Sports, and Seminar. In addition to what is the regular development by stages, in the passage through the initial evaluation, priorities, progress and product, there are, in synergy, specific projects that complemented and impacted my initial training as a trainee teacher, where their relevance rises to the level of specificity that is possible to find in the different areas of intervention.

The Teaching area was worked with a seventh-grade class, while the Class Management area was promoted with a ninth-grade class. This initially unexpected event presented itself in the short term as an opportunity for extensive experiences in the same school context, in which I was able to contact a greater number of students, who were in different learning stages. Thus, it was possible to have a doubly beneficial and enriching contact, despite the challenges that were initially perceived and reported in this document, coupled with a set of reflections that make this internship activity unique, and where it is possible to identify a set of emotions in relation to countless moments of learning, which will remain for the rest of my life as a teacher. but above all as a person.

This dissertation concludes with an ambitious seminar project, in which there are clearly strengths and areas for improvement regarding "Schedule Reorganization in the Second and Third Cycles of Physical Education at António Gedeão Elementary School." This topic is considered problematic, and the reflection on its reorganization emerges through the sharing of experiences from other colleagues in the field of Physical Education from different schools, enriching both this project and the pedagogical internship itself.

Keywords: Initial Training; Pedagogical Internship; Physical Education; Teacher; Schedule Reorganization.

Abreviaturas

A – Avançado

AI – Avaliação Inicial

AFMV – Atividade Física Moderada a Vigorosa

CMO – Câmara Municipal de Odivelas

DE – Desporto Escolar

EBAG – Escola Básica António Gedeão

E - Elementar

EP – Estágio Pedagógico

EROS - Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso

FB - Feedback

GEF – Grupo de Educação Física

INOP – Inoperacionalidade

I – Introdução

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MI – Membros Inferiores

PCEF – Projeto Curricular de Educação Física

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a tempo inteiro

UL-CUL – Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa

Índice

Introdução	13
Caracterização da Escola e do Ensino da Educação Física na Escola Básica António Gedeão	19
1. Lecionação	21
1.1. Caracterização da Turma	22
1.2 Objetivos Gerais da Área de Lecionação	22
1.3 1ª Etapa - Prognóstico.....	23
1.3.1 Área das atividades Físicas.....	25
1.3.2 Área da Aptidão Física	33
1.3.3 Área dos Conhecimentos	34
1.3.4 Balanço da 1ª Etapa	35
1.4 2ª Etapa - Prioridades	39
1.4.1 Área das Atividades Físicas.....	40
1.4.2 Área da Aptidão Física	45
1.4.3 Área dos Conhecimentos	46
1.4.4 Balanço da 2ª Etapa	46
1.5 3ª Etapa – Progresso	48
1.5.1 Área das Atividades Físicas.....	49
1.5.2 Área da Aptidão Física	52
1.5.3 Área dos Conhecimentos	53
1.5.4 Balanço da 3ª Etapa	54
1.6 4ª Etapa – Produto	57
1.6.1 Área das Atividades Físicas.....	59
1.6.2 Área da Aptidão Física	62
1.6.3 Área dos Conhecimentos	62
1.6.4 Balanço da 4ª Etapa	63

1.7 Professor a Tempo Inteiro.....	68
1.7.1 Objetivos.....	70
1.7.2 Primeiro PTI	70
1.7.3 Segundo PTI	71
1.8 Projeto Específico – A recuperação de um aluno	72
1.8.1 Tema e Pertinência.....	72
1.8.2 Objetivos.....	73
1.8.3 Processo	73
1.8.4 Resultados e Balanço Final do Projeto Específico	76
2. Direção de Turma	78
2.1 Caracterização da turma em Assessoria.....	78
2.2 Projeto Específico – A preservação dos Espaços Partilhados.....	79
2.2.1 1ª Etapa – Ação de Sensibilização para o Tema	80
2.2.2 2ª Etapa – Inclusão da Comunidade Escolar	81
2.2.3 3ª Etapa – Atuação em Contexto Representativo	82
2.2.4 4ª Etapa – A atuação sustentável e a Contribuição ao nível Internacional	83
2.3 Saída de Campo	84
2.3.1 Objetivos Gerais	85
2.3.1 Objetivos Específicos	86
2.3.2 Programa.....	86
2.3.3 1ª Etapa	89
2.3.4 2ª Etapa	90
2.3.5 3ª Etapa	91
2.3.6 4ª Etapa	93
2.3.7 Balanço da Saída de Campo	94
3. Desporto Escolar	96
3.1 Oferta de DE aos alunos na EBAG	96

3.2 Desporto Escolar no contexto do EP - Escolhas.....	96
3.3 O Contexto Competitivo no DE – Formação e Competição	97
3.4 A Missão do DE na Vida Académica do Aluno	97
3.5 Planeamento Geral.....	99
3.6.1 Planeamento e Balanço de 1ª Etapa.....	100
3.5.2 Planeamento e Balanço de 2ª Etapa.....	102
3.5.3 Planeamento e Balanço de 3ª Etapa.....	103
3.5.4 Planeamento e Balanço de 4ª Etapa.....	105
3.6 Projeto Específico – Tribol, o Ecletismo que Personifica o Sucesso	106
3.6.1 Pertinência – Aluno, Professor Estagiário e GEF	107
3.6.2 Planeamento	108
3.6.3 Balanço Final do Projeto Específico	112
4. Seminário - Reorganização Horária nos Segundo e Terceiro Ciclos da Disciplina de Educação Física na Escola Básica António Gedeão.....	114
4.1 1ª Etapa.....	114
4.2 2ª Etapa.....	115
4.3 3ª Etapa.....	115
4.4 4ª Etapa.....	116
4.5 Balanço Final do Projeto Seminário.....	117
Conclusão	120
Referências Bibliográficas	126
APÊNDICES.....	131
Apêndice I – Plano Anual de Lecionação.....	132
Apêndice II – Grupos de Trabalho (Interior e Exterior) – Primeira formação de grupos, que foi sujeita a alterações no decorrer das várias etapas	133
Apêndice III – Possibilidade de Lecionação de Acordo com o Espaço	134
Apêndice IV – Ficha de Trabalho dos Testes FITEscola.....	135

Apêndice V – Guião Orientador do discurso dos alunos.....	136
Apêndice VI – Documento para aprovação da Saída de Campo.....	137
Apêndice VII – Autorização para os EE’S dos alunos – Saída de Campo.....	142
Apêndice VIII – Inquérito ao EE do aluno – Sabe ou não sabe nadar?	143
Apêndice IX – Balanço, por tópicos, realizada pelo Núcleo de Estágio à Saída de Campo	144
Apêndice X – Programa da Saída de Campo	145
Apêndice XI – Programa da Entrevista aos Professores	147
ANEXOS	150
Anexo 1 – Roulement (Rotação dos Espaços).....	151

Índice de Quadros

Quadro 1 – Objetivos da Reformulação ao Protocolo de Avaliação Inicial	24
Quadro 2 - Observações dos Resultados da AI.....	26
Quadro 3 - Aspetos facilitadores de Progresso	48
Quadro 4 - Balanço Final dos Alunos por Níveis	66
Quadro 5 - Objetivos do PTI	70
Quadro 6 - Objetivos do Projeto Específico de Lecionação.....	73
Quadro 7 – Objetivos Específicos da Primeira Etapa do Projeto Específico da DT	81

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise SWOT (Pré-PTI).....	69
Tabela 2 - Objetivos Específicos para cada etapa (Planeamento Geral do DE)	99

Introdução

A conclusão do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na ULCUL não vê o seu término antes de um ano onde nos é possível testar as nossas aprendizagens e conhecimentos adquiridos, fruto de um percurso académico que nos visa capacitar para uma profissionalização plena, consumada por um segundo ano de mestrado e, acima de tudo, por um estágio pedagógico num ambiente representativo.

O protocolo de estágio pedagógico da rede de estágio promovida pela Universidade Lusófona e pela Faculdade de Educação Física e Desporto prevê a atuação didático-pedagógica do professor estagiário e aplicação de conhecimentos e aprendizagens em quatro diferentes áreas de intervenção, sendo elas a Lecionação, a Direção de Turma, o Desporto Escolar e o Seminário. Inseparável a cada uma destas áreas, estava a operacionalização de projetos de natureza específica e protocolar, para enriquecimento da atividade do professor em avaliação inicial. Assim, além de me ver envolvido com os projetos de escola, de departamento e/ou de grupo, veria a minha atuação ser enriquecida pela oportunidade de desenvolver projetos de cariz específico, através da identificação de oportunidade, definição de tema, objetivos e ainda promoção e desenvolvimento dos seus processos, refletindo o seu impacto para mim, enquanto professor em crescimento, para a escola e para os seus principais intervenientes.

Na área de Lecionação, fiquei responsável pelas aprendizagens em Educação Física de uma turma do sétimo ano de escolaridade, onde iria atribuir um maior significado às minhas aprendizagens de anos transatos, de foro académico. A qualidade das aulas, da prática e, consequentemente, das aprendizagens dos alunos por mim responsáveis estavam assim sob a alçada de uma boa operacionalização ao nível do clima, instrução, gestão e avaliação, tal como reitera Carreiro da Costa (1991) na sua investigação pela eficácia pedagógica. A atividade como professor a tempo inteiro (PTI), em ambos os momentos da sua realização, viriam a consolidar esta operacionalização, numa articulação estritamente necessária entre mim como professor em formação inicial e um conjunto de professores experientes unidos num grupo de educação física (GEF). Para esta área, estaria aplicada a lógica de lecionação por etapas, onde numa fase inicial, se diagnosticaram as maiores facilidades e dificuldades de cada um dos alunos constituintes da turma, seguindo-se um trabalho com os alunos naquilo que foram definidas como sendo as suas maiores prioridades, passando a uma etapa de progresso, em que os alunos verificaram um estado de melhoria ao nível das suas capacidades e conhecimento, ao nível físico-motor e das

matérias, respetivamente, finalizando com uma etapa de produto, onde se pretendeu convergir para os objetivos terminais das práticas desenvolvidas com a turma.

Ainda para esta área, como projeto específico, foi trabalhado o “Acompanhamento Individual a um aluno com Fraco aproveitamento escolar”, em que, numa lógica de tutoria informal, o aluno foi acompanhado segundo um conjunto de estratégias que favorecessem a sua recuperação e aproveitamento escolar, a começar na disciplina de Educação Física, tentando alavancar a partir desta e do gosto pela prática, uma negociação para uma elevação do grau de esforço e empenho para o restante currículo. A disciplina de Educação Física foi assim a chave para um ano que será um ano de mudança na vida deste aluno.

A minha atuação na área da Direção de Turma desenrolou-se numa outra turma, ao contrário do previsto inicialmente. Assim, ao invés do acompanhamento à turma em que lecionei, o núcleo de estágio incorreu de uma sugestão da parte da orientadora de escola e participou na assessoria à sua direção de turma, numa turma do nono ano de escolaridade. Assim, as tarefas relativas à direção de turma, desde o acompanhamento dos alunos nas problemáticas diárias da sua vida escolar, às tarefas de natureza burocrática e sistémica, até ao acompanhamento em visitas de estudo e atendimento a Encarregados de Educação (EE's), foram realizadas nesta turma do nono ano, com a supervisão e aconselhamento da orientadora pedagógica.

A figura que é o diretor de turma vem atribuir a capacidade de se formar uma ponte de harmonia, em que a comunicação e a orientação entre aqueles que são os três pilares fundamentais em todo o processo ensino-aprendizagem é vital - os alunos, os professores e os encarregados de educação. Desta forma, o diretor de turma deve personificar uma figura de liderança (Marques, 2002), com capacidade técnico-pedagógica adequada para responder às dificuldades da comunidade (Clemente & Mendes, 2013).

Também nesta área foi desenvolvido um conjunto de projetos que vieram enriquecer tanto a minha experiência, como a dos alunos envolvidos. Todos os pequenos projetos desenvolvidos ao nível da área da direção de turma se relacionaram com uma temática principal e que define assim o projeto específico desta “fatia” tão importante do estágio, sendo ela “A preservação dos espaços partilhados”. A temática foi selecionada com vista à convergência para o tema aglutinador das várias escolas do Agrupamento, definido para o presente ano letivo – “Olhar(es) sobre o futuro”. Como sabemos, a perspetiva de futuro a médio prazo está inteiramente dependente das escolhas do nosso hoje, e desta forma, considere absolutamente

fundamental a sensibilização da nova geração para as contingências e cautelas que aos dias de hoje devemos atentar, para que os tempos que se avizinham possam trazer significados mais risonhos da geração que os tomarão como deles. Mais do que uma simples sensibilização, considerei importante um espaço para a operacionalização e trazer sentido àquilo que eu e convidados trazíamos para cima da mesa. Com isto em vista, procurei dinamizar junto da turma três pequenos projetos, em que cada um daria o seu contributo e significado à temática principal, sendo eles o (1) Projeto Separa e Ganha, através da recolha de tampas plásticas e doação à APCL, que se tornou parceira deste projeto e para a qual a turma reuniu esforços de auxílio; (2) Recolha de Resíduos pelo Município de Odivelas, para uma operacionalização e, acima de tudo, orientar a lógica do projeto para uma aprendizagem vivencial (Almeida, et al., 2009), através da organização em grupos de trabalho e recolha de lixo em local impróprio, particularmente exigente de forma vincada e em quantidades indesejadas em grandes cidades e municípios, como é o caso de Odivelas; (3) Mobilidade Sustentável, em que foi convidada uma representante da C.M.O. como palestrante desta temática de alerta para os mais jovens; (4) Participação no Webinar Internacional dinamizado pela ISWA e intitulado “International Day of Zero Waste – What Cities can do?”, para um apelo ao mínimo desperdício, com o fornecimento de estratégias e medidas práticas a serem tomadas pelos intervenientes de vários países, que deram o seu contributo através dos seus representantes.

Para a área do Desporto Escolar (DE), posso afirmar que me deixou surpreso pela quantidade de experiências que tive a oportunidade de vivenciar e, apesar de distantes e nem sempre alinhados, os objetivos do treino desportivo estão aqui mais perto, mas num equilíbrio formativo de excelência. Um equilíbrio formativo que para mim foi fundamental, dado que o meu percurso académico e profissional até ao ano de estágio, baseou-se no treino e a tudo o que lhe está anexo. A realidade é que o contexto nos molda e a adaptação ao contexto é um fator chave para a profissão docente. No caso de uma hipotética transferência de escola, ou até de uma integração no estrangeiro, a adaptação ao contexto e o saber trabalhar com novos costumes, diferentes culturas e as oportunidades de ação identificadas, o professor(a) estará sempre mais preparado para oferecer mais qualidade nas aprendizagens dos seus alunos e ir ao encontro do projeto educativo escolar em que se insere, tão bem como dos objetivos propostos por si e ainda por terceiros. Se pudesse destacar fatores de mudança de afinidade para o contexto que é a escola, onde os critérios do treino desportivo podem estar algo distantes, destacaria fatores pedagógicos e ainda na identificação de indicadores e critérios. Esta foi, portanto, uma área que teve especial importância no meu estágio pedagógico, porque tal como o nome indica, alertou

para a conotação pedagógica, fulcral e diferenciadora de um contexto como a escola, em concordância com as necessidades dos intervenientes alvos do processo ensino-aprendizagem – os alunos.

Realizando um balanço para aquilo que a escola pode oferecer aos seus alunos, sabemos à partida que a escola é o espaço onde a população infantojuvenil passa a maior parte do seu tempo. Dito isto, esta deve procurar ter uma oferta capaz de responder às maiores necessidades desta população e à capacitação da mesma para as adversidades e exigências da vida adulta. Assim, o Desporto Escolar, que surge concessionado, segundo o Decreto Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, como uma atividade de complemento curricular, deve ser capaz de abordar as maiores lacunas de uma gestão curricular que, em muitos casos, se apresenta como pouco eficiente e igualmente pouco capaz de responder ao desenvolvimento necessário das principais capacidades e ainda de habilidades motoras fundamentais, colocadas em causa por uma gestão e seleção de prioridades pouco consciente e fracamente refletida. Mais, os momentos propiciados pelo Desporto Escolar visam ainda responder não só à fraca gestão horária que, infelizmente, se verifica com regularidade, das principais prioridades da população infantojuvenil, como também a uma falta de investimento generalizado das infraestruturas escolares, espaços e materiais didáticos no espaço propício à prática não deliberada (recreios), onde as crianças passam grande parte do seu tempo. Estes são espaços que devem ser explorados, na medida em que estes são altos potenciadores de desenvolvimento de certas habilidades motoras fundamentais (saltar, agarrar, empurrar, etc.) e ainda capacidades motoras. Muitos destes espaços, tão bem como aqueles que estão destinados à prática deliberada, não estão preparados nem oferecem as condições condizentes com a promessa educativa e ainda com os esforços dos professores, na finalidade que é o atentar das necessidades da criança e do jovem, o que coloca em causa o desenvolvimento de certas habilidades fundamentais, tendo em conta que estes são espaços onde os alunos passam grande parte da sua infância e jovem adolescência.

Nesta área em específico, foi dada a oportunidade de escolha aos vários estagiários do núcleo de estágio do presente ano letivo que escolhessem uma modalidade, dentro dos núcleos de DE que já existiam no “cardápio” desta escola. Neste sentido, deliberei a minha escolha com base naquilo que acreditava, a par de alguma cientificidade, acerca da modalidade que mais pudesse contribuir para a multilateralidade e globalidade das ações dos alunos que iria estar responsável e daqueles que contemplaria e apelaria para fazerem parte dos núcleos por mim

responsáveis, junto da professora que acompanharia toda esta área, responsável máxima destes núcleos de DE.

Sendo coerente com as minhas premissas, optei pelo que acreditei ser o “prato” mais completo de todo o “cardápio” de oferta ao nível do DE na escola, olhando para as necessidades dos nossos alunos e, desta forma, juntei-me aos núcleos de atletismo, que viriam a treinar durante a hora de almoço dos alunos, às terças e quintas feiras.

Como projeto específico, nesta área foi proposto a dinamização de um torneio de “Tribol”, para o nono ano de escolaridade, assente em objetivos específicos, que o tornaram de natureza diferenciada de um torneio convencional.

Os objetivos deste projeto e do próprio torneio, explanados de forma mais detalhada no capítulo destinado, atentam num facto incontornável para este ano de escolaridade. O Agrupamento de Escolas a Sudoeste de Odivelas (AESO) oferece oportunidades de ensino desde o ensino primário até ao final do ensino básico, ou seja, até ao nono ano de escolaridade, no qual se dá o término do terceiro ciclo, havendo para os alunos em causa, à posteriori, a entrada no ensino secundário. Por esta razão, o projeto específico desta área fez questão de evidenciar os principais valores de vivência em comunidade sob premissas de aprendizagem inclusiva (Hwang, 2010), fairplay e numa perspetiva de competência global e multilateral, combatendo a especificidade e diferenciação precoce. Nesta transição de ciclo, para estes alunos, levantam-se oportunidades de disseminação de valores coerentes com uma saudável vivência em comunidade, em especial ao nível do desporto e dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), onde a competição é tão importante como a cooperação para a existência do próprio jogo, tão bem como para o atingir dos objetivos propostos. Assim, a ideia de que as produções coletivas são uma mera soma das produções individuais, sem contexto, sem objetivo e sem significado, é uma falácia. As produções individuais são de natureza fundamental, quando enquadradas num contexto que as justifique, com intenção e/ou objetivo conhecido, atribuindo, respetivamente, significado à ação ou habilidade, contribuindo consequentemente para uma sinergia cooperativa necessária, em suma, para uma produção coletiva que justifique a oportunidade encontrada. Este foi um projeto que fez questão de não se deixar confundir com um torneio de oferta para os alunos, mas sim uma criação vincada de momentos onde a aplicação dos valores supramencionados eram a chave para o sucesso.

A área de Seminário enquadra-se na proposta de um projeto que, à semelhança das áreas anteriormente enunciadas, vê o seu processo a ser desenvolvido durante todas as etapas, desde

a identificação de problemáticas e/ou propostas de melhoria, passando pela análise de bibliografia que justifique o tema e processo, até às possíveis inferências e aferição de tendências ou comparações objetivas, com recurso às entrevistas realizadas a vários professores, em contextos de ensino distintos.

O tema de seminário centrou-se num dos pilares da logística e operacionalização do ensino que conhecemos e praticamos, à exceção da avaliação e da polivalência dos espaços de prática – a organização horária e gestão curricular. Assim, o tema foi a “Reorganização Horária nos Segundo e Terceiro Ciclos da Disciplina de Educação Física na Escola Básica António Gedeão”. No que diz respeito à qualidade do processo ensino-aprendizagem, existem várias frentes pelas quais podemos intervir. No entanto, aquela que me chamou à atenção enquanto professor estagiário e sujeito a melhoria, prende-se com a organização horária da disciplina de Educação Física, pelas suas particularidades e características do próprio processo ensino-aprendizagem da mesma, prendendo-se ainda, por consequência da anterior, com um olhar atento na gestão curricular, projeto educativo e a tomada de decisão, escolhas e prioridades.

Desde início, que uma das minhas principais preocupações passou por conseguir corresponder às necessidades desta escola, sendo ela um projeto específico. No entanto, porque este é um dos temas basilares da educação, a compreensão em primeira instância do contexto geral, antes de partir para contextos mais específicos, foi fundamental para que me pudesse enquadrar com o tema e com a importância que eu já conseguia identificar do próprio tema, pela sua capacidade de influenciar toda a comunidade educativa, em especial, alunos e professores.

Enquanto professor estagiário, foi minha missão contribuir, em virtude do estágio pedagógico e projeto a realizar, em articulação com a massa docente, para intercessões que fossem ponderadas como elementares para a melhoria nas intervenções com os nossos alunos (Bom & Brás, 2003) e assim, concludentemente, para a qualidade do ensino.

Caracterização da Escola e do Ensino da Educação Física na Escola Básica António Gedeão

O estágio pedagógico refletido neste relatório teve a sua realização no ano letivo de 2022/2023 na Escola Básica António Gedeão (EBAG). Esta escola serve também de sede ao Agrupamento de Escolas a Sudoeste de Odivelas (AESO), sendo este último composto por cinco escolas, todas elas pertencentes ao concelho de Odivelas.

Atentando numa perspetiva logística e organizacional, muitas têm sido as reflexões acerca da qualidade do ensino da Educação Física, desde a altura em que esta tem ganho algum valor e espaço reflexivo entre aqueles que regulam os sistemas educativos, até à sala de professores e conselhos de turma. Muitas destas reflexões tendem para as conquistas básicas desbravadas no sentido de oferecer um conjunto de aprendizagens indispensáveis (Bom & Brás, 2003) aos futuros adultos da sociedade que continuamente (re)construímos. Entre estas reflexões, destacava-se como primeira conquista específica, fazendo referência a Mira (2003), a definição de três aulas semanais de Educação Física para todos os alunos do primeiro ao décimo segundo ano de escolaridade. A verdade é que esta conquista nem sempre chegou a ver a luz do dia em algumas das escolas por que passamos, dada a inconsistência na passagem para a prática daquilo que é definido como lei, por diversos fatores que importam atentar, onde se integram, fundamentalmente, fatores burocráticos. Por outro lado, importa reconhecer que a conquista das três aulas semanais já se espelha na grande verticalidade e horizontalidade das escolas do nosso país. No caso da EBAG, a organização em três aulas semanais em períodos não consecutivos, não se verificou durante este ano letivo, apesar de já ter sido uma realidade. Foi também neste sentido que a problemática do projeto seminário veio a ser levantada e trabalhada durante o estágio pedagógico.

É importante perceber que a forma como está organizada a distribuição das aulas ao longo da semana influencia diretamente todo o processo ensino-aprendizagem e ainda o cumprimento das finalidades da disciplina de Educação Física (PNEF, 2001), nomeadamente em áreas como a aptidão física e atividades físicas.

Por outro lado, mais numa perspetiva operacional, se atentarmos nos recursos materiais e espaciais, será necessário fazer uma distinção simples, mas fundamental, entre ambos. A lecionação da disciplina de Educação Física (EF) está inteiramente dependente da qualidade e

quantidade, tanto ao nível dos recursos de ordem material, quanto de natureza espacial. No que às instalações e espaços destinados à prática dizem respeito, a escola, os seus alunos e professores dispõem de um pavilhão desportivo e ainda de um campo exterior. Dentro daquilo que são as escolas constituintes do agrupamento, a EBAG é a escola que mais alunos capacita. Assim sendo, é necessária uma gestão e organização dos espaços que possibilite a lecionação com o mínimo de constrangimentos espaciais e materiais, contando com o facto de que é apenas possível a lecionação a três turmas em simultâneo (uma no pavilhão desportivo e duas no campo exterior). Apesar da escola apresentar condições invejáveis, tanto ao nível material como dos espaços destinados à prática e lecionação das aulas de EF, a questão da polivalência dos espaços levanta-se com mais clareza, na medida em que, quanto menos forem os espaços disponíveis, mais polivalentes deveriam ser, de forma a poderem dar resposta a um maior número de conteúdos, modalidades, oportunidades e, em sùmula, necessidades dos nossos alunos. Tal como a avaliação e a gestão horária, a polivalência dos espaços assume-se com um dos principais pilares da disciplina de Educação Física, e não deve ser negligenciada. De maior objetivo de análise se torna, quando não estão disponíveis a quantidade de espaços desejáveis para uma maior distribuição de turmas, ou até para colmatar imprevistos, tais como as chuvas que impedem a lecionação no exterior ou inoperacionalidade (INOP) dos espaços por qualquer outro motivo.

Esta caracterização e vivência desta metodologia já bem vincada, formalizada em *roulement* (Anexo 1) pela responsável dos espaços, e a gestão do mesmo logo na primeira etapa de lecionação mostrou-se fundamental para aquilo que viria a ser, mais uma vez, a proposta do projeto seminário, onde o tema é especificamente explorado.

É ainda de fulcral relevância a exploração da larga heterogeneidade evidenciada pelas várias turmas dentro do mesmo ciclo de estudos. Esta foi uma realidade não só partilhada pelos vários professores do GEF, como também vivenciada em momentos como o PTI e em observações de aulas de outros professores. Neste sentido, a permeabilidade para a aplicação das medidas de aprendizagem, cedidas pelos vários Conselhos de Turma (CT), validou vários sentidos de responsabilidade e sensibilidade para a aplicação das mesmas, nos vários casos identificados para as diferentes turmas. Neste sentido, o GEF, constituído por 9 professores efetivos e ainda por 3 professores estagiários, media as prioridades das suas turmas em função dos alunos com maiores necessidades didático-pedagógicas, onde alunos com aplicação de medidas à disciplina estavam infalivelmente incluídos.

O GEF da EBAG apresentou uma característica que desde cedo se veio a mostrar fundamental para toda uma logística de funcionamento sob algumas premissas e princípios de aprendizagem de natureza coletiva, condições de entre ajuda e ainda ao nível das dinâmicas relacionais entre professores e entre professores e alunos. É importante lembrar que o grupo de estágio não veio integrar um GEF novo, mas sim um grupo que já reúne um conjunto de experiências, e por consequência disso mesmo, foi capaz de interagir, com conhecimento do conteúdo, de forma a proporcionar uma integração sob condições de contexto específico, onde a pessoa, o processo e o tempo (Costa, 2015) têm o poder e as ferramentas para favorecer a aprendizagem dos seus alunos.

1. Lecionação

A área de lecionação integra um conjunto de intervenções de cariz escolar e pedagógico, as quais convergem para um compromisso de capacitação do aluno, sob premissas formativas, curriculares e sociais (Cunha, A., 2022). Assim, esta área permite ao professor intervir no processo ensino-aprendizagem, adequando os conteúdos às necessidades e prioridades identificadas no aluno (Bom & Brás, 2003), respeitando e entendendo a complexidade do mesmo, centrando o próprio processo no aluno.

O desenvolvimento deste processo terá de estar, portanto, alinhado não só com a contextualização dos conteúdos inscrita nos PNEF (2001), mas enquadrado também com uma potencialização significativa das características e recursos, sejam eles humanos, temporais e materiais, personificando uma capacitação plena e no auge da representatividade da vivência em comunidade, com as bases e premissas de uma vida ativa, eclética e saudável.

Para isto, a contextualização do planeamento em etapas, em detrimento da planificação por blocos (Bom, 2019), facilitou a organização de um ano letivo promissor, tanto numa visão orientada para o EP como para os alunos sob processo ensino-aprendizagem, norteado por objetivos mensuráveis, discriminados por indicadores e critérios (Comédias, J., 2012), seguindo uma lógica de operacionalização conceptual das considerações formativas, remetendo para a qualidade das aprendizagens e o significado destas para os alunos. Através de um planeamento por etapas, foi possível colmatar a incapacitação por inatividade ou esquecimento, sendo praticável aferir progresso nas aprendizagens dos alunos, revertendo a tendência da estagnação ou obstrução das aprendizagens, característico da concentração das aprendizagens por conteúdo, vincado pelo planeamento por blocos.

1.1. Caracterização da Turma

Nas primeiras interações com a vida na escola e com a professora Ana Frederica Vicente, orientadora de escola durante o estágio pedagógico, foi deliberado que fosse feito um sorteio para a atribuição das turmas-alvo para garantir a área de lecionação, sob previsão do protocolo de estágio pedagógico. Desta feita, foi-me atribuída uma turma do sétimo ano, constituída inicialmente por 27 alunos, dos quais 15 eram do género feminino e 12 do género masculino. Posteriormente às primeiras impressões com a turma, o número de alunos veio a sofrer alterações no decorrer do ano letivo, tenho havido transferências de turma e mesmo de escola.

As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 12 e os 17 anos e a média das mesmas está identificada nos 12 anos, onde o aluno com 17 anos surge claramente como um “outlier” à turma no que diz respeito à sua idade, devido a sucessivas retenções.

As informações acerca dos alunos foram obtidas a partir de duas vias distintas, mas complementares. Nos primeiros contactos com a escola, e sabendo da atribuição de turma, chegaram-me algumas informações por parte de outros professores, acerca da turma e dos seus alunos. Para além desta preciosa experiência prévia com os mesmos, a plataforma Inovar Consulta ofereceu alguma caracterização do percurso e passado académico e/ou familiar das várias individualidades na turma. Através destas informações, foi possível perceber que, à exceção do aluno referenciado anteriormente, nenhum dos outros alunos esteve retido por um ou mais anos e ainda, na especificidade, que o aproveitamento à disciplina de Educação Física era satisfatório.

Ainda como informação relevante, aos dias de hoje, foi possível perceber pela plataforma supramencionada, que 11 alunos não tinham acesso a computador em casa e que 2 alunos não tinham acesso à internet. Desta forma, a organização para a produção de conhecimento através da via digital e em casa ficou facilitada, na medida em que as informações de caracterização anteriores permitiram agrupar os alunos em função destes impedimentos.

1.2 Objetivos Gerais da Área de Lecionação

A definição de objetivos para a lecionação emerge da necessidade de criar um produto, com base nos programas, onde esse produto deve revelar um conjunto de competências adquiridas e, por sua vez, que estas se mostrem úteis ao aluno, num amplo conjunto de possibilidades, e às quais o aluno possa atribuir significado. Ao garantir uma atribuição de significado às aprendizagens e objetivos por atingir, consegui que os alunos associassem as suas

motivações intrínsecas, mais ou menos aproximadas à disciplina, tentando de alguma forma interligá-las e, deste modo, operar num contexto mais enriquecedor para os mesmos, onde os próprios alunos atribuíam o valor pretendido às tarefas da disciplina e do seu *transfer* para a sua vida diária e futura. Este foi um marco importante e de assinalar, nomeadamente para os alunos que inicialmente revelaram um menor interesse pelos conteúdos da disciplina e que, por esse motivo, revelariam expectavelmente uma maior aversão ao cumprimento dos objetivos propostos, contrariando assim a falta de entendimento acerca da importância da disciplina no seu currículo enquanto alunos e Humanos em desenvolvimento. No âmbito da competência para a tarefa, Gutiérrez et al. (2010), validaram a existência de uma associação positiva entre a motivação intrínseca e a proficiência, ao estudarem uma amostra de 2189 alunos, cujas idades estavam compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Segundo os autores, destacando ainda outros, que se debruçaram sobre o tema, como Maia (2003) e Rocha (2009), relevam uma significância positiva entre o impacto da motivação intrínseca sobre a demonstração de vontade, de gosto e de esforço durante a prática, resultando em maiores e melhores aprendizagens. Assim sendo, garantir um grau de motivação intrínseca superior foi determinante, garantindo que os motivos das suas aprendizagens, alinhadas com objetivos conhecidos, partilhados e negociados com os alunos, gerassem aprendizagens percebidas e significantes.

Estas competências a adquirir pretendem projetar o desenvolvimento do aluno numa escala plurianual (Carvalho, 2017), de acordo com um conjunto de matérias prioritárias, aferidas na primeira etapa de lecionação, de acordo com o tempo disponível para a aprendizagem e a importância relativa que é dada aos conteúdos no contexto curricular em que a escola, os seus alunos e as motivações dos mesmos concorrem para uma sinergia inseparável.

A descrição de objetivos gerais para a lecionação passa, impreterivelmente, pela criação de um clima de aula favorável à aprendizagem (Leal & Carreiro da Costa, 2017), tida em consideração nas fases iniciais de contacto com a turma, com os principais intervenientes do processo ensino-aprendizagem, personificados pelos alunos, e processo do EP no que à área de lecionação diz respeito.

1.3 1ª Etapa - Prognóstico

A primeira etapa de lecionação marcou o início do ano letivo, mas também do processo ensino-aprendizagem com os alunos da turma pela qual estava responsável, sendo primordial a formulação de objetivos, em função das maiores dificuldades sentidas pelos alunos.

Para este efeito, durante as primeiras 12 aulas, tal como consta no Plano Anual (Apêndice I), o grande objetivo passava por diagnosticar os níveis de competência dos diferentes alunos da turma, fundamental para a projeção das metas a atingir até ao Natal e final de ano.

Orientada para a terminologia oferecida pelo Regulamento de Estágio, a primeira etapa de lecionação enquadra-se como uma Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso (EROS), na qual o professor deve procurar a criação de dinâmicas favoráveis à Avaliação Inicial (AI), realizando uma avaliação do contexto onde se insere, definindo objetivos claros, realistas e congruentes com a certeza de que deve existir uma necessidade de diferenciação do ensino, em virtude das características díspares dos alunos presentes na turma, cujas necessidades, capacidades e prioridades vão diferir.

Como ponto de partida, o núcleo de estágio deparou-se com a existência de um protocolo de AI, previamente elaborado pelo GEF, há já alguns anos. Porém, o núcleo de estágio decidiu avançar com uma proposta de uma atualização ao protocolo, com vista a corresponder às potencialidades dos recursos humanos, materiais, espaciais e ainda dos seus alunos. Segundo Carvalho (1994), o protocolo de AI deve consagrar um conjunto de critérios e indicadores que, quando definidos, permitem que a observação da atividade seja menos subjetiva e ainda que seja mensurável até ao ponto em que seja possível distinguir patamares de exigência (níveis) na qualidade de execução de qualquer tarefa, quando assim definidos. Assim, o protocolo de AI foi atualizado com situações de avaliação simplificadas, reduzidas e facilitadoras da averiguação dos níveis de jogo e dos alunos, conjuntas com um combinado de indicadores de observação de jogo e critérios de avaliação do nível do aluno(a), respetivamente.

A reformulação do protocolo de AI, ou de avaliação diagnóstica, passou por um conjunto de alterações, que foram fundamentadas segundo alguns objetivos:

Quadro 1 – Objetivos da Reformulação ao Protocolo de Avaliação Inicial

Reformulação ao protocolo de AI - Objetivos
Distinguir os graus de exigência (níveis) através de critérios de avaliação e de indicadores de observação bem definidos, que, posteriormente, permitiram distinguir os níveis introdução, elementar e avançado, nas diferentes matérias
Alvitrar situações de avaliação e exercícios critério definidos para a totalidade das matérias a avaliar

Identificar os alunos com maiores dificuldades e permitir o “agrupar” em grupos de trabalho heterogéneos
Prognosticar e definir metas de aprendizagem, até ao Natal e final de ano

É importante lembrar que, e tal como vêm lembrar Teixeira & Onofre (2009), enquanto professores em formação inicial, a AI apresenta algumas dificuldades na sua conceção, quando necessária, mas a destacar a complexidade da sua operacionalização por professores estagiários, com menos experiência de observação e uma dependência da constante averiguação dos critérios de êxito que caracterizam os diferentes níveis. De acordo com Griffey & Housner (1991), as maiores dificuldades sentidas pelo professor estagiário durante o protocolo de AI passa pela pouca familiarização com a realidade e com a operacionalidade do mesmo. Uma das grandes dificuldades sentidas por mim durante a primeira etapa de lecionação prendeu-se com a elaboração do Plano Anual de turma, em sinergia com a definição de metas realistas. Teixeira & Onofre (2009) vêm ainda alertar para esta dificuldade sentida por professores em formação inicial, mas referem ainda que existe uma tendência para a diminuição destas dificuldades no decorrer do ano letivo, como se veio a verificar durante o meu EP.

1.3.1 Área das atividades Físicas

Realizando uma avaliação horizontal ao conjunto de matérias avaliadas durante as primeiras 12 aulas, ou seja, durante toda a AI e primeira etapa, identificamos uma tendência para um conjunto de matérias que são, claramente, uma prioridade e a levar em consideração para um planeamento antecipado das semanas seguintes. A AI permitiu perceber quais foram os alunos que demonstraram um domínio diferenciado dos objetivos das diferentes matérias avaliadas (Serpa, 2010). Para que tal possa acontecer, os critérios de avaliação que distinguem os níveis introdução (I), elementar (E) e avançado (A) devem ser conhecidos pelo aluno e este, ao demonstrar conhecimento dos critérios que diferenciam os níveis de desempenho, estará mais próximo de demonstrar a competência desejada e, complementarmente, autoavaliar-se e corrigir a sua própria atuação, em função dos critérios e objetivos previamente conhecidos.

Tal como vem lembrar Comédias (2012), “É de acordo com o critério que o desempenho do aluno é avaliado”. Desta forma, é estritamente necessário que o aluno seja conhecedor dos critérios de avaliação da tarefa (Dejong et al., 2002), jogo ou habilidade, de modo a que o desempenho do aluno seja acompanhado pelo conjunto de critérios, sabendo o próprio determinar se o desempenho corresponde ao esperado. O prognóstico de um determinado nível

nas várias matérias, para cada aluno, contribui simultaneamente para a construção e traçar de um perfil próprio e único (Araújo, 2007). Através desta abordagem, e dando a conhecer aos alunos da turma durante a AI os critérios chave das diferentes matérias, fui capaz de deixar que os alunos e grupos de trabalho fossem, de certo modo, controladores da sua própria aprendizagem, libertando-me para fornecer feedback (FB) e acompanhar os grupos de trabalho identificados como prioritários, pelas suas dificuldades, para as matérias correspondentemente prioritárias.

Efetivamente, a AI mostrou ser uma ferramenta fundamental para a aferição dos níveis dos alunos. Fazendo uma análise transversal às matérias avaliadas, apenas 6 alunos, de um total de 27, apresentavam nível E a pelo menos uma matéria, e apenas dois alunos apresentavam nível E a mais do que uma matéria. Ainda relevante, importa salientar que o número de matérias onde identifiquei alunos com atribuição de nível E, pelo cumprimento dos critérios de avaliação que distinguem o nível I do E, não passou das 5, sendo elas o futebol, o basquetebol, andebol a ginástica de solo e o atletismo. O seguinte quadro pretende sumariar as principais observações:

Quadro 2 - Observações dos Resultados da AI

Observações aos resultados da Avaliação Inicial
Menos de $\frac{1}{4}$ dos alunos apresentou nível elementar a, pelo menos 1 matéria
Identificados apenas 2 alunos com atribuição de nível elementar a mais do que uma matéria
Acumulação de níveis elementares, pelo mesmo aluno, exclusivamente em JDC
Identificadas 4 matérias nas quais existiam alunos já com nível elementar – futebol, basquetebol, andebol, ginástica de solo e atletismo

Feita esta análise, e ainda durante a primeira etapa, foi essencial um estabelecer de prioridades, em função das maiores lacunas identificadas na turma e nas individualidades. Em paralelo, e por coerência, foram estabelecidas metas até ao natal, como objetivos intermédios e ainda até ao final do ano letivo, em jeito de prognóstico. Conceptualizando um prognóstico, por definição, permitiu-me guiar o planeamento da turma em função das capacidades dos alunos, das possibilidades de ação oferecidas pelos diferentes recursos identificados no início do ano letivo, permitindo assim uma diferenciação dos percursos distintos das diferentes individualidades na turma.

Em primeiro lugar, apreciar o facto dos alunos cuja AI permitiu identificar nível E em matérias de diferentes subáreas e matérias nucleares. Isto significou, em termos operacionais, que os alunos com maiores dificuldades, em particular nas matérias onde foram identificados alunos com nível E, beneficiariam da sua presença, pela formação de grupos de trabalho heterogéneos (Apêndice II).

A aplicação do protocolo de AI não impediu que algumas das prioridades já aferidas fossem alvo de trabalho com alguns grupos de trabalho já definidos, para essas mesmas matérias, já avaliadas. Desta forma, ao final de 6 aulas, caracterizadas pela aplicação de exercícios critério e situações de avaliação previstas no protocolo de AI, foram planeados, em simultâneo, exercícios que permitiram trabalhar dificuldades já evidenciadas, agrupando os alunos com essas mesmas necessidades verificadas com alunos facilitadores e com características que permitissem não só boas execuções, como também uma facilitação das execuções dos colegas de turma que trabalhavam para a correta correspondência aos critérios de avaliação e de êxito na tarefa, jogo ou habilidade.

Para os JDC, as situações de avaliação previstas no protocolo de AI passavam por situações de jogo reduzidas e simplificadas, complementando com exercícios critério, que facilitaram a organização da sala de aula, em certas ocasiões, nomeadamente quando já existiam grupos de trabalho em estações distintas daquelas que estavam destinadas à aplicação do protocolo de AI.

No caso do andebol, elegi a utilização de uma situação de GR+(5x5)+GR, inspirado na experiência evidenciada por Comédias (2012), para duas balizas, em campo reduzido no campo exterior. Durante um período mínimo de 10 minutos, os alunos tinham como objetivo a realização do maior número possível de remates não protagonizados. Como sabemos, o jogo de andebol é marcado por uma característica, que passa pela existência de contacto físico. Esta característica, em sinergia com a anarquia verificada ao nível da permanência em torno do portador da bola, não facilitou a concretização do objetivo previamente negociado com os alunos, pela falta de linhas de passe em situações que permitissem o remate à baliza. Por esta razão, a limitação da ação defensiva, em jeito de constrangimento, foi chave para aferir o conhecimento e desempenho ao nível de certos critérios de avaliação. Desta forma, refletindo sobre esta decisão, os processos da equipa em posse da bola puderam ser evidenciados, tão bem como as limitações dos alunos com e sem a bola na sua posse. Ao fim e ao cabo, a quantidade de remates não protagonizados aumentou exponencialmente assim que a defesa ficou limitada

nas suas ações. Como exercício critério, foi utilizada uma situação de (3x1)+GR, para uma baliza, num espaço com a largura do campo formal de andebol, e um comprimento cortado a metade do campo formal. Durante um período mínimo de 10 minutos, os alunos deveriam procurar o maior número possível de finalizações, através de passes com a correta armação do braço, permitindo uma rapidez na deslocação da bola pelos três elementos, abrindo espaço para remate.

No que ao futebol diz respeito, a premissa de jogo reduzido e simplificado manteve-se, optando assim por situações de GR+4x4+GR em espaço amplo. Apesar de adotar um espaço amplo e assim permitir que o portador da bola tivesse tempo para verificar as suas possibilidades de ação, progredindo, passando ou rematando, não foi o suficiente para permitir qualidade nas ações, verificando-se muitas vezes o “roubo” de bola por parte do defesa mais próximo, ou uma passe ou finalização precipitados, perdendo a posse da bola. Assim, e por esta razão, houve necessidade de, mais uma vez, criar constrangimentos à defesa, apresentando uma limitação: o defesa-sombra. Aproveitando o facto de ter em turma um aluno que era federado em futebol e que reconheceu o conceito, aproveitei-me do seu conhecimento para servir de exemplo aos seus colegas, que automaticamente entenderam o seu conceito, o seu objetivo e a sua operacionalidade, a nível prático. Desta forma, a defesa deveria cumprir todas as suas funções táticas, mas limitada à sua ação técnica, no ato de “roubar” a posse de bola. Assim, embora a posse de bola relativa se transformasse em posse de bola subjetiva, ajudou a dar sentido ao jogo e a permitir que uma das modalidades mais complexas ao nível ofensivo fosse cumprido com sucesso, mesmo pelos alunos menos aptos. A par deste constrangimento, foi introduzido, após verificar alguma instabilidade por parte da equipa que detinha a posse de bola, o conceito de “fixação do defesa”. Por estar capacitado com o nível I de treinador de futebol, e ainda por ter tido experiência como treinador junto de algumas equipas de formação, mostrava-me sensível às dificuldades dos alunos, tendo ainda a facilidade de promover situações de construção da solução junto dos mesmos. É neste sentido que o conceito de “fixação do defesa” surge. Mais uma vez, foi empregue um recurso largamente utilizado por mim, em especial durante a primeira etapa do planeamento, que se prende com a utilização de alunos com uma boa execução da tarefa. Após haver um reconhecimento da utilidade desta manobra, a qualidade das ações atacantes, juntamente com a aplicação do defesa-sombra, resultou em três principais efeitos: (1) a bola permaneceu maior quantidade de tempo em jogo, aumentando o número de ações por aluno; (2) alunos com maiores dificuldades passaram a conseguir cooperar com alunos facilitadores; (3) maior número de finalizações e conclusão do ataque.

Para o voleibol, em especial, a componente técnica tem um peculiar interesse, na medida em que é fundamental para que o jogo tenha continuidade. Neste aspeto, e ao contrário das modalidades supramencionadas, pertencentes ao grupo dos JDC, não seria possível condicionar a defesa, ou a equipa adversária, em benefício da colmatação das dificuldades do ataque, ou respetivamente, da equipa com a posse da bola. Por esta razão, optei por orientar o pensamento da turma para uma lógica de “pacto de não agressão”, em jeito de criar situações de afinidade técnico-tática com a equipa que estaria do outro lado da rede. Por outras palavras, ambas as equipas, existisse ou não existisse rede, nesta fase inicial, competiriam por objetivos basilares, que permitissem que o jogo tivesse continuidade. De forma simplista, a bola deveria estar o máximo de tempo no ar, fazendo recurso à principal forma de dar continuidade ao jogo, o passe. Por coerência, as primeiras situações de exercício utilizadas passaram por jogos de cooperação entre pares (2+2), onde o objetivo seria, com rede, contar o número de passagens de rede e sem rede, em deslocamento do ponto conhecido A até ao ponto conhecido B. Tanto numa situação de exercício como noutra, os alunos tinham como meta a contagem do número de passagens de rede ou o número de toques que levava para se deslocarem, em grupo, do ponto A ao ponto B, previamente conhecidos. Tanto numa situação como noutra, foi possível combater uma das principais falhas evidenciadas em AI, que se prendia com o deslocamento para o ponto de queda da bola. Foi assim possível identificar quais eram os alunos facilitadores destas ações, que propositadamente faziam uma elevação da bola com um grau bastante superior, e ainda aqueles que tinham as maiores dificuldades, quando tal não acontecia.

Finalmente, terminando a subárea dos JDC, no basquetebol, foram criadas situações de jogo reduzidas e simplificadas, em forma de 3x3. Por forma a ser coerente com uma lógica de representatividade ao jogo formal, optei por manter as 2 tabelas para as situações de jogo reduzidas e simplificadas, tal como este 3x3. Por forma a alertar para as *affordances* e a apropriação das oportunidades evidenciadas pelo espaço destinado ao jogo (Günther, 2003), através do constante deslocamento sem bola, as aulas onde o basquetebol foi alvo de AI ou até de trabalho específico da modalidade, era realizado um aquecimento de “bola ao capitão”, onde o drible estava impedido e a progressão no campo era realizada exclusivamente através do passe, que seria viabilizado única e exclusivamente pela desmarcação e aproveitamento do espaço vazio, para locais vantajosos, por forma a fazer a bola chegar ao capitão através de passe, o mais rapidamente possível, sem perder a posse da bola. O conceito de *affordance*, representativo de possibilidades de ação, vem no sentido de oferecer ao aluno várias oportunidades de decisão no contexto espacial e temporal que lhe é proporcionado, desde o

deslocamento sem a bola com aproveitamento do espaço vazio, até à progressão no campo através do passe e da desmarcação, ou mesmo na tentativa de cesto. Por forma a perceber qual era o efeito deste exercício em aquecimento, antecedendo qualquer situação de exercício ou jogo de basquetebol, durante a primeira etapa, procedi à realização de um aquecimento diferenciado, que não este. Como resultado, percebi que a utilização de um exercício de aquecimento, precedente à prática de basquetebol, que evidencie e promova a desmarcação, tem como efeito um maior número de chegadas a situações favoráveis ao lançamento. Assim sendo, a AI teve no basquetebol uma oportunidade de perceber quais eram as principais dificuldades dos alunos, como também alertar para uma questão técnico-tática transversal aos JDC, à exceção do voleibol, que passa pela desmarcação para o espaço livre e, de preferência, para situações oportunas de finalização ou remate.

Para as diferentes disciplinas de atletismo, algumas delas foram trabalhadas em AI de forma integrada, em forma de percurso. Os alunos deveriam realizar uma corrida de velocidade de 20 metros e posteriormente ao contorno de um obstáculo, para auxiliar a travagem, realizavam mais uma situação de exercício individual, transpondo 3 barreiras em sentido inverso à corrida de velocidade. Como último exercício individual do percurso, os alunos descolocavam-se em ritmo confortável de corrida, executando antes do salto em comprimento para a caixa de areia, um exercício destinado à melhoria das capacidades físicas e condicionais. Geralmente, estes exercícios estavam incluídos nos percursos, de forma a não criar congestionamento entre saltos para a caixa de areia, mantendo um nível de atividade constante, e contribuindo para o cumprir de uma meta intermédia e final, que passou pela melhoria da resistência à fadiga cardiorrespiratória. Para o lançamento do peso, em particular, foi-lhe atribuída uma estação e local especificamente destinado, por forma a garantir uma maior atenção da minha parte, sendo uma disciplina que requiere uma lembrança constante das regras de segurança. Sempre que o lançamento do peso estava presente em planeamento, na caixa de areia, tinha em especial atenção o meu posicionamento face às restantes estações e grupos de trabalho em exercício, por forma a garantir não só uma atenção e elevado grau de feedback para toda a turma, como também garantir que todas as estações na aula estavam a trabalhar para os objetivos propostos. Ao contrário das disciplinas anteriores, dentro da modalidade de atletismo, o protocolo de AI previu a realização da avaliação do salto em altura no pavilhão interior. Na realidade, poderiam ter sido criadas estratégias para incluir o salto em comprimento no percurso supramencionado. No entanto, optei por realizá-lo no pavilhão desportivo, por forma a manter os materiais mais conhecidos pelos alunos e o espaço onde estavam habituados a realizar esta

habilidade de salto. Ainda para o salto em altura, e de forma a poder identificar os alunos associados ao nível I ou nível E, pelo cumprimento dos critérios postulados nos PNEF (2001) e nas Aprendizagens Essenciais (2018), decidi que a técnica de tesoura seria a indicada, dada a dificuldade generalizada, nesta disciplina da modalidade de atletismo, identificada na turma após as primeiras execuções.

No que toca à ginástica, foram integradas a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos, durante a AI. A AI de ginástica teve um papel extremamente importante não só para a turma, como para mim enquanto professor estagiário. Esta foi uma das modalidades que mais alertou para a criação de rotinas com a turma, nomeadamente ao nível da gestão e organização do espaço e dos recursos materiais. Tanto a ginástica de solo como a ginástica de aparelhos foram disciplinas da modalidade que requereram a utilização de uma moderada a elevada utilização de material, especialmente na realização de percursos onde ambas as disciplinas, solo e aparelhos, se aglutinavam. Desta forma, foi combinado com os alunos como se iria processar a organização do espaço e dos materiais sempre que fosse lecionada ginástica, tanto de solo como de aparelhos e, desta forma, os alunos responsavelmente, organizavam a saída e entrada do material, como também contribuíram na montagem mais célere do espaço e dos materiais necessários à prática. Criadas e conhecidas estas rotinas, facilitou em larga escala o início das aulas, impactando positivamente tanto as aulas de 90 minutos, quanto as aulas de 45, nomeadamente para estas últimas, onde o tempo de prática estava sempre muito mais comedido ao essencial.

Para a ginástica de solo, optei por apresentar aos alunos uma sequência de habilidades que permitiam diferenciar os níveis I e E. Por forma a criar autonomia de trabalho e uma maior imersão na tarefa, optei por criar uma ficha de trabalho onde os alunos podiam registar as habilidades executadas com sucesso, e aquelas onde ainda permaneciam algumas dificuldades. Em fase inicial, os alunos executaram a sequência individualmente, dependendo da minha observação e feedback para a construção das suas próprias correções. No entanto, em segunda etapa, preferi alterar esta estratégia para uma cooperação entre pares, que veio a dar alguns frutos. Porém, em fase inicial, considerei de especial importância a compreensão dos vários critérios de êxito das diferentes habilidades gímnicas, havendo uma maior quantidade de feedback e ajuda material, antes de qualquer manipulação. Para Araújo (2002), o ensino das habilidades gímnicas fica facilitado em idades contempladas pela caracterização etária desta turma quando iniciadas precocemente, ou seja, durante o 1º Ciclo do Ensino Básico. Pela

aferição feita inicialmente com a turma, à exceção de uma aluna, não houve qualquer contacto com a maioria das habilidades, comprometendo a aprendizagem nesta fase, sendo necessária uma maior quantidade de prática e uma maior intervenção do professor.

Na ginástica de aparelhos, foi feita uma seleção de habilidades a avaliar, em detrimento dos recursos materiais disponíveis e ainda do feedback fornecido por professores pertencentes ao GEF, que declararam haver uma lacuna ao nível de certo tipo de habilidades, especificando e vincando o salto entre-mãos no plinto transversal, como uma das maiores prioridades a atentar, para a generalidade dos alunos das turmas do terceiro ciclo. Feita a avaliação dos materiais disponíveis, as únicas habilidades que ficaram por avaliar, prenderam-se com as habilidades ligadas à trave e barra fixa. Mais tarde, durante o planeamento, foi possível colmatar algumas falhas materiais com algumas estratégias e adaptação do material existente no pavilhão desportivo, nomeadamente para as habilidades ligadas à trave baixa. Para a avaliação da ginástica de aparelhos, tanto os saltos no minitrampolim como os saltos no plinto e boque, foi aproveitada a sequência de ginástica no solo para fechar em percurso com um dos saltos a avaliar na ginástica de aparelhos. Desta forma, assim que o aluno concluísse a sequência de ginástica no solo, realizava um dos seguintes saltos, para distinção entre o nível I e o nível E, para cada aluno: (1) Salto em extensão (vela) no minitrampolim após uma breve corrida de balanço, em jeito de saída ventral e ainda salto em saída dorsal, após 2 ou 3 saltos de impulsão no minitrampolim; (2) Salto ao eixo no boque, com os membros inferiores (MI) estendidos; (3) Salto entre-mãos no plinto transversal, com transposição do aparelho com os joelhos junto ao peito; (4) Cambalhota à frente no plinto longitudinal, antecedido de uma breve corrida.

Na dança, elegi um apelo ao conhecimento dos alunos da dança tradicional lecionada no ano transato, aprendida pelos mesmos. Em virtude daquilo que acreditei ser o esquecimento da *linedance* por parte de alguns, ou todos os elementos da turma, procedi ao envio de um vídeo explicativo e demonstrativo da dança, alguns dias antes da aplicação do protocolo de AI para a dança tradicional. A realidade é que foram poucos aqueles que mostraram utilidade naquele conteúdo e, por isso mesmo, poucos alunos demonstraram terem lembrado os conteúdos. Não obstante, não deixei que fosse descartada a possibilidade de reavivar a memória dos alunos da turma e por isso decidi dirigir-me à mesma através do estilo de ensino por comando (Mosston & Ashworth, 2008), o que levou, por consequência, a que os alunos lembrassem o esquema da dança em questão, em poucos minutos, tornando-se não só numa experiência positiva para

os alunos, mas também de alerta para mim, enquanto professor, de modo a estar preparado para intervir com outro tipo de estratégias e/ou estilos de ensino, como se deu o caso.

Finalmente, para os desportos de raquetas, utilizei o badminton como modalidade base de aprendizagem, apesar da escola estar preparada e equipada com material destinado à prática de ténis, a par do material de badminton. Assim, optei por, num campo de badminton de reduzidas dimensões, pedir aos alunos que, em situação de 1+1 fossem capazes de cooperar entre si para o maior número de transposições possível.

Durante toda a etapa, os pares formados para os jogos de raqueta deveriam contabilizar as transposições de rede realizadas e, aula após aula, tentar melhorar o seu registo, criando um sentido de responsabilidade e facilitador das ações do colega que jogava do outro lado da rede.

1.3.2 Área da Aptidão Física

Na área da aptidão física, os resultados não se mostraram os mais animadores, pese embora, tal acontecimento fosse expectável, na medida em que os alunos passaram por uma fase de confinamento obrigatório prolongado, onde as capacidades físicas e condicionais foram gravemente comprometidas. A excessiva tendência para comportamentos de sedentarismo, aliado a um confinamento obrigatório durante vários meses consecutivos, levou a que as capacidades anteriormente mencionadas não fossem estimuladas para uma manutenção ou qualquer progresso.

Os resultados obtidos para esta área vieram ilustrar aquilo que à partida já se prognosticava.

Derivado a este prognóstico precoce, optei por orientar o planeamento para as lacunas desta área. Assim, o trabalho para esta área esteve transversalmente presente nas aulas de AI das matérias, com vista a um combate lampo a esta lacuna consequente de dois anos de um nível de atividade física baixo, ou inexistente. Este foi um prognóstico possível não só pelas conversas informais com o GEF, como também através da minha experiência ao nível do Treino Desportivo e por ter acompanhado de perto uma equipa federada de futebol, durante a pandemia. Visados os atletas da equipa em questão, e percebendo as evidências que levaram à adaptação do planeamento de treino, optei por prognosticar precocemente a turma e estar atento a estas mesmas evidências, em contexto escolar.

Tanto ao nível da aptidão muscular como da aptidão aeróbia, os resultados não revelaram ser os mais reconfortantes, como esperado. Assim sendo, a premissa de

transversalidade para um planeamento das matérias em sinergia com um trabalho consistente das aptidões físicas, foi uma prioridade ao longo de todas as etapas, a começar na AI.

Para a área da Aptidão Física, o protocolo de AI previu a utilização de uma bateria de testes amplamente utilizada por vários GEF, onde o homólogo pertencente à EBAG se inclui. Assim sendo, em fase inicial, foi medido o Índice de Massa Corporal (IMC) e a altura dos alunos. Posteriormente, no decorrer das aulas da primeira etapa, em paralelo com a avaliação diagnóstica das matérias das atividades físicas, foram aplicados os restantes testes da bateria de testes do FITEscola, que passaram pelo (1) teste de aptidão aeróbia, onde optei pela realização do vaivém, em detrimento do teste da milha, pelas oportunidades e facilidades de aplicação do primeiro, tanto no pavilhão desportivo como no campo exterior; (2) testes de aptidão neuromuscular, sendo que os aplicados foram os testes dos abdominais, das flexões de braços, da impulsão horizontal; da velocidade (percurso de 20m), da flexibilidade de ombros e da flexibilidade dos MI (senta e alcança).

1.3.3 Área dos Conhecimentos

Até então, e com vista aos objetivos definidos para esta área, procurei desenvolver com os alunos uma maior extensão do seu conhecimento e sensibilidade para as dimensões dos desportos olímpicos. A temática dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos entra para a extensão desta área, relevando uma compreensão e interpretação das várias culturas coniventes com a construção da sociedade da atualidade e ao longo dos tempos. Este foi um tema que, juntamente com as tarefas formativas propostas e realizadas pela turma, contribuiu, através da ação cooperativa entre pares, para uma formação e reforço do apetite pela prática regular de atividade física e no conhecimento e consequente relevante aplicação de processos que levem a uma elevação do grau funcional de aptidão física geral.

Durante a primeira unidade didática verificou-se um conjunto de motivos que levaram à realização de trabalho para a área dos conhecimentos previstas nas Aprendizagens Essenciais (2018), neste ciclo e ano de escolaridade. Algumas dessas razões, derivaram de condições climáticas adversas, que não permitiam a realização de aula prática no exterior.

Mais, houve lugar a momentos de aprendizagem nesta área de extensão sempre que se verificavam baixas médicas, pontuais ou prolongadas no tempo, ou até faltas de material que não permitiam a realização prática da aula, para os respetivos alunos.

1.3.4 Balanço da 1ª Etapa

1.3.4.1 Área das Atividades Físicas

Ao nível das atividades físicas, a AI permitiu aferir que a generalidade da turma se encontrava num nível I para a grande maioria das matérias, após a aplicação do protocolo.

Atento esta etapa como um período bastante útil para tudo aquilo que se seguiria, como identificação de prioridades e, mais à frente, ser possível a aferição de progresso, tendo por base o resultados da AI. Na medida do possível, estes dados foram aproveitados para a formação de grupos de trabalho, organizando a turma em alunos prioritários, alunos com algumas dificuldades e ainda em alunos mais aptos para os diferentes conteúdos inerentes à área das atividades físicas.

A primeira etapa de lecionação permitiu ainda reunir as melhores estratégias para melhor planear e simplificar a convergência com os objetivos, Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) e ainda com as oportunidades evidenciadas pelos espaços destinados à lecionação das aulas de Educação Física. Para isto, o contacto com os diferentes professores pertencentes ao GEF permitiu perceber que, após reflexão, uma das melhores estratégias a adotar para a lecionação das matérias, seria um planeamento orientado pelo *roulement*, ou seja, pela distribuição e rotação de espaços.

Esta reflexão e posterior decisão prendeu-se com uma fraca disponibilidade para a adoção de uma maior polivalência dos espaços. Uma fraca polivalência dos espaços destinados à prática, na qualidade da possibilidade de lecionar o maior número de matérias possível por espaço destinado à lecionação, traduziu-se em algumas debilidades ao nível da aprendizagem e apropriação dos esquecimentos, na medida em que a continuidade dos conteúdos dentro da etapa ficaram, em certa medida, comprometidos. Este comprometimento pesou especialmente ao nível de matérias como a ginástica de solo e de aparelhos e ainda dos desportos de raquetas, nomeadamente o badminton. As duas primeiras porque o regulamento e normas da disciplina de Educação Física não permitiam a utilização de material gímico, no geral, no campo exterior; e a última, no mesmo sentido, pela pouca cobertura presente ao redor do campo exterior, o que criava problemas na lecionação de badminton neste espaço, pela leveza dos volantes.

Esta reflexão e opção tomada levou a que o planeamento da lecionação das matérias, tão bem como a formação de grupos de trabalho, tivesse por base uma organização de Interior/Exterior.

Isto quer dizer que, após análise das matérias que eram possíveis lecionar no interior e no exterior (Apêndice III), optei por organizar o planeamento de forma a promover uma maior expressividade da continuidade desejável nas matérias prioritárias dos alunos com maiores dificuldades, adaptando o planeamento nas unidades didáticas seguintes, focando as matérias a lecionar, tanto para o interior como para o exterior. À semelhança da decisão anterior, e porque os alunos se apresentaram com facilidades e fragilidades em diferentes matérias, optei por organizar e formar os grupos de trabalho também em função das matérias lecionadas no interior e no exterior. Desta forma, os alunos passaram rapidamente a trabalhar em grupos distintos no interior e no exterior, em função das matérias que eram lecionadas.

Ao nível dos JDC, é possível realizar ainda uma grande divisão, entre os jogos de invasão e a modalidade de voleibol. Para os primeiros, apesar das grandes dificuldades evidenciadas pela turma, percebi a oportunidade de crescimento da turma a médio-longo prazo, na medida em que foram identificados alguns alunos facilitadores, por serem atletas federados, especialmente nas modalidades de futebol e basquetebol, permitindo a formação de grupos heterogéneos, beneficiando ambas as partes, empregando diferentes objetivos para essas mesmas partes, para essas mesmas modalidades.

É de realçar que os constrangimentos criados, nomeadamente à defesa, ao nível dos jogos de invasão mostrou-se crucial para que os alunos com maiores dificuldades tivessem oportunidade de progressão. Assim que as dificuldades foram percebidas e os critérios de avaliação foram negociados com a turma, considerei não fazer sentido deixar que mais aulas passassem sem contribuir para a progressão nestes mesmos jogos. Portanto, assim que consegui diagnosticar as maiores dificuldades dos alunos da turma, para estes jogos, rapidamente resolvi recorrer à aplicação de constrangimentos e permitir ensejo de progresso, tanto para os alunos com maiores dificuldades, como também para acautelar e responsabilizar os alunos mais aptos para os seus objetivos, nessas mesmas modalidades, diferentes dos alunos com maiores lacunas.

Por outro lado, e ainda dentro dos JDC, a modalidade de voleibol era aquela que maiores lacunas apresentava, nomeadamente ao nível das execuções básicas por parte dos alunos. Uma das maiores dificuldades passou pela capacidade de deslocamento para o ponto de queda da bola. O fraco enquadramento com a bola, no seu ponto de queda, impedia que fosse possível dar continuidade ao jogo através do passe, na medida em que a qualidade deste último estava negativamente influenciada pela primeira. Para a resolução desta problemática, os jogos de cooperação em deslocamento, através do recurso à técnica de passe em toque de dedos, entre

pontos A e B conhecidos previamente pelo grupo de alunos, mostrou-se como um exercício promotor da necessidade de colocação no ponto de queda da bola. Neste aspeto, foi crucial identificar os alunos que rapidamente perceberam a necessidade de elevação exagerada da bola, por forma a facilitar a colocação no ponto de queda da bola, por parte dos alunos menos animados para esta necessidade.

As matérias de ginástica, solo e aparelhos, mostraram ser uma debilidade generalizada, dado que muitos alunos não mostraram ser capazes de cumprir com grande parte dos elementos gímnicos que nos permitem distinguir o nível I do nível E.

No que concerne às disciplinas de atletismo, as maiores lacunas evidenciadas mostraram estar localizadas ao nível da corrida de barreiras. Apesar de uma generalização dos níveis I para as várias disciplinas da matéria de atletismo, a corrida de barreiras foi onde a globalidade dos alunos mostrou estar mais longe do cumprimento dos critérios de êxito. Feita uma análise cuidada desta dificuldade, esta prendia-se essencialmente com a perna de ataque à barreira. Aferindo os resultados obtidos no teste da flexibilidade dos MI, pertencente à bateria de testes do FITEscola, consegui identificar que muitos alunos da turma não se encontravam na zona saudável. Como é sabido, o ataque à barreira é não só promovido pela capacidade de contração dos músculos pertencentes à cadeia flexora da coxa, mas também como uma capacidade de alongamento dinâmico da cadeia muscular posterior da coxa, em maior ordem. O ataque à barreira fica então mais comprometido sempre que estas duas últimas capacidades estiverem negativamente condicionadas, comprometendo os resultados mais positivos da corrida de barreiras. Mais se agrava, quando se percebe que os alunos estão poucos condicionados fisicamente para a realização de um esforço intenso, pela instalação e agravamento da fadiga músculo-esquelética (Valamatos, MJ. et al., 2005). Ou seja, acabei por concluir que os resultados menos positivos ligados à corrida de barreiras estava ligado a problemáticas não só funcionais como fisiológicas, levando a que a área da aptidão física e mais concretamente, as capacidades físicas e condicionais fossem priorizadas durante todo o processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos desportos de raquete, os alunos apresentavam particulares dificuldades ao nível da metodologia das relações, definida por Quinaz (1986), especialmente ao nível das relações “corpo-volante” e “volante-raquete”, nomeadamente ao nível da percepção e coordenação óculo-manual, basilares do jogo de badminton e na realização das diferentes técnicas de batimento.

Na dança, as maiores problemáticas identificadas passavam pela entrada na música, apesar das escolhas de música tivessem em conta esta debilidade. O respeito pela contextura rítmica mostrou também não ser uma facilidade para grande parte da turma. Para isto, a introdução ao estilo de ensino por comando, em fases iniciais da (re)aprendizagem da dança tradicional do Regadinho, mostrou ser uma estratégia eficaz neste contexto em específico.

1.3.4.2 Área da Aptidão Física

Sendo esta uma área de especial preocupação, procurei aplicar a bateria de testes do FITEscola o quanto antes, no que ao planeamento diz respeito, de forma a conseguir planear em função das maiores lacunas e chegar a um inverter da tendência da reduzida condição física até ao Natal.

As principais dificuldades verificadas concentravam-se claramente ao nível da aptidão cardiorrespiratória e em ambos os testes de força, tanto de braços como abdominal. Foi ainda perceptível uma fraca capacidade de alongamento da cadeia muscular posterior da coxa, o que veio a refletir-se numa dificuldade na corrida de barreiras, da perna de ataque à barreira.

Esta avaliação permitiu validar aquilo que era um prognóstico incontestável, após dois anos com um maior índice de sedentarismo verificado. De acordo com os dados recolhidos pelo Eurobarómetro no ano de 2022, 73% da população portuguesa relatou que nunca se exercita ou pratica desporto, somando a 5% que o faz apenas raramente. Dados como este fizeram com que optasse pela presença sistemática de estímulos que promovessem a adaptações de ordem aeróbia e muscular, concorrendo para uma melhoria das capacidades condicionais de todos os alunos da turma e de uma maior disponibilidade para a aprendizagem das matérias.

Dado que a bateria de testes foi aplicada precocemente, optei por planear estações de trabalho específico para esta área, nomeadamente ao nível da aptidão aeróbia e ainda aptidão neuromuscular. Os exercícios propostos tinham como premissa uma capacidade de manter os alunos com um nível cardiorrespiratório moderado a elevado durante todo o exercício. Tinham ainda como pressuposto uma quantidade de repetições considerável, dependendo da qualidade do exercício e da cadeia muscular utilizada, com baixa ou nenhuma carga acrescida, focando no trabalho da força resistente. Mil-homens (2015) define o trabalho da força resistente com uma aplicação de uma elevada quantidade de repetições (mínimo 13), aplicadas por um número elevado de séries. Procurei assim criar circuitos que estimulassem diferentes cadeias musculares, permitindo que os alunos passassem pelas mesmas cadeias musculares

regularmente, repetindo os exercícios propostos durante um número considerável de repetições, com baixa ou nenhuma carga adicionada.

Progressivamente, já no final da etapa, procurei planear de forma conjunta, ambas as áreas, das atividades físicas e aptidão física, assim que os exercícios e os seus critérios de êxito, tão bem como as rotinas estavam consolidadas junto da turma.

1.3.4.3 Área dos Conhecimentos

Para a área dos conhecimentos, durante a primeira etapa, procurei perceber qual era o à vontade dos alunos com as novas tecnologias. Esta seria uma ferramenta fulcral no decorrer das seguintes etapas, nomeadamente ao nível do trabalho cooperativo e transição para as produções individuais de cada aluno.

Desta forma, e a contribuir para esta área solicitei que os alunos preenchessem uma ficha de trabalho relativa aos testes do FITEscola (Apêndice IV), dando a perceber aos mesmos se se encontravam na zona saudável ou, quiçá, no perfil atlético para o respetivo teste. Nesta mesma aula, procurei organizar a turma em pequenos grupos, que deviam reunir esforços e partilhar o seu conhecimento na elaboração da ficha em ficheiro *word* e ainda em ficheiro *powerpoint*.

Fiquei assim com a perceção dos alunos que tinham material digital para a elaboração destes trabalho e contribui ainda para a consolidação de uma medida fundamentada pela própria escola, para o dia digital semanal, que combinava com um dos dias de aula semanal de Educação Física. Tive ainda a oportunidade de passar o conhecimento necessário e dos aspetos base a considerar pelos alunos para a elaboração de trabalhos com ambas as plataformas, *word* e *powerpoint*.

1.4 2ª Etapa - Prioridades

A etapa anterior veio permitir a elaboração de um conjunto de metas, segundo as quais os alunos foram agrupados em grupos de trabalho. Este “agrupar” foi absolutamente fundamental, na medida em que passou a ser possível certificar-me de que as prioridades de cada aluno poderiam ser atendidas com base na formação de grupos maioritariamente heterogéneos, adequando os objetivos e permitindo uma progressão ao nível de grupo.

Nesta fase inicial de resolução das prioridades consideradas mais relevantes dos diferentes alunos, foi feita, progressivamente, através de uma explicação da missão de cada aluno dentro do grupo, para as diferentes matérias. Esta responsabilização foi sendo transmitida de forma progressiva e permitindo que os alunos se sentissem mais envolvidos com o processo

ensino-aprendizagem, colocando-os, em certa medida, no controlo da sua própria aprendizagem, e dos restantes colegas, com a atenta mediação do professor. Objetivos esses que passaram, por exemplo, pela cooperação intergrupala e de pares, onde o auxílio às ações individuais e coletivas dos colegas com maiores dificuldades estaria não só evidenciada, como facilitada, permitindo a repetição necessária para a consumação das aprendizagens do respetivo conteúdo, tarefa ou habilidade.

Por outro lado, os objetivos poderiam passar pela aprendizagem do conteúdo, com foco nos critérios de validação de nível (I, E ou A). Como prioridade transversal, e tendo por base aquilo que os PNEF (2001) defendem, foi dada continuidade e foco ao trabalho das capacidades condicionais e coordenativas em todas as aulas da semana. Em primeiro lugar, a aplicação isolada dos exercícios que contribuíram para a condição física, surgiu com o objetivo de correção, dado que foram identificados erros técnicos graves e comprometedores da saúde individual; e ainda com o objetivo de oferecer uma maior presença das rotinas fundamentais de aula.

No entanto, com o decorrer das primeiras aulas e com um progresso notável por parte dos alunos, nomeadamente ao nível técnico das execuções, optei por introduzir estas tarefas dentro daquilo que eram os exercícios virados para a aprendizagem das matérias, permitindo reduzir ao mínimo tempos de espera e evitar comportamentos de desvio da tarefa.

1.4.1 Área das Atividades Físicas

Efetivamente, a etapa anterior permitiu uma avaliação cuidada, até pela sua extensão prolongada por 12 aulas, do nível que os alunos apresentavam ao nível das matérias nucleares.

É importante não esquecer que, apesar dos esforços reunidos nos últimos dois anos, os alunos foram altamente prejudicados por um confinamento obrigatório recente, o que levou a uma interrupção do ideal e princípio da continuidade desejável para qualquer conteúdo lecionado anteriormente, como rampa de lançamento para um aumento da complexidade no presente ano letivo.

No entanto, a etapa anterior revelou uma expectável reversão do conhecimento ao nível de grande parte das matérias nucleares derivada de uma falta de prática bem vincada, tendo por consequência um balanço aquém do desejável.

Assim, e tal como aferido em etapa inicial do processo de estágio, as matérias nucleares prioritárias, pela aferição de critérios, a globalidade da turma se encaixava no nível I,

apresentou-se como bastante vasta. Devido a este facto, esta etapa foi encarada tal como vem definida – o estabelecer e planeamento das prioridades consideradas absolutamente fundamentais e de primeira abordagem.

Deste modo, coube-me a mim, enquanto professor estagiário e responsável pelo processo ensino-aprendizagem da turma, reconhecer a responsabilidade de fazer aplicar “(...) as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas” (PNEF, 2001), estabelecendo um conjunto de matérias efetivamente prioritárias, realizando um filtro às matérias nucleares, em sinergia com o projeto curricular de EF da escola onde o estágio pedagógico é realizado, indo não só ao encontro do perfil definido pelo mesmo para o aluno à saída do seu percurso escolar obrigatório, mas também das necessidades prioritárias de cada aluno que devem ser atempadamente atendidas, favorecendo um desenvolvimento global e multilateral do mesmo, não só com vista à facilitação do seu percurso escolar, como também à integração em qualquer contexto, à sua saída.

Ao nível dos JDC, o maior foco estava virado para o voleibol, onde a AI revelou uma maior dificuldade pela generalidade da turma. Tendo sido aferida que a principal dificuldade estava ligada à colocação no ponto de queda da bola, a identificação dos alunos facilitadores das ações dos alunos menos aptos foi fundamental, para que estes últimos pudessem efetivamente praticar. Para colmatar esta principal dificuldade, optei por dar prioridade aos jogos de cooperação, tanto em forma de 1+1 como também de todo o grupo de trabalho, em tarefas de deslocamento, onde o toque de dedos era a principal técnica de passe utilizada para elevação da bola no ar e permitir o deslocamento do grupo ou do par. Os exercícios de deslocamento com todo o grupo eram, regra geral, realizados sem rede, ao passo que os jogos de cooperação entre pares, 1+1, eram realizados com rede, e onde o principal objetivo passava pela superação das transposições de rede, de aula para aula. Certo tipo de alunos mostrava não conseguir cumprir com um número razoável de transposições de rede, pelo que para estes foi dada a prioridade aos jogos em deslocamento, sem rede. A par desta opção, para estes grupos, optei pela substituição da rede por fitas elásticas, o que permitia um progressivo aumento da altura da mesma. Esta opção foi mais expressiva no campo exterior, do que propriamente no pavilhão desportivo.

Já no final da segunda unidade didática, ou seja, ao final de 12 aulas da segunda etapa, quando os alunos prioritários para a matéria de voleibol perceberam a necessidade de colocação no ponto de queda da bola para permitir a existência de jogo, foram incluídos jogos de serviço

curto, com receção em manchete e devolução em toque de dedos, com vista a uma consolidação das possibilidades de na continuidade do jogo. Estes jogos aconteceram, em primeira instância, em situações de 1+1, progredindo para situações de 2+2, já no final da 3ª unidade didática.

No futebol, matéria tão preocupante e prioritária como o voleibol, é importante destacar que, apesar da existência de dois alunos federados na modalidade, as dificuldades foram muito expressivas.

Uma das maiores dificuldades nesta matéria estava ligada a uma relativa posse de bola (Comédias, 2012), ao contrário de matérias como o basquetebol e o andebol. Esta relativa posse de bola, porque não havia um “agarrar” da bola, de forma absoluta, tinha como principais consequências o roubo de bola precoce, por parte de adversários mais ou até menos competentes, pelas facilidades defensivas em jogo anárquico, ou uma precipitação das ações subsequentes que levaria à primeira ou à colocação da bola fora do terreno de jogo definido. Estas dificuldades aferidas na etapa anterior, levou a duas principais opções, que se prenderam com a (1) aplicação do defesa sombra, constrangimento já conhecido pelos alunos desde a AI e (2) situações de exercício com superioridade numérica, em jogos de 3x1+GR ou 2x1+GR. Foi nesta matéria e com estas situações de exercício onde os JDC muito evoluíram, pela definição dos “quandos” – quando progredir, quando passar e quando finalizar.

Para o basquetebol, a principal evidência de dificuldade aferida em AI prendia-se com a desmarcação e criação de linhas de passe favoráveis e vantajosas para a marcação de ponto. Posto isto, as situações de exercício orientadas para a resolução desta dificuldade, e porque a desmarcação era uma necessidade transversal a todos os JDC de invasão, começava muitas vezes no aquecimento, rotina que se veio a manter durante muitas aulas desta etapa. Nas partes fundamentais, ou principais, e em fases iniciais de etapa de prioridades, o drible estava muitas vezes impedido, permitindo que a progressão fosse efetuada através do passe. Assim, em situações de jogo reduzido, 3x3, 4x4 ou até (3+1)x3 para grupos com maiores dificuldades, a progressão no campo e aproximação ao cesto estava orientada para o passe de peito ou passe picado. Nestas situações, para permitir uma chegada ao cesto e circulação da bola pelo terreno de jogo, os elementos da equipa tinham de, por consequência do constrangimento do impedimento do drible, de se desmarcar e, de preferência, para espaços vantajosos e oportunos para visar o cesto.

Para os JDC, onde o voleibol supramencionado se inclui, juntamente com os jogos de invasão, optei pelo agrupar de alunos com um maior nível de competência, de forma a que estes

pudessem ser úteis aos alunos menos competentes e com um grau inferior de cumprimentos dos critérios de avaliação. Nem sempre foi possível incorporar alunos com nível E em todos os grupos, pela pouca expressão, em termos de quantidade, ao nível de algumas matérias. No entanto, respeitante aos JDC, este não foi um grande constrangimento, dado que era onde a turma se revelava mais competente.

A aferição de prioridades na etapa anterior, levou a que tivessem de ser feitas escolhas ao nível das matérias, dada a grande expressividade de níveis I.

É neste limbo que o atletismo e a dança se enquadram, no decorrer da segunda etapa, pela prioridade relevante dos JDC por mim aferida, em detrimento destas matérias. No entanto, com vista ao cumprimento do planeamento por etapas, os alunos com mais dificuldades e prioritários nas duas matérias supramencionadas foram alvo de intervenção nas mesmas, juntamente com a passagem de alunos com execuções que serviam de exemplo e que realçavam positivamente os critérios de êxito nas diferentes habilidades.

Assim sendo, para o atletismo, um dos maiores focos estava na disciplina dos saltos, nomeadamente do salto em comprimento, lecionado no campo exterior e do salto em altura, lecionado no pavilhão desportivo. Assim, a par do trabalho nos JDC, alunos prioritários estavam alocados ocasionalmente para repetições de saltos e alvo de acompanhamento e feedback específico da minha parte. Para o salto em comprimento, uma das principais deficiências estava logo em fase inicial, durante a corrida de balanço. Assim, durante a grande maioria das aulas da segunda etapa, optei por dirigir o foco e feedback para a elevação da coxa e joelho, promovendo uma maior aplicação de força no solo. Como facilitador, para os alunos com esta dificuldade, optei por uma colocação de obstáculos, como cones, que os alunos deveriam correr sobre, por forma a elevarem corretamente o joelho e mantendo uma corrida equilibrada, para aproximação ao salto.

Já para o salto em altura, em semelhança, a principal problemática estava na corrida de balanço e aproximação à fasquia, mas principalmente na fase de transposição. Assim, e segundo progressões pedagógicas idealizadas pela Federação Portuguesa de Atletismo (2012), optei pelo aproveitamento dos recursos materiais disponíveis, elevando o plano onde a chamada para o salto era realizada, utilizando um *reuther*, e oferecendo feedback específico para a aplicação de força rápida no mesmo, através da impulsão no aparelho com a extensão da coxo-femural e antecedida de uma flexão dinâmica, indo ao encontro do conceito do ciclo alongamento-encurtamento (CAE). De acordo com vários autores, entre os quais Schmidbleicher (1996),

Andrade (1999) e Carvalho & Carvalho (2001), o CAE está enquadrado com cinéticas como o correr, o lançar e o saltar. Neste sentido, a aplicação do plano elevado permitiu facilitar a transposição da fasquia, e o uso específico do *reuther* permitiu que a aplicação de força e o consequente CAE curto estivesse devidamente evidenciado, dando sentido ao feedback dado aos alunos.

Na dança, de acordo com o projetado até ao final do ano e em acordo com o GEF, foi proposta a lecionação de uma dança até ao final do ano letivo, social ou tradicional, no caso desta turma. Em coerência com esta decisão, optei pela lecionação do Merengue como dança social. A transversalidade e presença desta matéria durante as três etapas que se seguiram permitiu um desenvolvimento das competências ligadas ao domínio do corpo e da sua consciência, pelos processos de coordenação inerentes, invocando uma manutenção e desenvolvimento funcional da aptidão física, contribuindo para outras capacidades onde a coordenação está impreterivelmente presente.

Para o badminton, dada a inconsistência ao nível do sucesso no batimento, pela falta de perceção oculo-manual, derivado o tamanho da raquete, optei por, inicialmente, manter as situações de exercício 1+1 e trabalhar exclusivamente com as mãos, que realizavam o batimento, em que o objetivo passava pela contagem de passes sucessivamente efetuados, sem que o volante caísse.

Após uma perceção das trajetórias do objeto estranho, que era o volante, as situações de exercício foram progressivamente evoluindo para situações de 1+1 e 2+2, onde o objetivo passava pela superação das transposições de rede da aula anterior, e assim sucessivamente, durante a grande maioria das aulas da segunda etapa de lecionação.

As matérias de ginástica foram lecionadas segundo premissas semelhantes à AI, através do recurso a uma ficha de trabalho, onde os alunos podiam trabalhar a sua sequência gímnica e refletir acerca das suas próprias dificuldades. Nesta ficha de trabalho, optei pela colocação dos critérios de avaliação utilizados nas provas de aferição do ano seguinte, 8º ano, para que os alunos tivessem o contacto com os aspetos críticos da sequência, além dos critérios de êxito das habilidades que a compunham. Deste modo, optei pela lecionação da ginástica organizando esta estação em forma de percurso, em que a ginástica de solo e a sequência trabalhada pelos alunos era sempre acompanhada pela ginástica de aparelhos, que fechava o percurso. No início da etapa, mais especificamente, nas primeiras 12 aulas, correspondentes à segunda unidade didática, o aparelho trabalhado passou pelo minitrampolim e pelas habilidades de salto ventral

e ainda o salto engrupado para os alunos que já cumpriam com o anterior. Nas aulas seguintes, ainda dentro da etapa, mas agora na terceira unidade didática, o percurso foi mantido, apenas alternando entre o minitrampolim e os saltos anteriores com o plinto e o salto entre-mãos no plinto transversal.

1.4.2 Área da Aptidão Física

Em linha com o já enunciado, é importante lembrar que a área da aptidão física não deve nem pode ser vista de forma isolada à área anterior.

A aptidão física surge como pré-requisito para a capacidade de realização de certo tipo de tarefas e habilidades e, mesmo quando não pareça ser um aspeto fundamental, este revela-se como tal quando é exigida uma repetição da tarefa ao longo do tempo, ou seja, mesmo quando a intensidade da tarefa é baixa, quando prolongada no tempo, verificam-se constrangimentos caso esta problemática não esteja resolvida neste sentido, no que diz respeito a aptidões aeróbias e ainda neuromusculares.

Assim, e identificado desde muito cedo, surgiu a necessidade de colmatar falhas ao nível daquilo que eram as capacidades de força resistente e, acima de tudo, de aptidão cardiorrespiratória.

Sabendo de antemão que esta seria uma problemática adjudicada por um tempo de paragem indiretamente forçado pelo confinamento obrigatório, antes de este aspeto se tornar uma problemática efetiva, procurei criar contextos de resolução da mesma, como já enunciado, realizando momentos específicos de trabalho destas capacidades e, mais à frente, momentos integrados dos mesmos nas tarefas da área das atividades físicas.

No início da segunda etapa, optei por, progressivamente, realizar uma integração da área da aptidão física e do trabalho capacidades condicionais e coordenativas com as matérias, ou seja, com a área das atividades físicas. Desta maneira, é de destacar a diminuição de comportamentos de desvio, pela conseqüente diminuição do tempo de espera para algumas tarefas, onde se destacam a saída por vagas no futebol e ainda no basquetebol.

No entanto, reflito a pertinência da criação das rotinas com a turma, promovidas na etapa anterior, a par de uma correção fulcral de algumas execuções que comprometiam gravemente a saúde física a longo prazo de alguns alunos, pela insistência nas repetições com uma técnica pouco funcional. Assim, tive uma maior segurança e assegurei uma transição saudável do trabalho isolado para o trabalho integrado.

1.4.3 Área dos Conhecimentos

Ao nível da área dos conhecimentos, os alunos deram continuidade à produção de conhecimento acerca dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, agora numa vertente de trabalho cooperativo, em primeiro lugar, em espaço de sala de aula, e com recurso a material expositivo e a uma ficha de trabalho em grupo.

Posteriormente, os alunos passaram à produção da sua componente individual acerca da “Saúde Mental no Desporto”, lembrando os conteúdos aferidos em grupo e sala de aula, no que diz respeito ao Desporto Olímpico.

1.4.4 Balanço da 2ª Etapa

1.4.4.1 Área das Atividades Físicas

Ao nível dos JDC, o principal destaque segue para a cooperação e comprometimento dos alunos mais competentes com os seus objetivos e, concludentemente, com o auxílio e participação como agentes facilitadores da progressão dos alunos com mais dificuldades. Como sabemos, os JDC carregam consigo uma valência cooperativa e competitiva, onde existem agentes facilitadores das ações e, pelo contrário, agentes perturbadores das mesmas, onde se destacam os adversários. A capacidade dos alunos mais competentes em perceber o seu papel resultou em progresso, ainda que tímido, ao nível dos JDC por parte dos alunos menos competentes, com especial destaque para as matérias de futebol e voleibol.

É ainda de destacar o reconhecimento da necessidade da desmarcação após passe nos jogos de basquetebol, que aumentou exponencialmente e na qual os alunos reviam importância. Assim sendo, este foi um objetivo alcançado e permitiu progredir para situações com um grau de dificuldade superior junto de toda a turma, visto que todos os grupos de trabalho mostraram sucesso, sem exceção, a este nível de dificuldade e complexidade, para este objetivo em específico. Desta forma os jogos sem drible mantiveram-se, nomeadamente os jogos de (3+1)x3, para dois cestos, até se revelar uma consolidação desta necessidade.

O badminton viu a sua progressão dirigida para uma totalidade da turma a manter o volante no ar por, no mínimo 4 transposições de rede, em situações de 1+1 e, alguns com mais sucesso, em situações de 2+2. Refletindo nos resultados, percebeu-se ainda uma notória dificuldade que se prendia pela relação do aluno com a raquete e a sua pega, que viria a ser corrigida na etapa seguinte.

No atletismo, o pré-requisito e objetivo ligado à maior elevação do joelho durante a corrida de balanço para o salto em comprimento, fruto de um conjunto de exercícios de técnica de corrida, seguidas do salto, resultou num objetivo atingido por parte da turma e resultou numa qualidade de salto superior, mas onde ainda eram evidenciadas dificuldades ao nível da chamada e da disposição dos segmentos durante a fase de voo.

A ginástica de solo viu o seu progresso dependente da repetição e das progressões pedagógicas realizadas, em particular para habilidades como o pino e a cambalhota atrás.

A matéria da ginástica de aparelhos teve o seu principal progresso ao nível do minitrampolim, em que alunos passaram a cumprir com uma boa impulsão no aparelho e esses mesmos alunos progrediram para o salto engrupado no mesmo aparelho, com as condições agora necessárias para a sua realização. Ainda ao nível da ginástica de aparelhos, a progressão ao nível do salto entre-mãos no plinto transversal foi mais tímida e, por essa razão, optei pela promoção de progressões pedagógicas que surtiram algum efeito, relativamente à pré-chamada e chamada, tão bem como a primeira fase de transposição do aparelho.

1.4.4.2 Área da Aptidão Física

As principais conquistas relativamente a esta área de extensão tiveram que ver com o estabelecer das rotinas fundamentais, acompanhadas de material como fichas que permitiam orientar o circuito e oferecer uma autonomia maior aos alunos.

É ainda de destacar que, pela razão supramencionada, foi ainda possível integrar esta área de extensão sinergicamente com a lecionação das matérias, aumentando exponencialmente o tempo em Atividade Física Moderada a Vigorosa (AFMV).

1.4.4.3 Área dos Conhecimentos

A utilização do trabalho cooperativo, em forma de grupos de trabalho, veio realçar a construção de relações de colaboração e de ajuda mútua, com base em momentos reflexivos e de partilha solidária entre os alunos. A projeção de ideias para um objetivo comum, segundo Leitão (2010), afirma-se como um favorecimento à aprendizagem num contexto de inclusão social, resultando na construção e aprofundamento de conhecimento.

Assim sendo, com vista ao aprofundamento do conhecimento e complemento das experiências de cada um, promovi momentos de produção de conhecimento através da pesquisa em contexto de trabalho colaborativo, e posterior exposição à turma.

Só após momentos como este é que faria apelo à produção individual, onde procurei dar oportunidade a cada um dos alunos de se expressar crítica e reflexivamente acerca da temática abordada em aula, aproveitando esses resultados para uma avaliação formativa. Assim o fiz nesta etapa referente à temática da “Saúde Mental no Desporto”.

1.5 3ª Etapa – Progresso

A segunda etapa da área de lecionação veio dar significado à necessidade de se definir uma etapa de progresso, com base no trabalho sobre as prioridades dos alunos aferidas inicialmente, em que houve a clara evidência da sua prática em jogos e exercícios com os constrangimentos e condicionantes necessários e que permitissem colocar a céu aberto as dificuldades dos alunos, tendo por base a premissa da maior representatividade e repetição dessas mesmas situações, tanto quanto o tempo disponível para a prática o permitia.

Nesta nova etapa, destacam-se aspetos que foram sendo progressivamente introduzidos com a turma durante a primeira e segunda etapa e que se mostraram fundamentais para um desenrolar de terceira etapa, que se prognosticava como de oportunidade para o desenvolvimento das competências dos alunos, em especial ao nível das matérias e atividades físicas.

Quadro 3 - Aspetos facilitadores de Progresso

Aspetos facilitadores de Progresso
Dinâmicas rotineiras conhecidas em pleno pela turma, para as diferentes áreas
Todos os elementos da turma são conhecedores das suas principais dificuldades, sendo capazes de as identificar e tendo por base os critérios de avaliação e critérios de êxito, foram capazes de medir o seu próprio progresso
Melhorias significativas ao nível da condição física geral dos alunos permitiu aumentar o número de repetições e do tempo em atividade, permitindo maiores oportunidades de melhoria nas matérias

Tendo em conta esta aferição anterior, espelhada no quadro 3, procurei fazer proveito destes aspetos que se mostraram claramente como facilitadores da aprendizagem.

Esta foi uma etapa onde ainda optei por uma manutenção dos grupos de trabalho definidos no final da primeira etapa, pelo facto das matérias prioritárias ainda se manterem, havendo ainda questões de natureza técnica e tática, na sua generalidade, ainda por resolver.

O plano da etapa de progresso veio distinguir-se dos anteriores pelo aumento progressivo da dificuldade nas matérias em que foi sendo aferido progresso, desde a etapa transata e no decorrer da terceira etapa de lecionação, optando por manter um grau baixo de complexidade, criando as condições para uma prática fluida e de simples resolução, com a mesma aferição de critérios. No entanto, e porque ainda existiam algumas lacunas ao nível de certas matérias, mais à frente descritas, optei por utilizar o máximo de tempo disponível de trabalho com os grupos heterogéneos, tanto para as matérias lecionadas no interior como no exterior, pese embora se verificasse, em certos momentos, alguma homogeneidade em espaços curtos de tempo durante a aula, maioritariamente no final das mesmas, quando verificado, evitando processos de desmotivação por parte dos alunos mais competentes e que despendiam grande parte do tempo de prática em auxílios dos alunos com um maior número de prioridades por resolver.

1.5.1 Área das Atividades Físicas

Nesta fase do ano letivo, os alunos facilitadores dentro dos grupos de trabalho já estavam mais do que identificados. Mais do que isto, esses mesmos alunos estavam agora plenamente conscientes da sua missão nas matérias em que o seu nível se distinguiu da grande maioria das individualidades dentro da turma. Desta forma, e porque inicialmente se consideravam *outlier's* ao nível geral apresentado pelo grupo de trabalho, propositadamente idealizado, esta ideia foi sendo desmontada durante a etapa anterior, para uma transmissão do pré-requisito de responsabilidade e de missão diferenciada nessas mesmas matérias, para com os seus colegas de turma.

Porque os critérios aferidos nestas matérias estavam resolvidos por parte destes alunos, a sua avaliação estava também resolvida, havendo necessidade de guiar este grupo de alunos para uma avaliação formativa e responsável dos diferentes colegas de turma. Esta missão era já conhecida por toda a turma e todos os elementos da mesma sabiam discriminar as suas valências e missão dentro do grupo de trabalho para a respetiva matéria.

É neste sentido que também entram os JDC, em que esta metodologia teve principal interesse, pelas suas características indissociáveis de cooperação para o cumprir dos objetivos do jogo.

No futebol, o início desta etapa foi já marcado por uma necessidade de aumento da dificuldade, para alguns alunos, que resolveram a sua problemática no que diz respeito aos “quandos”, nomeadamente nas ações de quando progredir, quando passar e quando rematar.

Neste sentido, e embora a notória evolução, foi ainda necessário manter a premissa da superioridade numérica, em jogos de GR+(2x2)+GR com um *joker* que facilitava as ações dos restantes elementos, em posse de bola. Optei por, sempre que possível, integrar guarda-redes e o elemento *joker* como alunos cujas capacidades e conhecimento técnico-tático do jogo permitiam facilitar as ações e movimentações dos colegas de equipa, potenciando o número de ações de sucesso e conscientes por parte dos alunos prioritários. Para alguns alunos foi ainda mantida a regra do defesa sombra, pelas dificuldades ainda evidenciadas ao nível da tomada de decisão.

Tanto ao nível do basquetebol como do andebol, onde a apreensão da bola é um aspeto comum em ambos os jogos, houve progressos notórios por parte da turma, fundamentados de seguida.

Ao nível do basquetebol os jogos sem drible na etapa anterior marcaram a necessidade de desmarcação constante, de maneira a conseguir circular a bola longe do adversário. Desta forma, optei por manter os jogos de (3+1)x3, aumentando a dificuldade pela introdução do drible (nos grupos que praticavam uma boa desmarcação após passe, em função do cesto) e constrangimento temporal, que residia no tempo em que a equipa em posse de bola tinha para chegar a um momento de lançamento ao cesto. Como efeito pretendido, os alunos continuaram a desmarcar-se, mas nestas ocasiões, durante a etapa de progresso, de uma forma mais rápida e, em especial e de destaque, para a desmarcação em função do principal alvo e objetivo, o cesto. Esta evolução venceu-se num grupo de trabalho em específico, residindo ainda e porém, algumas dificuldades na necessidade de desmarcação de forma a facilitar o lançamento. Não obstante, mesmo dentro destes dois últimos, algumas individualidades mostraram conseguir cooperar entre si, de forma a concretizar várias jogadas com lançamento ao cesto, após um conjunto de desmarcações oportunas. Deste modo, os alunos cuja dificuldade ainda se mostrava evidente, foram identificados e colocados a trabalhar os mesmos jogos reduzidos, em cooperação com elementos do grupo de trabalho que inicialmente mostrou uma evolução a competência pretendida, vincando sempre que possível um contraste de heterogeneidade superior.

Em semelhança, no andebol, a turma revelou uma melhoria considerável desde a avaliação inicial, muito por razões de falta de contacto com a modalidade, nomeadamente no ano transato. Neste sentido, verificou-se uma rápida evolução, em especial ao nível do conhecimento do jogo e das suas regras particulares e diferenciadoras das restantes modalidades

praticadas com o recurso à apreensão da bola e utilização fundamental das mãos. O plano nesta etapa, para esta matéria, previu portanto uma manutenção dos jogos de natureza reduzida, semelhantes aos jogos sem drible utilizados no basquetebol, com marcação de ponto através do remate em salto ou receção da bola num espaço previamente definido e ainda jogos de superioridade numérica para uma baliza, evidenciando problemáticas por resolver, nomeadamente na tomada de decisão, entre o remate e o passe, para alunos com dificuldades ainda evidenciadas, por esta altura.

O plano para a prática da dança, mais especificamente da dança tradicional escolhida para lecionação, o Merengue, continuou a basear-se numa metodologia e forma de organização em massa, realizada muitas vezes no início da própria aula, como forma de aquecimento, tanto no pavilhão desportivo como no campo exterior, onde era realizada uma articulação com os outros professores com que partilhava este último, para utilização do material áudio.

No badminton, optei pela evolução do jogo de 1+1 utilizado na etapa anterior, para situações de jogo 2+1, ainda em cooperação, dadas as dificuldades ainda evidenciadas por alguns alunos, apesar do progresso ao nível da relação com a raquete. Dada esta última evolução, decidi que o passo seguinte passaria pelo foco no passe direcionado, ou seja, o passe intencional, que deveria facilitar a ação do colega da turma e do grupo de trabalho, do lado contrário da rede. Desta forma, o elemento a solo deveria ser capaz de orientar o passe, segundo uma sequência pré definida e previamente conhecida, para os seus dois colegas do outro lado da rede. O objetivo passava pelo cumprimento dessa mesma sequência, sem deixar que o volante caísse no terreno de jogo ou fora do mesmo. Os dois elementos, do outro lado da rede, tinham como objetivo facilitar os batimentos do colega a solo do lado oposto da rede, permitindo que este cumprisse a sequência o mais facilmente possível.

Pelos resultados obtidos na etapa anterior, a metodologia de lecionação das matérias de ginástica manteve-se, prevendo o plano um recurso a uma ficha de trabalho progressivamente elaborada e registada pelos próprios alunos, a pares, orientando a sua sequência segundo a mesma e cumprindo com o percurso definido que se orientava pela própria sequência, terminando num dos aparelhos designados para aquela aula em questão, de acordo com as maiores dificuldades evidenciadas nesses mesmos aparelhos. Assim, não houve grandes alterações ao nível da ginástica de solo, à exceção da exclusão de algumas ajudas materiais, pela melhoria evidenciada nas execuções dos alunos. Houve sim algumas alterações ao nível da ginástica de aparelhos, para alguns alunos, que revelaram cumprir com os critérios definidos

para as habilidades inicialmente prioritárias. Para estes alunos, ao nível do minitrampolim, optei pela aplicação do salto engrupado, junto dos mesmos e ao nível do salto entre-mãos no plinto transversal as progressões pedagógicas mostraram resultados suficientes que permitiram fazer cumprir com o mesmo para grande parte da turma, tendo sido referenciados os alunos que não foram capazes de cumprir, focando-me mais junto destes para a facilitação do cumprimento dos critérios de êxito já conhecidos, pela continuação da aplicabilidade de algumas progressões pedagógicas, que já se haviam mostrado como positivas para a generalidade da turma.

1.5.2 Área da Aptidão Física

No que diz respeito a esta área, ao tempo que é marcado o início da terceira etapa de todo o processo de lecionação, a totalidade dos alunos não só foi de encontro aos objetivos intermédios, como também foi verificada uma melhoria acima do expectável por parte de outros. Como ferramenta de medida das capacidades dos próprios alunos e como métrica de controlo da minha parte enquanto professor, foram utilizados os testes FITEscola, sendo estes testes homologados pelo Ministério da Educação, na medida em que os considera válidos e fiáveis para aquilo que se sujeitam a medir.

De um total de 28 alunos, onde inicialmente eram enquadrados 13 alunos na zona não saudável, foi revertida a tendência e ao início do segundo semestre, apenas 5 alunos se encontravam nesta zona, maioritariamente pela aptidão que ainda se apresentava mais frágil, para estes cinco alunos – a sua aptidão cardiorrespiratória, ou se quisermos, ao nível das capacidades motoras condicionais, a sua resistência de um modo geral, no entanto mais especificamente, a sua resistência aeróbia. Havendo sido feita uma identificação prévia e estritamente necessária para o reverter desta tendência ao nível da resistência geral (Quina, 2009), foi possível observar que através das estratégias adotadas para a área da aptidão física e, em especial, pela introdução precoce do seu trabalho em sinergia com as matérias, uma melhoria significativa a ponto de recuperar 8 alunos e recolocá-los na zona saudável para esta capacidade, medida pelo teste “Vai Vém”, do FITEscola.

Apesar de nesta data ainda se enquadrarem na zona não saudável, os resultados aferidos na segunda aplicação do teste, mostraram não só um maior à vontade na realização dos testes em causa, como também uma maior capacidade (aeróbia) para a sua realização, pela verificação do aumento do número de percursos.

No entanto, é importante lembrar que pela continuidade de aplicação dos testes, e porque existe um processo de habituação à intensidade, frequência e duração dos mesmos, tal como

vem alertar Sato (1995), a melhoria dos resultados obtidos, ao nível das capacidades físicas e condicionais, pode vir a ser confundida com uma melhoria efetiva, quando estes resultados podem advir de uma habituação às exigências dos mesmos, especialmente porque a natureza dos testes se mantém inalterada. Por esta razão, e apesar dos resultados animadores, na diminuição da quantidade de alunos fora da zona não saudável, considere necessário um conjunto de mais avaliações para verificar tendências, em sinergia com um trabalho progressivo e consistente, como premissas que sempre fiz acompanhar este processo, pelas particularidades e evidências dos anos transatos e inferências na AI e segunda etapa de lecionação.

Importa salientar que, à semelhança da etapa anterior e ao contrário da primeira etapa, a área da aptidão física era planeada de forma integrada com a área das atividades físicas. Neste aspeto, e tal como enunciado no quadro 3, as dinâmicas que já eram sabidas pelos alunos, em paralelismo com um conhecimento pleno dos exercícios que eram solicitados para a melhoria destas capacidades, resultou numa notória facilitação do processo de integração desta área com o progresso e desenvolvimento das matérias, aumentando o tempo em atividade, pela redução dos tempos de espera, quando necessários.

1.5.3 Área dos Conhecimentos

Dando por terminada a produção de conhecimento relativamente ao tema dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, tão bem como o subtema da “Saúde Mental no Desporto”, associada aos primeiros, foi dada continuidade ao planeamento geral da área dos conhecimentos.

Assim, o tema da frequência cardíaca e os conceitos que lhe estão associados, nomeadamente da frequência cardíaca máxima, frequência cardíaca de repouso e as oscilações observáveis com o treino e o destreino, tomaram o lugar dos momentos destinados a esta área de extensão e da próxima produção dos alunos.

À semelhança daquilo que foi a estratégia utilizada para o primeiro trabalho que pretendia formar os alunos relativamente a conhecimentos relativos ao tema dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos e ainda da “Saúde Mental no Desporto”, foi realizado um balanço positivo da mesma, onde o trabalho cooperativo em contexto pedagógico (Cunha & Uva, 2017), realizado em primeira instância, veio demonstrar não só uma facilitação da expressão de valores sociais individuais, em que os alunos se encontraram privados por um tempo prolongado pela pandemia, como também uma responsabilização de todos os elementos para uma produção consciente e orgulhosa face às problemáticas que são levantadas e merecem ser respondidas.

Em sala de aula, optei por uma estratégia de pergunta, pesquisa e resposta dos vários grupos, contribuindo progressivamente para o correto entendimento dos diferentes conceitos associados à frequência cardíaca, tão bem como aos efeitos do treino e do destreino na expressividade da mesma, em variadíssimos contextos.

Os alunos fizeram uso desta produção coletiva de conhecimento em sala de aula, para a realização de um trabalho individual e de resposta a questões por desenvolver, de complexidade progressivamente superior, onde os conhecimentos anteriores e animados cooperativamente em contexto de sala de aula se revelaram fundamentais.

1.5.4 Balanço da 3ª Etapa

1.5.4.1 Área das Atividades Físicas

A premissa do trabalho com grupos heterogéneos veio tomar lugar também nesta etapa, como já mencionado. Esta foi uma opção para a maior parte do tempo disponível para a prática, dadas as dificuldades ainda bastante vincadas ao nível de certas matérias, como o voleibol, futebol, badminton, entre outras. O que é certo é que tal opção veio a ser benéfica, traduzindo-se em mais momentos de oportunidade para os alunos com maiores dificuldades se exporem ao progresso, através da tentativa em contexto facilitado pelos alunos referência nos vários grupos de trabalho, para as matérias que os mesmos dominavam.

Houve uma notória evolução ao nível dos JDC, a destacar o futebol, o basquetebol.

No futebol, os alunos revelaram uma progressiva facilidade na tomada de decisão, entre o quando progredir, quando passar ou quando rematar, treinando esta mesma escolha em contextos representativos do próprio jogo, mas facilitados pelos constrangimentos implicados à defesa. A decisão a tomar de seguida, passou pela diminuição progressiva destes mesmos constrangimentos, aferindo a reação dos grupos de trabalho, de forma a perceber quais estariam preparados para uma etapa de produto com situações menos fáceis, ainda que simples, e ainda mais representativas, nomeadamente na presença e atuação da defesa nas suas plenas possibilidades e funções.

Ao nível do basquetebol, os jogos sem drible permitiram focar no passe e na desmarcação para o cumprimento dos objetivos propostos, em situações onde a superioridade numérica foi chave, em muitas ocasiões, para colmatar algumas dificuldades de certos alunos. O basquetebol foi das modalidades do ramo dos JDC mais trabalhada e os resultados foram positivos, na medida em que os alunos já demonstravam uma atribuição de importância à

permanente desmarcação e ocupação de espaços oportunos para receber a bola em função do objetivo, sendo ele o cesto ou uma referência pré-determinada e conhecida.

No andebol as melhorias derivaram de uma prática mais consistente da modalidade, onde os resultados positivos em função dos objetivos propostos derivaram dos jogos reduzidos semelhantes ao basquetebol, mas com uma componente de transição defesa-ataque bastante mais presente, estando o feedback consequentemente dirigido para a necessidade da rapidez nesta transição rápida, num primeiro momento, e organizada, num segundo, caso exista. Estes conceitos foram percebidos pela turma através dos jogos da bola ao fundo, em situações de superioridade numérica e, e à semelhança do basquetebol, com o constrangimento do drible, que estava impedido. Em conformidade com os resultados obtidos no basquetebol, também aqui foi perceptível a melhoria na desmarcação após passe, em função do objetivo (baliza, linha ou colega de equipa), mas também nas vantagens e oportunidades evidenciadas a partir do aproveitamento do desequilíbrio defensivo, logo após a recuperação da bola. Nestes casos, tanto a desmarcação em função do objetivo, em espaços intencionalmente aproveitados, como a rapidez nos movimentos anteriores, permitiu aumentar o número de situações de finalização, que se tornaram consequentemente menos protagonizadas pelos mesmos alunos com maior facilidade na modalidade. Assim sendo, foi feito um balanço bastante positivo e acima das expectativas. Para este efeito, a modalidade de basquetebol, os conceitos e necessidades associadas à desmarcação após passe e aproveitamento dos melhores espaços do campo em função da referência conhecida facilitaram claramente a aprendizagem através de um *transfer* positivo, feita a reflexão. Em sentido inverso, o conceito do aproveitamento do desequilíbrio defensivo após a recuperação da bola no andebol, veio atribuir um aumento de situações de aproveitamento semelhante na modalidade de basquetebol, havendo um claro apelo ao conhecimento prévio e uma boa avaliação das possibilidades de ação por parte da generalidade da turma. Ausubel (1963), autor reconhecido pelo seu contributo no desenvolvimento da teoria da aprendizagem significativa e dos principais conceitos associados ao construtivismo moderno vem referir que uma pessoa tende a atribuir uma maior significância à nova aprendizagem pela ancoragem de novos conceitos associados aos já existentes, onde este conhecimento prévio Ausubel (2003) é determinante para o reconhecimento dos novos, contribuindo para um processo de construção significativa para o indivíduo. É neste contexto que foi permitido aos alunos realizar um *transfer* tão positivo e com tanto sucesso entre dois jogos de invasão, como são o basquetebol e o andebol.

No que diz respeito ao badminton, foi feito um balanço dos alunos que já conseguiam cumprir com o objetivo das transposições de rede através do passe dirigido. Na modalidade de badminton ainda residiam bastantes dificuldades, nomeadamente ao nível da técnica de passe *lob* e no início do jogo através de serviço dirigido.

No que toca às matérias de ginástica, tanto a nível de solo como de aparelhos foram obtidos resultados positivos, tendo por base os materiais e objetivos a cumprir por parte dos alunos. Na ginástica de solo, a sequência estava inteiramente consolidada pela maior parte dos alunos, ainda que houvesse alguns executantes a necessitar de ajuda material para a execução de forma correta de acordo com o padrão global de execução definido nos critérios de êxito da habilidade, conhecidos pelos alunos e representados nas tabelas fornecidas aos mesmos durante as aulas. Na ginástica de aparelhos, a maior evolução prendeu-se com as execuções no salto entre-mãos no plinto transversal, tendo sido feito um balanço positivo relativamente às progressões pedagógicas utilizadas para uma transposição faseada.

1.5.4.2 Área da Aptidão Física

Como balanço a esta área de extensão, importa voltar a referir que a disponibilidade dos alunos para o progresso nas matérias muito se deveu aos resultados positivos obtidos através da consistência e coerência com os objetivos definidos inicialmente, que previa a presença transversal em todas as aulas de todas as etapas de planeamento, desde a avaliação inicial até ao final do ano letivo.

Em jeito de aferição dos objetivos, pude refletir que ao nível dos objetivos intermédios, a melhoria significativa, ainda que por esta altura num balanço objetivo mas também subjetivo, veio alinhar-se com o prognosticado inicialmente para esta fase do ano letivo, o que se veio a traduzir numa consequente oportunidade de progresso nas matérias, pelo aumento da disponibilidade dos alunos face à duração do esforço e à intensidade característica de algumas tarefas, agora propostas, e ainda de uma frequência de estimulação média-alta, ao nível das repetições necessárias e desejáveis para uma aprendizagem consciente e consumada dos conteúdos lecionados, em que uma maior quantidade de alunos se encontrava agora preparada no sentido do desenvolvimento e enriquecimento pessoal, mas também preparados para novos objetivos.

1.5.4.3 Área dos Conhecimentos

Optei por manter a estratégia animada por Leitão (2010) na sua chamada de atenção para a melhoria das produções individuais, através do prévio trabalho colaborativo, gerindo e

organizando a turma em grupos funcionais, para uma produção de conhecimento e pesquisa de conceitos de forma cooperativa, onde eram realizadas questões e assinalados os pontos chave das respostas às mesmas, para uma facilitação do entendimento dos conceitos por todos os grupos e todos os elementos da turma, consequentemente simplificando a produção individual e a salientar, a qualidade das mesmas, tal como se veio a verificar nas homólogas, durante a segunda etapa.

Esta temática veio em muito contribuir para as duas outras áreas de extensão, preparando os alunos para um entendimento de natureza fisiológico das suas sensações ao nível cardiorrespiratório e permitir uma correta perceção subjetiva do seu esforço e dos efeitos que a tarefa em causa está a provocar a este nível.

1.6 4ª Etapa – Produto

O final da segunda etapa, em agregação com a totalidade da terceira etapa foram os momentos em que se prognosticavam inicialmente como as de maior relevância, no que à aprendizagem diz respeito. Este prognóstico deveu-se aos aspetos já evidenciados no final da segunda etapa, mas também pelos mesmos explanados no quadro 3. Este prognóstico inicial, que se desenrolou como o esperado e que agora culmina nesta última etapa, deveu-se a fatores como a segregação de alunos de diferentes turmas no ano letivo anterior, de maneira que a grande maioria dos alunos estaria a estabelecer os primeiros contactos, no início do ano letivo e vincando as suas relações durante o início de segunda etapa. Em suma, fatores como este, somando aos aspetos relevantes como o estabelecer das dinâmicas rotineiras e fundamentais para um desenrolar do processo ensino-aprendizagem de excelência, fundamentaram o prognóstico supramencionado e fizeram jus ao planeamento que o previa. Desta forma, vincando, o final da segunda etapa e toda a terceira etapa foram claramente os momentos onde as maiores aprendizagens tiveram lugar, pelas condições reunidas e que o tornaram possível.

É neste sentido que surge uma última etapa, de produto, em que as competências dos alunos estavam agora em destaque, quando realizada uma retrospectiva do ano letivo e do processo ensino-aprendizagem, em que os alunos revelaram uma consciência plena desta mesma evolução e desenvolvimento de novas competências, não só sociais, como físicas, motoras e de conhecimento geral e específico, tanto ao nível das matérias, como ao nível dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo, dinamizados dentro e fora de sala de aula.

As grandes dificuldades aferidas no início do ano letivo faziam prever um longo caminho e que realisticamente só poderiam ser resolvidos num contexto de planeamento

plurianual, em que a consistência do trabalho desenvolvido com estes alunos fosse a premissa do mesmo. Neste sentido, seria não só demasiado ambicioso como particularmente irreal a proposta de resolução da plenitude das dificuldades das diferentes individualidades da turma, dado o seu volume aferido inicialmente. Não obstante, fiz questão de que o plano traçado e os objetivos definidos tivessem em conta estes aspetos de ameaça à aprendizagem e não só promovessem uma continuidade das boas práticas já vividas pelos alunos, como também um novo e um passo mais seguro para receber as novas aprendizagens, optando pelo rigor e consistência, fundamentais nos anos letivos seguintes, para estes alunos e para o trabalho dos seus futuros professores.

Por estas razões, a etapa anterior veio a alongar-se, na medida em que a quantidade de progresso previsto e a margem para o mesmo era ainda grande, deixando a quarta etapa, de produto, reduzida a 17 aulas, as quais não foram lecionadas na sua totalidade, devido a um conjunto de atividades ligadas à atividade interna da disciplina, promovidas pelo GEF, nas quais o núcleo de estágio esteve presente e deu o seu contributo.

Nesta fase, ao nível dos grupos de trabalho, havia uma decisão a tomar da minha parte e que iria influenciar em grande medida esta quarta etapa. Tal como já referido nas etapas anteriores, a formação de grupos heterogéneos em muito beneficiou os alunos mais prioritários, nomeadamente ao nível dos JDC, onde este aspeto era particularmente determinante. Nesta fase, algumas das maiores problemáticas estavam resolvidas junto dos alunos, respeitante às matérias prioritárias e mesmo aqueles que ainda revelavam certas dificuldades, estas deixaram de depender claramente do entendimento e interpretação, ou até do conhecimento da correta execução técnico-tática, mas sim da falta de condições para uma quantidade de repetições, fundamentais para uma correta consolidação e oportunidades de resolução. Esta falta de tempo em tarefa muito se deveu da quantidade de aulas não lecionadas, por motivos ligados a greves de professores, que marcaram em grande medida o ano letivo na qual este EP se realizou, mas também de inúmeros outros fatores, tais como a presença em visitas de estudo por parte dos alunos, greves de funcionários e ainda, em especial destaque, as condições climatológicas não favoráveis à prática no campo exterior, obrigando à leção da aula em sala de aula, caso sala houvesse disponível. Apesar da grande maioria das problemáticas terem visto a sua resolução no ano letivo do EP e até ao final da terceira etapa, havia uma opção a tomar, que se prendia com, por um lado, manter os grupos heterogéneos, tanto para as matérias lecionadas no interior como no exterior, ou dar mais oportunidades de progresso aos alunos menos

prioritários, reformulando os grupos de trabalho para uma caracterização mais homogénea. Tendo esta escolha por fazer em mãos, e tendo de a caracterizar, diria que acabou por ser uma opção de natureza mista, no que às duas opções acima concerne. Deste modo, optei por não reformular os grupos de trabalho, mantendo-os maioritariamente heterogéneos, dentro do possível. Porém, de forma a recompensar os alunos mais aptos na generalidade das matérias, optei também por fazer aumentar o número de momentos e tempo de prática onde estes alunos puderam exercitar e explorar as suas competências, num contexto mais competitivo e motivante. Este último foi um recurso utilizado esporadicamente ao longo do ano letivo, de forma a manter não só estes alunos motivados, como também disciplinados para com a sua responsabilidade nas aprendizagens da restante turma, nas matérias caracterizadas inicialmente como prioritárias.

1.6.1 Área das Atividades Físicas

Na modalidade de futebol, houve uma clara evolução até à data, particularmente na resolução dos momentos mais propícios à progressão, ao passe e ao remate, o que permitiu uma diminuição do número de constrangimentos, dando a possibilidade de tornar o jogo cada vez mais representativo. A facilitação do trabalho do ataque sempre dependeu da aplicação de constrangimentos à defesa, facilitando o trabalho da bola de uma forma mais pausada, aspeto fundamental em etapas iniciais da aprendizagem do futebol, pela característica inegável da posse de bola relativa, dado que não existe uma apreensão absoluta do objeto central do jogo que é a bola. Apesar de ter optado pela manutenção da superioridade numérica, com o objetivo de manter a fluidez do jogo reduzido e simplificado, aumentando o número de ações e sucessos, nomeadamente dos alunos com maior necessidade de repetição das situações em que mais dificuldades sentiam, optei agora por dar liberdade à defesa para cumprir com a plenitude das suas funções, abolindo o constrangimento do “defesa sombra”. Desta forma, optei por manter as situações de GR+(2x2)+GR com um *joker* que auxiliava sempre a equipa na posse da bola, oferecendo mais uma opção de passe e auferindo a superioridade numérica muitas vezes necessária ao desenvencilhar de situações mais difíceis, por parte dos alunos com mais dificuldades. O grande objetivo mantinha-se descrito e conhecido como uma chegada a uma zona oportuna de finalização, rematando, mas agora num contexto não só mais representativo como também mais desafiador, pela maior dificuldade em manter a posse da bola, pelo papel ativo da defesa, agora existente.

No basquetebol, procurei dar continuidade a uma transição progressiva, dentro do número de aulas que ainda o permitiam, dos jogos sem drible para o recurso ao drible, que já vinha sendo hábito desde o final da terceira etapa, como recurso à progressão. A realidade foi que até bem perto do final da terceira etapa, ainda persistiam algumas dificuldades na perceção da necessidade da desmarcação após passe e em função do cesto para uma aproximação ao objetivo em condições favoráveis ao lançamento. Os jogos sem drible em muito ajudaram a um maior “*awareness*”, ou consciencialização desta necessidade, descrita como “*Situation Awareness*”, por Huffman, S., et al. (2022) como uma *skill* cognitiva orientada para o reconhecimento e para antecipação das situações vividas, neste caso, em jogo, dado que esta característica já havia sido estudada em outras áreas da ciência.

No que ao andebol diz respeito, apesar da relação com a bola e a tomada de decisão entre o passe e o remate estarem plenamente resolvidos, persistiam algumas dificuldades de natureza técnica, pelo que a quarta etapa previu o recurso a exercícios de natureza analítica, com vista a potenciar a resolução de aspetos que o próprio jogo, ainda que reduzido, simplificado e agrupado, não estava a conseguir dar resposta, particularmente ao nível do remate em suspensão, observando-se uma protagonização desta habilidade técnica, por parte de algumas individualidades dentro da turma e grupos de trabalho. Desta forma, a representatividade do jogo foi comprometida, em exercícios realizados para apenas uma baliza, em situações de 2x1+GR, com o compromisso de aumentar o número de finalizações e algumas delas com o recurso a feedback corretivo e positivo, após momentos de paragem e explicação, tanto ao grupo como individualmente. Foi ainda feito recurso a um *step* que promovia uma chamada demarcada, tão bem como uma suspensão mais consistente, aumentando o tempo disponível para o remate em salto. Não obstante, o trabalho desta modalidade não se reduziu ao analítico e foram realizados ainda jogos pré-desportivos, com os grupos de trabalho, que procuraram promover uma característica fundamental do jogo de andebol: a rápida transição da defesa para o ataque, após recuperação da posse da bola, através de desmarcações e passes rápidos, onde tanto uns como outros deveriam ser realizados em função da baliza, com a maior profundidade no campo quanto possível e com a largura tanto quanto bastasse para um passe e receção confortáveis. Estes últimos jogos foram realizados maioritariamente no campo exterior, em aulas oportunas para o efeito, surgindo algumas vezes pela falta de alguma turma na partilha do campo, fazendo-me optar pela oportunidade de uma maior profundidade disponível para este trabalho em específico.

Para a dança, o plano da quarta etapa serviu de consolidação nos vários planos, continuando a surgir como aquecimento, em muitas ocasiões, em semelhança à etapa anterior. Foi ainda nesta etapa de produto que o Merengue foi avaliado de uma forma mais formal, havendo sido feito recurso a material vídeo para uma posterior fiabilidade na avaliação realizada em sala de aula. A grande meta para esta etapa de produto passou pela realização da sequência de Merengue já conhecida, sem erros, nos seus quatro planos de prática.

No badminton, já no final da terceira etapa foram evidenciadas melhorias que permitiram cumprir com o objetivo definido até ao final da mesma, havendo os alunos cumprido com um aumento significativo das transposições de rede realizadas em jogos de cooperação 2+1, onde o passe dirigido por parte do único elemento de um dos lados da rede estava definido como pré-requisito. Sendo esta uma matéria prioritária para a totalidade da turma, onde não se identificava a presença de nenhum nível elementar consistente, pelo cumprimento de todos os seus critérios, optei por manter os jogos de cooperação de 1+1 e de 2+1 até final, promovendo contextos de maior comprimento e largura no campo, sempre que possível, em sinergia com o restante espaço e restantes matérias. Sendo esta prioritária, face a algumas outras onde já se havia verificado progresso, esta foi uma matéria que nesta fase final viu o seu espaço ser aumentado, aumentando a dificuldade do exercício, em resposta ao objetivo cumprido até final da terceira etapa, mas mantendo o grau de complexidade existente.

À semelhança da dança, também a ginástica de solo e de aparelhos foi sujeita a uma avaliação de natureza preferentemente formal, comparativamente às demais. Para este efeito, a ficha elaborada individualmente e em pares, pelos alunos durante as aulas no pavilhão, onde estava também inscrita a sequência, permitiu-me perceber de uma forma não só mais fiável como também mais facilitada onde ainda residiam as maiores dificuldades dos alunos, desde o final de segunda e durante a terceira etapas. Até ao aparecimento desta nova e última etapa, estas dificuldades foram trabalhadas em específico, tendo os alunos a consciência das suas debilidades e onde deveriam investir o seu tempo. A este processo de consciencialização, foi também agregado, como já mencionado, algum trabalho por progressões, que permitiram identificar as diferentes fases das diferentes habilidades e onde residia a dificuldade, podendo não só o feedback como também a autocorreção do aluno, estarem focados nessa mesma fase do movimento ou habilidade gímnica. Tanto para a ginástica de solo como para a ginástica de aparelhos, foi dada a continuidade a este processo, promovendo a exercitação com base em progressões oportunas, variando de acordo com a habilidade, culminando todo este método

numa avaliação final, através da realização da sequência, incorporando ambas as disciplinas de ginástica, iniciando no solo e terminando nos aparelhos. Como auxílio e atentando ao futuro, foram incorporados na avaliação final os critérios de avaliação da sequência e dos saltos nos aparelhos previstos nas provas de aferição do ano seguinte, que já eram conhecidos por toda a turma, pelo contacto permanente através da ficha de trabalho providenciada no início do processo.

1.6.2 Área da Aptidão Física

A consequente melhoria face às exigências aeróbias necessárias para o cumprimento também progressivamente mais exigente das tarefas idealizadas para as unidades didáticas de terceira e quarta etapa, levaram a que fosse possível uma incorporação mais exigente ao nível da intensidade e número de repetições, em tarefas ligadas à melhoria das capacidades e aptidões desta área de extensão.

Foi não só possível materializar uma maior quantidade de habilidades e exercícios mais exigentes, como também objetivos mais ambiciosos, antes, durante e após as execuções e repetições de tarefas ou habilidades ligadas à extensão das atividades físicas. Optei por se fazer executar trabalho de natureza aeróbia, de força ou até de agilidade antes das execuções que contribuíam para as matérias quando estas últimas já estavam perfeitamente dominadas pela turma. Optei, mantendo a lógica, pelo oposto, importando as execuções ligadas à área da aptidão física para após as execuções das matérias e às suas habilidades, quando estas ainda se apresentavam como prioritárias ou algo de novo surgia, tais como exercícios ou dinâmicas diferentes.

1.6.3 Área dos Conhecimentos

A área dos conhecimentos durante a quarta etapa resumiu-se a uma necessidade de natureza geral que, em articulação com as turmas do núcleo de estágio e ainda com a turma em que foi realizada assessoria à direção de turma, referente à modalidade da Orientação, que não já havia tido episódios de lecionação na EBAG por outros núcleos de estágio presentes, mas que não era lecionada à algum tempo. Por esta razão, e ainda porque todas estas turmas iriam participar na Saída de Campo, em que a modalidade de Orientação seria praticada no espaço, optei por, junto do restante núcleo de estágio e orientadora pedagógica, promover uma aula de natureza teórica para a aferição de aspetos chave e, caso fosse possível de encaixar no restante planeamento de quarta etapa, uma aula prática em que a modalidade de Orientação fosse

praticada, fundamentando e consolidando os seus princípios básicos, com o objetivo de uma participação mais autónoma e emancipadora no dia de Saída de Campo.

Foi ainda feito um balanço junto da turma dos trabalhos realizados ao longo do ano letivo e oferecida uma nova oportunidade de entrega de um dos trabalhos realizados pela turma, por parte daqueles que não procederam à entrega, enfatizando a entrega do segundo trabalho referente à temática da Frequência Cardíaca e dos conceitos que lhe estão associados e foram trabalhados em grupo e individualmente, durante a terceira etapa de lecionação.

1.6.4 Balanço da 4ª Etapa

1.5.4.1 Área das Atividades Físicas

Numa reflexão transversal aos JDC, para a quarta etapa de lecionação, as modalidades de futebol e de voleibol mostraram ser aquelas em que o maior número de dificuldades e constrangimentos residiam.

Ao nível do futebol não foi possível atingir os objetivos terminais, por um tardio ganho de competência ao nível da tomada de decisão ao nível da progressão, passe e remate. De todas as modalidades, esta foi a mais prejudicada pelo reduzido número de aulas em virtude de uma grande quantidade de greves, ou até chuvas, que não permitiram a lecionação, apesar dos constantes ajustes realizados ao longo das diferentes etapas. Deste modo, foi apenas durante esta quarta etapa em que a defesa pôde tomar posse das suas plenas funções, sendo-lhe diminuído o número de constrangimentos, fruto da fraca competência do ataque, nomeadamente técnico, mas também tático. Não obstante, foram feitas progressões notáveis e que servirão de base para um crescimento e desenvolvimento dentro da modalidade, onde também estão incluídas as competências sociais não só entre géneros, como também entre alunos mais competentes e menos competentes. Os jogos reduzidos e de superioridade numérica mostraram ser a chave para o desenvolvimento das competências base, como a progressão, fixação do defesa e passe, como também dos momentos oportunos para a finalização, colmatando a protagonização do mesmo, apesar das limitações conhecidas pelos próprios alunos. Neste ambiente, foi possível potenciar um desenvolvimento das competências socio-emocionais entre grupos supramencionados, como também uma exploração e progressão ao nível da tomada de decisão. Para o futebol, em específico, esta foi claramente mais uma etapa de progressão, mas onde foi também possível aferir produto. Em raras situações de GR+(3x1)+GR foi possível destacar três alunos de nível elementar, e ainda um conjunto de

alunos eficientes o suficiente para cumprirem com grande parte dos critérios inscritos para o nível introdução no futebol.

Desde o início do ano letivo que a modalidade de basquetebol foi alvo de progresso, através de constrangimentos ao nível do jogo e progressões mais ou menos analíticas. Para esta modalidade, a quarta etapa serviu particularmente de consolidação das maiores conquistas do ano letivo: a desmarcação para espaço vazio e vantajoso e o lançamento na passada, realizado na plenitude por toda a turma, em pelo menos um dos lados, embora ambos tivessem sido alvo de trabalho. Nesta etapa, apenas um grupo de trabalho foi fazendo a transição entre os jogos sem drible para jogos onde o drible era permitido, ao passo que os restantes dois grupos já não voltaram a esta necessidade e constrangimento. A erradicação da confusão em torno da bola, pela necessidade de desmarcação em função do cesto, foi mais uma grande conquista e que em muito permitiu uma aproximação mais representativa do jogo formal, pela passagem à utilização a um dos recursos chave de progressão no jogo, o drible.

Ao nível do andebol, a opção pelos jogos pré-desportivos e as situações de superioridade numérica para uma baliza facilitaram a progressão ao nível dos aspetos base da modalidade, tais como o remate em salto em contextos facilitados, com pouca intervenção defensiva, e ainda a transição defesa-ataque com rapidez e o máximo possível em função da baliza adversária, neste caso, em contexto de jogo pré-desportivo.

De salientar que, apesar da modalidade ser uma prioridade para a generalidade da turma, no início do ano letivo foram identificados quatro alunos através da situação de exercício durante avaliação inicial que, apesar de não cumprirem com todos os critérios que os identificariam com nível elementar ao jogo de andebol, apresentaram-se nesta situação cumprindo com grande parte destes mesmos, tendo-se tornado uma grande mais valia para a formação de grupos de trabalho e para a ajuda até esta última etapa de lecionação.

No que à dança diz respeito, foram cumpridos todos os objetivos idealizados para os alunos da turma. Assim sendo, durante esta última etapa de lecionação foi possível consolidar em pleno a dança de Merengue nos quatro planos, observando um número de erros rítmicos que ainda persistiam na etapa transata, traduzindo-se numa avaliação e bastante positiva por parte de toda a turma.

No badminton, foi possível aferir uma melhoria considerável na relação com a raquete por parte de quase plenitude da turma, permanecendo alguns casos onde este feito não foi

atingido com excelência, maioritariamente por questões de assiduidade. Não obstante, foi ainda verificada, a par da anterior, uma progressão ao nível da capacidade de utilização das técnicas de passe dirigido em *clear* e ainda do serviço curto e longo, também de forma dirigida, em especial nos jogos de 2+1 juntamente com as condicionantes agregadas a este jogo já mencionadas anteriormente. O balanço à modalidade é positivo, tendo sido atingidos alguns dos objetivos pretendidos, pese embora fosse necessário um maior conjunto de aulas para, não só, uma consolidação mais fiável ao apresentado nas últimas aulas, como também para um progresso mais contundente.

No que toca à ginástica de solo e de aparelhos, e um pouco à semelhança do descrito anteriormente para a modalidade de futebol, também estas disciplinas gímnicas seguiram uma lógica de progresso durante a etapa, apesar de contemplar momentos que aferem produto. A isto deveu-se um conjunto de aprendizagens que eram ainda sujeitas a trabalho sob progressões, derivado das dificuldades ainda evidenciadas, especialmente ao nível de habilidades como o pino e a roda, onde a segunda habilidade dependia diretamente da primeira, dado que na roda existe uma passagem, ainda que breve, por pino. Para a ginástica de aparelhos, o foco ao nível da progressão manteve-se em habilidades que permitiam distinguir níveis introdução do elementar, em especial o salto entre-mãos no plinto transversal e a cambalhota à frente no mesmo aparelho, na sua forma longitudinal e ainda os saltos no mini-trampolim, nomeadamente o salto em extensão, mas também o salto engrupado, que já se enquadrou, para alguns alunos, em habilidade de nível elementar, por cumprirem com o primeiro salto no aparelho.

Apesar da etapa ter contemplado mais momentos de natureza do desenvolvimento e progressão às habilidades e execuções para estas matérias, também houve um momento que marcou uma circunstância de consumação do processo ensino-aprendizagem e, propriamente, das aprendizagens desenvolvidas durante o ano letivo. Deste modo, também a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos foram sujeitas a dois momentos avaliativos, em que os alunos partilharam a sua sequência com a turma, em forma de percurso, envolvendo ambas as disciplinas gímnicas.

O quadro número X vem esclarecer em grande medida aquilo que foi sendo relatado ao longo deste relatório, nomeadamente nos capítulos referentes às atividades físicas de cada etapa, mas sobretudo nos balanços e reflexões das mesmas.

Quadro 4 - Balanço Final dos Alunos por Níveis

MATÉRIAS	SETEMBRO 2022			JUNHO 2023		
	I	E	A	I	E	A
BASQUETEBOL	23	2	2	19	6	2
VOLEIBOL	27	0	0	23	4	0
ANDEBOL	24	3	0	20	7	0
FUTEBOL	24	3	0	22	4	1
GINÁSTICA	25	1	1	18	8	1
ATLETISMO	25	2	0	18	9	0
DANÇA	25	2	0	8	16	3
BADMINTON	23	4	0	21	6	0

É pertinente realçar o impacto que a pandemia COVID-19 teve nas vidas da generalidade da população, onde os alunos se incluem. Perceber, desde início, que a sua condição física, tão bem como a sua competência ao nível das matérias estaria opilada pela falta de estímulo e pelo esquecimento, foi fundamental na interpretação dos resultados da AI, tão bem como a exponencial evolução inicial, tendo em conta o ponto de partida, que foi praticamente do zero. A predominância do nível I à transversalidade das matérias foi claramente um desafio, sobretudo na formação das equipas de aprendizagem, ou grupo de trabalho que fomentariam a progressão pretendida. No entanto, foi animador verificar inicialmente que, à exceção do voleibol, haveria facilidade no apontamento de referências personificadas por alguns alunos, que já trabalhavam em critérios referentes ao nível elementar, tendo a capacidade, através da minha mediação, de auxiliar os colegas menos competentes nas suas matérias prioritárias.

1.5.4.2 Área da Aptidão Física

As estratégias incorporadas desde o final da terceira etapa, mas com especial foco nesta última etapa, tornou possível dirigir o foco dos alunos para aquilo que mais importava, enquanto era criado uma harmonia entre ambas as áreas de extensão, dissipando aquilo que já vinha a ser a norma desde o início da segunda etapa, que se prende com a contribuição permanente das capacidades físicas e condicionais para o bom desempenho ao nível das diferentes modalidades.

Desta forma, foi não só possível contribuir para um funcionamento das matérias mais complexo, desde o momento em que as rotinas instaladas e conhecimentos dos exercícios desta área de extensão permitiam uma fluidez considerável, como também uma maior contribuição para a melhoria de uma das maiores lacunas identificadas, que se prendia com a capacidade de resistência, nomeadamente aeróbia. Esta última veio então a ser progressivamente colmatada através desta estratégia pela diminuição dos tempos de pausa entre exercícios das diferentes áreas, aumentando o tempo em atividade física moderada a vigorosa. Assim, os tempos de pausa foram erradicados em muitas aulas, nomeadamente as de menor duração, optando por conferir um regime de atividade de baixa intensidade, ou de recuperação ativa, agregando exercícios que permitissem contribuir para a aptidão física geral dos alunos.

1.5.4.3 Área dos Conhecimentos

As estratégias a que optei fazer recurso durante o ano letivo e em que muito se sustentaram nas mesmas utilizadas durante algumas unidades curriculares do primeiro ano do mestrado, nomeadamente as que davam preferência a um trabalho cooperativo e colaborativo, precedente à produção individual, permitiram aferir resultados extremamente positivos com os alunos, traduzindo-se num êxito extraordinário durante a construção de conhecimento durante as aulas e, conseqüentemente, numa elaboração exímia por grande parte dos alunos nos trabalhos solicitados.

É realizado um balanço de quarta etapa extremamente positivo, relativamente a esta área de extensão. Não só foi possível cumprir com o plano supramencionado, como também foi possível conferir um *transfer* extraordinariamente positivo entre os conteúdos trabalhados em contexto teórico e teórico-prático na escola com a prestação e desempenho na corrida de orientação durante o dia de Saída de Campo, resultando num aproveitamento bastante superior, mas também numa exploração mais capaz do espaço envolvente por todos os alunos, apesar de novo.

1.7 Professor a Tempo Inteiro

Enquanto professor estagiário, fui sendo “exposto” à proposta de soluções de dilemas a de diferentes áreas, nomeadamente na lecionação, onde se pretende que acompanhássemos uma turma durante todo o ano letivo e, mais ainda, que se façam cumprir as orientações previstas pelo Projeto Educativo da EBAG, mas também *guidelines* evidenciadas nos PNEF (2001), nomeadamente no cumprimento das finalidades da disciplina de Educação Física, através das aprendizagens essenciais nas diferentes áreas e subáreas.

A proposta programática de PTI está relacionada com um horário a tempo inteiro por parte de um professor, uma realidade que será aquela que mais se aproxima à pós-formação do estagiário, inserido no mundo do trabalho.

Havendo sido ultrapassada a primeira etapa de lecionação, onde se insere a avaliação inicial dos alunos, baseados em momentos de observação onde tanto se incluiu o aluno como a turma, tal como reitera Comédias (2012), aproximou-se uma nova etapa, onde os objetivos principais passam por recuperar as matérias prioritárias, visando a aprendizagem e o desenvolvimento dos objetivos definidos pela mesma e para a mesma, culminando com o primeiro momento de PTI realizado por mim em virtude do EP realizado. Posteriormente, entre a terceira e quarta etapa de lecionação, deu-se lugar a um novo momento de PTI, acabando por orientar o meu EP para experiências únicas e diversificadas no ramo da lecionação.

Este capítulo visa ilustrar aquilo que foi a minha proposta para estas semanas exigentes, seja ao nível dos objetivos para este desafio pessoal e académico, seja a nível da carga horária a fazer cumprir.

Inicialmente, procurei perceber quais eram as minhas debilidades enquanto professor estagiário. Para isto, realizei uma análise SWOT daquilo que acredito ter sido o meu desempenho até à data, enquanto responsável pela lecionação da minha turma, focando nos momentos chave de lecionação e ao ecossistema que lhe diz respeito, desde a gestão do espaço, passando pelos recursos materiais e no contacto com os intervenientes responsáveis pelos mesmos.

Assim, enquadrei aquilo que acreditei ser os meus pontos fortes e os meus pontos fracos; procurei ainda perceber quais eram as tendências ou oportunidades emergentes nos contextos das turmas que me circundavam, tão bem como os seus professores; e ainda, em fase final,

quais seriam as ameaças à tentativa de PTI num contexto de carga horária alargada, ou melhor, a tempo inteiro, tendo em conta os mesmos contextos avaliados anteriormente.

Tabela 1 - Análise SWOT (Pré-PTI)

ANÁLISE SWOT	
Pontos Fortes	→ Controlo ativo da aula; → Organização e sequência lógica dos conteúdos; → Presença sentida pelos alunos; → Domínio dos conteúdos a lecionar; → Qualidade e timing do feedback;
Pontos Fracos	→ Gestão de tempo; → Formação de grupos de trabalho;
Oportunidades	→ Contextos diferentes da turma em que realizo o meu estágio pedagógico; → Contacto com professores experientes e com tendências ou estratégias diversificadas; → Turmas altamente heterogéneas;
Ameaças	→ No horário previsto para o PTI, apenas uma turma tem acesso ao pavilhão (7ºA); → A semana conta com um ou, possivelmente dois dias de chuva à data em que é escrito o documento, limitando as oportunidades de ensino prático;

Após uma análise cuidada das turmas, em função das minhas maiores debilidades enquanto professor, atentei que seria relevante optar por contextos o mais diferentes daquele a que estava a vivenciar em contexto de lecionação. Nesse sentido, optei por tentar encaixar a maior parte das turmas de um ano de escolaridade diferente do sétimo ano, dentro da carga horária que me era possível. Um dos maiores objetivos, que será igualmente definido mais à frente, seria criar um contexto desafiante, para promover uma adaptação da minha parte aos contextos e problemáticas que necessitava de resolver, requerendo mais momentos exposto a

esses mesmos problemas, prevendo momentos de impasse e posterior resolução, através dos meios que me eram disponíveis.

Apesar de ser bastante difícil encontrar um impacto extremamente relevante por parte da análise SWOT, por ser uma implementação por um único indivíduo, ao invés de uma organização ou múltiplas organizações, tal como refere Namugenyi C. et al. (2019), os autores acreditam que, acima de tudo, esta ferramenta tem o poder de auxiliar num processo fundamental que é a reflexão sobre a ação e as possibilidades de ação, comumente referenciadas como *affordances*, e que, posteriormente, me fez conseguir refletir e realizar um balanço, numa reflexão sobre a ação, definidas por Oliveira (2002), que ilustra a necessidade recorrente da compreensão sobre aquilo que se pretende fazer, porque se pretende fazer e ainda porque se fez.

1.7.1 Objetivos

Passa como missão importante a definição de objetivos para um momento que marca o processo de estágio pedagógico, na medida em que se distingue de qualquer outra experiência e até mesmo, do segundo momento de PTI que se prevê realizar no decorrer do segundo semestre.

Quadro 5 - Objetivos do PTI

Objetivos do PTI
Reafirmar o estatuto de professor estagiário, junto das diversas turmas;
Aumentar o leque ou repertório a vários níveis: planeamento; condução da aula; feedback; e reflexão;
Distinguir novos objetivos e níveis de trabalho para os alunos;
Elevar aquilo que são as atuais competências profissionais e pessoais do meu papel enquanto professor estagiário;
Dar continuidade às aprendizagens dos alunos das diversas turmas, conforme a estratégia diferenciadora do processo com os grupos de trabalho idealizados pelo(a) professor(a) responsável.

1.7.2 Primeiro PTI

Tendo tudo isto em conta, procurei uma seleção de turmas que fosse de encontro a uma exigência ponderada e onde os contextos da turma me pudessem auxiliar na exposição e consequente treino das minhas maiores fragilidades enquanto professor.

Para que este último pudesse tomar lugar, e ter dados para uma aferição fiável, optei por, na semana antecessora à semana do primeiro PTI, entre 31 de outubro e 4 de novembro, realizar uma observação atenta nessas mesmas turmas, somando às já observadas até à data.

No final de cada uma destas observações, reuni com cada um dos professores em causa, de maneira a perceber quais eram as matérias prioritárias das suas turmas, por forma a dar continuidade ao trabalho que vêm desenvolvendo após o término da avaliação inicial com os seus alunos.

Mais, tentei ainda, junto dos mesmos(as), recolher as informações que tinham da avaliação inicial, no que diz respeito às dinâmicas que elaboraram para os grupos de trabalho, em função das matérias prioritárias da área das atividades físicas e da área da aptidão física. Segundo Comédias (2012), numa perspetiva de avaliação interna com fins formativos, onde se insere a avaliação inicial, os grupos de alunos são agregados segundo uma ideia de desempenho, a qual está inteiramente relacionada com os objetivos e critérios que definimos para as várias áreas de ensino-aprendizagem. Assim, afere-se que os alunos devem ser agrupados segundo uma metodologia que balanceie a cooperação e competitividade, numa perspetiva de aprendizagem e de benefício mútuo, mesmo que os objetivos sejam diferentes para cada um dos grupos de alunos, ou mesmo para cada um dos alunos inseridos no grupo, dado que cada um deles terá uma mais valia a oferecer ao próximo, inserido no mesmo grupo de trabalho.

1.7.3 Segundo PTI

Para o segundo PTI, a realizar entre 27 de fevereiro e 3 de março, o processo até à semana em causa foi semelhante ao primeiro momento de professor a tempo inteiro.

Assim, previamente, foi dada continuidade a uma observação fiável junto das turmas a lecionar. Adicionalmente, durante as reuniões com os professores, foram ainda delineados objetivos relacionados às capacidades condicionais e coordenativas dos grupos de alunos envolvidos, sendo esta uma preocupação generalizada pela grande maioria dos professores, entre a terceira e quarta etapa de lecionação, momento em que o segundo PTI teve lugar.

Houve, por isso, um cuidado especial na abordagem e preparação deste segundo PTI, de forma a considerar de forma específica e integrada no planeamento as principais necessidades relativas às capacidades físicas dos alunos das turmas visadas.

1.8 Projeto Específico – A recuperação de um aluno

1.8.1 Tema e Pertinência

O projeto para a lecionação passou, essencialmente, por um esforço de três frentes – a disciplina de Educação Física, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e ainda a diretora de turma do aluno, Joana Oliveira, em sinergia com o Encarregado de Educação do aluno que, num conjunto consonante, foram o centro deste projeto.

Esta colaboração veio a ser necessária pois o projeto pretendeu recuperar as aprendizagens e potenciar o aproveitamento do aluno número 4 que, no final do ano transato e presente ano, tem vindo a diminuir exponencialmente.

Este fraco aproveitamento, a vir refletir-se no final do ano em que é realizado o EP, poderia resultar numa atuação por parte da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), comissão essa que acompanhou a situação de perto e regularmente.

Este foi um aluno que não era acompanhado regularmente pelos seus procriadores, tendo permanecido a cargo do seu irmão de apenas 23 anos, sendo este último o representante e EE do aluno, responsável pelo seu bem-estar individual e ainda pela sua educação, área onde procurei intervir de forma positiva, através das estratégias enunciadas posteriormente no decorrer deste mesmo projeto.

Este é um fardo que, nas circunstâncias em que a família se encontrava, não era o ideal para auxiliar o aluno na superação das suas limitações, começando pela falta de assiduidade do mesmo às aulas e às sessões de tutoria, e à esquiva permanente das tarefas escolares, onde se incluíram as tarefas ligadas ao currículo da Educação Física e ainda a tarefas extracurriculares. Aferido com a CPCJ, o aluno poderia ser retirado ao EE, caso não se verificasse um aumento da assiduidade do aluno e consequente aproveitamento às tarefas inerentes à escolaridade obrigatória.

Porque considero o percurso formativo do aluno de extrema importância e ainda porque acredito que a tentativa de recuperação deste aluno é uma experiência necessária ao meu trilhar a percorrer enquanto professor, pretendi incorporar este projeto na área de lecionação e torná-lo operacional, na medida do possível, em parilha com o normal desenrolar das atividades letivas.

1.8.2 Objetivos

Para um controlo da eficácia das estratégias progressivamente incorporadas no decorrer das atividades letivas, em contacto permanente com a diretora de turma, SPO e EE, optei por formular objetivos que iriam guiar e conferir fluidez ao processo.

Quadro 6 - Objetivos do Projeto Específico de Lecionação

Objetivos do Projeto Específico (Lecionação)
Recuperar as aprendizagens do aluno, com vista a aumentar o potencial geral do aluno em futuros momentos de processo ensino-aprendizagem;
Utilizar contextos conhecidos, em conjunturas de satisfação e entusiasmo, nas aulas da disciplina de Educação Física para ganhar a confiança do aluno;
Convidar o aluno e facilitar a integração do mesmo no núcleo de DE de Basquetebol, como força motriz para o alavancar do rendimento do aluno nas restantes unidades curriculares;
Proporcionar momentos de enriquecimento pessoal e de harmonia com o aluno, através de “tutorias informais” com o mesmo.

1.8.3 Processo

Este foi um projeto que se fundou em algumas preocupações partilhadas pela diretora de turma do aluno, tão bem como pelos professores do Conselho de Turma, na sua generalidade, onde eu me incluo, como professor de Educação Física do mesmo, juntamente com a minha orientadora de escola.

Neste sentido, em primeira instância, importava salientar à direção de turma a minha preocupação para com o aluno, que indiciava alguns comportamentos condizentes com um desinteresse instalado na disciplina, onde mais à frente, em jeito de avaliações intercalares, foi evidente que esta era uma característica transversal a todas as disciplinas do currículo.

Após explanação da temática e objetivos do projeto à diretora de turma, foi claro o seu entusiasmo para que este avançasse, e mostrou-se disponível para fazer parte do esforço necessário, para que este aluno pudesse revelar um aproveitamento claro das tarefas e aprendizagens a consumir até ao final do ano letivo.

Antes daquilo que viria a ser a minha intervenção em qualquer frente, o SPO já tinha reunido com o EE. Na reunião entre ambos, que antecederia a apresentação do meu projeto,

este último confidenciou a sensação de que estaria a esgotar as estratégias para orientar o aluno para a sua assiduidade e rendimento escolar.

Importa levar em conta que foi diagnosticada uma depressão a este aluno, ainda que ligeira ou despercebida ao olho pouco atento ou desinteressado. Tal como explanado na temática deste mesmo projeto, um dos pilares fundamentais para que este possa ser um sucesso, prevê a participação e colaboração de natureza sistematicamente direta com o SPO, onde se insere a mais recente mediadora social contratada e presente em todo o processo deste projeto. Esta colaboração foi de crucial importância, na medida em que foi com este departamento presente na escola e com a respetiva mediadora que foram avaliadas as estratégias pensadas para a disciplina de Educação Física e que, mais à frente, se poderiam disseminar para as outras disciplinas do currículo, numa operacionalidade específica.

Duas semanas antes da pausa natalícia, reuni-me com a psicóloga, mediadora social e a responsável do SPO, enquanto professor estagiário e dinamizador do projeto, mas acima de tudo como professor do aluno. Este foi um dos principais passos do projeto, e onde foi apresentada a realidade da disciplina de Educação Física, enquadramento do aluno na mesma no respetivo ano letivo e as preocupações que me levaram, enquanto professor estagiário, a avançar com um projeto de tal natureza, relativamente às aprendizagens do aluno, para além da sua situação familiar.

Após reunião com o SPO, a diretora de turma, que servia de ponte mensageira entre mim e o EE do aluno, facilitou uma data para que eu, enquanto responsável pelo projeto, reunisse com o próprio EE. Esta reunião, na qual a diretora de turma esteve presente, foi de principal interesse para todos os presentes, no entanto, particularmente para mim, que tive a oportunidade de explicar as intenções, metas e objetivos do projeto, tão bem como estratégias e fundamentações. Para além das estratégias negociadas em contexto escolar, a reunião permitiu alinhar estas com as que iriam ser praticadas em casa, conferindo uma harmonia e logística ideal no acompanhamento ao aluno.

Importa lembrar que o rendimento escolar do aluno, a melhorar, seria uma preocupação a menos para uma situação familiar tão complexa como explicada anteriormente. Logo, e apesar deste projeto não se focar neste último caso, mas sim nas aprendizagens e rendimento escolar do aluno, tornaria o seu sucesso ainda mais gratificante. Desta reunião, saíram portanto algumas estratégias enquadradas com o contexto da disciplina no presente ano e com as condições do aluno que poderiam facilitar ou dificultar o processo.

Foi consentida uma avaliação segundo critérios diferenciados explanados no Decreto-Lei nº54/2018, onde se pretende “(...) responder à diversidade das necessidades e potencialidades” do aluno, num ambiente inclusivo para o mesmo, colocando-o, tendo em conta as anteriores, em pé de equidade para com os seus colegas, mas acima de tudo, fazendo justiça ao seu potencial escolar e académico.

A disciplina de Educação Física surgiu assim como ponto de partida para uma transformação da forma de ver e viver a escola, e nesta surgiu a minha intervenção, em primeiro plano.

Em avaliação inicial, não foi fácil perceber quais eram os principais gostos do próprio aluno, dada a instável assiduidade verificada nesta primeira etapa de lecionação. Desta forma, uma das primeiras ações face à problemática foi uma aproximação ao aluno, antes e após o término das aulas, nas que efetivamente comparecia. Nestes momentos, procurava explicar com o aluno as suas preocupações e procurar ainda refletir sobre aquilo que mais lhe atraía na prática de atividade física, dado que já me havia sido confidenciado na anterior reunião com o EE que o próprio aluno se voluntariava em casa para momentos de prática não planeada com o irmão.

O que é facto indiscutível e até evidenciado pelos outros professores em Conselho de Turma e ainda pela diretora de turma, é que a assiduidade do aluno se alterou radicalmente relativamente à disciplina de Educação Física, pese embora se mantendo irregular à grande maioria das restantes. Nesta fase, a confiança do aluno tinha sido ganha, e este foi um ponto de viragem relativamente à sua atitude face à disciplina. Para isto, creio que o facto de ter a mesma idade do irmão, que o acompanhava diariamente, pode ter ajudado ao ganho de confiança e proximidade, mas que não pode ser uma certeza. No entanto, é uma particularidade que permaneceu em discussão para os resultados, durante esta fase.

Tendo havido um aumento da assiduidade à disciplina de Educação Física, ficou facilitada a perceção relativamente aos seus maiores gostos pela atividade física, seja ao nível das matérias ou da aptidão física, durante as aulas. Deste modo, uma das primeiras estratégias passou pela sua inclusão em grupos de trabalho cooperantes e, acima de tudo, com colegas em que não se verificassem situações de atrito emocional, dada a instabilidade do aluno neste período.

Foi rapidamente possível atuar novamente, com uma nova estratégia, incluindo o aluno num núcleo de DE, na modalidade de basquetebol em que, apesar de não revelar uma aptidão elevada, se apresentava como uma das mais apetecíveis ao aluno. Por esta altura, conhecendo já bem a turma, tendo passado já toda a primeira etapa, optei por cativar a presença de três alunos que eram bastante próximos ao aluno número 4, de forma a que este se sentisse acompanhado nesta integração no núcleo. Tenho a agradecer especialmente ao professor Luís, que procurou cooperar de uma forma fantástica na integração destes alunos no núcleo, sendo em simultâneo sensível às questões levantadas para o aluno número 4 e à missão daqueles que o acompanhavam, durante os treinos.

Durante o restante ano letivo, procurei colmatar a falta de assiduidade às sessões de tutoria, de uma forma informal, passando a reunir-me com o aluno uma ou até duas vezes por semana, realizando um acompanhamento mais próximo da sua situação escolar e não só, estando aberto, acima de tudo, a ouvir o aluno e fazer o mesmo sentir que a sua situação não havia sido tão diferente da minha, quando os “papéis” eram os mesmos.

O progresso deste aluno foi notoriamente positivo, acabando por aumentar a sua assiduidade à grande maioria das disciplinas, havendo no entanto duas disciplinas a que o aluno não tinha mostrado uma inversão da tendência – Geografia e Matemática.

Tal como havia sido discutido em reunião com o EE e com o SPO, este foi um ano de transição para o aluno, e a sua atitude face aos seus deveres mudou efetivamente durante o decorrer do ano letivo. O EE mostrou-se, em festa final de ano letivo na escola, bastante agradado com os pequenos passos dados em direção a um comprometimento efetivo e responsável por parte do mesmo, assumindo que este processo foi também algo positivo para o mesmo, dado que a sua responsabilidade na vida agora era também esta.

1.8.4 Resultados e Balanço Final do Projeto Específico

Em primeiro lugar, importa salientar uma aproximação do aluno à minha pessoa, o que facilitou qualquer nova e regular implementação estratégica em função dos objetivos e estratégias escolhidas para a recuperação do aluno. Este foi um facto perceptível pelo próprio Conselho de Turma e orientadora de escola, que consideraram de uma importância fundamental para os resultados obtidos, ainda que tímidos.

Desde cedo que havia sido alertado para a dificuldade no cumprimento de todos os objetivos específicos na sua íntegra, nomeadamente pelo SPO e orientadora de escola. No

entanto, todos nós, inclusive o incessante auxílio da diretora de turma durante todo o processo, acreditávamos que este poderia ser o ano que marcaria o início de uma mudança fulcral no espetro escolar e académico do aluno.

Nortear o aluno número 4 face aos seus deveres escolares foi, sem dúvida, uma escolha acertada para uma realidade que está cada vez mais presente nas escolas. As várias reuniões com o SPO e de Conselhos de Turma permitiram-me perceber que esta não é uma realidade isolada, mas cada vez mais comum na prática educativa.

Assim sendo, enquanto professor estagiário, tendo a considerar esta uma experiência positiva, ainda que não tenha nutrido todos os resultados esperados, mas que fazem parte de um processo de construção pessoal e profissional que, para mim, contou muito.

2. Direção de Turma

Segundo um vasto número de autores, entre eles Marques (2002), Clemente & Mendes (2013) e ainda Lopes (2013), a figura que é o diretor de turma vem atribuir a capacidade de se formar uma ponte de harmonia, em que a comunicação e a orientação entre aqueles que são os três pilares fundamentais em todo o processo ensino-aprendizagem: os alunos, os professores e os encarregados de educação.

Desta forma, o diretor de turma deve personificar uma figura de liderança, com capacidade técnico-pedagógica adequadas para responder às dificuldades da comunidade. Todo o trabalho de natureza técnica, didático-pedagógica e ainda burocrática foi trabalhado na turma onde me foi indicada a assessoria à direção de turma, diferente da turma da área de lecionação. Para além disto, foi ainda cumprido o horário de atendimento aos Encarregados de Educação (EE's) dos alunos onde fui necessariamente exposto à proposta de soluções das problemáticas evidenciadas pelos mesmos, junto das entidades que foram adequadas, tendo em conta não só a legislação em vigor para o ensino em Portugal e para os diretores de turma, explanado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, onde os deveres e matéria de trabalho do diretor de turma é explanado.

A direção de turma explana assim uma grande “fatia” daquilo que é a atuação do professor na escola, quando lhe são atribuídos tais funções.

Enquanto núcleo de estágio, foi atribuída aos estagiários do núcleo de estágio a missão de assessoria à direção de turma da orientadora de escola (OE), ficando assim responsáveis por um conjunto de alunos da turma do 9ºA. Foi, portanto, uma importante vivência em contexto escolar, nomeadamente pelas experiências e necessidade de articulação com outros departamentos e outras entidades fora do Grupo de Educação Física (GEF), mas também para uma reflexão tanto sistemática como sistémica da nossa atuação enquanto responsáveis pela recusa e consequente solução das limitações que se foram verificando, numa perspetiva de progresso e crescimento pessoal.

2.1 Caracterização da turma em Assessoria

A turma que acompanhei durante o ano letivo estava sob a direção de turma da orientadora de escola do núcleo de estágio na EBAG, pelo que a turma do 9ºA foi aquela onde a atividade como diretor de turma decorreu no contexto do EP.

Esta era uma turma constituída por 28 alunos com uma idade que variava entre os 13 e os 15 anos.

Nenhum dos alunos inscritos na turma estava identificado como repetente do ano transato, significando que este grupo de alunos já vinha junto desde o ano letivo anterior.

Dos 28 alunos da turma, 7 alunos estavam sob Ação Social Escolar (ASE), pelo que as atividades desenvolvidas com os mesmos, particularmente visitas de estudo, foram devidamente acauteladas permanentemente e com uma especial atenção, nomeadamente quando a participação nessas mesmas atividades ou visitas de estudo estivessem dependentes de questões monetárias, prevenidas de antemão pelo ASE, mas com uma gestão da pertinência na participação dentro do conjunto de atividades desenvolvidas com os alunos, gestão essa que foi feita pela direção de turma, através do contacto direto com os pais e tendo por base um planeamento negociado com os mesmos, em função das dificuldades e do apoio social auferido.

Foram ainda identificados inicialmente 3 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), havendo a importância de estar a par das práticas letivas do restante Conselho de Turma com estes alunos, de forma a cumprir com as medidas universais e seletivas conferidas a estes alunos para uma aprendizagem mais eficaz.

2.2 Projeto Específico – A preservação dos Espaços Partilhados

O projeto específico para a direção de turma surge através de uma fonte de preocupação relativamente a uma das problemáticas que será indiscutivelmente parte das grandes inquietações da presente e da seguinte geração.

A minha opção para a abordagem deste tema junto da turma pesa na capacidade de disseminação das mensagens e consequente poder de sensibilização que a criança tem (Almeida, 2007) como papel ativo na sociedade (Branco, 2007) no presente e breve futuro, relativamente ao conhecimento precoce acerca de temáticas como a presença e postura ambiental por parte do ser humano, numa visão de espaço partilhado que é o mundo.

Deste modo, achei que estes conceitos e temáticas abordadas durante as várias etapas do projeto foram bastante relevantes, mas também úteis, especialmente em jovens em transição de ciclo, para o ensino secundário, e com poder disseminativo para outros contextos escolares, dado que encerram a sua passagem na EBAG.

Este é também um exercício de cidadania ativa, que é considerado como fundamental segundo Rodrigues (2013), pela transmissão de valores que estão inerentes ao indivíduo com um lugar na sociedade. As várias etapas tiveram assim um papel de capacitação dos alunos e de alerta para diferentes abordagens, contribuindo para um olhar reflexivo dos espaços que os rodeiam e do realce da importância do seu papel enquanto cidadãos informados e responsáveis.

De forma a proceder com eficácia na resolução das várias extensões do projeto, a contribuir para o tema principal, foram reunidas algumas informações importantes, após reunir e conjecturar a sua exequibilidade junto da orientadora de escola e ainda das entidades com que fui articulando, nomeadamente as professoras e professores responsáveis por um dos projetos mais participados na EBAG, o Eco-Escolas. A articulação com estas professoras foi fundamental, por forma a não só contribuir para a exequibilidade do projeto, como de ir ao encontro das preocupações da própria escola e daquilo que já estava a ser desenvolvido, acrescentando qualidade àquilo que, de certa forma, estava a ser desenvolvido junto de algumas turmas. Embora a turma do 9ºA fosse estar envolvida em projetos de diferente natureza, a colaboração com outros professores, dentro e fora do Conselho de Turma (CT) mostrou fazer todo o sentido, não só nas questões em cima mencionadas, como também em questões de foro operacional.

Como já mencionado anteriormente, a escola dinamizou durante todo o ano letivo uma sensibilização para que os diferentes Conselhos de Turma desenvolvessem projetos junto das suas turmas, visando o tema aglutinados do AESO, que se confere aos “Olhar(es) sobre o futuro”. Assim sendo, este projeto visou também a contribuição para essa mesma orientação superior, tentando assim alinhar-me junto da turma para os objetivos do AESO e da EBAG.

2.2.1 1ª Etapa – Ação de Sensibilização para o Tema

Numa primeira etapa do projeto, o principal desafio foi uma sensibilização da turma para o tema da poluição, nomeadamente do espaço público, que é partilhado por todos. Esta temática acompanharia todas as outras intervenções nas seguintes etapas, e apresentei o mesmo como temática fulcral para o encadeamento do pensamento crítico relativamente às subseqüentes etapas.

Este é um tema que acarreta preocupações que vêm ecoando desde as grandes coberturas noticiosas recentes, que disseram respeito a um aumento extremo da poluição e das suas consequências a curto e médio prazo, que se revelam as mais preocupantes, por afetarem

tanto a geração vigente, como a seguinte geração, que mais sofrerá com a falta de ação permanente.

Sendo assim, em jeito de balanço inicial, este foi um tema que acarretava fatores de relevância para a população visada e, desse modo, decidi que a turma deveria estar diretamente envolvida nas mais variadas soluções para um inverter da tendência que se verifica para o aumento da poluição dos espaços partilhados.

O desenvolvimento do projeto durante a primeira etapa viu-se assim resumido em função de dois principais objetivos:

Quadro 7 – Objetivos Específicos da Primeira Etapa do Projeto Específico da DT

Objetivos Específicos da 1ª Etapa – Projeto Específico da Direção de Turma
Dar a conhecer aos alunos as intervenções prognosticadas para as 4 etapas do projeto e instruir na importância do seu papel ativo e operacional
Sensibilizar para a pertinência do tema principal como uma temática de especial importância para a sua geração e da importância de cada uma das intervenções nas 4 etapas, a contribuir para a temática aglutinadora

2.2.2 2ª Etapa – Inclusão da Comunidade Escolar

Posto isto, pretendeu-se que os alunos estivessem envolvidos num conjunto de outras tarefas programáticas do projeto, onde os alunos tiveram um papel bastante ativo. De acordo com Michie, van Stralen, West (2011), a aprendizagem tendo por base um conjunto de experiências atenta em três principais fatores: (1) capacidade, ou aptidão física e psicológica para iniciar uma mudança comportamental; (2) a motivação, através de processos deliberados e/ou automáticos que ofereçam energia e direcionem o comportamento; (3) o ambiente físico e social que pode facilitar ou impedir o comportamento. Assimilando estes três fatores e orientando o indivíduo ou grupo para os mesmos, estaremos mais próximos de provocar uma mudança comportamental.

Assim sendo, optei por organizar a turma em grupos de trabalho para um conjunto de intervenções junto da comunidade educativa, entre alunos, professores e assistentes operacionais, motivando os mesmos num contexto sociocultural propício à mudança, fazendo referência às orientações oferecidas pelos autores já mencionados.

Um dos principais objetivos passou pela tomada de consciência acerca do problema, das suas capacidades e um abarcar de motivação necessária para rumar em direção aos objetivos do projeto.

Como primeira intervenção, os grupos de trabalho foram geridos para uma sensibilização à comunidade escolar para um apoio à Associação de Paralisia Cerebral (APCL), com a iniciativa de criação de uma mobilidade de natureza sustentável para uma população com necessidades especiais.

Assim, os diferentes grupos de trabalho foram organizados para se deslocarem às diferentes turmas e diferentes salas de aula para uma breve sensibilização e colocação de garrações, que deveriam ser cheios pelas tampas plásticas que os alunos levavam para a escola todos os dias.

Para o efeito, em primeira instância, procurei capacitar os alunos dos principais objetivos desta primeira intervenção em que, de forma colaborativa, iriam contribuir para a sensibilização e alerta da comunidade educativa para a pertinência do projeto que estaria a ser desenvolvido. Posteriormente, optei pela formulação de um guião orientador (Apêndice V) que serviria como auxiliar ao discurso de sensibilização dos diferentes grupos nas diferentes turmas e salas de aula visadas. A sensibilização à comunidade escolar teve por base uma lógica de tutoria entre pares, na medida em que os pares formados foram formados propositadamente para a colaboração e criação de uma interdependência de ordem positiva (Leitão, 2010), contribuindo para as dificuldades de alguns alunos, nomeadamente ao nível da cooperação e no reconhecimento desta valência.

2.2.3 3ª Etapa – Atuação em Contexto Representativo

A etapa anterior veio contribuir para uma valência fundamental, que passou pela capacitação dos alunos de convencer a comunidade escolar, através da minha mediação, para as problemáticas para os quais foram sensibilizados. Desta forma, perceberam que existem dificuldades inerentes ao nível da cidadania e, acima de tudo, da cidadania ativa. Esta última pressupõe um papel ativo, dinâmico e sistemático através da formulação de intervenções que podem contribuir para a mudança. A par de uma reflexão acerca da pertinência da mudança e da necessidade de atuação, para os quais os alunos estavam agora atentos e preparados, estava o grande desafio de fazer a diferença em contextos que representam fielmente as proposições a que se comprometeram.

Por esta razão, decidi salientar, em contexto representativo, a transição entre os destaques da etapa de sensibilização para uma atuação efetiva por parte da turma.

Assim, e articulando com a orientadora pedagógica para a possível operacionalidade, propus uma saída da escola por parte da turma. Para o efeito, elaborei uma ficha de autorização que deveria ser devidamente assinada e a saída permitida pelos EE's dos alunos.

Nesta saída, o objetivo passou pela contribuição à comunidade, através da recolha de resíduos pelo Município de Odivelas. Por forma a contribuir de forma segura, indumentei os alunos de matérias como luvas e sacos próprios para esta recolha.

Apesar da motivação generalizada para a dinâmica, optei ainda pela formação de grupos de trabalho, que competiram entre si para a maior quantidade de resíduos recolhidos pelo Município. O restante núcleo de estágio foi ainda convidado, tendo participado ativamente junto dos diferentes grupos de trabalho, acompanhando-os e garantindo não só a sua segurança como e uma dinâmica eficaz junto dos mesmos.

A saída mostrou ser um sucesso, tendo havido evidências de várias entidades públicas e privadas por todo o município, que enalteceram a atividade dos alunos, sentido estes últimos que estavam a contribuir, de certa forma, para uma sustentabilidade ambiental e comunitária na ordem daquilo que lhes era possível, enquanto agentes e cidadãos responsáveis e preocupados com um dos temas mais importantes dos tempos mais próximos.

2.2.4 4ª Etapa – A atuação sustentável e a Contribuição ao nível Internacional

A quarta etapa do projeto específico da direção de turma viu a sua concretização em duas principais intervenções, sendo que uma delas de forma ativa e uma outra de forma passiva, pese embora, ambas contribuindo de forma fulcral para o conhecimento e possibilidade de ação crítica e articulada nestas matérias.

Em primeiro lugar, durante esta etapa, e a contribuir de forma importantíssima para o tema principal deste projeto e ainda para o tema aglutinador do AESO, a turma participou numa conferência internacional intitulada “*International Day of Zero Waste: What cities can do?*”, promovida pela ISWA. Este foi um Webinar que combinou vários contributos e estratégias a nível internacional para o “Zero Desperdício” e que considerei fundamental para uma formação de espírito crítico, através da perceção de um conjunto de experiências fundamentadas em contextos reais e de entidades reconhecidas internacionalmente, na ordem desta temática.

Por fim, e ainda dentro desta última etapa, foi feito um convite à C.M.O. para uma palestra acerca da Mobilidade Sustentável. Este é, mais uma vez, um subtema e intervenção fundamental com contribuição significativa para o tema aglutinador do AESO e ainda para o próprio CT.

2.3 Saída de Campo

O projeto de saída de campo foi mais uma área de intervenção por parte do núcleo de estágio, em articulação direta com os vários departamentos presentes na EBAG, tanto ao nível docente como não docente. Este foi um projeto que viu o seu início desde cedo, tendo tido desenvolvimentos durante todo o ano letivo, mesmo após o dia da sua realização e, por essa mesma razão, assentou no modelo por etapas já conhecido.

Segundo Leitão (2010), “a aprendizagem cooperativa define-se como (...) prática pedagógica inclusiva em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros (...)”, onde se faz uso de “(...) uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, ativa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem”.

Uma das grandes valências carregadas por uma saída de campo desta natureza, é a própria aprendizagem em contexto colaborativo, num ambiente socio-didático e pedagógico-reflexivo de excelência. Desta forma, o grupo de estágio considerou crucial a cooperação entre alunos, nomeadamente em pequenos grupos, como se veio a verificar. Com base nesta opção, foi possível potenciar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de ter sido exequível uma evidenciação do desempenho físico e psicológico de todos os envolvidos. Os alunos acabaram por não colaborar apenas entre si, mas também com todo o *staff* presente no espaço dedicado à Saída de Campo, como também com todos os professores envolvidos no projeto e presentes no dia da sua realização. Esta colaboração foi intencional, implicada por um conjunto de estratégias descritas adiante.

A Educação Física, como disciplina transversal ao currículo de todos os alunos, tem a particularidade, pelas suas características (nomeadamente práticas) de desenvolver características socio-motoras e emocionais de relevância para a construção de um indivíduo socialmente emancipado.

Apesar de ser o núcleo de estágio em Educação Física que alavancou em momentos iniciais esta Saída de Campo, como projeto de natureza multidisciplinar, o núcleo de estágio pretendeu que mais disciplinas do currículo dos alunos do sétimo e do nono ano integrassem esta iniciativa de aprendizagem. Neste sentido, convidámos uma diversidade de professores de quatro conselhos de turma distintos, ligados a diferentes disciplinas, onde se incluíram a disciplina de Físico-Química, Português, Matemática e Geografia.

Para a Saída de Campo em causa, o núcleo de estágio optou por fazer-se realizar um conjunto de situações que permitiram aos alunos explorar um contexto desconhecido, através de um conjunto de atividades que não eram praticadas diariamente. Entre elas, estavam os Jogos Tradicionais, contemplados nos PNEF, a Canoagem e, com especial foco, a orientação, por ser uma modalidade que contempla aprendizagens essenciais para a vida diária de qualquer indivíduo. Esta foi também uma modalidade que viu a sua realização em contexto escolar na EBAG, a espaços, pela presença de alguns núcleos de estágio em Educação Física ao longo dos tempos, mas que viu a sua dinamização interrompida pela falta dos mesmos durante alguns anos na escola.

2.3.1 Objetivos Gerais

Os objetivos chave passaram essencialmente por opções que permitissem desenvolver um projeto onde fosse incluída a modalidade de orientação, como momento principal do programa, onde foram preparados percursos diferenciados, e onde as balizas marcadas e por picar pelos alunos, no seu cartão de controle, estavam relacionadas com questões das diferentes disciplinas do currículo, em forma de desafios e perguntas, relativas a conteúdos que estavam a ser lecionados nas diferentes disciplinas. Todo este plano foi executado tal como planeado, à exceção da elaboração de vários percursos, pelas características do espaço. Deste modo, o núcleo de estágio optou por criar estratégias que permitissem uma fluidez e uma resolução autónoma da corrida de orientação por parte dos pequenos grupos formados mesmo antes do dia da realização da Saída de Campo.

Além da programática principal, pretendeu-se que os alunos passassem pela experiência da canoagem, aferindo momentos propícios a uma saída declarada da zona de conforto, sem nunca colocar em risco a integridade física e psicológica dos mesmos.

Deste modo, a saída de campo procurou promover uma simbiose entre o desafio, a responsabilidade como condição necessária à participação nas tarefas e ainda a aprendizagem

como suporte inicial e final, em jeito de reflexão. Com estas atividades projetadas, pretendeu-se, como objetivos gerais, que:

- Demonstrar as relações de companheirismo e de trabalho em equipa, dado que os alunos estiveram em contacto com contextos desconhecidos ou pouco ou nada vividos, e onde puderam não se verificar zonas de conforto, como o meio escolar, por exemplo, pela sua vivência diária. Assim, foram elevados sentidos de responsabilidade entre pares e pequenos grupos, fulcrais para o decorrer das diferentes fases do programa;
- Promover a atividade física em contexto curricular abrangente, onde houve claramente uma partilha sistemática de conhecimentos em momentos ricos e em circunstâncias multidisciplinares, orientando os alunos para a relação entre disciplinas, conteúdos e conceitos, dando vida e significado mais simplificado àquilo que diariamente ouvem e aplicam em contextos escolares, dentro e fora da sala de aula;
- Demonstrar conhecimentos acerca dos conteúdos, conceitos e matérias lecionadas na disciplina de Educação Física em contextos de fauna e flora diversificados, nos quais os alunos puderam passar por outros espaços onde a atividade física é não só válida como uma mais valia para o bem estar fisiológico e mental.

2.3.1 Objetivos Específicos

- Promover a modalidade de Orientação, não lecionada pelo agrupamento no presente ano letivo;
- Reforçar os Jogos Populares e Tradicionais, marcados pela sua presença também nos PNEF, evitando o esquecimento da identidade cultural que também nos caracteriza;
- Promover a atividade física prolongada no tempo, através da dinamização de atividades de enriquecimento sociocultural;
- Responsabilizar os alunos para a segurança.

2.3.2 Programa

No dia 4 de maio, os alunos inscritos para a Saída de Campo, deslocaram-se da escola até à Lagoa do Falcão, em Campelos, Torres Vedras, por meio de viagem em autocarro. A saída da escola havia sido marcada para as 8h15 da manhã de dia 4, com chegada prevista ao local pelas 9h15-9h30. Uma troca de última hora por parte de um dos professores acompanhantes levou a que a partida e chegada ao local sofressem um ligeiro atraso, porém colmatado logo no momento de planeamento adiantado do programa, tendo este sido pensado para contar com

eventuais atrasos iniciais. Deste modo, esta situação não veio a prejudicar a experiência dos alunos durante a Saída de Campo.

À chegada, os alunos foram confrontados com um espaço desconhecido, porém a apresentar todas as condições de segurança garantidas pelas características do próprio espaço e *staff*. Este era um espaço particularmente novo, e explorado pela empresa que a detinha muito recentemente, levando até a que a EBAG fosse a sua primeira presença e que veio a marcar a abertura do espaço e das atividades que nele eram praticadas.

A partir do momento de chegada, o núcleo de estágio estava, em articulação com os conselhos de turma e professores presentes, pela organização e cumprimento do programa previsto e idealizado inicialmente.

Como primeiro momento previsto pelo programa, à chegada, o núcleo de estágio optou por palestrar uma quantidade de informações necessárias à segurança e organização. Foi também neste momento em que foi feito o apelo à organização por grupos de trabalho, que iriam manter-se como tal até ao final do dia. De modo a facilitar a organização em grupos de trabalho, estes foram formados previamente, durante as aulas, prevendo este momento e acelerando estes momentos iniciais. Assim, em primeira instância, os grupos de trabalho dentro das turmas, caracterizados por pequenos grupos, rapidamente se organizaram.

O núcleo de estágio procedeu de seguida à explicação de todos os momentos e experiências pelas quais os grupos iriam passar, começando pelos jogos tradicionais, em simultâneo com a canoagem, durante a manhã, passando pela hora de pausa para almoço e terminando na corrida de Orientação, realizada durante a tarde.

Para os Jogos Tradicionais, estes foram distribuídos de forma a que a exploração de todo o espaço fosse inevitável, por parte de todos os grupos de trabalho, para a realização de todos eles. Foi idealizado um ranking, através da acumulação de pontos em cada jogo tradicional, fomentando o trabalho em grupo, o conhecimento das regras básicas de cada um dos jogos e ainda da persistência do grupo para a realização de vários jogos no menor tempo possível, percorrendo uma maior distância em todo o espaço definido, em torno da lagoa. Lagoa esta, em que estava definida uma hora para a realização da atividade de canoagem, por cada uma das quatro turmas. Assim, enquanto três turmas realizavam o maior número de jogos tradicionais possíveis, uma delas estava junto dos monitores do espaço para a canoagem, na lagoa localizada centralmente. Na atividade de canoagem, em específico,urgia um constante sentimento do

garantir da segurança própria e do par, aferindo momentos essenciais de sentido de responsabilidade e controlo emocional.

Deste modo, com a maior acumulação de pontos possíveis por parte dos diferentes grupos de trabalho nos Jogos Tradicionais e na participação por parte de todas as quatro turmas na canoagem, terminou a manhã e seguiu-se a hora de almoço.

Durante este momento de pausa, o núcleo de estágio procurou reunir esforços para a preparação do espaço para receber a corrida de Orientação, a realizar durante a tarde. Este almoço foi ainda caracterizado por ser um momento de reflexão e alimentação saudável, na medida em que os alunos foram preparados com alimentos saudáveis e previamente combinados entre os mesmos e os professores estagiários pertencentes ao núcleo de estágio. Para que este almoço saudável pudesse tomar lugar, o núcleo de estágio dinamizou, junto dos alunos do desporto escolar, um trabalho colaborativo prévio e de pesquisa, que culminou num momento de partilha das diferentes alternativas para uma opção mais saudável e compatível com uma saída deste tipo.

Para o momento que se seguia, durante a tarde, o núcleo de estágio organizou-se de modo a aferir com os diferentes conselhos de turma e professores, os conteúdos, conceitos e matérias que estariam a ser abordadas com os alunos, respeitando o seu currículo e de forma a apelar aos conhecimentos do mesmo, na transversalidade das disciplinas. Foram assim preparados, previamente, um conjunto de cartões controle, juntamente com cartões de desafios e perguntas para as turmas de sétimo e nono ano, que estariam igualmente presentes nas diferentes balizagens por visitar, durante a corrida de Orientação. Os diferentes grupos de trabalho deveriam assim passar pela balizagem e picar no espaço correspondente no cartão de controle, mas também responder à questão ou desafio colocado em paralelo, na mesma balizagem e num cartão de controle específico.

O tipo de orientação utilizado, por opção unânime do núcleo de estágio, foi o tipo de orientação em estrela. Este foi especialmente escolhido, na medida em que grande parte dos alunos presentes nunca haveria experienciado nenhuma outra forma ou tipo de orientação, permitindo-nos a nós e aos professores presentes ter um maior controlo sobre o estado de realização da atividade pelos diferentes grupos.

Nesta atividade, a cooperação com todos os professores presentes foi fundamental, tendo havido um empenho notável por parte de todos os envolvidos, auxiliando-nos em tarefas

de verificação dos cartões de controle e ainda na passagem por pontos estratégicos do espaço, erradicando qualquer tentativa ou comportamento de desvio durante toda a atividade.

Por fim, ficou previsto um momento de reflexão final entre as várias turmas. Através de questões, os alunos devem ser capazes de refletir sobre os momentos que vivenciaram durante o dia e ser capazes de interligar conhecimentos e conceitos lecionados durante os momentos de ensino-aprendizagem. Segundo Almeida, K., & Liddle, M. (n.d.), as experiências vividas só ganham sentido após discussão, ou reflexão. Dizem mesmo até que “É a reflexão que transforma a experiência em aprendizagem vivencial.” Neste sentido, o núcleo de estágio considerou este momento de fulcral importância naquilo que foi o culminar de um dia repleto de momentos e experiências únicas e fora do comum para todos os alunos presentes.

2.3.3 1ª Etapa

A primeira etapa relativa à Saída de Campo foi particularmente importante, e que viria a marcar aquilo que seriam os principais objetivos definidos e já acima enunciados, tão bem como todas as experiências proporcionadas a todos os envolvidos. Nada do que viria a suceder-se poderia ser realizado sem os importantes acontecimentos marcados por esta etapa.

Uma das principais prioridades, de início, passou pela definição quais seriam as aprendizagens que queríamos, enquanto núcleo de estágio, promover junto dos alunos, sabendo à partida que nos iríamos fazer acompanhar por turmas do sétimo e do nono ano de escolaridade. As principais escolhas, no que às aprendizagens ligadas à disciplina de Educação Física dizem respeito, recaíram em aspetos ligados ao currículo, mais especificamente a Atividades de Exploração da Natureza, que no seu teor tanto teórico como prático saíam do espectro de aplicabilidade diária dos alunos envolvidos, proporcionando aos mesmos um conjunto de experiências únicas e emancipadoras, em contextos de associativismo entre as implicações teórico-práticas dos conteúdos e matérias intrínsecas às atividades propostas.

Toda a preparação deste projeto que culminaria num dia de Saída de Campo e o necessário à sua exequibilidade apresentava-se como algo novo para o núcleo de estágio e, nesta matéria, o contacto permanente com a orientadora pedagógica e com o GEF mostrou-se absolutamente fundamental, na medida em que estas entidades tinham a capacidade ponderativa necessária face às nossas escolhas, fruto de uma experiência com núcleos de estágio diversos, onde o projeto de Saída de Campo se verificava transversalmente a todos eles.

Deste modo, uma das principais preocupações e que procurámos acautelar junto das entidades supramencionadas prendeu-se com as condições de segurança durante toda a aplicabilidade do programa. À exceção dos jogos tradicionais, tanto a canoagem como a orientação, por ser realizada num espaço bastante vasto e onde se verificavam várias saídas do parque, definidas ou não, eram atividades onde urgia um maior cuidado ao nível do planeamento e no garantir das condições necessárias à segurança de todos os alunos.

2.3.4 2ª Etapa

Havendo definido as principais aprendizagens que queríamos desenvolver com os alunos envolvidos, a segunda etapa deste projeto ficou marcada não só pela pesquisa de espaços que pudessem receber uma grande quantidade de alunos, mas também pelo contacto a diferentes entidades que, na sua oferta, fossem capazes de receber esta quantidade de alunos e em que permitissem a dinamização das mesmas, definidas anteriormente.

Para além dos filtros acima mencionados, houve ainda um aspeto que, em conversa com a orientadora de escola, foi definido como bastante importante, filtrando mais ainda a panóplia de locais possíveis. À partida, na preparação desta Saída de Campo, sabíamos que a questão financeira seria um entrave para muitos alunos e para as suas famílias, até porque muitos dos apoios dados a uma grande quantidade de alunos já havia sido esgotada por outras visitas de estudo e afins. Neste sentido, a escolha do local e o preçário definido para a dinamização das atividades escolhidas teria de respeitar um orçamento aceitável, havendo uma curta margem de manobra.

Numa das presenças do núcleo de estágio em contexto de desporto escolar, mais especificamente no Encontro Regional de Corta-Mato, em Lisboa, o contacto com outros professores permitiu elucidar-nos para alguns locais onde estas atividades e aprendizagens associadas eram possíveis de serem realizadas, com um esforço financeiro aceitável para um orçamento menos ambicioso. A nossa pesquisa tinha sido feita, e acabámos por ter uma confirmação de qualidade por parte de alguns professores presentes, acerca de um dos possíveis locais, tendo esta sido, sem dúvida, uma mais valia neste projeto, além de toda a experiência tida no Encontro Regional.

Assim, ficou definida a Lagoa do Falcão, em Campelos, concelho de Torres Vedras, como o local de realização da saída de campo. Este local é gerido por uma empresa que já explorava outros locais para fins semelhantes e foi através de referências como o nome da empresa que as menções dos professores acima descritas surgiram, tendo a EBAG conseguido

a oportunidade de estreitar o novo espaço, tão novo que o seu dia de inauguração ainda não se tinha dado.

Foi assim possível fechar a etapa com as condições necessárias à construção do programa, garantindo não só a possibilidade de realização das atividades que consequentemente proporcionariam as aprendizagens idealizadas durante a primeira etapa, como também respeitar um orçamento admissível, permitindo que fosse viável a participação de todos os alunos das quatro turmas.

2.3.5 3ª Etapa

Esta foi a etapa onde foi composto o maior progresso ao nível do projeto da Saída de Campo, não retirando qualquer importância às etapas anteriores, que só elas permitiram aqui chegar.

Chegados a esta fase, enquanto núcleo de estágio, optámos pela formulação de um documento (Apêndice VI) que permitisse a descrição detalhada do projeto, onde objetivos, programa e atividades pudessem vir descritos. Através da elaboração e posterior apresentação deste documento à orientadora de escola e, consequentemente, à direção, foi possível obter uma aprovação para a sua realização.

Havendo esta aprovação superior, pudemos dar continuidade a uma fase mais operacional do projeto de Saída de Campo. Esta fase de natureza mais operativa abriu espaço para tarefas necessárias para viabilizar a Saída de Campo, desde o pedido e contacto com as empresas de transporte, até à formulação, entrega e recolha das autorizações (Apêndice VII) dos EE's dos alunos para a participação dos mesmos na saída.

A terceira etapa do projeto de Saída de Campo foi então caracterizada por um conjunto de tarefas estritamente necessárias, e que viriam a ditar escolhas a curto prazo. Desde já, destaco que partiu também de nós, professores estagiários, o promover das atividades e aprendizagens a realizar durante o dia de Saída de Campo, dado que um menor número de alunos envolvidos, significaria uma maior despesa individual, mantendo o orçamento fixo do transporte, a somar ao preço unitário das atividades a realizar. Desta forma, o nosso papel enquanto professores estagiários foi também elucidar para a importância das aprendizagens e experiências que marcariam a diferença no dia a dia de todos os alunos envolvidos, numa convergência para os objetivos formulados.

É ainda de destacar a articulação do núcleo de estágio, orientadora de escola, direção e secretaria para a celeridade do processo de fixação do orçamento, pagamentos adiantados por parte da escola ao local e ainda na facilitação dos contactos necessários para a possibilidade de existir um meio de transporte para os mais de cem alunos envolvidos no dia 4 de maio. Sem esta articulação e uma boa relação entre partes, seria certamente um processo tão mais difícil quanto complexo.

Foi ainda durante esta etapa em que a articulação e a participação docente e transdisciplinar foi extremamente fundamental. Em primeiro lugar, pelo estado de prontidão relativamente ao auxílio em tarefas onde a experiência claramente serviu como mais-valia, mas acima de tudo pela desenvoltura na atitude demonstrada para a participação no dia da Saída de Campo. Estes momentos verificaram-se logo no momento de apresentação do projeto em reuniões de Conselho de Turma, nas quais marquei a minha presença e fiz uso da palavra para não só apresentar este mesmo projeto, em que a turma se envolveria ativamente, como também convidar os interessados em fazer parte do mesmo. Em segundo lugar, esta articulação foi chave naquilo que foi a elaboração dos desafios e questões integradoras da atividade de Orientação, que fomentaria a articulação multidisciplinar, concorrendo para o cumprimento dos objetivos definidos inicialmente.

Após elaboração do programa, através de uma cooperação entre os elementos do núcleo de estágio, foi feita uma averiguação dos recursos materiais necessários, à exceção daqueles que o próprio parque disponibilizava. Neste processo, contámos diretamente com a Coordenadora do Departamento de Expressões, mas também com a orientadora de escola para uma verificação do material disponível a utilizar e do qual nos podíamos fazer acompanhar no dia da realização da Saída de Campo.

Por fim, ficou por averiguar uma questão ressaltada pela própria Coordenadora de Departamento e ainda uma outra por realizar.

Relativamente à primeira, o núcleo de estágio procedeu à formulação de um inquérito (Apêndice VIII) a ser enviado aos EE's relativamente às habilidades e/ou capacidades do aluno em meio aquático, apesar do conjunto de tomadas de ação para garantir a segurança dos mesmos. Através deste inquérito, foi possível focar as nossas atenções, tão bem como referenciar aos monitores do parque as individualidades que teriam mais dificuldade numa situação onde fossem solicitadas capacidades ou habilidades no meio aquático.

Em segundo lugar, a etapa terminou com um aspeto fundamental, e que iria facilitar o processo inicial logo após a chegada ao local da Saída de Campo e na distribuição dos alunos. A formação dos grupos foi assim realizada duas semanas antes da partida para o local, realizada por cada um dos estagiários nas suas turmas.

Após uma etapa de muito trabalho, estavam reunidas as conjunturas necessárias para a partida.

Esta foi uma etapa particularmente importante para mim, enquanto professor estagiário. Através da articulação com entidades docentes e não docentes, desde a direção aos assistentes operacionais, a transmissão de conhecimento de causa e a partilha de experiências no meio do ensino marcou-me especialmente, tendo muito a agradecer a todas as pessoas que decidiram partilhar um pouco das suas vivências para o meu processo de construção e progresso na área que aformalamos.

2.3.6 4ª Etapa

No momento em que se aproximava o dia de realização da Saída de Campo, já havia a confirmação que precisávamos, por parte dos docentes que nos iriam acompanhar, acerca da sua presença efetiva no dia 4 de maio.

Desta forma, o núcleo de estágio decidiu formular uma ficha de distribuição de tarefas, a apresentar no próprio dia aos professores acompanhantes. Esta formulação permitiu facilitar a organização e gestão inicial, tão bem como permitir um conhecimento prévio e geral do espaço, do programa e dos objetivos análogos, por parte dos docentes que nos acompanharam.

Na chegada ao local, as nossas principais preocupações, enquanto núcleo de estágio, passaram pela transmissão da estrutura e organização do programa que já estava definido, desde a etapa anterior, e ainda por um ponto chave, em que contámos com a ajuda dos responsáveis pelo parque, que se focou nas regras de segurança e a cumprir impreterivelmente por todos os presentes e envolvidos nas atividades propostas no programa. Ainda na fase de chegada foi pedido a todos os alunos que se agregassem nos grupos de trabalho já formados dias antes, de modo a que, na altura em que o programa e a distribuição das turmas para as atividades da manhã fossem enunciadas, estes soubessem qual seria o próximo passo, o que, por consequência, acabou por ser uma boa estratégia, dado que todo o início das atividades se tornou mais célere, podendo os alunos aproveitar uma maior quantidade de tempo em tarefa.

Durante as atividades, nomeadamente da fração matutina, as nossas atenções foram preferencialmente recrudescidas no que toca à atividade de canoagem, pelo que dois dos três elementos que compunham o núcleo de estágio fizeram-se acompanhar pelos alunos nas canoas, contando ainda com o auxílio de um outro professor acompanhante e dos monitores do parque. Ao nível da gestão entre o núcleo de estágio, era feito um revezamento entre os três, pelo que o elemento fora da atividade de canoagem tinha como missão uma circulação pelo espaço, garantindo que tanto alunos como os professores acompanhantes estavam a ir ao encontro dos objetivos propostos para cada jogo tradicional, tão bem como uma verificação da acumulação de pontos para o ranking dos diferentes grupos de trabalho.

Os principais destaques para esta etapa e consequente realização da Saída de Campo vão para as ponderações, considerações e reflexões entre o núcleo de estágio, mas acima de tudo entre o primeiro e professores acompanhantes, incluindo a orientadora de escola. Tanto as boas práticas como os aspetos de melhoria (Apêndice IX) mais importantes foram discutidos no decorrer das atividades, capacitando-nos de uma visão representativa, no *timing* e local próprios para a adequação de uma mudança na explicação ou estrutura da tarefa, no sentido de ir ao encontro dos objetivos propostos.

2.3.7 Balanço da Saída de Campo

O núcleo de estágio, professores e disciplinas em articulação pretenderam que os alunos participantes levassem deste dia mais do que uma experiência de Atividades de Exploração da Natureza num espaço incomum.

Acreditamos que este dia, enquanto núcleo de estágio, através dos momentos criados em torno de certas temáticas, puderam criar condições de desafio pessoal para todos os alunos envolvidos, onde os levou à aplicação prática de conteúdos já abordados nas diferentes disciplinas do seu currículo, num contexto cooperativo de excelência. Fazendo recurso à aplicação de conhecimento prévio, este foi uma conjuntura não só mais representativa e envolvente, mas também com a capacidade de assinalar aprendizagens prioritárias do currículo, aferindo uma capacidade de *transfer* (Thorndike, 1914) para futuros momentos de aprendizagem com aplicações distintas, não só para a disciplina de Educação Física, como também para outras, fruto de uma articulação bem sucedida com as diferentes disciplinas do currículo dos alunos presentes.

A exploração de um espaço desconhecido, fazendo recurso ao próprio corpo, é uma tarefa de autodescoberta, processo pelo qual os alunos não passam recorrentemente, por

regressarem consecutivamente ao mesmo local diariamente, onde parece haver uma rotina instalada, que pouco ou nada se altera. A exploração de um novo espaço através do corpo e do movimento é uma jornada emocionante de autodescoberta e de interação com o ambiente que os circunda. O núcleo de estágio fez questão de que a escolha do local dedicado ao dia de Saída de Campo tivesse em conta uma necessidade de exploração e autodescoberta por parte dos alunos onde, inclusive, as atividades propostas vieram a proporcionar tais momentos. Quando nos permitimos mover livremente, nomeadamente em contextos de atividade como as que foram propostas, o nosso corpo torna-se a bússola que nos guia por territórios desconhecidos, desvendando segredos escondidos em cada canto, numa constante sinergia entre a autonomia, a responsabilidade e o comprometimento com os objetivos definidos negociados inicialmente. Neste processo, o movimento e a utilização do corpo como meio para a descoberta tornam-se a linguagem universal que tem a capacidade de transcender as barreiras e desafios.

Esta saída de campo previu uma aproximação entre as diferentes disciplinas do currículo dos vários alunos, de maneira que a multidisciplinaridade propositadamente provocada trouxe uma importantíssima ligação entre a componente teórica e a prática. Desta forma, os alunos puderam olhar para a escola, para os conteúdos e para o seu futuro não como uma soma das partes, de conteúdos ou disciplinas, mas sim como um todo, fruto de um trabalho consistente e onde a médio ou a longo prazo, existem certas convergências e a considerar para as aprendizagens e habilidades que vão adquirindo e atingindo, respetivamente, no seu percurso escolar.

3. Desporto Escolar

3.1 Oferta de DE aos alunos na EBAG

No que ao Desporto Escolar (DE) diz respeito, a EBAG contempla uma oferta variada e onde é feito um claro aproveitamento da *expertise*, em muitos casos, dos professores responsáveis pelos mesmos, por experiência e contacto prévio com a modalidade.

Este foi um facto muito relevante, pois foi nesta fase onde me foi possível perceber quais os professores que estariam mais confortáveis para me ajudar e aos quais me articular para possíveis propostas, em que as modalidades sob sua *expertise* estariam evidenciadas.

A oferta de DE é disponível aos alunos na EBAG é diversificada, desde a oferta de todos os JDC, à exceção do futebol ou futsal, até à patinagem, atletismo, badminton e até um núcleo de Boccia, idealizado no presente ano letivo e aprovado pelo GEF. Ao nível de possibilidades, considero que o GEF acaba por oferecer uma ampla oferta para os seus alunos que, em muitos casos evidenciados, se inscreviam em mais do que um núcleo de DE.

3.2 Desporto Escolar no contexto do EP - Escolhas

A minha atividade na área do Desporto Escolar veio a ser desenvolvida em dois núcleos de atletismo da EBAG e orientados pela professora Ana Bento, que em muito me instruiu para o meu crescimento pessoal e profissional, nomeadamente ao nível do Desporto Escolar, a que tanto se dedica e empenha de forma brilhante.

No início do EP foi feita uma leitura acerca da oferta disponível na escola dos diferentes núcleos e modalidades, tão bem como dos professores responsáveis, que se mostraram abertos para nos receber, enquanto núcleo de estágio e estagiários a desenvolver o seu EP, fruto do protocolo que assim o determinava. No meu caso em específico, a escolha da modalidade de atletismo veio sustentada por uma valência que eu credenciava como fundamental, que se prendia com o acrescento de utilidades às virtudes que a escola já apresentava, mas também, e em especial, ir ao encontro das necessidades dos alunos, e naquilo que eu, enquanto responsável pelas suas experiências, poderia fazer para me tornar alguém que os podia fazer crescer, tanto a nível académico como a nível pessoal. Neste sentido, e pelas minhas experiências prévias, decidi agarrar a modalidade de atletismo, decisão essa que foi posteriormente aceite pelo GEF e pela OE.

Fazendo apelo a um princípio de globalidade, e numa perspetiva mais pessoal, o atletismo foi um núcleo que, como professor estagiário me chamou bastante à atenção, não só

por estar familiarizado com a maioria das práticas dentro da modalidade, mas também porque é uma modalidade que engloba um conjunto bastante alargado de capacidades e habilidades motoras, onde se concentram aspetos ligados ao movimento e à cinesiologia, à prescrição e ainda na expressividade que o corpo humano é capaz de atuar, desde o simples ao complexo, numa harmonia expressiva das suas capacidades e da sua índole multilateral.

3.3 O Contexto Competitivo no DE – Formação e Competição

Através do contacto com diferentes escolas, em contexto de encontros de Desporto Escolar, sinto-me na obrigação de refletir acerca de uma realidade que se vê díspar entre muitas instituições, nomeadamente no que diz respeito à interpretação da missão do DE na vida dos alunos e dos objetivos do mesmo para o complemento do currículo do aluno, que se propõe a frequentar.

Muitas escolas e entidades associadas à promoção destes encontros, onde se incluem os professores, defendem o desenvolvimento e crescimento pessoal, em contextos de desafio pessoal e coletivo, em que são consideradas necessidades fundamentais de desenvolvimento. Estas, em sinergia com as capacidades motoras de natureza básica, são o grande pilar para a construção de esquemas motores mais complexos (Clark & Metcalf, 2002), onde a infância se apresenta como uma janela de oportunidade (idade crítica) para a desenvolvimento e aprendizagem de certas capacidades e habilidades (Robinson et al, 2015), respetivamente.

Por outro lado, a versão competitiva do desporto escolar deixa-se confundir entre os objetivos anteriores, onde assume o papel de objetivo específico.

Muitas entidades que se apresentam aos momentos propiciados pelo Desporto Escolar não motivam os seus alunos para se desenvolverem num contexto emergente de valores socioculturais e fazem aquilo que habitualmente se verifica no ramo do Treino Desportivo – um apelo ao emocional (Serpa, 2016) para um aumento da motivação para a tarefa.

3.4 A Missão do DE na Vida Académica do Aluno

Realizando uma reflexão para aquilo que a escola pode oferecer aos seus alunos, sabemos à partida que a escola é o espaço onde a população infantojuvenil passa a maior parte do seu tempo. Dito isto, esta deve procurar realizar uma oferta capaz de responder às maiores necessidades desta população.

Assim, o Desporto Escolar, que surge concessionado, segundo o Decreto Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, como uma atividade de complemento curricular, deve ser capaz de abordar

as maiores lacunas de uma gestão curricular, em muitos casos, pouco eficiente e capaz de responder ao desenvolvimento necessário das principais capacidades e ainda habilidades motoras fundamentais, colocadas em causa por uma gestão e seleção de prioridades pouco consciente. Mais, os momentos propiciados pelo Desporto Escolar visam ainda responder não só à fraca gestão horária das principais prioridades da população infantojuvenil, como também a uma falta de investimento generalizado das infraestruturas, espaços e materiais didáticos no espaço do recreio, onde as crianças passam grande parte do seu tempo. Estes são espaços que devem ser explorados, na medida em que se mostram como altos potenciadores de desenvolvimento de certas habilidades motoras fundamentais (saltar, agarrar, empurrar, por exemplo.) e ainda das capacidades motoras. Muitos destes espaços não estão preparados para as necessidades da criança e do jovem, o que coloca em causa o desenvolvimento destas habilidades, tendo em conta que, enquanto criança e jovem adolescente, a escola e estes espaços são onde a grande maioria dos alunos passa grande parte do seu dia.

Esta problemática deve ser combatida, porque os nossos alunos e acima de tudo, as nossas crianças, não estão a desenvolver aquilo que futuramente lhes será estritamente necessário para explorar o seu envolvimento de forma autónoma (Clark, 2007), onde o conjunto de *afforances* para o tempo, o espaço, e os recursos materiais disponíveis, conferem várias possibilidades de ação, numa perspetiva de atividade em autonomia e desconfigurando a necessidade de uma atividade (pré)planeada e supervisionada.

Desta forma, a abordagem para os núcleos de Desporto Escolar de Atletismo, onde realizei a minha atividade, tiveram como premissa fundamental a fomentação das capacidades de trabalho consciente e autónomo, em jeito de desenvolvimento pessoal e das habilidades fundamentais para um descomplexar das atividades inerentes à modalidade.

Dado que a modalidade de atletismo integra uma panóplia de habilidades consideradas fundamentais, desde o saltar, o correr e ainda o atirar, o espaço de manobra para uma aprendizagem não só global como multilateral apresenta-se facilitado, o que se revelou num progresso notável dos alunos envolvidos, tornando-se notoriamente mais ecléticos e conhecedores das práticas envolvidas e dinamizadas pela modalidade de atletismo. Não obstante, este contexto facilitado para o trabalho com os nossos alunos surgiu fruto de um processo ensino-aprendizagem refletido, discutido e sustentado.

Assim, importa dizer que o desporto escolar visou um aumento do tempo sob atividade física, onde o aluno pôde expressar as suas capacidades e habilidades, em paralelismo com as

aulas de Educação Física, mas focando-se aqui em algumas ações e capacidades específicas da modalidade, porém onde a globalidade de expressão dos conhecimentos vários não é esquecida, mas pelo contrário, utilizada como integrante das atuações, realizações e concretizações nos treinos e competições de atletismo no decorrer de todo o ano letivo. Globalidade essa que passa pelo desenvolvimento da condição física base do aluno, que o permite ser ativo com um grau de qualidade superior, para além do conhecimento teórico-prático das aplicações da modalidade em causa.

3.5 Planeamento Geral

À semelhança dos objetivos definidos para a área de lecionação, a área do DE viria a ter um conjunto de objetivos de ordem semelhante aos já apresentados, em área de lecionação, pese embora, em contextos distintos.

Em analogia à área de Lecionação, também a área do DE viu o seu plano anual projetado para quatro etapas, sendo elas a de Prognóstico, de Prioridades, de Progresso e de Produto.

Numa visão geral, a quadro X pretende dar conhecimento do plano anual e dos objetivos específicos para cada uma das etapas.

Tabela 2 - Objetivos Específicos para cada etapa (Planeamento Geral do DE)

Etapa	Objetivos Específicos
1ª Etapa - Prognóstico	➔ Identificar informalmente o nível dos alunos nas diferentes disciplinas da modalidade; ➔ Formar grupos de trabalho com base nas maiores dificuldades; ➔ Introduzir as rotinas de organização do treino.
2ª Etapa – Prioridades	➔ Introduzir os gestos técnicos das diferentes habilidades ligadas às diferentes disciplinas do atletismo; ➔ Resgatar aprendizagens esquecidas e/ou pouco trabalhadas.

3ª Etapa – Progresso	➔ Desenvolver e aperfeiçoar os conteúdos tratados; ➔ Gerir expectativas e valorizar o crescimento pessoal, nomeadamente em contexto competitivo; ➔ Recuperar as dificuldades mais evidentes.
4ª Etapa – Produto	➔ Consolidar aprendizagens; ➔ Preparar o ano letivo seguinte.

3.6.1 Planeamento e Balanço de 1ª Etapa

Importa ainda salientar que todos os alunos pertencentes aos núcleos de atletismo já tinham sido alvo de avaliação diagnóstica à modalidade, nas suas respetivas turmas, dado que ambos os núcleos, à semelhança dos restantes, referentes às outras modalidades, só viram o seu início a meio de mês de outubro. A par deste facto, a responsável máxima pelos núcleos de atletismo, Ana Bento, e que me acompanhou durante todo o processo, aferiu que pelo conhecimento que já detinha relativamente aos alunos inscritos, não faria sentido utilizar tempo de prática para uma avaliação formal dos alunos envolvidos, decidindo que o melhor para os mesmos seria uma rápida transição para o trabalho nas suas maiores prioridades, relativamente à modalidade.

É ainda importante evidenciar que, dada a característica individual da modalidade de atletismo, em muitas das suas disciplinas, e ao contrário dos JDC, a avaliação do jogo não seria possível, havendo uma grande quantidade de critérios de êxito inerentes às execuções das habilidades das diferentes disciplinas, desde os saltos, passando pelas corridas, até aos lançamentos.

Deste modo, os primeiros treinos junto dos núcleos tiveram um acompanhamento mais próximo da professora Ana, que me viria a aconselhar algumas abordagens, dado o nível de conhecido dos alunos. Não obstante, rapidamente me foi possível perceber e realizar uma avaliação diagnóstica informal, para meu registo, daquilo que eram os níveis de execução dos diferentes alunos nas várias disciplinas, enquadrando-me naquilo que eram as suas dificuldades, ajustando o meu feedback e dirigindo o planeamento em função das mesmas.

Os primeiros treinos contribuíram especialmente para o cumprir dos objetivos específicos da etapa, no que à organização, regras de funcionamento e criação de rotinas diz respeito.

Os treinos eram realizados em dois horários de 45 minutos, durante a hora do almoço dos alunos. Para efeitos de organização, estes não estavam ordenados por escalões, havendo liberdade dos alunos para se inscreverem no horário não só mais conveniente, como também o mais compatível com o seu horário escolar possível. Deste modo, em cada treino, podíamos observar alunos desde os 10 anos de idade até aos 15 anos. No que toca à criação e consolidação de rotinas e na transmissão das regras de funcionamento dos treinos, a presença de alunos mais velhos permitiu um maior controlo da sala de aula, pela criação de grupos de trabalho heterogéneos no que à idade diz respeito, para além das dificuldades apresentadas nas habilidades e disciplinas da modalidade. Este *gap* entre as idades dos alunos foi claramente um desafio ao nível do planeamento, e que fez com que, muitas vezes, os grupos de trabalho dentro da aula tivessem de ser organizados em função das maiores dificuldades. Não obstante, na medida do possível, procurei organizar a sala de aula numa perspetiva inclusiva, de forma a não comprometer as aprendizagens de ambas as partes.

Os treinos iniciavam-se impreterivelmente com uma corrida contínua de curta duração, para ativação geral, seguidas de um jogo lúdico, apelando às estruturas músculo-esqueléticas, capacidades fisiológicas e ainda aos aspetos técnicos utilizados durante os treinos, ou treino específico.

Durante esta etapa, os treinos seguiam-se, após aquecimento, de um conjunto de exercícios critério que permitiam, em simultâneo, trabalhar nas dificuldades asseguradas pela responsável do núcleo, e ainda dar-me a conhecer essas mesmas dificuldades, em fase inicial. Após duas semanas, optei por, juntamente com a professora Ana, por um planeamento que organizava os treinos por estações, que viria a ser regra para as etapas seguintes, após a criação de rotinas com os alunos do núcleo, antes de qualquer competição.

A presença da professora Ana, tanto nesta etapa como nas seguintes, onde se incluem, e a destacar, os encontros e competições, foi uma mais-valia indescritível para o meu crescimento no contexto do Desporto Escolar, no qual a sua experiência, mas especialmente a sua devoção à área, se mostrou um sólido alicerce ao meu processo de estágio.

3.5.2 Planeamento e Balanço de 2ª Etapa

Uma das principais tendências que se revê no treino das diferentes habilidades das disciplinas do atletismo é o trabalho analítico, das partes que podem constituir uma habilidade complexa. No entanto, os núcleos de atletismo no contexto escolar da EBAG foram sempre alvo de uma grande procura, precisamente porque as orientações didáticas e o regime prático que sempre se observou, foi uma redução do analítico, do filtro e da seleção, optando por uma base inclusiva, jogada e motivante.

No campo do Atletismo, conforme descrito por Câmara e Santos (2013), as abordagens pedagógicas aplicadas ao ensino desta matéria no contexto institucional de ensino, focam maioritariamente, como descrito num dos anteriores capítulos, as competições oficiais, favorecendo os mais habilidosos e, ao mesmo tempo, provocando desmotivação dos restantes, em que a tendência a curto-médio prazo, será abandonar a sua prática. É essencial lembrar que a Educação Física deve promover a inclusão, produzindo oportunidades para a participação de todos, com a finalidade de alcançar o êxito e potenciar as capacidades individuais, físicas, sociais e motoras. Para mitigar ou, pelo menos, reduzir essas limitações, é sugerida a exploração de alternativas inovadoras na abordagem do Atletismo no contexto escolar, considerando a possibilidade do "Atletismo Jogado", tal como vem descrito pelos autores.

Foi neste sentido que a segunda etapa do DE na modalidade de atletismo se reviu num regime de “Atletismo Jogado”, procurando incorporar a componente lúdica no trabalho das habilidades, das diferentes disciplinas, desde os saltos, aos lançamentos, até à técnica de corrida, entre outros, ainda que os próprios alunos, em primeira instância, não o percebessem. Tal como vem exposto por Melo de Carvalho (2010), o DE tem um papel formativo de excelência na vida dos alunos envolvidos, devendo contrariar princípios seletivos e de filtro, optando por incluir e não limitar. Procurei, junto da professora Ana, que os núcleos de DE de atletismo na EBAG pudessem dar uma resposta ativa às necessidades de um progresso global e multilateral, promovendo o crescimento de cada uma das individualidades que compunham o treino, com contribuições sociais de excelência, numa perspetiva de construção de carácter em contexto e situações propícias.

À medida que as semanas foram avançando, foi bastante interessante perceber que os alunos mais velhos, e mais experientes, passaram a conseguir identificar, com o meu auxílio e da professora Ana, a incorporação das habilidades chave e nas quais os objetivos do exercício se reviam, nas diferentes situações criadas em forma de jogo.

Dada a componente cooperativa, e a relativa diferença entre idade, compondo o treino com diferentes escalões, desde o início da etapa que foi preferido um método de planeamento com base em grupos maioritariamente heterogéneos, na medida do possível, dado que algumas das presenças nem sempre eram regulares.

Em jeito de balanço, e por esta altura, foi quando foi realmente notória a falta de consistência na presença por parte de alguns. Este foi um particular desafio ao nível do planeamento, na medida em que para além de reconhecer os benefícios da formulação e trabalho sob a premissa de grupos heterogéneos, este não se encontrava em nada facilitado por faltas de presença de última hora, ressaltando a importância de um plano B, sempre que possível.

O clima motivacional criado em torno das progressões idealizadas para o trabalho das habilidades, nomeadamente da técnica de corrida, dos saltos e da corrida de velocidade, caracterizou um progresso notável por parte dos alunos cujas disciplinas prioritárias da modalidade de atletismo já se haviam identificado previamente, e alertadas pela professora responsável, de antemão.

Segundo Nicholls (1989), a situação ou contexto criado para prática pode fazer ressaltar a aprendizagem e o aperfeiçoamento pessoal, valorizando o esforço com base numa orientação competitiva, seja ela interpessoal ou de avaliação comparativa com outros, nas diferentes habilidades, ou seja, orientando a quantidade de motivação criada para o ego, exclusivamente. No entanto, a idealização que pretendia para estes treinos esteve orientada exatamente no sentido oposto, numa sinergia inseparável entre o clima motivacional criado pelos objetivos de realização das tarefas jogadas. Ou seja, tal como vem lembrar Roberts (1984), o clima motivacional criado estava circunscrito aos objetivos de realização, assim como aos comportamentos que personificavam o sucesso, acabando assim por dissuadir a comparação entre pares, especialmente quando a idade média da totalidade dos constituintes dos núcleos a treinar em simultâneo era pouco representativa, pelo número elevado de *outliers* verificados, quando comparados a esse mesmo valor médio.

3.5.3 Planeamento e Balanço de 3ª Etapa

O início da terceira etapa foi marcado pela aproximação das primeiras competições e encontros fora da escola, o que levou a algumas atenções e ajustes ao planeamento.

Ao nível dos objetivos, a pertinência da atenção às prioridades manteve-se inalterada, nomeadamente dos escalões mais novos, como eram o caso de alguns alunos do quinto e sexto

ano, que ainda revelavam alguma dependência da instrução e feedback regular, particularmente em tarefas recentemente introduzidas. Voltando a refletir neste aspeto, a presença de alunos de escalões etários mais elevados permitiu uma intervenção mais correta da minha parte e da professora Ana, na medida em que era possível uma observação com um menor ciclo de interrupções, acabando por oferecer uma qualidade de feedback superior e num *timing* eficaz para correção no imediato.

Grande parte das rotinas de funcionamento, critérios de êxito para as habilidades e exercícios chave estavam já bem vinculados às práticas diárias dos alunos pertencentes aos núcleos de atletismo nesta fase, pelo que o planeamento pôde sofrer algumas alterações em função do aproximar das competições, sem que este ajuste prejudicasse a aprendizagem de qualquer um dos grupos de trabalho.

Ao nível do atletismo e dos seus encontros, facilmente se entende que estes últimos estavam organizados, em muitas ocasiões, por disciplinas e até por escalões etários. Nisto, percebe-se ainda facilmente que, apesar de numa semana poder existir um evento competitivo para certos escalões, poderá não existir para outros. Na medida do possível, tanto eu como a professora Ana tencionámos acautelar estas questões ao nível do planeamento, especialmente pela natureza dos encontros ser maioritariamente específico ao nível das disciplinas a realizar.

Neste sentido, estavam iminentes duas principais eventualidades, sendo elas a existência de uma competição na semana para escalões etários de Iniciados e Juvenis, por exemplo, e não existir para Infantis, ou o seu contrário. No primeiro caso, havendo competição para escalões etários mais elevados e quando a ideia seria uma preparação mais incisiva junto dos alunos na semana anterior à competição, existiu um trabalho específico organizado para os escalões mais novos, como é o caso dos Infantis, optando por um trabalho mais focado nos contextos competitivos vizinhos, para Iniciados e Juvenis. No caso contrário, sempre que as competições estavam calendarizadas para Infantis ou eventualmente para todos os escalões etários, na sua aproximação, o trabalho realizado com os alunos e a sua organização era maioritariamente planeada respeitando os princípios já referidos para os grupos heterogêneos e para as suas vantagens.

Em aproximação às competições, a tendência optativa pelas execuções analíticas, mais simples e, neste caso em particular, mais representativas, estavam alocadas para a aproximação aos encontros e competições. Esta opção verificou-se um maior número de vezes na aproximação a eventos competitivos dos escalões etários mais elevados, evidenciando-se um

menor número de vezes em escalões etários mais baixos, em que continuava a ser privilegiado o treino das habilidades em forma jogada.

Ao realizar um balanço da terceira etapa ao nível do DE, reflito que o elevado número de competições é efetivamente benéfico para os alunos e onde estes retiram efetivamente pontos percentuais de motivação extrínseca para a sua presença e inscrição num núcleo de DE. No entanto, ao nível do desenvolvimento e progresso das suas capacidades, *skills* e habilidades globais e específicas da modalidade, fica algo aquém, na medida em que a etapa ficou marcada por um número de competições tal que não permitiu uma repetição necessária de algumas progressões e ainda de uma avaliação de progresso contundente, como antevia.

A este facto, surge uma presença irregular por parte de alguns alunos, cujas prioridades pediam precisamente o contrário. Ao contrário daquilo que se foi verificando em muitos dos encontros e eventos competitivos, a EBAG procurava projetar nos seus núcleos as oportunidades que os alunos precisavam para crescer junto da modalidade, concorrendo para processos inclusivos fulcrais para que as competições, ganhas ou perdidas, fossem um procedimento emancipador para todos os alunos envolvidos.

A etapa terminou assim com um culminar de aspetos positivos, de progresso e desenvolvimento pessoal indescritível por parte de todos, nomeadamente na construção do carácter indubitavelmente desafiado pelos momentos competitivos e na qual a abordagem, estratégia e visão implementados em jogos de concurso durante o treino trouxeram momentos especiais e de um *fair-play* emocionante em muitos momentos marcantes de encontros com as restantes escolas do concelho de Lisboa.

3.5.4 Planeamento e Balanço de 4ª Etapa

A última etapa desta minha área de intervenção procurou acima de tudo consolidar aquilo que foram as aprendizagens desenvolvidas no ano letivo. Para esta fase, com um decréscimo da carga competitiva elevada para a modalidade de atletismo, em comparação com os outros núcleos de DE, optou-se pelo aumento dos momentos lúdicos, em sinergia com uma verificação das aprendizagens desenvolvidas, em forma de jogos de concurso e até jogos pré-desportivos, incluindo bolas, cordas e outros materiais acessórios.

Para a concretização dos objetivos desta etapa, enunciados acima, procurou-se voltar ao início do ano letivo e aos primeiros treinos, onde o peso que recaía sobre o gosto pela modalidade mais foi vincado, indagando sobre as características individuais de cada um,

fazendo com que estas pudessem fazer exprimir as capacidades desenvolvidas e aprendizagens progressivamente apreendidas e agora num processo de consumação. Este parágrafo tem como finalidade a passagem do sentimento que tanto eu como a professora Ana partilhávamos para com a felicidade dos nossos alunos, nos contextos que ambos criávamos, em sinergia com as aprendizagens, metas e objetivos para os alunos que se juntavam aos núcleos, com mais ou menos regularidade. O gosto pela modalidade e, acima de tudo, pelo clima criado em torno dos treinos e competições, levou a que muitos alunos se fossem juntando aos núcleos durante as diferentes etapas do processo, levando a que o planeamento fosse reajustado, mas com as mesmas finalidades. Este facto demonstra aquilo que nesta última etapa se pretendeu vincar, que passou não só pela concretização pessoal e das aprendizagens, sentida e partilhada pelos alunos dentro e para fora dos núcleos, mas acima de tudo, por um ganho de motivação intrínseca e gosto pela exploração do corpo associada às diferentes capacidades e habilidades motoras solicitadas pela modalidade do atletismo, caracterizada pela sua solicitação não só global como multilateral, características que desde a primeira etapa até esta última foi premissa para todo o planeamento, como forma de combate à especialização precoce, que vem contribuir, segundo Brito et. al (2004) para uma seleção e eliminação célere dos praticantes menos aptos.

3.6 Projeto Específico – Tribol, o Ecletismo que Personifica o Sucesso

Este projeto vem ao encontro da especificidade do meu EP, que culminou no término do ano letivo, no qual procurei mobilizar as turmas do nono ano da EBAG para a participação, dado ter recebido o *feedback* numa das reuniões do GEF que estes seriam aqueles com um menor número de intervenções desta estirpe.

Foi nesse sentido que a população-alvo deste projeto se tornou as quatro turmas de nono ano e, em simultâneo com todo o planeamento durante o ano letivo para este momento, coube-me a mim elucidar principalmente os professores responsáveis, alunos e ainda diretores de turma das respetivas turmas para a importância da realização e participação neste que seria um torneio a beneficiar os envolvidos, pela carga eclética que o mesmo iria carregar.

Este foi um torneio que procurou reunir as aprendizagens desenvolvidas ao nível dos JDC, nomeadamente através da incorporação das modalidades como o Voleibol, Basquetebol e Futebol.

3.6.1 Pertinência – Aluno, Professor Estagiário e GEF

O projeto de natureza específica que faz distinguir este EP e consequente relatório permitiu revalidar a pertinência e atribuir uma valorização superior para o triângulo que sempre existiu durante o meu EP, o qual procurei integrar neste projeto.

Neste sentido, o projeto Tribol permitiu atuar nestas três dimensões – aluno, GEF e professor estagiário.

Ao nível do aluno foi possível fazer uma solicitação das aprendizagens estimuladas pelos vários professores nas suas aulas, particularmente no que diz respeito aos JDC. A permissão da participação em larga escala, até 17 alunos por turma e o pré-requisito que determinou a presença de ambos os géneros em jogo ofereceu as oportunidades necessárias a uma participação emancipadora, na qual os alunos se sentiram não só mais capazes como também valorizados, muito por conta do ambiente vivido e a união que a turma criou em volta dos alunos que formaram a equipa que a representaria no torneio.

A organização do torneio permitiu aos alunos desenvolver um estado de espírito de perseverança face às adversidades do torneio, na medida em que a derrota numa das modalidades não significava a derrota na fase correspondente ao torneio. O ecletismo em torno das modalidades era aquilo que determinava o sucesso em cada uma das fases do torneio, estando sempre mais perto da vitória. Além disso, a participação por equipas permitiu desenvolver atitudes de cooperação, comunicação e auxílio recíproco, reforçando valores como responsabilidade perante os objetivos da equipa face ao torneio e apreço pelos colegas de equipa. Ao longo de todo este processo, os alunos desenvolveram diversas características de carácter, tais como autoconfiança, autoconhecimento e autocontrole, fundamentais para o desenvolvimento de um carácter consolidado.

Numa transição de ciclo, como é o caso destes alunos, nomeadamente para o ensino secundário, optei por criar oportunidades de crescimento pessoal, através deste torneio, acabando este por colocar em evidência situações claras de desenvolvimento de indivíduos maduros e conscientes.

Para o GEF este foi um torneio que permitiu novas oportunidades para aferição de critérios em torno dos JDC, aferidos em reuniões semanais, nomeadamente nesta etapa de produto, em que foram ressalvadas as aprendizagens não realizadas, para os futuros professores destes mesmos alunos. Dada a etapa de produto, permitiu ainda aos diferentes professores

pertencentes ao GEF uma avaliação mais representativa de praticamente toda a sua turma, dado que foram inscritos mais de 16 alunos por turma. Por fim, foi ainda possível uma aferição dos alunos “facilitadores” das aprendizagens e execuções dos demais. A competição envolvida evidenciou claramente a vontade de facilitar, face às dificuldades que cada um dos alunos conferia ao colega de equipa, incentivando à facilitação das execuções do parceiro, que procuravam cooperar para o mesmo objetivo. Neste sentido, estes alunos ressaltavam e permitiram uma aferição entre o núcleo de estágio e o GEF.

Por fim, para mim, enquanto professor estagiário, tirei proveito da experiência dos que me envolviam para uma aplicação das boas práticas que já eram realizadas. A presença noutros momentos semelhantes ao longo do ano letivo permitiu-me agregar estratégias e implementar neste mesmo contexto, conferindo práticas e estratégias diferenciadas, desde a preparação ao dia de realização do torneio.

3.6.2 Planeamento

3.6.2.1 1ª Etapa

Este foi um projeto que entrou na estrutura daquilo que são os projetos específicos a ser idealizados e consequentemente executados em virtude do presente EP. Este dinamizou-se nesse sentido e veio diferenciar aquilo que é o meu EP dos demais, não no sentido qualitativo, mas sim no seu conteúdo e operacionalização. Foi desta forma que o projeto procurou ser apresentado.

Após as duas primeiras reuniões do GEF, realizados usualmente ao final do dia de segunda-feira, de forma mais ou menos recorrente, tornou-se perceptível que o nono ano de escolaridade e as suas turmas estavam algo que desfalcadas de atividades promovidas pelo GEF, não por desejo, mas por uma agenda dos professores bastante congestionada. Neste sentido, procurei responder aquilo que acreditei ser uma mais-valia para a notoriedade do grupo, mas sobretudo para os alunos participantes.

Deste modo, numa das reuniões do GEF procurei fazer o uso da palavra para a apresentação deste projeto, que acabou por ser muito bem recebido.

Inicialmente, alguns dos professores do grupo sugeriram que este torneio fosse realizado de forma transversal para os alunos do terceiro ciclo, mas rapidamente se chegou à conclusão que não seria algo praticável num único dia, que seria a única opção dado o calendário já preenchido, tanto dos professores como dos alunos.

Assim, esta primeira etapa passou pela procura de uma forma de intervir no contexto do desporto escolar, que pudesse ser uma mais-valia para todos aqueles que se envolvessem com o projeto e, inclusive, para a escola, mas acima de tudo para os alunos, os principais intervenientes do mesmo.

3.6.2.2 2ª Etapa

A segunda etapa foi aquela que reuniu uma maior quantidade de experiências, tanto de teor prático e cooperativo com o GEF, como uma produção de documentação fundamental para a proposta de realização do torneio.

Neste sentido, a cooperação com o GEF e participação ativa na sua atividade interna, nomeadamente nos torneios de “Bola ao Capitão”, Corta-mato, Mega Salto e Mega Sprint, Basquetebol, Corfebol, Ténis de Mesa, Badminton e ainda no projeto “Sentir a Diferença”, tornou-se numa incontornável mais-valia para uma gestão e organização de várias áreas a acautelar para uma organização não só eficaz como eficiente, particularmente no aproveitamento dos espaços disponível, documentação a apresentar à própria escola e otimização dos recursos materiais.

Destaco as conversas informais que me permitiram ser relatadas experiências a beneficiar a gestão fortalecida dos espaços disponíveis, que devem procurar emanar o seu próprio significado (Lago, 2017), considerando a logística, o número de participantes e a natureza das atividades a serem realizadas, não permitem apenas a otimização e segurança do torneio, mas contribuem especialmente para a criação de um ambiente propício à inclusão, à aprendizagem e à criação de oportunidades de desenvolvimento de habilidades sociais por parte dos envolvidos, promovendo assim uma experiência enriquecedora e memorável para os alunos participantes, especialmente quando muitos deles irão seguir caminhos diferentes, pelo término de ciclo.

3.6.2.3 3ª Etapa

A terceira etapa do projeto desempenhou um papel crucial na preparação dos alunos para o torneio, indo além da simples organização logística e adentrando no terreno da motivação, sensibilização e consciencialização do público-alvo.

Foi um momento em que se reconheci a necessidade de transmitir aos alunos não apenas a natureza competitiva do evento, mas também os opulentos benefícios que ele traria para seu desenvolvimento pessoal e social, particularmente numa transição de ciclo, em que os mesmos

seriam uma mais-valia considerável no desenvolvimento do seu carácter e personalidade, colocados em evidência no ensino secundário e na continuidade das suas vidas.

Com base nas experiências enriquecedoras partilhadas durante a colaboração com os professores do GEF, onde se testemunhou em primeira mão em toda a atividade interna como o desporto pode ser uma ferramenta poderosa para o crescimento integral dos jovens em todos os sentidos, especialmente na fase final do terceiro ciclo, esta etapa foi considerada importantíssima e, por essa razão, apesar de curta, procurou dinamizar os mais variados esforços, em colaboração com os professores responsáveis das turmas do nono ano, na qual se incluíram a Coordenadora do Departamento de Expressões e dos espaços dedicados à prática da Educação Física e ainda da orientadora pedagógica.

O objetivo principal da etapa era mudar a perceção dos alunos em relação ao torneio, acautelando a trivial competitividade fervorosa, posicionando-o como uma oportunidade única de crescimento pessoal com base no ecletismo em torno dos JDC. Mais do que apenas competir, procurei idealizar e consequentemente sensibilizar os professores, em primeira instância e, posteriormente, os alunos de que o torneio seria um momento de fortalecimento das suas habilidades sociais, promovendo valores como o espírito de equipa e a inclusão num contexto de aprendizagem onde os conteúdos lecionados durante o ano letivo estavam colocados à prova num ambiente o mais representativo possível e a contar com a observação atenta dos seus professores responsáveis.

A ideia era que o torneio fosse mais do que uma mera competição desportiva, mas sim um momento que pudesse representar uma nova chance de criar memórias duradouras e valiosas na sua vida académica. Para isso, as turmas contaram com a minha presença para uma sensibilização mais próxima e onde considerei um contacto comigo do mais fundamental que poderia haver, na medida em que estive disponível para responder a dúvidas, partilhar experiências e reforçar a importância do torneio como uma oportunidade única de crescimento pessoal e coletivo, proporcionando assim um ambiente de apoio e encorajamento que inspirou os alunos a abraçar o torneio com entusiasmo e determinação.

Mesmo durante o decorrer dos jogos, o ambiente em torno dos objetivos do mesmo era constantemente lembrado por todos os elementos que colaboraram na realização do torneio, a começar pelo núcleo de estágio, passando pelo GEF e até por parte de algumas assistentes operacionais nos locais de realização dos jogos, que se envolveram com os principais objetivos do torneio para estes alunos.

Esta etapa cumpriu assim com os seus objetivos propostos enfatizando junto dos principais intervenientes que o valor da participação ativa em eventos escolares como este torneio foram uma parte integrante de sua formação educacional, preparando-os para enfrentar desafios futuros com confiança.

3.6.2.4 4ª Etapa

A quarta etapa do projeto marcou o dia do torneio em si - a sua realização, no dia 5 de junho.

Este dia representou o clímax de todo o planeamento e preparação. Neste momento crucial, todos os esforços escrupulosos empregados nas etapas anteriores foram submetidos a uma prova que marcou o meu estágio, em minha opinião, pela positiva, não só pelo sucesso do torneio em si, mas essencialmente por toda a experiência, conversas informais e reajustes tido com base num GEF que se mostrou extremamente ativo e cooperante para o bem do torneio em si e do sucesso do mesmo.

Todas estas questões abarcaram não só a preparação física dos espaços, com estrito rigor pelas orientações recebidas e estabelecidas pela coordenadora dos espaços destinados ao efeito, mas também a garantia de que todas as atividades decorressem em estrita conformidade com o programa elaborado (Apêndice X).

Este dia não foi meramente um evento desportivo, mas uma oportunidade de estimular de forma ativa a participação dos alunos em final de ciclo e construir um ambiente propício a uma das principais finalidades da Educação Física, que passa pelo encorajamento da inclusão em contextos favoráveis à aprendizagem, onde foi ainda valorizada a camaradagem e o trabalho em equipa.

Durante a realização do torneio, a documentação previamente desenvolvida assumiu um papel fundamental, orientando tanto os professores em colaboração como os alunos participantes e a desempenhar um papel fundamental no acautelar de eventuais imprevistos. Esta documentação foi sempre uma das prioridades durante o processo, nomeadamente no dia de realização, dado que foram realizados jogos de diferentes modalidades em diferentes espaços da escola, na qual a sua leitura e preenchimento deveriam concorrer para uma facilitação do processo de resolução das diferentes fases do torneio.

Por meio de uma administração minuciosa do núcleo de estágio, que colaborou comigo e juntamente com o restante GEF, a aplicação dos princípios e lições aprendidas nas etapas

anteriores tornou possível um desenrolar dos jogos planeados com eficácia e, acima de tudo, deixou uma impressão fantástica do potencial da escola para a promoção de momentos que favorecem a aprendizagem dos alunos a diferentes níveis, tanto ao nível do conhecimento dos vários conteúdos inerentes às modalidades e JDC, como também ao nível socio-emocional, proporcionando uma experiência enriquecedora e memorável para todos os alunos envolvidos, impulsionando a inclusão e nutrindo o desenvolvimento contínuo das habilidades anteriormente mencionadas.

3.6.3 Balanço Final do Projeto Específico

Em jeito de reflexão final, os alunos envolvidos foram incentivados a perceber como o trabalho em equipa poderia servir de suporte não só ao nível desportivo, mas também nas suas breves experiências no ensino secundário, ou até na sua vida pós académica e profissional. A liderança, resiliência e empatia foram assim alvo de ressalva como habilidades preciosas e que estiveram na base de todo este projeto e da envolvência dos alunos com o mesmo.

É ainda de destacar a envolvência extremamente ativa e de um teor colaborativo de excelência tanto pelo GEF como pelos meus colegas do núcleo de estágio, que contribuíram desde o momento de idealização deste projeto, passando pela sua preparação e dia de realização, terminando ainda num momento muito especial de reflexão final no gabinete de apoio ao campo exterior.

O torneio, ao abranger um espectro de modalidades dos JDC, desempenhou estrategicamente um papel de destaque na promoção do ecletismo entre os alunos envolvidos, através das suas ações pertinentemente cooperantes em torno das diferentes modalidades, sabendo à partida que este ecletismo e o auxílio ao próximo que não possui tanta aptidão no cumprimento das necessidades que o jogo exige, eram aspetos chave para o sucesso neste torneio.

Esta abordagem de natureza diversificada enriqueceu o repertório desportivo dos alunos a diferentes níveis, tal como descrito anteriormente, mas procurou ainda que estes explorassem as suas possibilidades num ambiente propositadamente inclusivo. O ecletismo desportivo fomentado pelos ideais que circunscreviam o torneio proporcionaram uma oportunidade única para os alunos descobrirem novas possibilidades, sobressaindo a importância de serem flexíveis e abertos às dificuldades dos seus colegas de turma com um nível de aptidão inferior à modalidade, procurando facilitar as suas ações em prol dos objetivos da equipa e do próprio jogo.

O facto de incorporar diferentes modalidades inerentes aos JDC no mesmo torneio permitiu aos alunos desenvolver um entendimento mais profundo das dinâmicas em comum, dentro do espectro dos JDC, mas também as estratégias específicas de cada modalidade, contribuindo significativamente para o seu crescimento tanto no âmbito pessoal quanto desportivo.

Em última análise, o torneio celebrou a virtude da diversidade desportiva, mas procurei ainda que na sua idealização tivesse a capacidade de reforçar a noção de que o ecletismo é uma qualidade enriquecedora que tem o poder de capacitar os alunos da confiança e adaptabilidade necessárias para atingirem os seus objetivos de forma o mais rica e gratificante possível.

Tendo ainda a refletir acerca de um último tópico bastante relevante, mas que esteve sempre na base de conceção deste projeto e torneio. Momentos como este, torneios e afins, não são contextos que tenham a capacidade de substituir aulas. Apesar da boa vontade e de crer que estes momentos são benéficos para os alunos, que o são, muitas vezes estas conjunturas não estão preparadas para uma organização, estruturação e programação tais que tenham a capacidade de substituir os contextos simplificados, reduzidos, agrupados, inclusivos e orientados para a aprendizagem de alunos em níveis bastante distintos. Na grande maioria destes momentos de atividade interna dinamizados pelas escolas, não está prevista a participação dos alunos que realmente necessitam destes momentos de prática, dado que a competitividade os afasta destes momentos de exposição, visto que os próprios sabem identificar a sua falta de aptidão, em comparação com outros alunos mais aptos.

Optei assim por não querer afastar a proposta de realização deste torneio para as turmas onde a atividade interna do GEF menos atuava, mas sim tentar criar as condições que permitissem solucionar estas questões, em muito ressalvadas pelo triângulo benéfico criado, desde o GEF, passando por mim enquanto professor estagiário e, principalmente, os nossos alunos.

4. Seminário - Reorganização Horária nos Segundo e Terceiro Ciclos da Disciplina de Educação Física na Escola Básica António Gedeão

Este projeto Seminário insere-se num dos principais objetivos e missões do professor estagiário que se apresente como tal numa escola, no âmbito do seu segundo ciclo de estudos: a identificação de problemáticas por resolver, a vontade de as solucionar e a capacidade de reconhecimento bibliográfico de qualidade para suporte das suas propostas e sugestões de melhoria. No que diz respeito à qualidade do processo ensino-aprendizagem, existem várias frentes pelas quais podemos intervir. No entanto, aquela que me chamou à atenção enquanto professor estagiário e sujeito a melhoria, prende-se com a organização horária da disciplina de Educação Física, pelas suas particularidades e características do próprio processo ensino-aprendizagem da mesma, prendendo-se ainda, por consequência da anterior, com um olhar atento na gestão curricular, projeto educativo e a tomada de decisão, escolhas e prioridades. O projeto seminário desenrolou-se ao longo de quatro etapas fundamentais.

4.1 1ª Etapa

Já Bom e Brás (2003) refletiam acerca de um conjunto de básicas conquistas desbravadas por intervenções fundamentais da massa docente e necessidades reveladas pela população infantojuvenil no que diz respeito às aprendizagens unanimemente consideradas fundamentais por uma quantidade larga de estudos e base científica. Nestas reflexões, destacava-se como primeira conquista específica, fazendo referência a Mira (2003), a definição de três aulas semanais de Educação Física para todos os alunos do primeiro ao décimo segundo ano de escolaridade. A verdade é que esta conquista nem sempre chegou a ver a luz do dia em algumas das escolas por que passamos, dada a inconsistência na passagem para a prática daquilo que é definido como lei, por diversos fatores que importam atentar, onde se integram, fundamentalmente, fatores burocráticos. Por outro lado, importa reconhecer que a conquista das três aulas semanais já se espelha na grande verticalidade e horizontalidade das escolas do nosso país. Vários estudos têm vindo a relatar a quantidade de encargos financeiros que os diferentes governos de vários países têm acarretado devido a consequências ligadas à inatividade física. A título de exemplo, a quantidade anual de encargos financeiros por inatividade física aferidas pelo governo brasileiro, resultando por consequência na contração de diabetes tipo II, supera os 1.14 biliões de dólares (Bueno, et al., 2016), apenas para esta estirpe. Os autores vêm ainda relatar, à semelhança de outros, para a quantidade de encargos financeiros

para outras doenças, nomeadamente as coronárias, resultando muitas delas em mortalidade (Di Chiara & Vanuzzo, 2009) e ainda, para esquecimento de alguns, mas de cada vez maior relevância, para doenças de natureza psicológica (Sallis et al., 2016).

Em suma, como primeira etapa, importa salientar a relevância da problemática levantada no contexto específico da Escola Básica António Gedeão, mas que, tal como se vem a verificar em segunda e terceira etapa, assume na realidade uma figura mais abrangente, por mais escolas da zona da Grande Lisboa.

4.2 2ª Etapa

Para uma reflexão concisa daquilo que foi a segunda etapa deste projeto, importa mencionar que seria do meu interesse, por forma a validar a hipótese, a recolha de informações de campo (práticas e vivenciadas) dos intervenientes com a capacidade de argumentar em relação ao tema e que vivenciam a problemática diariamente, ou o seu contrário.

Para isto, foi não só elaborado um protocolo de entrevista (Apêndice XI), como também foram realizadas as entrevistas propriamente ditas. Para a realização destas entrevistas, reuni esforços com a coordenação do Departamento de Expressões da escola onde realizo o estágio pedagógico, para permitir a minha presença em momentos e saídas de Desporto Escolar de alunos da escola, que não diziam respeito aos meus núcleos de atividade (atletismo), por forma a contactar com professores de diferentes contextos escolares e por mim desconhecidos. Acabou por ser uma experiência bastante positiva, na medida em que me permitiu não só a realização das entrevistas a contribuir para o meu projeto seminário, como também vivenciar contextos de uma diversidade vasta e não antónima mas diferente, dos momentos de Desporto Escolar vivenciados nos núcleos de atletismo, através da partilha e troca de experiências com professores também interessados na passagem das suas experiências, dando um contributo fundamental ao meu estágio pedagógico e à minha atuação nas diferentes áreas. Foram realizadas um total de 12 entrevistas a professores de diferentes escolas, recorrendo ao protocolo de entrevista e à gravação áudio das mesmas, com a devida permissão por parte de todos os entrevistados, com vista à análise das mesmas à posteriori.

4.3 3ª Etapa

A etapa de progresso do projeto seminário visou a verificação de tendências através do cruzamento de informação entre entrevistas, para a zona da Grande Lisboa.

Pretende-se com essas informações, um levantamento qualitativo das vantagens e desvantagens levantadas pelos diferentes professores, recorrendo à validação bibliográfica, para que fosse possível aprovar esta tese junto não só do GEF como também junto da direção da escola, que em Conselho Pedagógico poderá, ou não, optar pelo modelo sugerido, dado que a coordenadora do GEF, também presente na apresentação do Seminário, determinou que este tema fosse alvo de debate em Conselho Pedagógico, com a unanimidade do restante grupo.

4.4 4ª Etapa

A quarta etapa deste projeto de seminário marca o momento culminante, no qual todas as pesquisas e análises realizadas ao longo das etapas anteriores convergem para a apresentação e discussão das conclusões alcançadas. É nesta fase que se pretende concretizar a influência do professor estagiário na identificação e resolução de problemáticas, através de uma abordagem fundamentada em evidências.

As melhores evidências para um projeto desta estirpe partiram das entrevistas realizadas a professores originários de diferentes contextos escolares e que fundamentaram este projeto com base nas suas vivências, sentimentos de causa.

Nesta etapa, enquanto professor estagiário preparei-me para apresentar o projeto de seminário ao GEF e orientador científico, que compareceu à mesma na EBAG. A apresentação do projeto foi um momento de grande importância para mim e para o meu EP, na qual tive a oportunidade de partilhar as descobertas, as entrevistas realizadas e a análise das informações coletadas, formulando as minhas conclusões que serviriam de sustento à proposta e passagem de um conjunto de duas aulas de noventa minutos mais quarenta e cinco minutos semanais para três aulas de quarenta e cinco minutos semanais, na impossibilidade de aumentar a carga horária e aferir a possibilidade de haver três aulas de cinquenta minutos semanais.

Durante esta apresentação, optei por demonstrar a relevância da problemática identificada, que se refere à organização horária da disciplina de Educação Física na EBAG. O objetivo era demonstrar a pertinência de uma maior frequência de aulas em detrimento de uma maior concentração do tempo de aula em menos momentos semanais, cobrindo esta proposta com as evidências já mencionadas, mas também obter a aprovação e apoio do GEF, uma vez que seriam estes que podiam fazer chegar a proposta a conselho pedagógico e promover esta iniciativa junto das entidades que regulam as opções que mais determinam a qualidade do ensino na EBAG, a direção da escola.

Uma conquista importante nesta etapa foi a viabilização por unanimidade do GEF e palavra final da Coordenadora do Departamento, presente na apresentação, em apoiar e promover a discussão do tema junto do conselho pedagógico e direção da escola. O apoio do GEF foi fundamental, dado que o reconhecimento do GEF por parte da direção da escola é grande, e influência deste revela-se como determinante na promoção de mudanças educacionais no contexto escolar que vivi.

O GEF concordou assim em atuar como um intermediário entre o professor estagiário e a direção da escola, contribuindo para a uma valorização do EP realizado no contexto escolar. Reflito acerca deste desfecho como algo positivo para uma pilar da sociedade como é a Educação, através da sua abertura para a inovação e para um segundo pensamento, mesmo acerca de assuntos que já foram discutidos, porém com evidências e fundamentações distintas.

Naturalmente que a passagem desta proposta à decisão superior não estava nos objetivos definidos inicialmente para este projeto, porém foi particularmente positivo refletir acerca da abertura que houve por parte de todo o GEF para um tema que inicialmente levantava algumas críticas por parte de alguns. Não obstante, o desfecho foi o enunciado e sem dúvida que o apoio do GEF foi crucial para garantir que as conclusões e propostas do projeto sejam consideradas seriamente pela direção da escola.

4.5 Balanço Final do Projeto Seminário

Este projeto de seminário representou um esforço significativo da minha parte enquanto professor estagiário em cumprir com meus principais objetivos e missões no contexto escolar para esta área, em virtude do EP.

Este projeto destinou-se a identificar problemáticas, pese embora ressaltando aquilo que já eram as boas práticas da própria instituição, procurando sustentar todas as propostas numa sólida base bibliográfica.

Neste caso específico, a temática que mais me chamou à atenção foi uma das dimensões a considerar na arte educativa - a organização horária da disciplina, acabando por estender a minha análise a questões de gestão curricular e das tomadas de decisão.

Os indicadores chave utilizados como fundamentação para a formulação das perguntas realizadas em entrevistas passaram pelo tempo útil, frequência de aplicação dos contextos propícios à aprendizagem, intensidade e questões burocráticas envolvidas na tomada de decisão.

A grande maioria dos entrevistados salientou a frequência, o tempo útil e as questões burocráticas como os principais fatores condicionantes para uma aula de Educação Física e consequente aprendizagem de qualidade.

Para Gidlow et. al (2008) as aulas de maior volume parecem não responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos, e reitera, tal como os PNEF (2001) e Haskell et. al (2007) que uma prática distribuída durante a semana de aulas parece ser uma das melhores respostas para ganhos ao nível da aprendizagem, particularmente no combate ao esquecimento, proporcionado por longos períodos de tempo sem contacto com o conteúdo por consolidar. A grande maioria dos professores destaca a importância da prática distribuída, porém, através das respostas de natureza semi-aberta em entrevistas, consegui concluir que o maior entrave a esta resolução em que parece haver concordância são as questões burocráticas, nomeadamente na gestão e estruturação horária que as escolas tendem a preferir, como facilitação da distribuição da mesma no cronograma diário e semanal. A realidade é que, para além da referência nos PNEF (2001) para a frequência semanal, acrescento a referência da Organização Mundial de Saúde (2010) que recomenda a prática de atividade física, nomeadamente aeróbia, pelo menos três vezes por semana, o que vem contrariar a distribuição efetivamente praticada na EBAG, para as aulas de Educação Física.

A diminuição do tempo total da aula leva, de facto, à diminuição do tempo útil de cada uma das aulas, apesar dos benefícios da prática distribuída. Para colmatar este facto, optei por, inicialmente, propor uma alteração para os três tempos de cinquenta minutos de aula, em detrimento dos possíveis três tempos de quarenta e cinco minutos. Esta foi uma proposta que caiu logo à partida, visto que interferia com questões de natureza nuclear e do funcionamento base da escola, e nesse sentido, a Coordenadora do Departamento deu luz vermelha a esta opção. Ainda assim, esta opção não caiu em esquecimento e optei por apresentá-la como solução, pese embora não pudesse ser aplicada no contexto em que me inseria. Não obstante à diminuição do tempo útil, Ribeiro (2014) aferiu em estudo próprio que os alunos com maiores dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à sua aptidão física, revelaram não fazer proveito de aulas de noventa minutos, na qual foram estimados sessenta minutos de tempo útil. Pelo contrário, este grupo de alunos em estudo revelou uma maior capacidade de acompanhar os mais condicionados fisicamente em aulas de quarenta e cinco minutos, na qual o tempo útil ronda os vinte e dois minutos. Indo ao encontro da frequência semanal recomendada pela Organização Mundial de Saúde (2010), percebemos que uma aula noventa minutos, se bem

programada, é capaz de responder às necessidades diárias recomendadas de sessenta minutos diários de atividade física moderada a vigorosa. No entanto, esta distribuição implica que alunos com comportamentos sedentários permaneçam sem estímulos de ordem física durante mais um dia, o que acaba por ter o efeito exatamente oposto. É um facto que a maior distribuição semanal apresentada apenas oferece a possibilidade de cumprir com um terço das recomendações diárias, no entanto, contribui para um menor esquecimento das aprendizagens e facilita ainda o cumprimento das recomendações diárias, se complementado com atividade física extraordinária ou, se quisermos, extracurricular.

A problemática da consequente diminuição do tempo útil em função da maior distribuição semanal de momentos propícios à prática e aprendizagem, levou-me às questões burocráticas levantadas pela grande maioria dos entrevistados, que forçosamente terminavam as suas respostas neste sentido. Irmsher (1996) ressalva um combate aos horários *zapping* que se caracterizam por uma debitação descontrolada dos conteúdos a animar junto dos diferentes ciclos de escolaridade, mas que não permitem uma consolidação eficaz, duradoura e com um significado de utilidade da transversalidade dos conteúdos. A gestão curricular que as escolas são forçosamente condicionadas a idealizar em função das aprendizagens essenciais, na opinião dos professores, parece não levar a uma emancipação genuína por parte dos seus alunos, acabando estes por desabafar que se torna impossível chegar a tudo e a todos os seus alunos, tendo que fazer escolhas muitas vezes baseadas no seu puro bom senso e experiência profissional.

A análise a esta problemática relativa à organização horária e gestão curricular, dimensão basilar do ensino, e especialmente o contacto com outros professores de realidades profissionalmente semelhantes mas estruturalmente diferentes da minha, fez-me refletir numa necessidade de reestruturação sistémica, do topo para a base. O contacto com todos estes professores, dentro e fora de entrevista, deu-me a entender que a nível micro, ou seja, na base, as soluções encontradas para a resolução de um problema que é comum não parecem nutrir a devida qualidade que o processo ensino-aprendizagem ideal prevê, e que os alunos enquanto principais intervenientes da arte educativa merecem. Apesar dos testemunhos serem meramente pessoais e a amostra de professores ser reduzida, a partilha de experiências em torno dos indicadores chave revelou que os três dos quatro supramencionados, tal como afere a bibliografia, são aqueles que mais atribulam a qualidade do processo ensino-aprendizagem, tendo especial impacto na aprendizagem dos alunos.

Esta reflexão não poderia terminar sem ressaltar a importância que a professora Sandra, Coordenadora do Departamento de Expressões na EBAG teve neste projeto, propiciando os momentos relativos às entrevistas, incluindo-me em alguns encontros de DE, juntamente com o meu colega de estágio Vasco Simões, que proporcionaram o à vontade suficiente dos envolvidos para dar o seu testemunho face à problemática levantada, no contexto das suas escolas.

Conclusão

A conclusão de um estágio pedagógico desta natureza culmina numa transição para a atividade profissional, como professor. Os desafios e as demandas do ambiente escolar fazem parte de uma formação de professores, onde o estágio pedagógico por mim experienciado se insere. Todas as vivências deste estágio vieram culminar numa reflexão necessária acerca do papel do professor no desenvolvimento educacional e no futuro da nossa sociedade.

Todo o estágio pedagógico assentou numa premissa de aprendizagem, mas que, pelo envolvimento de todos, essa premissa veio disseminar-se para ambos os sentidos. O meu processo de estágio englobou o contacto com alunos, professores e encarregados de educação. Desde início, fiz questão de alertar os meus alunos de que, à semelhança deles, estaria num processo de aprendizagem onde a sua participação iria ser fundamental durante todo o ano letivo. A abordagem dos mesmos veio progressivamente a revelar-se num mútuo benefício onde se verificaram aprendizagens importantes. No entanto, quando realizo uma retrospectiva de aprendizagem multidirecional, é impossível não olhar para o restante triângulo que personaliza os principais intervenientes do ensino: professores e encarregados de educação. Além das fortes constatações bibliográficas que caracterizam este tipo de documentos, faço ainda questão de salientar as confidências de ambos estes agentes educativos. Estas confidências vieram alertar para uma aprendizagem bidirecional, em momentos partilhados e de contratualização inter e intradisciplinar, para a qualidade das aprendizagens dos alunos que se faziam partilhar.

Uma das facetas que se destacou ao longo do estágio foi a premissa fundamental de aprendizagem, tanto para os alunos como para mim. Ao promover um constante diálogo, tanto com outros docentes como com alunos sobre a natureza compartilhada deste processo, consegui estabelecer uma dinâmica de ensino que se revelou mutuamente benéfica. A abordagem de

diálogo multidirecional transladou para resultados em aprendizagens significativas, não apenas para os alunos, mas também para mim e outros intervenientes educativos, como professores e encarregados de educação.

A minha preocupação com a promoção educacional, os desafios que a constituem e as minhas crenças para um futuro norteado, com objetivos e ambições, trouxeram-me a uma formação de professores que me mudou completamente. Mais do que uma mudança na minha atuação profissional, que certamente acontece a todos os que atravessem este processo, experienciei um conjunto de transformações pessoais e que, juntamente com os valores que comigo carrego, me tornaram numa pessoa mais prestável e adaptada às demandas, acima de tudo, pedagógicas e burocráticas que a escola e o seu círculo mais próximo exigem.

Experienciada a formação inicial de professores, esta faz jus ao seu nome, em particular à sua natureza “inicial”. A verdade é que a formação de professores não se encerra no momento em que este processo de estágio termina. O contacto com a escola em primeira mão e com os seus desafios mostram uma necessidade de constante e contínua formação. A interação com todos os outros professores na escola mostrou que a contínua formação de professores é incentivada por uma reflexão das atuações dentro e fora da sala de aula. Este é um processo que leva a um desenvolvimento pessoal e profissional e a uma atualização necessária, nomeadamente ao nível das várias práticas educacionais. Uma grande prova desta necessidade, é a capacitação do professor para utilização das novas tecnologias, dado que se apresenta como um meio facilitador da aprendizagem, por ser uma “linguagem” percebida pela nova geração de estudantes. Neste caso, a negligência para a fulcral atualização das demandas dos nossos alunos vem influenciar as aprendizagens dos mesmos, e o caso das novas tecnologias tem vindo a provar isso mesmo.

É ainda importante atentar na qualidade da educação, e perceber que a formação de professores, que assegura a primeira, depende ainda da motivação não só intrínseca, como extrínseca, oferecida pelos reguladores e ativistas da atividade de docência. Num ano preenchido por greves e de vários movimentos motivados pela precariedade da profissão docente, a motivação extrínseca e os seus temas, desejos e visões de uma escola e dos que nela passam os seus dias, refletiu-se alertou-se para o contributo desta inseparável relação – escola e aqueles que a vivem diariamente. A realidade é que, ao nível de motivação intrínseca, não haja dúvidas de que a há, e esta é sentida diariamente pelos grandes sacrifícios pessoais e profissionais de cada um dos professores. Estas são reflexões mereceram o seu espaço também

na escola, num interesse e preocupação que também era nossa enquanto núcleo de estágio e futuros colegas da educação, tanto em conversa com professores experientes, como também em situações de debate com outros professores estagiários.

Num primeiro contacto com a escola, muito por causa do seu “tarefismo” burocrático, senti uma distância que dificultou a articulação entre os principais conceitos abordados no ano transato, com a prática efetiva, neste ano de estágio. As exigências burocráticas não se vêm nucleadas nesta escola, pelo que é uma norma generalizada a toda e qualquer escola, não servindo isto para uma crítica à escola, mas se houver lugar para a formular, então que seja ao sistema que o determina. O equilíbrio entre a teoria e a prática veio a ser um dos principais desafios durante este ano de estágio. Acima de tudo, enquanto professor estagiário, procurei sempre encontrar uma contextualização e representatividade entre aquilo que já era do meu conhecimento, para a construção de novo conhecimento e para a aplicabilidade prática com a minha turma, nos treinos de desporto escolar e ainda no contacto com alunos e encarregados de educação, como diretor de turma. Para mim, o estágio pedagógico perderia o seu sentido se não pudesse apelar aos conceitos e conhecimentos do ano anterior, e inicialmente, essa foi a principal dificuldade.

O ensino da Educação Física é altamente influenciável pela seletividade daqueles que regulam a atividade educativa. O número de oportunidades para aprendizagem, espaços idealizados para a prática e ainda momentos de reflexão dos contributos da disciplina, devem ser preocupações do profissional de Educação Física, com o objetivo de valorizar a sua atividade, e valorizar ainda a população alvo desta mesma atividade, os alunos. Neste sentido, não podia deixar de mencionar a atividade do GEF no sentido da valorização do currículo da disciplina e na permanente articulação com os restantes saberes do currículo do aluno. É ainda importante salvaguardar a boa relação que este grupo tem com o restante departamento, mas acima de tudo com a direção da escola que mostrou, em todos os momentos, uma sensibilidade inigualável para as necessidades tanto dos alunos, como dos professores envolvidos nos vários projetos dinamizados. Como professores estagiários, tanto a direção da escola como todo o GEF fez questão de colocar os nossos problemas em evidência, para que pudessem ser resolvidos e ganharmos as ferramentas necessárias para a dinamização das melhores soluções. Esta sensibilidade para com o protocolo, mas acima de tudo, para com professores estagiários em formação inicial, o ambiente escolar foi de tal forma favorável, que tornou possível a realização

de todos os projetos, individuais e de grupo, que foram sendo propostos ao longo do ano letivo, onde a saída de campo também se vem a incluir.

A exigência transpareceu, desde o primeiro dia como professores estagiários e nos primeiros contactos com a direção da escola e outros professores. Rapidamente se fez perceber, e também fruto de contextos que me eram familiares onde imperava o mesmo grau de exigência, que esta exigência estaria sempre presente, de forma a que o produto da ação educativa fosse igualmente exigente e assim crescesse, enquanto estagiário e nas competências basilares de articulação com outros intervenientes do contexto escolar, indissociável desta atividade profissional.

Quando realizo uma retrospectiva e consequente reflexão da minha ação educativa, existem alguns traços que se destacam e trazem um pouco mais de significado ao estágio propriamente dito. Mais do que nos colocar em evidência para a tomada de decisão e formular escolhas em detrimento dos diagnósticos, o estágio coloca-nos em contacto com um conjunto de pessoas que vivenciaram o pré, o durante e algumas o pós da profissão docente. O contributo destas pessoas para o nosso crescimento enquanto professores, ainda em formação inicial, é inexplicavelmente fundamental e enriquecedor, desde as mais pacatas trocas de ideias, até à articulação para a formulação de projetos, ou até aos afazeres inerentes ao regular funcionamento das várias áreas que estão sob a alçada do professor.

A verdade é que, ao contrário de alguns relatos de outros professores estagiários, de outras escolas, com os quais tive a oportunidade de trocar ideias, a base desta escola assentava numa união entre professores, que se articulavam para oferecer um ensino o mais significativo possível para o aluno. A articulação entre departamentos, nas primeiras semanas de presença na sala de professores ilustrou muito bem este clima e forma de organização da EBAG, onde volta a ser importante referir a quantidade de sacrifícios pessoais que a grande maioria de professores não dispensava, para que estas articulações pudessem traduzir-se num currículo com utilidade à visão do aluno e para que até os mais “desligados” da escola e das aprendizagens, pudessem encontrar um significado para a sua presença e a sua importância no dia a dia da escola e dos seus colegas.

Nesta visão, o Departamento de Expressões e, em particular, o GEF não fica à margem e a organização e união que se vive dentro do mesmo, deixa não só o restante departamento, como os restantes e ainda a direção da escola com a certeza de que a boa relação entre pessoas

e o clima motivante que se vive diariamente, são a chave para um produto com selo de qualidade, apesar das dificuldades que são vividas por esta e pelas restantes massas docentes em todo o país.

Como estagiário e como professor em formação inicial, ter vivido esta experiência num contexto onde a união e o estado de prontidão sempre foram dois grandes princípios que faço questão de me acompanharem, foi sem dúvida algo que veio auxiliar na superação das dificuldades sentidas inicialmente, sobretudo, mas também no decorrer do ano de estágio pedagógico.

Seria impensável falar da união entre um grupo de educação física como este e não mencionar os momentos onde o protocolo de estágio fez questão de testar esta união e evidenciar a cooperação entre os pertencentes ao núcleo de estágio e ao grupo que tão bem nos acolheu e ensinou. Assim, falo de dois momentos marcantes que aconteceram, para mim, em novembro e em fevereiro. Duas semanas onde foi praticado o PTI, onde a nossa implicação como professores estaria a ser testada, em dois momentos distintos do processo de estágio. Mais do que revelar conhecimento do conteúdo (CK), onde entram as várias matérias, os seus critérios e ainda conhecimento e aprendizagens para resolver as problemáticas que desejamos ver resolvidas (os nossos objetivos), com as diferentes aulas, o PTI surge com a grande finalidade de articular e cooperar com um GEF experiente e com os meios de nos capacitar com ferramentas em contextos que nos são desconhecidos e onde a nossa zona de conforto é colocada ao teste. A grande diversidade de contextos, de personalidades e características muito próprias de cada professor, ano de escolaridade, turma e aluno(a), vieram sujeitar-me a um processo de adaptação de mim próprio para ser capaz de corresponder aos objetivos do professor, das aprendizagens aferidas para o ano de escolaridade em causa, da turma e ainda dos diferentes alunos(as) e grupos de trabalho, respetivamente. Em sinergia com todo este complô, veria os meus objetivos com ambos os momentos de PTI a serem concretizados, num futuro que me é tão próximo e onde esta área de intervenção tanto me diz enquanto futuro professor. Por esta razão, fiz questão de personificar estes momentos de PTI como a realidade daquilo que serão os meus dias na profissão e aquilo que está ao meu alcance, individual e na articulação com outros, para as melhores aprendizagens dos meus alunos, num contexto e clima criado por mim e por eles, numa constante partilha e negociação das aprendizagens, minhas e deles.

As finalidades da disciplina de Educação Física, remontam para as competências chave e de natureza indispensável ao repertório do aluno à saída da escolaridade obrigatória, ao nível das atividades e aptidão física, e ainda dos conhecimentos. Neste sentido, as aulas de Educação Física são o ambiente que deve proporcionar oportunidades e evidências, ao professor e aluno, das competências que se querem ver resolvidas e realizadas. É importante não esquecer que grande parte dos alunos não exploraram as suas possibilidades de ação em contextos didáticos e onde as suas capacidades são realmente colocadas à prova, a começar no primeiro ciclo de estudos, como é o caso de grande parte dos alunos na EBAG, que mostram algumas dificuldades, que já mereciam estar resolvidas. Esta é uma reflexão importante, na medida em que toda a lecionação e intervenção do professor com o aluno, para o atendimento às suas prioridades, está inteiramente dependente das características e qualidades que os alunos já carregam consigo durante o seu percurso escolar e académico. Estas reflexões levam portanto a uma conclusão tão geral quanto específica, na medida em que pude verificar que esta era não só uma realidade vivida na EBAG como em muitas outras escolas, onde tanto o GEF como outros (sub)departamentos têm um papel extremamente ativo na proposta de atividades para os seus alunos, em diferentes áreas curriculares. A realidade é que em contextos desta natureza, marcados por uma proatividade e vontade didático-pedagógica, a quantidade de aulas em que existe um atendimento específico às prioridades dos alunos e a uma das maiores premissas para o seu atendimento, que passa pela continuidade, está inteira ou parcialmente comprometida e interrompida por atividades que não correspondem às necessidades do aluno(a) e a resolver para a convergência ao perfil do aluno(a) à saída da escolaridade obrigatória. Não é possível afirmar que estes momentos sejam de nula aprendizagem, ou que deixem de ser importantes no currículo dos alunos. No entanto, a reflexão e mensagem que retiro de uma flexibilidade curricular assente em propostas desmedidas de “tarefismo” e em jeito de atividades, como visitas de estudo ou festas, no horário dos alunos, deixa que as aprendizagens viradas para as prioridades dos alunos fiquem aquém do desejado.

Os maiores frutos deste EP vieram de uma constante adaptação à mudança, numa busca incessante pela teórica homeostasia na qual a escola e o ensino devem convergir. A interação com outros professores, colegas de estágio, alunos e assistentes operacionais, tornaram possível uma reflexão contínua das minhas sucessivas escolhas, na tentativa de abraçar uma prática profissional exigente mas diariamente emancipadora, contribuindo para um crescimento de ordem pessoal imensurável.

Referências Bibliográficas

- Almeida, K., & Liddle, M. (2009). Workshop sobre educação vivencial nas intervenções com jovens em risco: Aprender fazendo.
- Andrade, A. (1999). *Estudo comparativo de dois programas de treino pliométrico (CAE longo vs CAE curto) em equipas Juniores Masculinas de Voleibol* [Dissertação de Mestrado, FCDEF-UP]. REIT – Repositório da Universidade do Porto.
- Araújo, C. (2002). *Manual de ajudas em ginástica*. Porto Editora.
- Araújo, F. (2007). *A avaliação e a gestão curricular em Educação Física - Um olhar integrado*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 32, 1-10.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Plátano.
- Bom, L., & Brás, J. (1997). *Estágio para dar aulas ou para ser Professor? O estágio será uma praxe?* Revista Horizonte, XVIII(108), 15-24.
- Bom, L. (2019). *Congresso Internacional Profissionalidade Docente: Desafios na Formação de Professores*. Lisboa, Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Brito, N., Fonseca, A., & Rolim, R. (2004). *Os melhores atletas nos escalões de formação serão igualmente os melhores atletas no escalão sénior? Análise centrada nos rankings femininos das diferentes disciplinas do Atletismo ao longo das últimas duas décadas em Portugal*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 4(1), 24-26.
- Câmara, H., & Santos, G. (2013). *Atletismo na escola: uma mudança necessária*. Revista EFDeportes, 178.
- Carreiro da Costa, F. (1991). *A investigação sobre a eficácia pedagógica*. Revista Inovação, 4(1), 9-27.
- Carreiro da Costa, F., & Leal, J. (1997). *A Atitude dos Alunos Face à Escola, à Educação Física e a alguns Comportamentos de Ensino do Professor*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, (15-16), 113-125.
- Carvalho, L. (1994). *A avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, (10-11), 135-151.

- Carvalho, C., & Carvalho, A. (2001). Diferenças de efeitos verificados em dois programas de treino pliométrico (CAE curto vs CAE longo) aplicados em equipas Juniores Masculinas de Voleibol. *In Perspectivas XXI*, (pp. Ano 4, No7, Publismai).
- Clark, J., & Metcalf, J. (2002). The Mountain of Motor Development: A Metaphor. *Motor Development: Research and Review*, 2, 62-95.
- Clark, M. (2007). *Structured text retrieval by means of affordances and genre*.
- Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70-85.
- Comédias, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física – O Problema dos Jogos Desportivos Coletivos* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade Lusófona]. ReCiL – Repositório Científico Lusófona.
- Costa, J. (2015). *O Trabalho Coletivo do Departamento de Educação Física e Gestão Ecológica das Aulas - A Integração da Agenda Social dos Alunos nas Decisões de Planeamento e Ação dos Professores* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa]. RCAAP – Repositório da Universidade de Lisboa.
- Cunha, C., & Galvão, Z. (2022). A Educação Física escolar em Portugal: entre a centralidade e a diversidade. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 27(290), 112-123.
- Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41), 133-159.
- Dejong, G., Kokinakis, C. L., & Kuntzleman, C. (2002). The role of assessment in meeting the NASPE physical education content standards. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 22-25.
- Gidlow, C. J., Cochrane, T., Davey, R., & Smith, H. (2008). In-school and out-of-school physical activity in primary and secondary school children. *Journal of Sports Sciences*, 26(13), 1411–1419.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.

- Gutiérrez, M., Ruiz, L., & López, E. (2010). Perceptions of Motivational Climate and Teachers' Strategies to Sustain Discipline as Predictors of Intrinsic Motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608.
- Günther, H. (2003). Mobilidade e affordance como cerne dos Estudos Pessoa-Ambiente. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 273–280.
- Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., Macera, C. A., Heath, G. W., Thompson, P. D., & Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(8), 1423–1434.
- Harwood, S., & Hafezieh, N. (2017). 'Affordance' - what does this mean? In M. Griffiths, R. McLean, & M. Kutar (Eds.), *22nd UK Academy for Information Systems International Conference: Ubiquitous Information Systems: Surviving & Thriving in a Connected Society*.
- Hwang, Yoon-Suk, & Evans, David. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-145.
- Irmsher, K. (1996). Block Scheduling. *OSSC Bulletin*, 39(6).
- Lago, D. (2017). *O Desenvolvimento das Competências Sociais como Oportunidade de Prevenção e Resolução de Conflitos* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. RCIPL – Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Luso-Española de Ediciones, S.L.
- Lopes, F. (2016). *O papel do diretor de turma na vida dos alunos* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. REIT – Repositório da Universidade do Porto.
- Maia, J. T. A. G. S. (2003). *Objetivos de Realização, Perceção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para Praticar Desporto* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto]. REIT – Repositório da Universidade do Porto.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Editorial Presença.

Michie, Susan, van Stralen, Maartje, & West, Robert. (2011). The Behaviour Change Wheel: a new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, 6, 42.

Mil-Homens, P., Correia, P., & Mendonça, G. (2015). *Treino de Força: Princípios Biológicos e Métodos de Treino*. (Volume 1). Edições FMH.

Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3o Ciclo. Lisboa, Portugal: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Florida, USA: Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Namugenyi, C., Nimmagadda, S., & Reiners, T. (2019). Design of a SWOT Analysis Model and its Evaluation in Diverse Digital Business Ecosystem Contexts. *Procedia Computer Science*, 159, 1145–1154.

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Oliveira, I., & Lurdes Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*.

In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM.

Onofre, M. (2017). *A Qualidade da Educação Física como Essência da Promoção de uma Cidadania Ativa e Saudável* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. RCIPL – Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*, 23–25. Instituto Politécnico de Bragança.

Quinaz, L. (1986). *Badminton: a criança e o jogo*. Revista Horizonte, vol. III, no13.

Ribeiro, J. (2014). *Estudo dos determinantes da atividade física objetivamente avaliada durante as aulas de Educação Física de 45 e 90 minutos* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. REIT – Repositório da Universidade do Porto.

- Roberts, G. (1984). Achievement motivation in children's sport. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 251-281). JAI Press.
- Robinson, L., Stodden, D., Barnett, L., Lopes, V., Logan, S., Rodrigues, L., & D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273-1284.
- Rocha, C. C. M. (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da Educação Física escolar* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa].
- Rua, M. (2008). *O Diretor de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta].
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para Práticas Educativas*. Edições Colibri.
- Serpa, S. (2016). *Psicologia do Desporto – Manual de Curso de Treinadores: Grau I*. Lisboa, Portugal: IPDJ.
- Schmidtbleicher, D. (1996). *O Treino da Força e da Potência em atletas de alto rendimento*. Edições FMH.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de Educação Física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo.
- Thorndike, E. L. (1914). *The psychology of learning*. Teachers College.
- Valamatos, M. J., Valamatos, M. J., Mil-Homens, P., & Veloso, A. (2005). Impulsão dinâmica da transposição da barreira. Alterações na capacidade de produção mecânica do complexo músculo-tendinoso provocadas pela instalação da fadiga. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(1), 15–30.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. <https://www.who.int/publications/i/item/978924>

APÊNDICES

Apêndice I – Plano Anual de Lecinação

Meses	Setembro		Outubro		Novembro		Dezembro		Natal	Janeiro		Fevereiro		Março		Abril		Maio		Junho		
Semanas (Segundo roulement)	19/set a 23/set	26/set a 30/set	3/out a 7/out	10/out a 14/out	31/out a 04/nov	07/nov a 11/nov	28/nov a 02/dez	5/dez a 9/dez		03/jan a 06/jan	09/jan a 13/jan	06/fev a 10/fev	13/fev a 17/fev	06/mar a 10/mar	13/mar a 17/mar	03/abr a 07/abr	10/abr a 14/abr	01/mai a 05/mai	08/mai a 12/mai	29/mai a 02/jun	05/jun a 09/jun	
			17/out a 21/out	24/out a 28/out	14/nov a 18/nov	21/nov a 25/nov	12/dez a 16/dez	19/dez a 22/dez		16/jan a 20/jan	23/jan a 27/jan	20/fev a 24/fev	27/fev a 03/mar	20/mar a 24/mar	27/mar a 31/mar	17/abr a 21/abr	24/abr a 28/abr	15/mai a 19/mai	22/mai a 26/mai	12/jun a 16/jun		
Semestres	1º Semestre											2º Semestre										
Etapas	1ª Etapa Prognóstico				2ª Etapa Prioridades							3ª Etapa Progresso				4ª Etapa Produto						
Nº UD	1ª UD				2ª UD			3ª UD					4ª UD		5ª UD			6ª UD			7ª UD	
Nº Aulas	12				12			10					10		10			8			9	
Matérias // Conteúdos	AVALIAÇÃO INICIAL 1. Todas as matérias descritas no protocolo de Avaliação Inicial 2. FITEscola (Bateria de Testes)				JDC Voleibol Basquetebol Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Dança Aptidão Física Geral (Aptidão Aeróbia; Aptidão Neuromuscular)			JDC Voleibol Basquetebol Futebol Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Dança (Merengue) Aptidão Física Geral (Aptidão Aeróbia; Aptidão Neuromuscular) Testes FITEscola (1ºSemestre)					Futebol Voleibol Andebol Basquetebol Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Atletismo (Salto em Comprimento) Dança (Merengue) Aptidão Física Geral (Aptidão Aeróbia; Aptidão Neuromuscular)		Futebol Voleibol Andebol Badminton Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Atletismo (Barreiras; Salto em Altura; Salto em Comprimento; Velocidade; Lançamento do peso) Dança (Merengue) Aptidão Física Geral (Aptidão Aeróbia; Aptidão Neuromuscular)			Futebol Voleibol Andebol Basquetebol Badminton Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Atletismo (Barreiras; Salto em Altura; Salto em Comprimento) Dança (Merengue) Aptidão Física Geral (Aptidão Aeróbia; Aptidão Neuromuscular)			Futebol Voleibol Andebol Basquetebol Badminton Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Atletismo (Barreiras; Salto em Altura; Salto em Comprimento) Dança (Merengue) Aptidão Física Geral (Aptidão Aeróbia; Aptidão Neuromuscular)	

Apêndice II – Grupos de Trabalho (Interior e Exterior) – Primeira formação de grupos, que foi sujeita a alterações no decorrer das várias etapas

GRUPOS EXTERIOR - JDC											
GRUPO I - 8			GRUPO II - 8			GRUPO III - 8					(+) Apto(a) para Andebol
Aluno nº8			Aluna nº3			Aluna nº12					(+) Apto(a) para estas matérias
Aluna nº17			Aluno nº7			Aluna nº15					
Aluna nº5			Aluna nº13			Aluna nº18					(+) Apto(a) para basquetebol
Aluno nº25			Aluna nº14			Aluno nº1					
Aluna nº21			Aluna nº19			Aluna nº22					
Aluna nº4			Aluna nº20			Aluna nº28					Afonso Baptista (Baixa Médica)
Aluna nº10			Aluno nº11			Aluna nº16					
Aluno nº27			Aluno nº23			Aluno nº24					
						Aluno nº26					
GRUPOS INTERIOR - Dança (Merengue), Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos											
GRUPO I - 7			GRUPO II - 9			GRUPO III - 8					
Aluno nº8			Aluna nº3			Aluna nº19					(+) Apto(a) para Ginástica
Aluna nº17			Aluno nº7			Aluna nº15					
			Aluna nº13			Aluna nº18					
Aluno nº25			Aluna nº14			Aluno nº1					(+) Apto(a) para Dança
Aluna nº21			Aluna nº12			Aluna nº22					
Aluno nº23			Aluna nº20			Aluna nº28					
Aluna nº10			Aluno nº11			Aluna nº16					
Aluno nº27			Aluno nº4			Aluno nº24					
			Aluna nº5			Aluno nº26					

Apêndice III – Possibilidade de Lecionação de Acordo com o Espaço

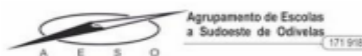
	PAV	C1	C2					
Futebol								
Basquetebol								
Voleibol								
Andebol								
Gin. Solo								
Gin. Aparelhos								
Atl- Salto em Comp.								
Atl- Salto em Altura								
Atl- Lan. Peso								
Badminton								
Dança								
Condição Física								

	Permite Fazer
	Não Permite Fazer

Apêndice IV – Ficha de Trabalho dos Testes FITEscola



EDUCAÇÃO



Ano Letivo 2022/2023

Ficha de Trabalho de Educação Física nº 1

Valores de Referência do FitEscola - Teste de Aptidão Física

Consulta o ficheiro que se encontra em <https://fitescola.dge.mec.pt/>, Testes e Relatórios, Valores de Referência. Preenche os valores de referência para a tua idade e género para atingires a Zona Saudável e Perfil Atlético para os diferentes Testes de Aptidão Física assinalados no quadro seguinte. Este documento depois de preenchido é para apresentar e trazer sempre para a aula de Educação Física na tua mochila/saco kit para ser consultado sempre que necessário.

Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____ N: ____

Data: ____/____/____

Género: Masculino _____ Feminino _____

Idade/ Testes	Vaivém (nº de percursos)		Abdominais (nº de repetições)		Flexões (nº de repetições)		Impulsão Horizontal (cm)		Senta e Alcança (cm)		Flexibilidade de Ombros (S/N)
	Zona Saudável	Perfil Atlético	Zona Saudável	Perfil Atlético	Zona Saudável	Perfil Atlético	Zona Saudável	Perfil Atlético	Zona Saudável	Perfil Atlético	Zona Saudável
____ Anos											
____ Anos											

Nota: Se durante o ano letivo a tua idade se altera preenche as duas linhas.

Prof Pedro Neves

Apêndice V – Guião Orientador do discurso dos alunos



PROJETO SEPARA E GANHA

OBJETIVOS

- 

Apoio à Associação de Paralisia Cerebral de Lisboa (APCL) através da recolha de tampas por todos os alunos da escola para a compra de material ortopédico;
- 

Sensibilizar toda a comunidade educativa para o tema da sustentabilidade;
- 

Promoção de hábitos que deem resposta a um aumento da poluição, através da separação de resíduos;

Estarão espalhados garrafões assinalados por toda a escola para a recolha de tampas, e gostávamos que tu também fosses parte deste projeto!

Como alunos do 9ºA vamos dar o exemplo e esperamos contar também contigo!

Apêndice VI – Documento para aprovação da Saída de Campo

SAÍDA DE CAMPO NÚCLEO DE ESTÁGIO ESCOLA BÁSICA ANTÓNIO GEDEÃO

Orientadora Pedagógica: Professora Ana Frederica Vicente

Orientador Científico: Professor Luís Bom

Discentes (Núcleo de Estágio)

Daniela Sousa

Pedro Neves

Vasco Simões

Introdução

A saída de campo a realizar pelo núcleo de estágio em Educação Física da Escola Básica António Gedeão surge no âmbito do estágio pedagógico a realizar no presente ano letivo (2022/2023), do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Este é um projeto que visa dar resposta a uma problemática vivenciada nos últimos anos, nomeadamente pela população infantojuvenil: a falta de momentos de destaque para a cooperação. A cooperação é um princípio fundamental na educação física, pois permite que os alunos trabalhem juntos para alcançar objetivos comuns. Isso pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais, além de melhorar o desempenho físico.

Segundo Leitão (2010), “a aprendizagem cooperativa define-se como (...) prática pedagógica inclusiva em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros (...)”, onde se faz uso de “(...) uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundar a sua própria compreensão do mundo em que vivem”. Uma das grandes valências carregadas por uma saída de campo desta natureza, é a própria aprendizagem cooperativa, num ambiente socio-didático e pedagógico-reflexivo de excelência. Desta forma, consideramos crucial a cooperação entre alunos, nomeadamente em pequenos grupos, como se virá a verificar, na medida em que pode ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais, além de melhorar o desempenho tanto físico como psicológico dos mesmos. A implementação de jogos cooperativos, trabalho em equipa e projetos colaborativos são algumas maneiras de promover a cooperação entre os alunos.

A Educação Física, como disciplina transversal ao currículo de todos os alunos, tem a particularidade, pelas suas características (nomeadamente práticas) de desenvolver características socio-motoras e emocionais de relevância para a construção de um indivíduo socialmente emancipado.

Apesar de ser o núcleo de estágio em Educação Física que alavancou em momentos iniciais esta saída de campo, como projeto multidisciplinar, pretendemos que mais disciplinas do currículo dos alunos do sétimo e do nono ano integrem esta iniciativa. Neste sentido, vamos contar com uma diversidade de disciplinas, onde se incluem a disciplina de Físico-Química, Português, Matemática, Geografia.

Objetivos

Objetivos Gerais

A ideia passa por desenvolver um projeto onde se inclua a modalidade de orientação, como momento principal do programa, onde serão preparados percursos diferenciados, e onde as balizas marcadas e por picar pelos alunos estarão relacionadas com diferentes disciplinas do currículo, em forma de desafios e perguntas, relativos a conteúdos que estão a ser lecionados nas diferentes disciplinas.

Além da programática principal, pretende-se que os alunos passem pela experiência da canoagem, aferindo momentos propícios a uma saída declarada da zona de conforto, sem nunca colocar em risco a integridade física e psicológica dos mesmos. Deste modo, a saída de campo procura promover uma simbiose entre o desafio, a responsabilidade como condição necessária e a aprendizagem como base de todos os momentos. Com estas atividades projetadas, pretende-se, como objetivos gerais que:

- Sejam promovidas relações de companheirismo e de trabalho em equipa, dado que os alunos estarão em contextos desconhecidos e onde podem não se verificar zonas de conforto, como o meio escolar, por exemplo. Assim, vão elevar-se sentidos de responsabilidade entre pares ou pequenos grupos, fulcrais para o decorrer das diferentes fases do programa;
- Promover a atividade física em contexto curricular abrangente, onde haverá uma partilha sistemática de conhecimentos em momentos ricos em momentos multidisciplinares, orientando os alunos para a relação entre disciplinas, matérias e conceitos, dando vida e significado mais simplificado àquilo que diariamente fazem em contextos escolares;
- Introduzir os conteúdos e conhecimentos lecionados da disciplina de Educação Física em contextos de fauna e flora diversificados, onde os alunos possam passar por outras experiências e espaços onde possa ser praticada atividade física.

Objetivos Específicos

- Promoção da modalidade de Orientação, não lecionada pelo agrupamento em nenhuma das suas escolas, aumentando o leque ou repertório;
- Atividade física prolongada no tempo, com atividades de enriquecimento sociocultural.

- Responsabilidade e segurança garantidas pelos alunos, nomeadamente pelos alunos que mais carecem destas características e destes momentos nas suas atividades e contextos diários;

Programa

No dia 4 de maio, os alunos inscritos para a saída de campo organizada, irão deslocar-se da escola (ponto de encontro) até à Lagoa do Falcão, em Campelos, Torres Vedras, de autocarro. A saída da escola está agendada para as 8h15 da manhã, com a chegada prevista ao parque pelas 9h15-9h30.

À chegada, os alunos serão confrontados com um espaço desconhecido, porém com as condições de segurança garantidas pelas características do próprio espaço. Como primeiro momento do programa, os alunos vão participar numa corrida de orientação, onde o núcleo de estágio, junto com os vários professores responsáveis pelas diferentes disciplinas envolvidas, dinamizarão desafios que os alunos devem cumprir, somando ao normal funcionamento de uma prova de orientação, onde os vários desafios estarão inseridos nas balizas, e os alunos, em pequenos grupos irão "picando" no seu croqui as respostas aos seus desafios, para além do código da baliza onde esse desafio se encontra. Este primeiro momento, está programado para ser realizado da parte da manhã.

De seguida, segue-se a hora de almoço, em que os alunos se juntam e partilham um momento de convívio e harmonia. Este almoço é caracterizado por ser um momento de reflexão e alimentação saudável, na medida em que os alunos vão preparados com alimentos saudáveis e previamente combinados entre os mesmos e os professores estagiários pertencentes ao núcleo de estágio. Para que este almoço saudável possa tomar lugar, o núcleo de estágio vai dinamizar, junto dos alunos do desporto escolar, um trabalho prévio de pesquisa e trabalho cooperativo, um conjunto de combinações possíveis para almoços e lanches saudáveis, a qual deve ser replicada posteriormente no dia dedicado à saída de campo.

A atividade prolonga-se pelo dia, como tal, o parque dispõe de outros momentos propícios a aprendizagens de diferentes naturezas. Deste modo, e porque também haveria um orçamento razoável a respeitar, para permitir uma ampla participação, o núcleo de estágio considerou pertinente a participação dos alunos num outro momento, dedicado à canoagem, tendo esta, entre outras, a capacidade de promover momentos de constante instabilidade e teste à segurança. Desta maneira, urgia um constante sentimento do garantir da segurança própria e do par, aferindo momentos essenciais de

sentido de responsabilidade e controlo emocional. Está prevista a realização deste momento diversas vezes, isto para serem capazes de consolidar uma panóplia de estratégias e sucesso na tarefa proposta.

Por fim, está previsto um momento de reflexão final entre as várias turmas. Através de questões, os alunos devem ser capazes de refletir sobre os momentos que vivenciaram durante o dia e ser capazes de interligar conhecimentos e conceitos lecionados durante os momentos de ensino-aprendizagem. Segundo Almeida, K., & Liddle, M. (n.d.), as experiências vividas só ganham sentido após discussão, ou reflexão. Dizem mesmo até que "É a reflexão que transforma a experiência em aprendizagem vivencial." Neste sentido, consideramos este momento de fulcral presença naquilo que será o culminar deste dia repleto de momentos únicos para todos os alunos.

No final do dia, pelas 17h, os alunos regressam à escola, também de autocarro. A chegada está prevista para as 18h00.

Conclusão

O núcleo de estágio e professores envolvidos pretendem que os alunos participantes levem deste dia mais do que uma experiência de Atividades de Exploração da Natureza num espaço exterior ao habitual. Acreditamos que este dia, através dos momentos criados em torno de certas temáticas possam criar condições de desafio pessoal e de grupo para todos os alunos envolvidos, onde os deve guiar à aplicação prática de conteúdos já abordados nas diferentes disciplinas do seu currículo. Através da utilização de conhecimento prévio, este será um contexto não só mais envolvente, mas também com capacidade de vincar matérias prioritárias do currículo, aferindo uma capacidade de *transfer* (Thorndike, 1914) para futuras aprendizagens e aplicações.

Esta saída de campo prevê uma aproximação entre as diferentes disciplinas do currículo dos vários alunos, de maneira que a multidisciplinaridade propositadamente provocada trará com a maior das certezas uma ligação importantíssima. Desta forma, os alunos poderão olhar para a escola, para os conteúdos e para o seu futuro não como uma soma das partes, ou de conteúdos ou disciplinas, mas sim como um todo fruto de um trabalho consistente e onde a médio ou a longo prazo, existem certas convergências e a considerar para as aprendizagens e habilidades que vão adquirindo e atingindo, respetivamente, no seu percurso escolar.

Apêndice VII – Autorização para os EE’S dos alunos – Saída de Campo



VISITA DE ESTUDO

Caro Encarregado de Educação, vimos por este meio informar que os alunos das turmas 7ºB, 7ºF, 9ºA e 9ºE irão participar numa Saída de Campo ao Parque Aquático Lagoa do Falcão, em Campelos, Torres Vedras.

Esta Saída de Campo surge no âmbito da disciplina de Educação Física, em articulação com outras disciplinas do currículo do seu educando, e de acordo com os conteúdos das mesmas. Nesta saída, estarão integradas atividades como a Canoagem e a Orientação. Reúnem-se os principais objetivos, onde se pretende promover a prática de conteúdos lecionados em aulas anteriores num ambiente novo para os alunos e com base no ideal de multidisciplinariedade e projetos de turma, sendo assim integradas questões e desafios na atividade de orientação. Deste modo, a saída de campo procura promover uma simbiose entre o desafio, a responsabilidade como condição necessária e a aprendizagem como base de todos os momentos

As atividades acima descritas terão lugar no dia 4 de maio com início pelas 10 horas no local e terá um custo associado de 9€. O preço associado à deslocação, realizada por intermédio de autocarro (escola-parque; parque-escola, ao final do dia) perfaz o valor de 13€.

Assim, o total do valor a entregar junto com esta autorização é de 22€ - Data limite de entrega da autorização mais o valor da saída de campo: 18 de março de 2023, junto do professor de Educação Física.

O seu educando deve-se fazer acompanhar de reforço alimentar (almoço e lanche) roupa adequada, nomeadamente: fato de banho, muda de roupa e toalha de banho.

Deste modo, solicitamos a autorização do Encarregado de Educação para a participação do aluno neste dia que consideramos ser um complemento importante às aulas da disciplina de Educação Física.

Para informações adicionais ou esclarecimentos, os Pais/Encarregados de Educação podem recorrer ao email institucional de um dos professores responsáveis: ana.vicente@aeso.pt (orientadora pedagógica); daniela.sousa@aeso.pt; vasco.simoaes@aeso.pt pedro.neves@aeso.pt.

Com os melhores cumprimentos, Núcleo de Estágio de Educação Física 22-23

Eu _____, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa), o meu educando, _____, nº _____, da turma _____ a participar na Saída de Campo organizada pelo Núcleo Estágio em Educação Física no dia 4 de maio, do presente ano letivo.

Assinatura E.E. _____

Odivelas, ____ de _____ de 2023.

Apêndice VIII – Inquérito ao EE do aluno – Sabe ou não sabe nadar?



REQUERIMENTO DE INFORMAÇÃO – SAÍDA DE CAMPO

Caro Encarregado de Educação, vimos por este meio transmitir uma informação que é de relevância, especialmente no que diz respeito à segurança do seu educando na Saída de Campo a realizar no dia 4 de maio ao Parque da Lagoa do Falcão, Campelos, Torres Vedras.

De forma a que seja possível garantir ao máximo a segurança de todos os alunos envolvidos na visita ao parque, é necessário que os professores tenham conhecimento acerca da aptidão dos mesmos com o meio aquático. Independentemente da aptidão para o meio aquático, os alunos estarão acompanhados do colete de segurança.

Assim, pedimos que a seguir seja indicada a informação relativa ao seu educando, se sabe, ou se não sabe nadar.

Para informações adicionais ou esclarecimentos, os Pais/Encarregados de Educação podem recorrer ao email institucional de um dos professores responsáveis: ana.vicente@aeso.pt (orientadora pedagógica); daniela.sousa@aeso.pt; vasco.simoaes@aeso.pt pedro.neves@aeso.pt.

Com os melhores cumprimentos, Núcleo de Estágio de Educação Física 22-23

☐	O ALUNO SABE NADAR E TEM APTIDÃO PARA SER AUTÓNOMO NO MEIO AQUÁTICO
--------------------------	---

☐	O ALUNO NÃO SABE NADAR E NÃO TEM APTIDÃO PARA SER AUTÓNOMO NO MEIO AQUÁTICO
--------------------------	---

Nome do Aluno: _____

Número do Aluno: _____

Turma: _____

Assinatura E.E. _____

Odivelas, ____ de _____ de 2023.

Apêndice IX – Balanço, por tópicos, realizada pelo Núcleo de Estágio à Saída de Campo

ASPETOS A MELHORAR	ASPETOS POSITIVOS
EXPLICAÇÃO DOS JOGOS TRADICIONAIS	ORGANIZAÇÃO E BRIEFING
Percurso de Orientação diferenciado para 7º e 9º ano	MULTIDISCIPLINARIDADE
	COORDENAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE GRUPO
	Organização e gestão interdisciplinar
	Professores acompanhantes cooperantes
	Distribuição de tarefas
	Iniciação à orientação com sucesso (salientar percurso em estrela)

Apêndice X – Programa da Saída de Campo

PROGRAMA – SAÍDA DE CAMPO – 4 DE MAIO

08h30 – Partida de autocarro

09h15 – Chegada ao Parque Lagoa do Falcão, em Campelos, Torres Vedras

09h30 – Receção dos alunos e familiarização com o espaço

10h00 – Briefing Inicial (Atividades, regras de segurança, etc)

10h30 – Início das atividades da MANHÃ

Hora	Turma(s)	Atividade
10h30	9A	Canoagem
	9E – 7B – 7F	Jogos Tradicionais
11h15	9E	Canoagem
	9A – 7B – 7F	Jogos Tradicionais
12h00	7B	Canoagem
	9A – 9E – 7F	Jogos Tradicionais
12h45	7F	Canoagem
	9A – 9E – 7B	Jogos Tradicionais

13h00 – Almoço

14h00 – Deslocação e Briefing da atividade de Orientação (Tarde)

14h30 – Início das atividades da TARDE

16h15 – Final das atividades

16h30 – Embarque no autocarro para regresso à escola

17h10 – Previsão de chegada

Nota: Todos os professores acompanhantes, estarão responsáveis por um conjunto de atividades, a saber no dia.

Material a levar pelos alunos

- Fato de banho;
- Muda de roupa adequada à prática desportiva;
- Chinelos;
- Toalha;
- Reforço alimentar (almoço e lanche);
- Água;
- Chapéu;
- Protetor solar.

Nota: No espaço da saída de campo, existe um café, que durante a hora do almoço os alunos podem usufruir. No entanto, os alunos deverão estar acompanhados de almoço e lanche dado que este espaço não serve refeições.

Apêndice XI – Programa da Entrevista aos Professores

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Dimensão	Objetivo	Pergunta	Tipo
Enquadramento com do entrevistado em função da temática	Perceber qual a organização horária na escola do professor(a) entrevistado	Como se estrutura a frequência e duração das suas aulas (2º e 3º ciclos)? (A) 90' + 45'; (B) 45' + 45' + 45'; (C) 100' + 50'; (D) 50' + 50' + 50'.	Fechada
Variável de referência – Tempo útil	Identificar a problemática que a intensidade elevada afere em alunos com menor capacidade e condição física, quando o grande volume da aula e tempo útil é mantido em regimes de AFMV	O professor de EF tenta maximizar o tanto quanto possível o tempo disponível para a prática, convertendo-o em tempo útil (prática efetiva). No entanto, há constrangimentos que se verificam. Quando olhamos para as aulas de maior duração (90' ou 100'), acredita que todos os alunos da turma conseguem retirar benefícios da AFMV? Acrescente os seus motivos. (A) Sim, (...); (B) Não (...).	Semi-aberta
Variável de referência – Frequência	Registar a convergência com os Programas Nacionais de Educação Física e na bibliografia que suporta	Se pudesse escolher, optaria por: (A) 2 aulas semanais não consecutivas (uma de maior, outra de menor volume); (B) 3 aulas semanais não consecutivas de volume mais reduzido.	Fechada

	uma maior distribuição dos estímulos pela semana		
Variável de referência – Intensidade	Identificar a AFMV como igualmente atingível em contextos de maior e de menor volume	Tanto as aulas de 45 minutos como as aulas de 90 minutos contribuem positivamente para a saúde das crianças estudadas. Não existem diferenças significativas entre a FC registada em aulas de 45 minutos e 90 minutos. Em aulas de maior duração, os professores tendem a gerir a intensidade da sua aula, enquanto que na aula de menor volume, verifica-se uma maior liberdade na proposta de tarefas de maior intensidade. (Carreiro da Costa, F. & Marques, A., 2011) Na sua opinião, o menor tempo de duração de aula é um fator limitante para proporcionar momentos de AFMV? Justifique a sua opinião, indicando os seus motivos. (A) Sim, (...); (B) Não (...).	Semi-aberta
Variável de referência – Burocracias	Perceber quais são as prioridades do GEF entrevistado e se assenta em algum modelo ou proposta para a gestão curricular da sua escola ou departamento.	A lei de bases do sistema educativo vem alertar para a necessidade de priorizar as prioridades pedagógicas em detrimento das administrativas, embora considere ambas de importância. O estabelecer de prioridades é fulcral numa perspetiva de continuidade e consistência. Se a quantidade perturbar a qualidade,	Semi-aberta

		não se verifica aprendizagem a médio-longo prazo. (Irmsher, K., 1996). O Departamento de Expressões tem vindo a agregar várias disciplinas, onde algumas escolas optam por apresentar ainda outras disciplinas no seu Projeto Educativo, em um ou ambos os ciclos de estudos (2º e 3º ciclos). A Educação Física é uma disciplina transversal do currículo, à semelhança de outras. Olhando para a gestão curricular da escola onde leciona, está de acordo com a organização ou gestão curricular atual? Indique os seus motivos ou propostas. (A) Sim, (...); (B) Não (...).	
--	--	--	--

ANEXOS

Anexo 1 – Roulement (Rotação dos Espaços)

ROTAÇÃO DOS ESPAÇOS - EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º SEMESTRE															
	2ª FEIRA			3ª FEIRA			4.ª FEIRA			5ª FEIRA			6ª FEIRA		
	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2
	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO
	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1	CAMPO 2	PAVILHÃO	CAMPO 1
8:15 - 9:00	9A	8B	8G	9F	6A		9B	7C	7A	8C	6A	5A	9C	8B	5C
9:00 - 9:45	9A	6C	8G	9F	6A	8F	9B	7C		9A		5A	9C	8B	5C
10:00 - 10:45	7B	7D	6D	9E	6B		9D	6C	8D			5B	8F	7F	6D
10:45 - 11:30	7B	7D	6D	9E	6B	5C		6C	8D	7B		5B	8F	7F	
11:45 - 12:30	9D	7E		7F	6F	5B				9E	6B		7D	9F	9B
12:30 - 13:15	9D	7E	5A	Atl (C)	Bad (C)		Basq (C)	Pat (P)		Atl (C)	Vol (P)			T Mesa (P)	
13:30 - 14:15	T Mesa (P)	Vol (P)		Atl (C)	Pat (P)		Basq (C)	Pat (P)		Atl (C)	Bad (P)		Boccia(P)		
14:15 - 15:00		7C	8H		Pat (P)		Boccia(P)				7E		5G	8E	
15:15 - 16:00			8A	5D		8C	6E	8E	9C	5F	6F	8A	6E	7G	7A
16:00 - 16:45			8A	5D		8C		8E	8G	5F	6F		6E	7G	7A
17:00 - 17:45				5F			5G	7G	8H	5E			5D		8D
17:45 - 18:30				5E			5G		8H	5E					
CALENDARIZAÇÃO															
PROFESSORES															
Ana Bastos	5A,5B,5C,6D			SEMANA LARANJA			SEMANA BRANCA						SEMANA AMARELA		
Ana Bento	5D,5E,5F,5G,6E			06/02 a 10/02 (19.ª)					13/02 a 17/02 (20.ª)					21/02 a 24/02 (3.ª)	
Luis Rodrigues	6A,6B,6C,6F			10/10 a 14/10 (4.ª)					17/10 a 21/10 (5.ª)					24/10 a 28/10 (6.ª)	
Sandra Pinheiro	8F,8G,9B,9D,9C			31/10 a 04/11 (7.ª)					07/11 a 11/11 (8.ª)					14/11 a 18/11 (9.ª)	
Ana Paula Faustino	8A, 8C,8H			21/11 a 25/11 (10.ª)					28/11 a 02/12 (11.ª)					05/12 a 09/12 (12.ª)	
Frederica Vicente	7B,7F,9A,9E,9F			12/12 a 16/12 (13.ª)					19/12 a 22/12 (14.ª)					03/01 a 06/01 (15.ª)	
Patricia Alves	7C,7D,7E,7G,8B,8E			09/01 a 13/01 (16.ª)					16/01 a 20/01 (17.ª)					23/01 a 27/01 (18.ª)	
Isabel Batista	7A,8D														