



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DONA LUÍSA DE GUSMÃO

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção de Grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pelo Prof. Doutor João Paulo Ferreira de Sousa Cruz.

Maria Francisca Horta Belizário de Campos Baptista | N° 22206307

2025

www.ulusofona.pt

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DONA LUÍSA DE GUSMÃO

Versão Final

Relatório de Estágio defendido em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 17 de Dezembro de 2025, perante o júri, com o Despacho de Nomeação N°334/2022, de 3 de novembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Luís Fernandes Monteiro

Arguente: Prof. Doutor Bruno da Cunha Luís de Avelar Rosa

Orientador: Prof. Doutor João Paulo Ferreira de Sousa Cruz

Maria Francisca Horta Belizário de Campos Baptista | N° 22206307

2025

Resumo

O presente relatório analisa e descreve a experiência de estágio pedagógico, desenvolvida na Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, com foco na turma do 9ºE. A instituição, caracterizada por limitações infraestruturais e uma diversidade cultural acentuada, proporcionou um contexto desafiador e enriquecedor. A estrutura do relatório, em conformidade com a atuação no estágio, englobou quatro áreas: lecionação, desporto escolar, direção de turma e seminário.

A lecionação evidenciou a pertinência da utilização de alunos referência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com dificuldades. No desporto escolar, a criação de momentos competitivos adaptados e focados nas aprendizagens dos alunos promoveu a inclusão e o desenvolvimento de competências num grupo heterogéneo. O projeto "Uma turma - várias culturas", implementado na área da direção de turma, fomentou a empatia e a integração dos alunos estrangeiros. No seminário, a plataforma *FITescola* foi explorada de forma aprofundada, com recurso a entrevistas e questionários, de forma a fundamentar as estratégias apresentadas ao departamento de educação física, nomeadamente.

Palavras-chave: Aprendizagens, Aptidão Física, *FITescola*, Inclusão e Resistência.

Abstract

This report analyses and describes the pedagogical internship experience carried out in "Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão", within the scope of the master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education with a focus on class 9ºE. The institution, which is characterized by its infrastructural limitations and significant cultural diversity, has provided a challenging and enriching context. The report's structure, aligned with the internship activities, encompasses four main areas: teaching, school sports, class coordination and seminar.

The teaching component highlighted the relevance of using reference students in the teaching and learning process for students facing difficulties. In school sports, the creation of competitive moments adjusted and focused on students' learnings promoted inclusion and the development of skills within a heterogeneous group. The project "One Class – Multiple Cultures", implemented within class coordination, fostered empathy and the integration of foreign students. In the seminar, the FITescola platform was explored in depth, through interviews and questionnaires, in order to support the strategies presented to the physical education department.

Keywords: Student Learning, Physical Ability, FITescola, Inclusion, Endurance.

Abreviaturas

ABCD – Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança
AENG – Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves
AF – Aptidão Física
AFMV – Atividade Física Moderada a Vigorosa
AI – Avaliação Inicial
AP – Aptidão Física
CT – Conselho de Turma
DEF – Departamento de Educação Física
DE – Desporto Escolar
DT – Direção de Turma
E – Elementar
EB – Escola Básica
EBNG – Escola Básica Nuno Gonçalves
EE – Encarregado de Educação
EF – Educação Física
ESDLG – Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão
ESPAV – Escola Secundária Padre António Vieira
FZSAF – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física
FC – Frequência Cardíaca
GE – Grupo Equipa
GEF – Grupo Educação Física
HIIT – *High-Intensity Interval Training*
I – Introdução
IMC – Índice de Massa Corporal
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
NE – Núcleo de Estágio
PAA – Plano Anual de Atividades
PE – Parte Elementar
PI – Parte Introdução
PLNM – Português Língua Não Materna

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

RADT - Reuniões de Alunos com o Diretor de Turma

TGFU – *Teaching Games For Understanding*

UC – Unidade Curricular

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução.....	10
1. Lecionação.....	13
1.1. Caracterização da Escola	13
1.2. Caracterização da turma.....	15
1.3. Formação de Grupos	15
1.4. 1ª Etapa – Prognóstico	17
1.4.1. Balanço.....	22
1.5. 2ª Etapa – Prioridades	25
1.5.1. Balanço.....	32
1.6. 3ª Etapa – Progresso.....	40
1.6.1. Balanço.....	47
1.7. 4ª Etapa – Produto.....	54
1.7.1. Balanço.....	58
1.8. Projeto de Lecionação – Melhoria da aptidão aeróbia pelo aumento da intensidade nas aulas de EF.....	63
1.8.1. 1ª Etapa.....	63
1.8.2. 2ª Etapa.....	63
1.8.3. 3ª Etapa.....	66
1.8.4. 4ª Etapa.....	67
1.9. Semana de Professora a Tempo Inteiro	63
2. Desporto Escolar.....	71
2.1. Oferta do DE no AENG	71
2.2. 1ª Etapa – Prognóstico	73
2.2.1. Balanço.....	74
2.3. 2ª Etapa – Prioridades	75
2.3.1. Balanço.....	77
2.4. 3ª Etapa – Progresso	80
2.4.1. Balanço.....	81
2.5. 4ª Etapa – Produto.....	83
2.5.1. Balanço.....	84
2.6. Projeto DE – Competição ajustada e focada no aluno.....	85
2.7. Balanço geral	89
3. Direção de Turma	92
3.1. 1ª Etapa – Prognóstico	92
3.1.1. Balanço.....	94
3.2. 2ª Etapa – Prioridades	95

3.2.1. Balanço.....	96
3.3. 3ª Etapa – Progresso	98
3.3.1. Balanço.....	99
3.4. 4ª Etapa – Produto.....	100
3.4.1. Balanço.....	101
3.5. Saída de Campo	101
3.6. Projeto DT – Uma turma – várias culturas	104
3.7. Balanço geral	107
4. Seminário.....	111
4.1. 1ª Etapa	111
4.2. 2ª Etapa	115
4.3. 3ª Etapa	117
4.4. 4ª Etapa	121
Conclusão	125
Bibliografia	134
Apêndices	I
Apêndice I – Questionário Biográfico	I
Apêndice II – Ficha de Avaliação Inicial - Conhecimentos.....	III
Apêndice III – Fichas de apoio	IV
Apêndice IV – Horário.....	V
Apêndice V – Documento de apoio – esquema gímico	V
Apêndice VI – Avaliação Inicial das Atividades Físicas.....	VI
Apêndice VII – Resultados da avaliação inicial dos conhecimentos.....	VII
Apêndice VIII – Matérias prioritárias por aluno.....	VIII
Apêndice IX – Resultados da avaliação das Atividades Físicas do 1º Período	IX
Apêndice X – Resultados da avaliação das Atividades Físicas do 2º Período.....	X
Apêndice XI – Tabela com os resultados 1º e 2º período – flexões e abdominais.....	XI
Apêndice XII – Ficha de conhecimentos 3º período	XII
Apêndice XIII – Resultados da avaliação das Atividades Físicas do 3º Período.....	XV
Apêndice XIV - Resultados do 1º teste de aptidão aeróbia	XV
Apêndice XV – Horário do PTI – Semana 6 a 10 de Novembro.....	XVI
Apêndice XVI – Cartaz DE Vela	XVII
Apêndice XVII – Cartaz DE Basquetebol	XVIII

Apêndice XVIII – Questionário aos alunos – Seminário.....	XVIII
Apêndice XIX – Cartas DE Natação	XX
Anexos	XX
Anexo I – Espaço exterior 1 e 2.....	XX
Anexo II – Ginásio.....	XXI
Anexo III – Sistema de rotação de espaços de aula	XXI
Anexo IV – Protocolo de AI	XXII
Anexo V – Plano plurianual.....	XXIII
Anexo VI – Critérios de avaliação específicos aprovados pelo Conselho de Departamento de EF em outubro de 2022.....	XXIV

Índice de Quadros

Quadro 1 - Alunos referência e alunos críticos.....	27
Quadro 2 - Grupos de trabalho por prioridade e espaço.....	28
Quadro 3 - Alunos referência por espaço.....	34
Quadro 4 - Objetivos Voleibol - 4ª etapa	55
Quadro 5 - Objetivos Basquetebol - 4ª etapa.....	56
Quadro 6 - Objetivos Andebol - 4ª etapa	57
Quadro 7 - Prioridades dos alunos críticos - 4ª etapa	59
Quadro 8 - Exercícios adaptados ao trabalho da resistência	65
Quadro 9 - Metas para os alunos fora da ZSAF no vaivém.....	65
Quadro 10 - Objetivos 1ª etapa DE.....	73
Quadro 11 - Objetivos 2ª Etapa DE	75
Quadro 12 - Objetivos 3ª Etapa de DE.....	80
Quadro 13 - Objetivos DE 4º Etapa.....	83
Quadro 14 - Objetivos 1ª Etapa DT	93
Quadro 15 - Objetivos 3ª Etapa DT	98
Quadro 16 – Desempenho dos alunos que participavam no DE.....	99
Quadro 17 - Objetivos 4ª Etapa DT	100

Introdução

O presente relatório constitui a sistematização da experiência no estágio pedagógico, atividade inerente à conclusão do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona. Este período de prática pedagógica representa, assim, a fase conclusiva de um percurso formativo de cinco anos na instituição, que compreendeu a obtenção da Licenciatura em Educação Física e Desporto e a subsequente especialização no Mestrado em Ensino da Educação Física.

Simultaneamente, esta etapa assinala a transição para a esfera profissional docente. A vivência do estágio foi encarada como um momento crucial de integração no contexto profissional, caracterizado por um elevado sentido de responsabilidade e pela assunção de um papel ativo e comprometido com as exigências da prática pedagógica. Desta forma, o estágio assume uma dupla dimensão: a de culminar um ciclo académico e, simultaneamente, a de inaugurar a trajetória profissional no ensino da Educação Física.

A etapa formativa do estágio, de natureza supervisionada, visa proporcionar uma imersão na prática docente, alinhada com as exigências preconizadas nos documentos orientadores, tais como o Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASSEO) e as aprendizagens essenciais de Educação Física, relativas ao 3º ciclo de escolaridade (Direção Geral da Educação [DGE], 2018). Desta forma, o estágio procura desenvolver competências nas dimensões profissional, social e ética, de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, a participação nas atividades escolares, conhecimento do projeto educativo e do regulamento interno da escola e de relação com a comunidade escolar.

Adicionalmente, o estágio constitui uma oportunidade para refletir sobre a prática docente, integrando os conhecimentos teóricos na dinâmica da aula e desenvolvendo a capacidade de adaptação, que se revelou uma constante ao longo desta experiência formativa, em diversos aspetos da atuação profissional e relacionamento interpessoal.

O acompanhamento e orientação por parte de um supervisor experiente é fundamental para garantir o desenvolvimento adequado do estagiário e a qualidade da sua prática pedagógica (Bom & Brás, 2003).

Durante o período de estágio, a experiência pedagógica supervisionada envolveu quatro áreas de intervenção consideradas essenciais para a formação inicial de docentes na área da Educação Física: a lecionação, que envolveu o acompanhamento da dinâmica de uma turma e

o desenvolvimento de competências no que respeita ao planeamento e à implementação de aulas, bem como na participação nos processos de avaliação; o desporto escolar, através da orientação de treinos e a participação em atividades desportivas no contexto escolar; a direção de turma, que proporcionou uma compreensão aprofundada da gestão da sala de aula, da interação com os encarregados de educação e do apoio aos alunos, incluindo a organização de uma atividade interdisciplinar; e o seminário, que consistiu na identificação de uma problemática relevante no Agrupamento e contributo para a sua resolução, através da realização de uma revisão bibliográfica aprofundada com o intuito de fundamentar as propostas a serem apresentadas, na condução de entrevistas e posterior partilha dos resultados e das propostas elaboradas com o Departamento de Educação Física em forma de debate.

O estágio decorreu na Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão, uma instituição integrada no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves (AENG), que proporcionou um ambiente de aprendizagem estimulante e um contacto direto com as dinâmicas do ensino básico e secundário. A experiência neste contexto escolar, caracterizado pela sua significativa heterogeneidade cultural e pelas limitações espaciais, permitiu uma imersão na realidade do ensino e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante a formação académica.

Embora a formação teórica constitua um alicerce indispensável, a imersão na prática pedagógica durante o ano letivo 2023/24 revelou-se uma experiência enriquecedora e desafiadora. A complexidade inerente ao exercício da docência e as nuances do contexto escolar proporcionaram uma aprendizagem profunda e singular, transcendendo as expectativas derivadas da preparação teórica.

Na área da Lecionação foi possível acompanhar uma turma de 9º ano, composta por 28 alunos. O acompanhamento pressupôs a organização e planeamento do ano letivo, construção de unidades didáticas e posterior aplicação, a realização de um projeto relativo à área da aptidão física e a aplicação das normas avaliativas seguidas pela escola.

O Desporto Escolar foi uma área relevante e que possibilitou o aperfeiçoamento na matéria de Basquetebol, transportando conhecimentos para a aula de Educação Física. Nesta área foi possível efetuar o acompanhamento e elaboração de planos de treino para uma equipa de juvenis e desenvolver o projeto, “Competição ajustada e focada no aluno”, com vista ao aumento da oferta competitiva.

No âmbito da Direção de Turma, foi possível acompanhar e participar ativamente nas dinâmicas da turma em sala de aula, na organização e realização de saídas pedagógicas e no acompanhamento e apoio às diversas funções desempenhadas pelo diretor de turma. A experiência de estágio incluiu a elaboração e condução de uma visita de estudo às Caldas da Rainha, cidade de origem da professora estagiária, permitindo aos alunos um contacto direto com a cultura e a história local, bem como a vivência de experiências ecléticas, como a prática de canoagem e a oportunidade de visitar e de jogar no Centro de Alto Rendimento de Badminton.

A componente do Seminário desenvolveu-se ao longo do ano letivo, iniciando-se com a identificação de uma problemática relevante e culminando na apresentação de propostas e melhorias ao Departamento de Educação Física. Este processo envolveu a recolha de dados através da auscultação das práticas dos docentes de Educação Física e a realização de entrevistas com especialistas na área em paralelo com uma revisão bibliográfica contínua, permitindo a apresentação de propostas e melhorias na atuação dos professores. O seminário visou, assim, propor estratégias para a otimização da aplicação da bateria de testes *FITescola* e a maximização da utilização da plataforma digital associada.

Este relatório culmina com uma análise reflexiva do percurso do estágio, explorando a sua relevância e o valor agregado que representou, tanto na perspetiva individual quanto para o contexto da instituição. Com o objetivo de preservar a confidencialidade dos estudantes envolvidos, todas as identidades mencionadas foram substituídas por códigos numéricos.

É importante frisar que, para a devida atribuição de crédito e rigor académico, foram aplicadas as normas da *American Psychological Association* em todas as citações e referências.

1. Lecionação

A área da Lecionação representa o núcleo central do estágio pedagógico, exigindo um elevado nível de preparação, reflexão e adaptação. A sua importância reside na oportunidade de experienciar o contacto direto com os alunos, planear e implementar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos mesmos.

Neste contexto, é fundamental destacar a importância de um estágio que promova a reflexão crítica e a construção da identidade profissional do professor, para além da prática de lecionar (Bom & Brás, 2003).

No início do ano letivo, foi adotado o modelo de planeamento por etapas (Jacinto et al., 2001) com o objetivo de diferenciar o ensino de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos, adequando-o às suas necessidades e garantindo a continuidade do trabalho desenvolvido ao longo dos anos na disciplina de EF. Adotando este modelo, o currículo tornou-se flexível e o professor ganha autonomia pedagógica, capacitando-o a desenvolver aulas enriquecedoras que englobaram diversas matérias

O planeamento das aulas foi orientado pelo princípio pedagógico ABCD (aptidão física, bolas, colchões e dança), proposto pelo Professor Luís Bom na UC de Análise do Ensino e do Processo de Avaliação em Educação Física. Este princípio, visa a elaboração de aulas ricas em conteúdos e a promoção da continuidade das aprendizagens (Ministério da Educação [ME], 1992), fundamentando assim o modelo do planeamento por etapas.

1.1. Caracterização da Escola

O Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves é constituído por 7 escolas. Este estágio ocorreu na Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão (ESDLG) que se encontra sediada no concelho de Lisboa, na Junta de Freguesia de Arroios.

A localização estratégica da escola de estágio, próxima à Escola Básica Nuno Gonçalves (EBNG), possibilita a implementação de projetos inter-escolas na área da Educação Física (EF), tais como torneios internos e atividades lúdicas. Essa sinergia contribui para a formação integral dos alunos, promovendo a continuidade das aprendizagens, o fortalecimento dos vínculos entre as comunidades escolares e a fluidez na transição de ciclo.

O Departamento de Educação Física (DEF), coordenado pelo Professor Vasco Gonçalves, reúne professores de ambas as escolas, Básica Nuno Gonçalves e Secundária Dona Luísa de Gusmão. Esta estrutura promove a colaboração entre os docentes, facilitando a

organização de eventos do Desporto Escolar (DE) e torneios internos que envolvem alunos de ambos os estabelecimentos.

O DEF é assim composto pelos grupos 260 e 620. Semanalmente, são realizadas reuniões com todos os professores do departamento com o intuito de tratar assuntos relativos ao funcionamento das atividades internas, organização de eventos e outros aspetos que sejam necessários para o bom funcionamento do grupo e da disciplina no Agrupamento.

Os recursos espaciais que a escola dispõe são dois espaços exteriores (Anexo I) e um espaço interior, ginásio (Anexo II). No espaço exterior 1 dispomos de um campo de futebol e metade de um campo de basquetebol, já o espaço exterior 2 é constituído pela outra metade do campo de basquetebol e um campo de voleibol. Os espaços exteriores são limitativos, tendo em consideração que as condições do piso não são as mais favoráveis e não é permitido realizar exercícios de ginástica.

A polivalência dos espaços escolares destinados à EF é fundamental para promover a flexibilidade curricular e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, como defendem Brás e Monteiro (1998). No entanto, a ESDLG enfrenta desafios na implementação dessa prática, uma vez que alguns espaços apresentam limitações que restringem sua utilização para outras finalidades além das mais óbvias. É o caso dos espaços exteriores, para além das condições deterioradas dos campos, apresentando buracos e saliências, é desaconselhado realizar ginástica e raquetes nos espaços exteriores.

Este condicionamento foi colmatado pela polivalência do ginásio, na medida em que foi possível realizar qualquer matéria do programa de EF para o 9º ano, tais como ginástica de aparelhos e de solo, patinagem, atletismo, raquetes e Jogos Desportivos Coletivos (JDC).

O sistema de rotação de espaços de aula (Anexo III) apresentado organiza a utilização dos espaços da escola para as aulas de Educação Física de forma eficiente e equitativa. Para a turma do 9ºE, por exemplo, a análise do *roulement* revela que a turma tem aulas semanalmente sempre no mesmo espaço. Isto significa que há matérias que ficam comprometidas, sendo a sua leção restrita a uma semana, de três em três semanas. Face a este cenário, ficou definido que sempre que a rotação fosse o ginásio, dar-se-ia prioridade às matérias de ginástica e às de raquetes que não podem ser lecionadas com as devidas condições nos espaços exteriores.

É ainda possível utilizar a sala de aula, sempre que as condições climatéricas não estejam favoráveis ou caso seja programada uma aula teórica.

Relativamente aos recursos materiais, a escola possui um vasto leque de opções que se encontram em bom estado, reunindo assim todos os recursos para lecionar as matérias nucleares.

1.2. Caracterização da turma

A turma atribuída neste estágio pedagógico foi o 9º E, esta turma era constituída por 28 alunos, sendo que 19 eram rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

Era uma turma composta maioritariamente por alunos que já se conheciam de anos anteriores, o que trouxe algumas barreiras sociais entre os pares, devido a conflitos passados. Foi necessário conjugar vários fatores aquando da formação de grupos, entre eles o elevado número de alunos na turma e as suas experiências passadas.

A ESDLG destaca-se pela sua multiculturalidade, facto este também sentido nas aulas de EF com 5 alunos de nacionalidade estrangeira. Destes 5 alunos, 3 não falavam português e 1 deles não falava inglês, dificultando a comunicação com o aluno. A comunicação com os alunos estrangeiros foi realizada em inglês. Para comunicar com o aluno que não falava inglês foi requisitada a ajuda de uma aluna que comunicava na mesma língua que o mesmo, bengali, e falava inglês.

No caso destes alunos a utilização da demonstração revelou uma maior relevância, tendo em consideração que estes alunos não tinham EF no seu currículo escolar. A evolução destes alunos foi crescente e notória, devido ao pouco nível de conhecimento que tinham e que conseguiram adquirir até ao final do 3º período.

1.3. Formação de Grupos

Contemplando a natureza da criação de grupos, estes podem ser heterógenos ou homogéneos (Martins et al., 2017). Ao longo do ano letivo, os grupos foram sendo alterados consoante as matérias, espaços e a evolução das aprendizagens dos alunos.

Os grupos homogéneos caracterizam-se pela criação de grupos de nível, estes servem como fator potenciador da aprendizagem dos alunos com mais capacidades, assim como proporcionar um ambiente menos intimidante para os alunos com mais dificuldades (Fletcher, 2008).

A formação de grupos homogéneos, que se distinguem pela organização dos alunos por níveis de desempenho, visou impulsionar a aprendizagem dos estudantes com mais capacidades. Simultaneamente, estes grupos oferecem um ambiente mais acolhedor para aqueles que enfrentam mais desafios (Fletcher, 2008).

De acordo com Martins et al., (2017), a organização homogénea de grupos deve ser utilizada pelo professor sempre que tal se demonstre necessário para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Esta estratégia pode ser particularmente relevante para a avaliação dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de realizar tarefas em conjunto com pares do mesmo nível de desenvolvimento, maximizando as oportunidades de se evidenciarem.

Corroborando com o parágrafo anterior, a utilização de grupos homogéneos ocorreu ao longo da segunda e da terceira etapa, com a finalidade de promover situações de aprendizagem desafiantes para os alunos mais competentes (ao nível dos JDC), com o intuito de avaliar os alunos e desenvolver aprendizagens de conteúdos específicos nas matérias de ginástica de solo, aparelhos e patinagem.

A utilização de um grupo homogéneo e dois heterogéneos, permitiu que os alunos integrantes do grupo homogéneo (alunos mais competentes) fossem rodando pelos grupos heterogéneos, potenciando a aprendizagem dos alunos menos competentes.

Esta forma de organização contrastou com a organização maioritariamente heterogénea dos grupos de trabalho.

Os grupos de trabalho heterogéneos, alunos com diferentes níveis realizam a mesma tarefa, por se encontrarem relacionados com um clima motivacional orientado para a mestria (Braithwaite et al., 2011) e pelo envolvimento de competências sociais, como o respeito, entreajuda e inclusão devem, na medida do possível, ser privilegiados pelo professor. (Papaioannou et al., 2012).

A utilização de grupos heterogéneos foi valorizada com a inclusão dos alunos referência, certificando que existiam pelo menos dois alunos referência em cada grupo, de forma a promover a entreajuda e o trabalho colaborativo.

Adicionalmente, revelou-se crucial considerar o impacto dos alunos com desempenho superior na progressão dos seus colegas com um nível de desempenho mais baixo. Com base nestas ponderações, a constituição de grupos heterogéneos, alinhada com as preferências

individuais, foi implementada para ir ao encontro das necessidades daqueles alunos que beneficiavam diretamente da colaboração e apoio dos seus pares.

É de salientar que a seleção dos alunos com melhor desempenho não se limitou apenas à sua proficiência nas matérias em questão. Foram também considerados outros critérios como o estabelecimento de relações positivas com os colegas de turma e a capacidade de cooperação com os colegas.

Estes atributos foram considerados como critérios adicionais para a formação de grupos ao longo do ano letivo, permitindo que os alunos com menor desempenho usufríssem desta constituição de grupos de trabalho e as suas aprendizagens fossem asseguradas.

1.4. 1ª Etapa – Prognóstico

No início do ano letivo o objetivo passou pela aferição das possibilidades de aprendizagem dos alunos, “o que é que podem aprender?”, com a resposta a esta pergunta podemos orientar o processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994).

A preparação desta primeira etapa foi baseada nos seguintes documentos, o protocolo de avaliação inicial da escola (Anexo IV), as aprendizagens essenciais relativas ao 9º ano de escolaridade (DGE, 2018), a tese de doutoramento do Professor Doutor João Comédias (2012) e o plano plurianual de Educação Física (Anexo V).

Numa fase inicial procurei rever conteúdos e conhecer a comunidade escolar, tal como tinha sido abordado na Unidade Curricular (UC) de Análise das Organizações Educativas. Após ter tido acesso aos protocolos de avaliação, ao plano plurianual de atividades e ao regulamento da escola, assim como a perceção do método de trabalho e organização do departamento da escola, foi possível delinear o plano para a etapa do prognóstico.

Os objetivos definidos para esta etapa de lecionação são a realização da avaliação inicial dos alunos, o conhecimento e dinâmicas da turma, criação de rotinas e ambiente positivo, orientação do processo ensino-aprendizagem e integração na dinâmica escolar.

Tendo por base o planeamento que é usual na ESDLG, a primeira aula teve lugar na sala de aula, de forma a explicar aos alunos o funcionamento da disciplina, horários, rotações de espaços e não menos importante – conhecer os alunos. De forma a conhecer os alunos e recolher informações importantes, o núcleo de estágio (NE) criou um formulário online (Apêndice I), com vista à facilidade de análise e recolha dos dados.

Ressalvo que este questionário e o reforço das regras de funcionamento são fundamentais, porque há alunos novos na escola e a prevenção é o início do processo de implementação e gestão de expectativas/comportamentos (Curwin et al., 2018).

É importante perceber quais são as expectativas e realidades dos alunos relativamente à EF. Considerando que a atitude é influente na maioria das atividades, um melhor conhecimento do seu impacto nas perceções e sentimentos dos alunos pode proporcionar informações importantes para as escolas e respetivos professores.

Este conhecimento possibilita o enquadramento das decisões pedagógicas mais corretas e propiciadoras de oportunidades de aprendizagem direcionadas aos interesses, necessidades e expectativas de todos os alunos (Brandão, 2002). Graças à aplicação do questionário (Apêndice I), antes da primeira aula prática, foi possível recolher informação sobre as matérias que os alunos mais gostavam, que percecionam mais dificuldade e quais eram as suas expectativas relativamente à disciplina de EF.

Após o primeiro encontro na sala de aula, seguiram-se as aulas práticas e todo o processo de Avaliação Inicial (AI).

De forma a facilitar este momento, em cada aula foi avaliada uma matéria, sendo que as aulas foram compostas maioritariamente por três áreas, dependendo do espaço. Todos os alunos tiveram oportunidade de passar por cada área e consequentemente realizar a avaliação.

De acordo com Carvalho (1997), era fundamental avaliar as diversas matérias num período que poderia variar entre quatro e cinco semanas. Tal abordagem permitia ao professor obter dados dos alunos através de avaliações contextualizadas, realizadas no ambiente e dinâmica habituais da aula. No presente caso, previu-se uma duração de cinco a seis semanas para a conclusão da primeira etapa, que decorreu de 18 de setembro a 20 de outubro.

Durante esta etapa houve oportunidade de lecionar quatro aulas no ginásio. Foi realizada a AI de ténis de mesa, badminton, ginástica de solo e danças tradicionais e sociais.

A AI em ténis de mesa foi implementada sob a forma de jogo cooperativo 1+1. Para a AI de ginástica de solo, referente ao nível I, os alunos foram instruídos a realizar uma sequência que privilegiasse a fluidez e o equilíbrio, com uma ocorrência reduzida de falhas técnicas, e onde demonstrassem controlo sobre a maioria dos critérios de êxito de realização das habilidades gímnicas. Para isso foram disponibilizados documentos que enumeravam as

habilidades gímnicas do nível introdução, de modo que os alunos pudessem consultar e elaborar a sua sequência.

Já a AI de danças tradicionais e sociais, foi realizada em grupos, foi solicitado que os alunos realizassem as danças relativas ao 7º e 8º ano, sendo elas a Erva Cidreira, Regadinho, Sariquitê, Rumba Quadrada (passo base e progressivo) e o Merengue.

A avaliação destas matérias teve como base o protocolo disponibilizado e elaborado pelo DEF (Anexo IV).

No exterior 1, devido à greve e às condições climáticas, lecionei apenas três aulas, direcionando o foco para atividades de aprendizagem que se enquadram na perspetiva da avaliação autêntica, tal como defendida por Comédias Henriques (2012). Estas atividades, centradas em jogos desportivos coletivos, permitiram aos alunos aplicar conhecimentos e competências em contextos práticos e significativos, simulando situações reais de jogo. Especificamente, foram desenvolvidas atividades de andebol em situação de jogo 5x5 (4+GR x 4+GR), com campo reduzido e bola "afável" e de futebol com um jogo reduzido 5x5 (4+GR x GR+4) em espaço amplo. Estas situações de jogo, ao exigirem a tomada de decisões, a cooperação e adaptação entre a equipa, proporcionaram um ambiente de aprendizagem dinâmico e relevante, alinhado com os princípios da avaliação de nível sugeridos por Comédias Henriques (2012).

Relativamente ao espaço exterior 2, foram realizadas apenas duas aulas, tendo em conta que a terceira aula alocada a este espaço coincidiu com o dia Europeu do Desporto. Nas duas aulas lecionadas neste espaço, decorreu a AI de voleibol, que aconteceu em situação de jogo 2+2 c/serviço por baixo, rede a 2 metros e rotação a cada 2 serviços e a AI de basquetebol, realizada através de jogo reduzido 4x4 em espaço amplo. O objetivo foi testar o nível I em todas as matérias.

O método de avaliação utilizado na AI dos JDC baseou-se na tese de doutoramento do Professor Doutor João Comédias (2012) e nos conhecimentos adquiridos na Unidade Curricular de Jogos Desportivos Coletivos. Contudo, a aplicação integral das situações de aprendizagem propostas foi adaptada por recomendação da orientadora de escola. Especificamente, nas AI de futebol e basquetebol, foi adicionado um elemento às situações de jogo, resultando em jogos 4x4 em espaço amplo (basquetebol) e 5x5 (4+GR x 4+GR) em espaço amplo (futebol). Esta adaptação foi justificada pela experiência da orientadora e pelas condições espaciais da escola.

Neste primeiro contacto com situações de avaliação, partiu-se do geral para o específico e do grupo para o individual. Esta metodologia baseou-se na utilização de indicadores de observação para avaliar os grupos, seguida da aplicação de critérios de êxito para avaliar os alunos individualmente.

Tal como evidenciado por Comédias Henriques (2012), a avaliação em Educação Física, particularmente em contextos de JDC, exige uma análise que transcende a mera observação do desempenho técnico. A compreensão da tomada de decisão, da colaboração e da compreensão tática dos alunos assume um papel crucial na avaliação autêntica. Esta estratégia, ao considerar tanto o desempenho do grupo quanto individual, permitiu uma avaliação mais célere e facilitada.

Na ESDLG os níveis de avaliação estão definidos da seguinte forma: nível Parte Introdução (PI), Introdução (I), parte elementar (PE) e Elementar (E). Esta forma de avaliação permite a criação de uma diferenciação entre alunos que cumprem pelo menos um critério do nível I ou E. Se esta definição das partes de nível se encontrasse explícita, isto é, para atingir o nível PI fosse necessário que o aluno cumprisse pelo menos 3 critérios do nível I, tornava esta diferenciação mais objetiva.

No 9.º ano, os objetivos de final de ano são: atingir o nível E no caso do futebol, voleibol, ginástica de aparelhos e ténis de mesa e, nas restantes matérias, atingir o nível introdução.

Silva e Lopes (2016) defendem que os objetivos devem ser realistas, não exigindo o que o aluno não é capaz de realizar, nem estabelecendo um nível de exigência que o impeça de os alcançar. Face ao exposto, os critérios propostos para o 9.º ano de escolaridade parecem desajustados, considerando que são demasiado exigentes para as competências que os alunos demonstram ao iniciar o ano letivo. Esta discrepância entre os critérios propostos e as capacidades reais dos alunos é um fator que pode gerar frustração e desmotivação, prejudicando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos.

De acordo com Carvalho (1994), a etapa de prognóstico permite diagnosticar dificuldades e limitações dos alunos face ao previsto, sendo também um momento de criação de hábitos e rotinas, que facilitem na gestão e organização da aula.

Alguns dos objetivos da primeira etapa, para além da AI, são a criação de rotinas e regras, o conhecimento dos alunos em atividade de EF e a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

As rotinas são formas específicas de completar certas tarefas frequentes em EF e, se não forem devidamente estabelecidas, podem atrasar a dinâmica da aula (Martins et al., 2017).

O estabelecimento de rotinas sortiu efeito, por exemplo: os alunos aquando situações de instrução dispõem-se em meia-lua, quando ouvem o *feedback* “*Stop*” sabem que devem parar as atividades e juntar, aquando situações de instrução as bolas/raquetes devem estar debaixo do braço ou na mão e a arrumação do material é realizada por todos os alunos.

Como base do processo de lecionação, na primeira aula ficou acordado com os alunos que em todas as aulas deveriam estar presentes dois valores: o respeito e o compromisso. Foi importante a compreensão do significado e o motivo deste compromisso. Ao longo das aulas, quando a turma se encontrava mais agitada e com comportamentos desviantes foi lembrado que tinham sido definidos valores e que não estavam a ser cumpridos. A associação de valores e manutenção dos mesmos nas aulas práticas como forma de evitar comportamentos não desejados é relevante na formação pessoal dos alunos e no seu papel como indivíduos integrantes numa sociedade.

De forma a apelar à responsabilidade e autonomia individual dos alunos, foram definidos em conjunto com a turma que o saco dos valores ficava à responsabilidade de um aluno e uma aluna durante 15 dias, após este período foram selecionados outros dois alunos e assim sucessivamente. Todos os alunos que ficaram com essa responsabilidade cumpriram e mostraram-se recetivos à realização desta tarefa.

Área da Aptidão Física

O DEF tem estipulado que todas as turmas realizam os testes de Aptidão Física (AF) ao mesmo tempo, ficando definida uma semana em específico para a realização dos mesmos. Esta medida facilita a gestão dos espaços e promove o trabalho cooperativo entre turmas, visto que, se uma turma se encontrar a realizar o teste vaivém, podem juntar os alunos de várias turmas e realizar o teste em conjunto.

Os testes de AF foram realizados de acordo com os protocolos de realização do *FITescola* (ME, 2021). O seguimento de um protocolo permitiu que os testes fossem fidedignos e que existisse coerência nos resultados, possibilitando a comparação dos resultados.

Na área da aptidão aeróbia foi apenas realizado o teste do vaivém, com a turma organizada a pares, quando um dos pares estava a realizar o teste o outro encontrava-se a contar os percursos do colega. Na área da composição corporal, realizaram-se as medições da altura e do peso, de forma a calcular o Índice de Massa Corporal (IMC).

Por fim, na área da aptidão neuromuscular, foram realizados todos os testes à exceção dos testes de velocidade, devido à falta de condições espaciais para a sua realização. A realização destes testes foi no ginásio com a turma dividida em dois grupos, um grupo da turma realizava entre dois e três testes por aula e o outro grupo encontrava-se dividido por áreas. Esta forma de avaliação ajudou na logística das rotações e na correta realização dos testes.

Área dos Conhecimentos

O DEF não contempla nenhuma abordagem específica para a área dos conhecimentos.

Sendo assim, o NE elaborou uma ficha de AI (Apêndice II), com as matérias relativas ao 5º, 6º, 7º e 8º ano de escolaridade. Com o objetivo de aferir o conhecimento dos alunos relativamente às matérias dos anos transatos, os objetivos da ficha de diagnóstico foram aferir a capacidade de estabelecer relações entre a AF e a saúde, reconhecer os fatores associados a um estilo de vida saudável, enumerar as capacidades físicas e identificar os valores olímpicos e paraolímpicos.

A colaboração entre o NE, com a realização das fichas de conhecimentos e tarefas para alunos que não realizam a parte prática da aula (Apêndice III) foi fundamental, tornando-se assim um momento de avaliação formativa para os alunos que realizavam as fichas.

1.4.1. Balanço

Os objetivos do planeamento servem para assegurar a efetivação do mesmo, concedendo ao professor suporte para as suas decisões e um fio condutor para a orientação do processo ensino-aprendizagem (Assis et al., 2013).

De acordo com Comédias Henriques (2012), a avaliação deve ser realizada do todo para as partes e do geral para o específico. Utilizando situações de aprendizagem específicas, para aferir o desempenho do grupo tendo em conta os indicadores de observação e posteriormente o nível dos alunos, recorrendo aos critérios de êxito.

Ao longo do processo avaliativo, observando o desempenho dos alunos foi possível definir grupos heterogéneos, para que os alunos com mais capacidades ajudassem os que têm

mais dificuldades, visto que a heterogeneidade é um mecanismo potenciador da aprendizagem (Comédias Henriques, 2005).

A AI realizada demonstrou que as matérias com mais alunos com avaliação PI foram o voleibol, futebol, a ginástica de solo e as danças (sociais e tradicionais). Os alunos com dificuldades a mais matérias, “alunos críticos”, foram os alunos nº3, 11, 13, 14, 16, 27 e 28, por outro lado os alunos com mais competências num maior número de matérias foram os alunos nº2, 8 e 25 (Apêndice VI).

No futebol as maiores dificuldades dos alunos prenderam-se na relação com bola e na ocupação correta do campo, dificultando assim a desmarcação. Esta matéria, em conjunto com o voleibol, apresentou um grupo alargado de alunos a não cumprir o nível I. No basquetebol e andebol as dificuldades na realização dos gestos técnicos de finalização (lançamento na passada e remate em salto) foram evidentes, assim como a dificuldade de tomada de decisão, saber quando passar, finalizar ou driblar.

No voleibol, o indicador de observação mais evidente foi a bola não andar muito tempo no ar, a continuidade do jogo era dificultada pela falta de deslocação para o ponto de queda da bola e, em certos casos, a incorreta realização do toque de dedos para dar continuidade. Os erros mais observados na execução do toque de dedos foram o contacto da bola com a palma da mão e os dedos encontrarem-se juntos e esticados.

As danças sociais e tradicionais foram abordadas durante três aulas, de forma massiva na parte inicial das aulas. Foi requisitado que realizassem o merengue e a rumba quadrada (sociais) e o regadinho e a erva cidreira (tradicionais), visto serem as danças propostas para o 7º e 8º ano. A maioria dos alunos revelou bastantes fragilidades no conhecimento da coreografia e na manutenção do ritmo, à exceção dos alunos nº4, 6, 16 e 23.

No que concerne à ginástica, a ginástica de solo destacou-se como a matéria com o maior número de alunos que não atingiram o nível introdução. As dificuldades foram evidentes, com muitos alunos a demonstrarem proficiência limitada a elementos de flexibilidade (ponte, folha) e equilíbrio (avião). Elementos mais complexos, como rolamentos à retaguarda, passagens por pino e subidas para pino, revelaram-se inacessíveis para a maioria dos alunos. Em contraste, a ginástica de aparelhos suscita entusiasmo e motivação, com alguns alunos a exibirem competências ao nível de PE (nº 2, 19 e 25).

Na AI de ténis de mesa foi possível identificar que grande parte dos alunos realizou incorretamente a pega da raquete e revelou um posicionamento inadequado. Durante a situação de aprendizagem, com o auxílio do feedback demonstrativo, foi possível que vários alunos corrigissem a pega da raquete para a pega clássica. Os alunos nº4, 7, 11, 12, e 21 encontravam-se perto do nível introdução, necessitando de melhorar o seu posicionamento, de forma a realizar os batimentos de direita e revés para dar continuidade ao jogo. Os alunos nº2, 6, 8 e 25 foram alunos que demonstraram facilidade no cumprimento do nível I e que revelaram capacidade para atingir o nível E, sendo alunos referência.

Relativamente à AI de patinagem, numa primeira fase os alunos foram questionados acerca da sua experiência com a matéria, se sabiam patinar e se já tinham patinado. Visto que grande parte dos alunos só tinha patinado uma a duas vezes, foi requisitada a realização de uma sequência apenas aos alunos que já haviam tido mais contacto com a matéria – os alunos nº2, 4, 6, 10, 13, 23 e 26. Destes alunos apenas um cumpria o nível I, isto porque o aluno praticava esta modalidade fora contexto escolar.

Área da Aptidão Física

A realização da bateria de testes não foi uma novidade para a maior parte dos alunos, tornando-se um fator facilitador da organização e explicação dos procedimentos. Os primeiros testes a serem realizados foram o vaivém e a flexibilidade de ombros. O facto de os alunos já conhecerem o primeiro teste facilitou a dinâmica de contagem dos percursos e do acompanhamento dos colegas.

Os testes de aptidão neuromuscular, assim como as medições foram realizadas no ginásio, permitindo aos alunos que não se encontravam à vontade com a pesagem que o pudessem fazer com mais privacidade.

Os resultados obtidos demonstram que apenas 7% dos alunos se encontra com os valores do IMC fora do que é aconselhado, tendo em conta o peso e o género. A aptidão aeróbia apresentou valores mais preocupantes, visto que, 44% da turma não se encontrava na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF). Os testes de aptidão neuromuscular foram fracos no que concerne aos abdominais e às flexões de braços, com 50% da turma a não atingir a ZSAF e a demonstrar dificuldades na realização técnica dos exercícios.

O teste de impulsão vertical e horizontal foi o que revelou mais alunos dentro da ZSAF.

Em suma, os resultados obtidos revelam que a aptidão aeróbia é a capacidade física menos desenvolvida nos alunos nº1, 3, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 23, 26, 27 e 28.

A avaliação da AF revelou uma situação alarmante, com muitos alunos a apresentarem resultados abaixo dos níveis considerados saudáveis. Tal como preconizado nos Programas Nacionais de Educação Física para o 3.º ciclo do Ensino (Jacinto et al., 2001), tornou-se imperativa a implementação de estratégias pedagógicas que promovessem a melhoria da AF, adaptando-se às necessidades específicas de cada aluno. A adoção de tais medidas foi crucial para assegurar que a aptidão física fosse integrada de forma eficaz no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento holístico dos alunos.

Desta tomada de consciência teve início o projeto de lecionação, “Melhoria da aptidão aeróbia pelo aumento da intensidade nas aulas de EF”.

Área dos Conhecimentos

O balanço da 1ª etapa, prognóstico, foi realizado através dos resultados obtidos na ficha sumativa realizada (Apêndice VII).

As classificações do teste desta ficha foram fracas, com apenas 9 alunos a obterem resultados acima dos 40% e desses apenas dois obtiveram a nota positiva.

No que concerne aos conteúdos teóricos abordados, observou-se uma lacuna significativa no conhecimento dos alunos relativamente às capacidades físicas, à relação entre AF e saúde e à identificação dos valores olímpicos e paralímpicos. Esta constatação sugere uma possível ausência de exposição prévia a estes conteúdos, indicando que o conhecimento teórico acumulado nos anos anteriores é substancialmente limitado.

1.5. 2ª Etapa – Prioridades

A preparação desta etapa exigiu um processo complexo de tomada de decisões. Roldão e Almeida (2018), salientam que a tomada de decisão é influenciada por múltiplos fatores e, neste contexto, não se limitou a uma escolha impulsiva, mas sim a uma análise ponderada da situação. As decisões tomadas foram fundamentadas com base na análise dos resultados obtidos na AI, conforme documentado no Apêndice VI.

A AI desempenha um papel crucial na definição das metas educacionais e na organização das atividades pedagógicas. Conforme sugerido por Jacinto et al., (2001) os dados obtidos nessa etapa permitiram identificar as necessidades dos alunos e estabelecer objetivos

claros e alcançáveis. Ao priorizar as habilidades essenciais e selecionar as atividades mais adequadas, o docente garante um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e personalizado.

Com base nos dados obtidos na AI, a organização das aulas foi estruturada de forma a maximizar o tempo de prática nas áreas prioritárias de cada aluno, em contraste com a organização utilizada na primeira etapa na qual não existiam dados que permitissem esta individualização. A organização das aulas por áreas de aprendizagem promoveu a diferenciação do ensino (Martins et al., 2017) e permitiu que os alunos se concentrassem nos seus objetivos individuais.

A segunda etapa desenrolou-se entre 23 de outubro e 19 de janeiro, compreendendo um total de 33 aulas. Estas foram distribuídas estrategicamente pelos diferentes espaços: 9 no espaço exterior 1, 12 no espaço exterior 2 e 12 no ginásio.

A definição das matérias prioritárias por aluno foi realizada com base em dois cenários: para os alunos com maiores dificuldades, as áreas em que estavam próximos de atingir o nível introdução; para os alunos com bom desempenho, as áreas em que apresentaram maior dificuldade e consequentemente desafiadoras. O objetivo principal desta etapa era que todos os alunos atingissem o nível introdução nas suas matérias prioritárias.

Em consonância com as diretrizes das Aprendizagens Essenciais de Educação Física (ME, 1992), a organização do ensino deve considerar as diferentes necessidades dos alunos. Neste sentido, é reconhecido que os alunos com maiores dificuldades iniciem as suas atividades pelas matérias que dominam melhor, enquanto aqueles com maior facilidade devem dedicar-se aos conteúdos que apresentam mais dificuldade, tornando as aulas desafiantes.

Desta forma, é imperial que sejam definidos objetivos específicos e as matérias prioritárias para cada aluno, tendo em conta as suas maiores debilidades ou possibilidades (Apêndice VIII).

Conforme referem Carvalho et al., (2001), a determinação de prioridades tem como objetivo permitir a concretização do nível de proficiência estipulado para cada matéria fundamental no respetivo ano de escolaridade. Tal pressupõe a dedicação de um período mais substancial de prática adequada nas áreas em que o aluno manifesta maiores dificuldades.

Nestes casos, as prioridades foram definidas com a ajuda do Questionário Biográfico (Apêndice I), por exemplo, o aluno nº17 recusou-se a realizar as tarefas propostas na ginástica

de solo, provavelmente por apresentar dificuldades severas nesta matéria. Com a consulta dos dados recolhidos foi possível averiguar que a ginástica de solo era a matéria que menos gostava. Isto levou à priorização da ginástica de aparelhos para este aluno.

Esta decisão, priorizar a ginástica de aparelhos em detrimento da ginástica de solo, mostrou-se adequada, visto que, o aluno começou a participar nas tarefas propostas e no final da segunda etapa já realizava tarefas no minitrampolim, na trave e no boque. Para além de permitir manter a área de ginástica no percurso escolar do aluno, foi assegurado um ensino multilateral e eclético, não excluindo nenhuma matéria e promovendo o sucesso do aluno através da escolha da ginástica de aparelhos.

A formação de grupos nesta etapa foi realizada utilizando o critério da heterogeneidade, desta forma defini quais eram os alunos referência e os alunos com mais necessidade de intervenção (quadro 1).

Alunos Referência	Alunos Críticos
2	3
6	11
8	13
10	14
24	16

Quadro 1 - Alunos referência e alunos críticos

Na formação dos grupos foi garantido que cada grupo continha pelo menos um dos alunos referência, de forma a promover a entreajuda e o trabalho colaborativo. Estes alunos para além de permitirem que o nível dos exercícios seja mais alto, possibilitam frequentemente ações propiciadoras de sucesso para os alunos críticos. O desenvolvimento de competências sociais também é um desafio para os alunos referência, visto que é necessário entender o seu papel nos exercícios e na entreajuda com os colegas.

Foram elaborados grupos de trabalho diferentes para cada espaço disponível (Anexo III), possibilitando que as prioridades de cada aluno fossem enfatizadas nos diferentes espaços e em cooperação com alunos que partilham a mesma prioridade. Como demonstra o seguinte quadro, os alunos a sombreado eram os alunos referência mencionados no quadro 1 e os grupos de trabalho encontram-se organizados para cada espaço.

Grupos de trabalho								
Exterior 1			Exterior 2			Ginásio		
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1	4	3	1	5	3	1	5	3
2	7	5	2	7	6	2	9	4
6	9	10	8	9	11	6	10	8
8	12	11	10	17	12	7	17	11
13	15	14	13	20	14	18	19	12
18	17	16	15	22	16	22	20	13
20	23	19	18	24	21	24	23	14
25	24	21	19	26	28	25	27	16
-----	26	22	23	27	-----	28	15	21
-----	27	28	25	4	-----	-----	-----	26

Quadro 2 - Grupos de trabalho por prioridade e espaço

Em relação aos objetivos específicos para cada matéria prioritária, a ginástica de solo e a dança revelaram-se as matérias em que a turma demonstrou maior dificuldade, com apenas dois alunos (nº 2 e 24) a atingirem o nível I em ambas. Diante deste cenário, foram implementadas progressões de ensino na ginástica de solo, com o objetivo de superar as dificuldades dos alunos nos rolamentos planos inclinados e no pino. Tal como preconizado por Mitchell, Davis e Lopez (2002), a utilização de progressões e materiais de apoio (plinto ajustável, colchões, espaldar) é fundamental para o desenvolvimento de habilidades gímnicas fundamentais. Os exercícios selecionados, como a subida para pino utilizando o espaldar, a subida para pino de frente para a parede e a subida para pino com auxílio de um colega, foram escolhidos para facilitar a progressão dos alunos na aprendizagem do pino.

Para quem apresentou dificuldade na realização do pino com saída em rolamento à frente, os exercícios passaram pela execução do pino com a ajuda do plinto ajustável e posterior enrolamento. Na roda os alunos que apresentavam mais dificuldades realizaram o exercício no banco sueco e no plinto ajustável, de forma a facilitar a extensão dos membros inferiores e a colocação alternada dos pés. Para os alunos nº 2, 6, 10 e 24, com mais facilidade a progressão prendeu-se na colocação de uma corda no chão, de forma que os alunos tivessem a perceção do alinhamento corporal e da ocupação espacial.

No seguimento da ginástica, o minitrampolim foi o aparelho onde os alunos com mais dificuldades na ginástica de aparelhos despenderam mais tempo, isto porque é o aparelho em

que estão mais perto de atingir o sucesso. Os alunos que cumpriam o nível I no minitrampolim com facilidade direcionaram o seu foco para a execução do salto ao eixo no boque e do salto entre-mãos no plinto. Houve ainda um grupo de alunos que concentrou as suas prioridades no minitrampolim e no boque, encontrando-se perto de atingir o sucesso em ambos os aparelhos.

A progressão no ensino das danças exigiu uma abordagem metódica, centrada na decomposição das coreografias em partes, partindo do analítico para o global. Teve início com a revisão individualizada dos passos, progredindo para a sua integração com a música e culminando na execução da dança completa. Esta estratégia, alinhada com as técnicas de ensino preconizadas por Martins et al., (2017) para uma EF de qualidade, permitiu adaptar o ritmo de aprendizagem às necessidades dos alunos.

A constatação de que as danças lecionadas nos anos anteriores (rumba quadrada, merengue, erva cidreira e regadinho) não haviam sido devidamente assimiladas pelos alunos impôs a necessidade de um período de revisão e consolidação. Somente após esta etapa foi possível introduzir as danças do 9.º ano – *foxtrot* e valsa lenta – garantindo uma progressão consistente e significativa.

No voleibol, as principais dificuldades dos alunos prenderam-se no toque de dedos e no deslocamento para o ponto de queda da bola. De forma a combater estas dificuldades, foram propostas situações de aprendizagem que contemplavam competição e desafio para manter os alunos motivados. Uma delas envolveu a organização em pares e implicava que os alunos efetuassem o passe de dedos com precisão e coordenação para o seu par. Outro exemplo, consistia na manutenção da bola no ar individualmente, com o objetivo de manter a coordenação e o deslocamento para o ponto de queda da bola.

Para trabalhar a movimentação, foi aplicada uma situação de aprendizagem que opõe duas filas e os alunos devem realizar o toque de dedos para a outra fila e de seguida ocupar uma posição na fila oposta. Esta dinâmica simula uma situação de jogo, exigindo que os alunos antecipem a trajetória da bola e se movimentem rapidamente, partilhando também da imprevisibilidade do passe realizado por um colega. Por fim, para os alunos mais avançados, foram propostas situações de aprendizagem que envolvem a dinâmica dos três toques e o serviço, com o objetivo de aprimorar a organização tática e a tomada de decisão.

O futebol foi a matéria em que a discrepância entre os alunos foi mais elevada, isto é, os alunos nº1,2, 6, 8, 10, 12, e 24 cumpriam o nível I com facilidade e os restantes apresentavam

muitas dificuldades, sendo claramente PI. Desta forma os exercícios e as situações de aprendizagem diferiram muito de grupo para grupo. No grupo dos mais capacitados para esta matéria, as situações de aprendizagem requeriam um grau de dificuldade acrescido, jogos de condução e controlo de bola com mais variantes, situações de superioridade numérica 2x1, 3x1 e 3x2, exercícios promotores de mais competências táticas e, essencialmente, o jogo. Já no grupo dos alunos com mais dificuldades nesta matéria, foram elaborados circuitos de condução de bola, exercícios de passe e receção com defesa condicionado e sem defesa, situações de clara expressividade numérica e jogo reduzido 3x3 com 2 apoios.

O ténis de mesa nesta escola apresentava uma relevância espacial, isto porque, no ginásio existia um espaço específico que era utilizado somente para a prática do ténis de mesa, estando sempre três mesas montadas. Portanto sempre que a rotação espacial foi no ginásio essa localização foi utilizada de forma a facilitar a gestão espacial e a organização dos grupos de trabalho.

Nesta matéria existiam muitos alunos NI, havendo apenas 4 alunos (alunos nº6, 8, 23 e 25) com nível I. A escolha de exercícios para o grupo com mais dificuldades passou pela elaboração de circuitos de condução de bola na raquete, visto que os alunos demonstraram dificuldade na relação aluno-raquete-bola, situações de 1+1 em que um aluno envia a bola com a mão e o outro respondia só com batimentos de direita e depois de esquerda, para o jogo colaborativo 1+1, os alunos tentavam manter o máximo de tempo a bola em jogo com batimentos de qualidade. No grupo de alunos mais aptos, os principais problemas encontrados foram a altura da bola em jogo e a fixação do aluno num sítio com pouco movimento do corpo, desta forma os exercícios passaram pela consolidação dos batimentos de esquerda e direita, perceção da força que imprimiam na bola – batimentos curtos/longos e manterem-se com os pés ativos.

Conforme Carvalho (1994), a integração dos alunos no processo de avaliação apresentou múltiplos benefícios, nomeadamente na perceção das suas limitações e possibilidades, na compreensão por parte dos alunos das expectativas da professora estagiária, no comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem e na participação em compromissos pedagógicos. Assim, os alunos foram integrados no processo de avaliação, o que se revelou uma parte bastante cativante do estágio.

A integração dos alunos com mais dificuldades no processo de avaliação ocorreu durante a avaliação intercalar. As abordagens informais foram utilizadas para compreender as suas dificuldades, clarificar os objetivos de aprendizagem e definir metas desafiantes.

As metas estabelecidas com os alunos foram divididas em duas categorias: metas de desempenho e metas comportamentais. No que concerne às metas de desempenho, definiu-se que a aquisição do toque de dedos no voleibol e do lançamento na passada no basquetebol deveria ser alcançada até ao final do período, mediante a adequação dos exercícios e a intensificação do tempo dedicado a situações de exercício analítico. As metas comportamentais, por sua vez, foram direcionadas para o empenho e a participação ativa nas aulas.

A classificação dos alunos na disciplina de EF assume um papel crucial na avaliação do seu desenvolvimento motor, desportivo e social, indo além da mera quantificação de habilidades motoras. Esta avaliação deve ser realizada de forma abrangente, considerando o estabelecido nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e nas Aprendizagens Essenciais.

Nesse contexto, os PNEF surgem como um guia fundamental para a construção de um sistema de avaliação e classificação coerente e significativo, que valoriza o progresso individual e a participação ativa de todos os alunos. O AENG contempla um documento que indica os critérios específicos de avaliação para cada ciclo (Anexo VI). No caso do 3º ciclo, os critérios consideram 2 domínios, sendo eles os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes Específicas que totalizam 85% da classificação final dos alunos e os Valores e Atitudes que consideram 15%.

No caso da turma do 9ºE, foram utilizados como referência para esta avaliação os perfis de desempenho definidos pelo AENG (Anexo VI, já que não há orientações específicas para a classificação do 1º período e esta foi uma orientação dada pela orientadora de Escola.

Área da Aptidão Física

Tendo em consideração os resultados obtidos na 1ª etapa – Prognóstico, o objetivo definido era que todos os alunos se encontrassem na ZSAF da AF e melhorassem a sua resistência através de situações de aprendizagem mais intensas. Foi também definido que todos os alunos deviam melhorar a sua execução técnica nas flexões e nos abdominiais, assim como o aumento do número de alunos dentro da zona saudável nestes dois testes.

Existiam 15 alunos com níveis muito baixos no teste de aptidão aeróbia e a sua prioridade foi melhorar esta capacidade física. Para os alunos que já se encontram na ZSAF

ficou estabelecida que os mesmos deviam melhorar entre 5 e 10 percursos na próxima realização.

Quanto aos exercícios de aptidão neuromuscular, para além dos fracos resultados no geral, os alunos demonstraram dificuldades de execução técnica das flexões e dos abdominais, sendo necessário começar por colmatar este problema. Foi então tomada a decisão de que as aulas iriam iniciar e terminar com a realização destes exercícios.

A trabalho da aptidão física foi desenvolvido ao longo do ano letivo, integrado nas atividades físicas e de forma específica com a utilização do treino intervalado de alta intensidade (*HIIT – High Intensity Interval Training*), que contemplava períodos rápidos de exercícios executados a elevada intensidade com intervalos a intensidades baixas, intercalados por períodos de repouso (Raposo, 2015).

Área dos Conhecimentos

De forma a colmatar os resultados obtidos na AI, o objetivo foi que os alunos consolidassem os conteúdos programáticos de 7º e 8º ano, sendo eles as capacidades físicas, AF e saúde, a identificação dos fatores associados a um estilo de vida saudável e a enumeração dos valores olímpicos e paraolímpicos.

Apenas quando estes conteúdos se encontraram consolidados, foi iniciada a abordagem dos conteúdos referentes ao 9º ano de escolaridade – fenómenos associados a possibilidades e limitações da prática de atividade física.

1.5.1. Balanço

Este balanço serve como reflexão daquilo que foi, a etapa de lecionação – prioridades, englobando uma descrição dos resultados obtidos, estratégias adotadas e decisões a ter em consideração para a próxima etapa – progresso. Esta etapa começou 23 de Outubro e terminou a 19 de Janeiro.

No contexto escolar o planeamento é fundamental, pois antevê e estabelece o processo de forma a atingir os objetivos e finalidades propostas. Os objetivos surgem para assegurar a efetivação do plano, conferindo um suporte ao professor, evitando que este se desvie do planeado (Assis et al., 2013).

Os objetivos estabelecidos para a segunda etapa foram delineados com base nos resultados e observações da primeira etapa, que serviram como prognóstico. Este prognóstico

permitiu avaliar o ponto de partida dos alunos e projetar o seu potencial futuro, permitindo a orientação e o planeamento do percurso até à etapa seguinte e, consequentemente, a sua classificação final no segundo período.

O objetivo geral definido na área das atividades físicas foi que todos os alunos atingissem o nível introdução em pelo menos cinco matérias, assegurando o nível três na classificação final do 1º período. Refletindo sobre esta decisão e constatando aquilo que foram as classificações finais do 1º período, este objetivo não foi totalmente alcançado, existindo 7 alunos que não obtiveram nível introdução em pelo menos cinco matérias (Apêndice IX), são estes os alunos nº 3, 13, 14, 17, 21, 27 e 28.

Este grupo de alunos não conseguiu atingir o objetivo proposto, 5 matérias com nível introdução – devendo-se a razões distintas, entre elas a falta de empenho nas tarefas, compromisso com aquilo que foram as metas traçadas nas avaliações intercalares (nº13 e 16), dificuldades de manipulação com bola, falta de competências motoras (nº3 e 14) e ao facto de alguns alunos nunca terem tido contacto com a disciplina de Educação Física (nº21, 27 e 28).

Notou-se uma progressão mais célere nas matérias de ginástica de solo e dança, devendo-se à simplicidade de relação do corpo com a tarefa, não implicando o controlo de materiais/objetos.

O trabalho realizado com estes alunos foi desenvolvido com a ajuda e colaboração de alunos com mais capacidades motoras (alunos referência) e à vontade na língua inglesa, com a demonstração da execução dos exercícios e progressões de ensino adequadas ao seu nível de aprendizagem.

Nos JDC de invasão, estes alunos despendiam de mais tempo de aula em situações de exercícios analíticos e jogos que fomentassem o contacto com a bola, como bola ao fundo, circuitos que potenciavam o drible, situações de superioridade numérica expressiva em grupos heterogéneos e com a defesa sombra (3x1) e no voleibol – situações de 1 +1, com alunos referência a facilitar o envio da bola e situações de 2 + 2. Desta forma o grupo de alunos mais críticos desenvolveram competências que lhes permitiram adquirir as bases necessárias para integrar exercícios e formas jogadas mais complexas.

Outra medida utilizada foi a disponibilização, na *classroom*, de documentos de apoio, englobando as principais regras das modalidades, objetivos do jogo e principais ações motoras

relacionadas. Apesar de não ser mensurável a eficácia desta medida, foi possível verificar que alguns alunos as consultaram, através de questões introduzidas nas aulas.

O progresso destes alunos foi notório, apresentando mais vezes sucesso nas tarefas propostas, sendo possível aumentar a intensidade nos exercícios e integrá-los em situações de aprendizagem mais complexas e desafiantes. A diferenciação pedagógica é uma componente essencial das práticas inclusivas, devendo ser assegurado que todos os alunos, independentemente das suas diferenças e níveis de aprendizagem, conseguem ter sucesso na sua aprendizagem (Sanches, 2005).

O segundo grupo (nº3, 13, 14 e 16), constituído por alunos que se encontravam perto de atingir os seus objetivos foram os alunos anteriormente abordados na avaliação intercalar com o intuito de perceber as suas dificuldades, clarificar os seus objetivos e definir metas desafiantes.

As situações de 1+1 e 1+2 no voleibol produziram muito efeito, num primeiro momento os alunos realizavam com dificuldade 2 trocas de bola na rede, no final da etapa, já realizavam 8 trocas de bola, com a esta a percorrer uma trajetória em forma de parábola.

No basquetebol, o lançamento na passada foi, numa primeira fase, trabalhado com situações analíticas de circuito, através da utilização de sinalizadores que facilitaram na perceção dos apoios e posteriormente com situações de competição (quem é que conseguia realizar mais lançamentos na passada com qualidade em 2 minutos) e situações de 2x1, com o defesa condicionado a um espaço, facilitando assim a finalização em lançamento na passada.

De forma que os alunos referência não fossem os mesmos em todas as situações, foi definido um grupo de alunos referência por espaço, de acordo com o quadro abaixo.

Alunos referência		
Espaço 1	Espaço 2	Ginásio
2	6	6
6	8	15
10	10	19
24	----	24

Quadro 3 - Alunos referência por espaço

Esta diferenciação de alunos referência por espaço disponível para a leção, aconteceu, porque os alunos referência para a ginástica não são os mesmos alunos para o

voleibol, ou para o andebol, isto é, nem todos os alunos referência são referência em todas as matérias. Outro motivo, prendeu-se com a oportunidade de estes alunos trabalharem nas suas competências em situações de aprendizagem desafiantes e adequadas ao seu nível de aprendizagem.

O grupo de alunos intermédios (grupo 2), presente no quadro 2, constituído por alunos que alcançaram o nível introdução em, pelo menos, 5 matérias (objetivo definido para a 2ª etapa) e que melhoraram as suas prioridades, caminhavam para a consolidação das suas aprendizagens. Estes alunos começaram por trabalhar nas suas prioridades, nos JDC de invasão - com situações de superioridade numérica expressiva, estas situações de superioridade foram sendo reduzidas, isto é, iniciamos com exercícios de 3x1 e foram progredindo para 3x2 e 3x3 + 1, isto nas matérias de basquetebol e futebol.

Este método de ensino nos JDC, utilizando os jogos condicionados para promover a compreensão do jogo e movimentações táticas é defendido por Garganta (1995), decompondo o jogo numa perspectiva de complexidade crescente e mantendo os princípios do mesmo.

No andebol, houve mais dificuldades de progressão, os alunos demonstram dificuldades no entendimento das movimentações ofensivas, mantendo as situações de superioridade numérica expressiva com defesa sombra e exercícios que contemplam a defesa agrupada em corredores, de forma a promover uma visão espacial concreta dos atacantes.

No voleibol, considerando o nível E foi possível verificar a dinâmica dos três toques, em jogo 4x4 e o segundo toque ser realizado por um colega na posição nº3 encontrava-se em consolidação.

Nas ginásticas (solo e aparelhos) e danças (sociais e tradicionais), o grupo de alunos nº2 foi o mais empenhado, cumprindo com as tarefas propostas e demonstrando uma evolução nas habilidades gímnicas que compõe o esquema gímico do nível I.

A subida para pino, assim como a passagem por pino e os rolamentos à retaguarda foram as habilidades em que os alunos apresentaram mais dificuldades. Na subida para pino e na passagem por pino foi observado que os alunos não direccionavam o seu olhar para o chão e por isso não utilizavam corretamente a força dos membros superiores. Nos rolamentos à retaguarda, a principal dificuldade encontrada era a posição incorreta das mãos no colchão, não utilizando a força dos membros superiores, consequentemente não realizavam a repulsão dos braços na fase final. De forma a corrigir os erros do pino, foi utilizado feedback prescritivo, “Olha para o

chão”. Para os rolamentos, os alunos realizaram os exercícios no plano inclinado, com o objetivo de empurrar o colchão com as mãos. Adicionalmente os alunos referência nesta matéria mostraram-se essenciais na demonstração da execução e nas ajudas aos colegas.

O esquema gímico foi trabalhado de forma progressiva, com os alunos a realizarem exercícios preparatórios para as habilidades. Esta progressão incluiu a utilização de planos inclinados para os rolamentos, o auxílio do espaldar para a subida para pino e a utilização de colchões com linhas para a correção da posição dos apoios na roda. Com esta preparação, os alunos ficaram aptos a elaborar a sequência gímica exigida no nível I de ginástica de solo, na terceira etapa.

O grupo de alunos mais competentes e homogéneo (Grupo 1) demonstrou um nível de sucesso superior nas tarefas propostas e atingiu as prioridades de forma mais célere. Contudo, este grupo também exibiu um maior número de comportamentos desviantes. Observou-se que a incidência de tais comportamentos diminuía proporcionalmente ao aumento do desafio das tarefas. Consequentemente, este grupo trabalhou na obtenção ou consolidação do nível E nas matérias de futebol, basquetebol, voleibol, ténis de mesa e ginástica de aparelhos. Apenas três alunos alcançaram o nível E em todas as matérias mencionadas, enquanto os restantes cumpriram entre dois a três critérios deste nível.

Tal como no grupo 2, o andebol revelou-se a matéria com maior dificuldade de progressão. Os alunos demonstraram dificuldades na perceção do trapézio ofensivo e, na sua maioria, o trabalho sem bola foi ineficaz, caracterizado por poucas mudanças de direção e desmarcações ineficientes. Assim, apenas os alunos nº 2, 6 e 25 tiveram como objetivo a manutenção das capacidades do nível E.

Na ginástica de aparelhos, os alunos nº 2, 6, 8, 17, 18, 23 e cumpriram o nível E no plinto e na trave, focando-se subsequentemente na introdução do salto de carpa e na consolidação do salto pirueta no minitrampolim. O salto pirueta apresentou-se como um desafio para os alunos, devido à evidente falta de força abdominal, que dificultou o controlo corporal no ar e a realização de uma receção equilibrada. As progressões utilizadas incluíram a realização da pirueta no solo, sem corrida de balanço, com corrida de balanço e no minitrampolim com um ou dois saltos de impulsão.

As modalidades que produziram maior sucesso foram as danças sociais (nível I) e o basquetebol. A melhoria exponencial nestas modalidades foi atribuída ao tempo dedicado à sua

prática. O basquetebol, em particular, destacou-se por ser a modalidade com maior tempo de prática, sendo lecionado nos espaços exteriores 1 e 2. Observou-se um progresso geral na turma, tanto nos alunos que já cumpriam o nível I no basquetebol (grupo 1), como nos que não cumpriam e passaram a cumprir (grupo 2), e nos que cumpriam parte do nível I, ou seja, cumpriram no mínimo quatro critérios do nível (grupo 3).

O mesmo ocorreu com o ténis de mesa, modalidade lecionada sempre que estivemos no ginásio. A elaboração de exercícios diferenciados para cada nível de aprendizagem, seguindo o pressuposto da diferenciação do ensino, contribuiu para este resultado. Os alunos do grupo 1 demonstraram autonomia na tarefa, cumprindo e executando os exercícios propostos sem comportamentos desviantes e com intensidade.

As danças sociais relativas ao 7º e 8º ano, rumba quadrada e merengue, foram revistas até meio desta etapa e a maior parte dos alunos já cumpria o nível introdução. Os alunos nº27 e 28 apresentavam maiores dificuldades, pois nunca tinham tido Educação Física, nem contacto com danças sociais. As suas dificuldades passavam pela perceção da estrutura rítmica e realização dos passos no tempo certo. De forma a ajudar estes alunos foi realizada uma abordagem mais direta e foi feita uma contagem dos tempos em conjunto, com palmas e diferentes músicas. Estes alunos realizaram a matéria de dança com pares específicos – alunos referência de dança, nº2 e 23.

As danças sociais relativas ao 7º e 8º ano (rumba quadrada e merengue) foram revistas até meio desta etapa e a maior parte dos alunos cumpriu o nível I. As maiores dificuldades foram encontradas nos alunos nº 27 e 28, que nunca tinham tido EF, nem contacto com danças sociais. As suas dificuldades passaram pela perceção da estrutura rítmica e realização dos passos no tempo correto. Para auxiliar estes alunos, foi realizada uma abordagem mais direta, contando os tempos em conjunto com palmas e diferentes músicas. Estes alunos realizaram a matéria de dança com pares específicos (alunos referência na dança, nº 2 e 23).

Relativamente às danças tradicionais, os resultados não foram tão positivos. Ao longo do período, foi adotado o sistema de iniciar as aulas com a leção das danças, nas danças tradicionais, era demonstrado o passo e de seguida os alunos realizavam esses mesmos passos, divididos por dois grupos. Foi possível concluir que este método massivo não era tão promissor como aconteceu nas danças sociais. Sendo assim, o ensino das danças tradicionais foi adaptado e trabalhado em grupos de trabalho mais pequenos e também de forma individual.

Os alunos não demonstraram uma atitude muito recetiva para com as danças sociais, tornando mais difícil a lecionação e provocando mais tempo gasto em instrução e situações de comportamentos desviantes. Face ao exposto, foi decidido lecionar dança na parte final da aula, desta forma os alunos mostraram-se mais recetivos e tornou-se um momento de retorno à calma positivo e mais produtivo no que concerne à aprendizagem dos conteúdos.

A adoção de novas estratégias de lecionação tornou-se um fator facilitador para o processo de ensino. Nas danças tradicionais, permitiu que as correções fossem mais específicas, que o feedback fosse mais direcionado e que a contagem dos tempos fosse facilitada. Nas danças sociais, melhorou a recetividade dos alunos à matéria, diminuiu comportamentos desviantes e permitiu mais tempo de foco na tarefa. A tomada de decisão não se concerne exclusivamente ao aluno, mas também à autorreflexão e perceção de melhorias que possam facilitar a lecionação por parte do docente (Roldão & Almeida, 2018).

Importa salientar, que a forma de classificação adotada pelo AENG não era coerente com uma perspectiva de melhoria/progressão entre períodos, isto é, no primeiro período os requisitos para obter nível I são os mesmos que no segundo ou terceiro período. Para além do mencionado, não é possível conferir que a progressão dos alunos seja suficientemente valorizada, tendo em consideração que, um aluno pode ter evoluído bastante dentro do nível I de uma determinada matéria.

No 1º período as classificações deveriam ter seguido uma lógica de qual é o potencial do aluno, o que é que ele vai conseguir atingir no final do ano letivo, tal não aconteceu, incrementando o número de classificações negativas (nível 2).

A lacuna identificada na classificação dos alunos deveu-se à existência de um único documento de classificação disponível no AENG, o qual contemplava os mesmos critérios para todos os períodos. Esta limitação, somada à orientação da orientadora da escola, que preconizava a utilização desse instrumento para a classificação final de todos os períodos com base nas avaliações realizadas por todos os professores, gerou a inconsistência observada.

A classificação dos alunos na disciplina de EF devia ter sido realizada de forma criteriosa e justa, considerando todos os aspetos do seu desenvolvimento.

Por outro lado, a classificação dos alunos demonstrou-se ser uma tarefa complexa e que implica a ausência de sentimentos no que toca ao relacionamento com os alunos. Apesar de ser

uma componente da classificação, enquadrada nas atitudes e valores, reflete uma baixa ponderação na classificação final do aluno.

De forma a melhorar os métodos de classificação no ano letivo, a classificação deveria ter sido distinta no 1º período, seguindo a lógica apresentada anteriormente.

Área da Aptidão Física

O plano proposto visava melhorar a aptidão aeróbia dos alunos, com foco nos alunos que apresentavam valores mais baixos e fora da ZSAF, aprimorar a técnica e a força muscular nos exercícios de flexões e abdominais.

O HIIT foi a principal ferramenta utilizada para desenvolver a força, utilizado numa perspetiva de 20 segundos de trabalho e 10 de descanso, foram requisitados exercícios como agachamento, vários tipos de prancha, *burpees*, entre outros. Foram também realizados jogos que potenciavam esta capacidade, como a apanhada em 4 apoios.

Os exercícios de aptidão aeróbia foram integrados nas situações de aprendizagem das matérias, com estafetas com bola, estafetas em equipa e jogos reduzidos com condicionantes que promovessem a resistência. Desta forma, todos os alunos melhoraram a sua capacidade aeróbia. Para aqueles em que a prioridade era atingir a ZSAF no teste Vaivém, foram introduzidos exercícios que deviam ser realizados quando se encontravam em tempos de espera.

Área dos Conhecimentos

Com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas para a etapa, a matéria foi revista. As aulas em que as condições climáticas impediram a prática de EF no exterior foram aproveitadas para a revisão dos conteúdos com os alunos na sala de aula.

No final da etapa, foi realizado um novo teste, abrangendo a mesma matéria do teste anterior, mas excluindo os conteúdos do 9º ano. As avaliações deste teste foram superiores, com uma média de 55%. No entanto, os alunos continuaram a demonstrar dificuldades na enumeração dos valores olímpicos e paralímpicos.

A metodologia utilizada inicialmente revelou-se inadequada, resultando na manutenção de 16 classificações negativas. Consequentemente, a correção dos testes foi realizada em grupos de trabalho, compostos por quatro a cinco alunos. Cada grupo corrigiu o teste e apresentou as respostas solicitadas à turma. Durante as apresentações, os alunos tiveram a oportunidade de participar e acrescentar informações relevantes às apresentações dos outros grupos.

O facto de dezasseis alunos não revelarem conhecimento suficiente na área dos conhecimentos teóricos não representa um peso na classificação da disciplina de EF, visto que a ponderação atribuída a esta componente é reduzida (apenas 5%). Este aspeto particular sublinha uma fragilidade considerável no atual sistema de avaliação, o qual distribui a classificação final com 65% para as atividades físicas e 15% para a aptidão física.

Embora se reconheça a necessidade de avaliar diversas dimensões, a própria lógica de um sistema baseado em ponderações percentuais rígidas e desequilibradas constitui uma fragilidade estrutural que compromete a formação integral do aluno.

O principal problema não reside apenas nas baixas percentagens atribuídas a áreas cruciais, mas no facto de este modelo permitir que um aluno demonstre lacunas significativas numa componente fundamental e, ainda assim, seja considerado apto na disciplina. Por exemplo, a ínfima ponderação dos Conhecimentos (5%) significa que a insuficiência de conhecimento teórico por parte de dezasseis alunos tem um impacto praticamente nulo na sua classificação final. Esta realidade é preocupante, pois mascara défices de aprendizagem e pode criar a ilusão de competência onde ela não existe de forma equilibrada.

Esta divisão curricular, ao subestimar a importância de áreas como a AF e os Conhecimentos, pode levar à sua negligência, tanto por parte de alunos como, infelizmente, de alguns professores. A AF, em particular, deveria ter uma ponderação substancialmente maior, dada a sua relação intrínseca com a saúde e o desenvolvimento integral, tal como defendido por Jacinto et al., (2001), que sublinham a necessidade de promover a melhoria das capacidades motoras.

Em suma, um sistema de ponderações tão desequilibrado não reflete nem promove o que significa ser "fisicamente bem-educado", pois permite que a ausência de domínio em áreas vitais seja compensada, aprovando alunos sem uma base sólida e equitativa em todas as dimensões da EF. A avaliação ideal deveria assegurar um nível mínimo de competência em todas as vertentes, garantindo não só a execução prática, mas também a compreensão cognitiva e a consciência da sua condição física para uma formação holística.

1.6. 3ª Etapa – Progresso

O planeamento é uma atividade mental e emerge como uma atividade humana fundamental pela possibilidade que oferece de guiar os nossos passos e de enfrentar sistemas imprevisíveis – ora, o ensino é um sistema imprevisível (Januário, 2017). O ensino é aberto,

lida a variabilidade individual dos alunos e é intencional, o que o torna imprevisível, exigindo do professor flexibilidade, adaptabilidade e constante atualização.

Desta forma, o planeamento é crucial, a antecipação permite reagir prontamente a situações diversas de gestão e, por exemplo, utilizar progressões de ensino que permitam resolver um erro imediato. Um plano não implica uma utilização pormenorizada de todos os detalhes, entrando a adaptabilidade e flexibilidade no portfólio de características que um profissional de EF deve conter.

Esta etapa teve a duração de 24 aulas de 50 minutos, totalizando oito semanas. Destas 24 aulas, 9 foram lecionadas no espaço exterior 1, 9 no espaço exterior 2 e 6 no ginásio.

Sempre que possível, foi dada prioridade ao ginásio, visto que este espaço teve menos tempo dedicado e incluiu modalidades que só foram possíveis de lecionar nesse local, como a patinagem, ginásticas (aparelhos e solo) e raquetes (badminton e ténis de mesa).

Numa continuidade do trabalho realizado, e tendo como base as reflexões do balanço da segunda etapa (prioridades), foram definidos os seguintes objetivos para a terceira etapa: a consolidação do desenvolvimento das prioridades estabelecidas anteriormente para os alunos nº 3, 13, 14, 16, 21, 27 e 28, com a continuação do trabalho nas modalidades em que demonstraram progresso, cumprindo o nível I; o desenvolvimento das capacidades táticas (passe e corte, posicionamento dos cinco abertos) nos JDC de invasão, com ênfase no nível E do basquetebol, foi abordado através de situações de aprendizagem que priorizaram a superioridade numérica e o jogo reduzido condicionado (condicionando os lançamentos longe do cesto), com o objetivo de realizarem quatro cortes para o cesto num ataque (basquetebol, grupos 1 e 2 do exterior 1).

Paralelamente, em turma, consolidaram-se as modalidades de dança social (rumba quadrada e *foxtrot*, passo de canto) e foram introduzidas modalidades de atletismo (estafetas e salto em altura), com o intuito de diversificar as experiências dos alunos, proporcionando novos desafios e oportunidades de desenvolvimento.

A estrutura das aulas manteve-se semelhante, com a abordagem de duas a três matérias por aula, como por exemplo as matérias de Futebol, Voleibol e Basquetebol, exceto nas aulas realizadas no ginásio. Nestas, a aula terminava com a leção de danças sociais, permitindo a inclusão de quatro matérias por aula, como a ginástica de solo e a aparelhos, ténis de mesa, voleibol e as danças.

O grupo de alunos mais avançados na aprendizagem dos conteúdos programáticos do 9º ano, grupo 1 (nº 2, 6, 8, 10, 18, 24 e 25), atingiu os objetivos definidos na etapa anterior, alcançando o nível I nas prioridades estabelecidas. Consequentemente, estas modalidades deixaram de ser prioridade para estes alunos, mas continuaram a ser desenvolvidas numa perspetiva de manutenção e continuidade das aprendizagens.

Desta forma, foram introduzidas situações de nível E, nos JDC, enfatizando a qualidade das ações defensivas, seguindo o princípio da adequação dos níveis de complexidade dos exercícios aos alunos (Piéron, 1992, citado por Quina, 2003). Esta abordagem visou evitar a falta de empenho e entusiasmo, que poderia resultar de situações de aprendizagem demasiado fáceis para o nível dos alunos.

O objetivo estabelecido para este grupo de alunos foi, na modalidade de andebol, desenvolver as movimentações ofensivas e de contra-ataque, promovendo ataques mais eficazes através da utilização do trapézio ofensivo e da exploração do campo em largura e profundidade. Pretendia-se, assim, possibilitar o cumprimento de mais critérios do nível elementar desta modalidade.

No voleibol, o objetivo foi consolidar o segundo toque, realizado pelo jogador na posição 3, e o terceiro toque, direcionado para colocação ou remate (em apoio), visando o cumprimento de parte do nível elementar.

A ginástica de aparelhos continuou a ser consolidada, assim como todas as modalidades, seguindo o princípio defendido por Piéron (1992) e citado por Quina (2003): “Princípio da vinculação dos exercícios aos objetivos programáticos.” Os exercícios foram diretamente relacionados aos objetivos de aprendizagem pretendidos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos da modalidade. Os alunos trabalharam no nível elementar desta modalidade, realizando no plinto transversal o salto entre-mãos e o salto ao eixo, no plinto longitudinal também foi realizado o salto ao eixo, e no minitrampolim piruetas e carpas de pernas afastadas. Na ginástica de solo, o objetivo foi a construção da sequência de elementos gímnicos, englobando a execução de cinco elementos e a fluidez nos movimentos.

Para potenciar a elaboração e execução da sequência, foram disponibilizados diversos apoios visuais impressos, que ilustravam os diferentes elementos gímnicos a serem incorporados e executados nas sequências (Apêndice V).

O grupo 3, constituído pelos alunos mais críticos e alguns alunos referência, nº 3, 13, 14, 16, 21, 27 e 28, que não atingiu o objetivo proposto na etapa das prioridades, manteve o foco nas suas aprendizagens, sendo estas o lançamento na passada no basquetebol, o toque de dedos no voleibol e o remate em salto no andebol. Este grupo de alunos era heterogéneo, pois englobava os alunos referência.

A principal dificuldade destes alunos nos JDC residiu na transição das habilidades para formas jogadas. Um dos casos foi no Basquetebol em que nos exercícios analíticos, os alunos reproduziam quatro lançamentos na passada com qualidade em cinco tentativas. Como consequência, ao passarem para uma situação de aprendizagem com superioridade numérica (3x1) e defesa sombra, apenas um a dois lançamentos foram bem executados em cinco tentativas de finalização. Isto indicou que os alunos ainda não teriam adquirido o movimento e, sob alguma pressão, mesmo numa situação de defesa reduzida, falhavam nos apoios ou não executavam o lançamento na passada.

Desta forma, foram utilizadas estratégias de condicionamento da defesa, por exemplo no basquetebol, a defesa deveria ter os braços atrás das costas, sem poder tirar a bola e foram requisitados exercícios e formas jogadas que promoviam a repetição do movimento desejado. Já no andebol, a defesa foi condicionada a um espaço, permitindo que, ao ultrapassarem a defesa sombra, rematassem em salto sem pressão.

No voleibol, as dificuldades foram semelhantes. Ao transportar os exercícios para a rede, a altura da bola não era suficientemente alta, dificultando a continuidade. Consequentemente, os exercícios de 1+1 ou 2+1 foram realizados com um aluno mais apto, que proporcionava situações de resposta mais fáceis. Nos exercícios de 2+1, o aluno sozinho era o mais apto e enviava a bola com diferentes trajetórias, promovendo o deslocamento para o ponto de queda da bola e a decisão entre manchete e passe de dedos. Os alunos nº 3, 13, 14, 16, 27 e 28 dedicaram mais tempo ao voleibol, visando atingir o nível I.

Como não foram trabalhadas apenas as dificuldades, e visto que os alunos menos aptos apresentaram facilidade no serviço de voleibol, foram integrados exercícios de serviço para que os alunos se sentissem motivados e experienciassem situações com elevado sucesso. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), em contexto escolar, um aluno motivado envolve-se mais no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em conta que o sucesso nas situações de aprendizagem foi um fator motivador, fez sentido integrar alguns exercícios em que os alunos experimentassem o sucesso mais facilmente.

Nas modalidades abordadas no ginásio, os alunos do grupo 3 continuaram a desenvolver as suas habilidades no minitrampolim, consolidando a receção equilibrada e realizando uma impulsão mais forte. No boque, os alunos nº 3, 11, 13, 14, 16 e 28 continuaram sem conseguir realizar o salto ao eixo e o salto entre-mãos, pelo que continuaram a trabalhar nas progressões apresentadas: salto coelho, salto ao eixo para um praticável mais baixo e saltitar no bloco com elevação da bacia.

Os alunos nº 3, 14, 16 e 28 dedicaram mais tempo ao ténis de mesa, com o objetivo de atingir o nível I nesta matéria. Para tal, faltou executar o serviço curto e comprido e executar corretamente os batimentos de esquerda. Para permitir a concretização deste objetivo, foram utilizadas situações de aprendizagem com um aluno referência nesta modalidade (nº 1, 2, 6 e 23) e uma mesa meia fechada, para que os alunos treinassem os batimentos contra a mesa e percebessem a necessidade de deslocamento e posicionamento correto.

O aluno referência permitiu que os alunos com mais dificuldades, na matéria de ténis de mesa, conseguissem devolver mais bolas e possibilitou o condicionamento do aluno referência para que este enviasse mais bolas com qualidade para a esquerda do aluno com mais dificuldades, aumentando assim a quantidade de batimentos de esquerda.

O Grupo 2 (exterior 1), que consolidou as aprendizagens realizadas, atingindo o nível I, manteve as situações de aprendizagem nos JDC de invasão, trabalhando no basquetebol (passe e corte e jogo 3x3) e no andebol (situações de superioridade numérica com os corredores delimitados por sinalizadores). Alguns destes alunos alternaram com outros do Grupo 1, para que desenvolvessem as suas capacidades e experienciassem situações de aprendizagem com alunos mais aptos e cooperantes. Na ginástica de aparelhos, o objetivo para estes alunos (nº 1, 5, 7, 22 e 24) foi que consolidassem a cambalhota à frente no plinto longitudinal, completando o nível I, e que iniciassem os saltos no plinto longitudinal de nível E assim como no minitrampolim, assim este grupo dedicou mais tempo ao minitrampolim e ao plinto.

Durante esta etapa, a avaliação do segundo período foi realizada utilizando as situações de aprendizagem referidas para a avaliação inicial. As situações de aprendizagem foram adaptadas tendo em consideração o nível dos alunos, os alunos que se encontravam a consolidar ou perto de atingir o nível I, demonstraram as suas habilidades em situações de aprendizagem de nível I, tal como na AI.

Para os alunos que já tinham obtido o nível I, as situações de aprendizagem utilizadas foram do nível E. No voleibol foi utilizado o 4x4, com a rede a 2,10/15m e rotação se 2 serviços com sucesso. Na matéria de basquetebol a situação de aprendizagem de nível E - 5x5 campo normal 28x15m, foi condicionada pelo facto de só estar disponível meio-campo de basquetebol por espaço de aula, a decisão foi realizar 4x4 em meio-campo, por sugestão da professora orientadora de Escola. Já no andebol a situação de aprendizagem foi semelhante à do nível I, o que 5x5 (4+Gr x Gr+4) num espaço amplo com duas balizas. Por fim no futebol foi utilizada a situação de aprendizagem, 5x5 (4+Gr x Gr+4) num espaço amplo, desta forma foi possível observar o desempenho de todos os alunos em situações adequadas ao seu nível de desempenho.

Área da Aptidão Física

Relativamente à área da AF, o objetivo era que os alunos nº 1, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 23, 26, 27 e 28 melhorassem o resultado no teste do vaivém. Para alcançar esse objetivo, foram realizados exercícios específicos como a utilização do método de treino intervalado de alta intensidade. Na segunda etapa, estes exercícios foram realizados numa perspetiva de 20 segundos de trabalho e 10 de descanso, promovendo o trabalho da força. Na terceira etapa, em conformidade com o projeto de lecionação, o tempo de trabalho passou para 30 segundos e o tempo de descanso manteve-se nos 10 segundos, promovendo o trabalho da aptidão aeróbia.

O modelo de treino manteve-se igual, com alterações nos exercícios e na quantidade de alunos por exercício a cada aula. Os exercícios propostos incluíram exercícios de resistência, como polichinelos, saltar à corda, pranchas e *skippings*. O número de alunos por exercício variou, sendo que os alunos foram organizados em pares. Os exercícios foram adaptados e realizados em conjunto com o par, por exemplo, realizava prancha baixa e o outro saltava por cima deste, depois trocavam. Este exercício foi requisitado nas aulas de ginástica de aparelhos, relacionando o salto por cima do colega com a receção adequada e equilibrada nos aparelhos, possibilitando uma articulação de modalidades e reforço das mesmas.

Área dos Conhecimentos

No que concerne aos conhecimentos, o objetivo foi que os alunos soubessem quais eram os fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática desportiva e atividade física, que os identificassem e explicassem quais são os valores olímpicos e paraolímpicos e que consolidassem o seu saber sobre as capacidades físicas.

Durante a 3ª etapa, a estratégia adotada envolveu os ambientes educativos inovadores, sendo o *Blended Learning* a metodologia escolhida. No contexto das mudanças no ensino superior, Valente (2014) abordou o *Blended Learning* como uma integração entre o ensino presencial e *online*, potencializado por tecnologias e recursos digitais. Esta abordagem, também abordada na UC de Psicologia Educacional com o objetivo da criação de espaços de aprendizagem inovadores, visou, de acordo com Paniagua e Istance (2018), proporcionar uma experiência de aprendizagem individualizada e eficiente, atendendo às distintas necessidades dos alunos. O intuito primordial desta metodologia residiu na combinação de modalidades para facilitar e inovar no processo de ensino e aprendizagem.

Os grupos de trabalho foram formados previamente com o objetivo de incentivar a turma à melhoria das relações interpessoais e promover a inclusão dos alunos estrangeiros.

Esta metodologia culminou numa apresentação de cada grupo à turma, sendo os próprios alunos a explicar a capacidade física, anteriormente designada, e fundamentar com exemplos da aula de EF e das suas modalidades desportivas preferidas. Os alunos mostraram-se motivados e empenhados na tarefa, ao contrário do que havia acontecido com a exposição da matéria de forma massiva.

Numa primeira fase foi exposta a matéria com o recurso a suporte digital (*powerpoint*) e promovendo a participação dos alunos, numa perspetiva de debate e evitando a exposição da matéria em massa. Com o objetivo de fortalecer a relação intra turma, os grupos de trabalho foram sorteados, assim como os temas do mesmo. Os alunos deviam recorrer a um *QR code*, de forma a consultar documentos disponibilizados pela professora estagiária. Estes documentos foram selecionados numa perspetiva de restringir e facilitar a pesquisa. A última fase foi a apresentação do trabalho de pesquisa realizado pelos alunos e debate sobre os temas apresentados. Os trabalhos desenvolvidos abordaram os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas.

Segundo Araújo (2015), na disciplina de Educação Física as evidências sobre o desempenho do aluno só podem ser recolhidas através da observação, enquanto o aluno trabalha e aprende, individualmente ou em grupo, na aula. A avaliação formativa está presente em todas as aulas, sempre com o objetivo de desenvolver e melhorar o processo de ensino- aprendizagem, sendo assim uma avaliação direcionada para as aprendizagens dos alunos. Inclui-se neste processo o conhecimento dos critérios por parte dos alunos, o feedback por parte do professor e a adequação das situações de aprendizagem ao nível de conhecimento dos alunos.

Neste seguimento, Black e Wiliam (2010) definem avaliação formativa como aquela que inclui todas as atividades para a recolha de informação que possa ser usada para melhorar o ensino-aprendizagem e para o adaptar às efetivas necessidades dos alunos. A avaliação formativa e o planeamento são fatores potenciadores da aprendizagem dos alunos e facilitadores para o trabalho do professor.

Desta forma, a avaliação dos conhecimentos foi dividida em várias fases e seguindo diferentes formatos, passando pela exploração do grupo e das suas ideias, para em grupo analisarem um pequeno documento e concluindo com a sintetização das principais ideias encontradas e partilha com a turma.

1.6.1. Balanço

O planeamento, valorizado no início do plano da 3ª Etapa – Processo, através de uma citação de Januário (2017) mostrou-se realmente imprescindível quando acontecem imprevistos e é necessário realizar ajustamentos e adaptações.

A 3ª etapa ficou marcada pelo fecho dos 2 espaços exteriores pela Proteção Civil devido às más condições e iminência de perigo, ficando apenas 1 espaço disponível para a prática de EF na Escola. As soluções encontradas foram utilizar o pátio dos alunos e o espaço exterior de outra escola do agrupamento para dar seguimento à lecionação e não prejudicar as aprendizagens dos alunos.

Face ao exposto foi imperativo realizar ajustes no planeamento. Estes ajustes mostraram-se benéficos na consolidação das prioridades dos alunos, pois os espaços provisórios eram polivalentes e permitiam uma melhor gestão das matérias no tempo e no espaço.

Deste imprevisto espacial, foram retirados aspetos positivos, como a possibilidade de lecionar a matéria de atletismo - barreiras, com mais segurança e condições, permitindo a criação de vários níveis de dificuldade e progressões para os alunos ultrapassarem os seus medos na transposição de obstáculos. A nova realidade espacial permitiu que todos os alunos atingissem o nível E nas barreiras, sem utilizar a partida de blocos, por não ser um material disponível no AENG. Os alunos executavam uma corrida onde atacavam a barreira, posicionando o terço anterior do pé a uma distância adequada dela. Esta distância facilitava a elevação do joelho e a extensão da perna de ataque, permitindo a transposição das barreiras com uma trajetória rasante. Era fundamental que mantivessem o equilíbrio nas receções ao solo e evitassem uma desaceleração acentuada.

Ao longo desta etapa, foi possível dar continuidade às aprendizagens da 2ª etapa, atingindo assim os objetivos definidos na etapa anterior.

Passo a explicar assim, a continuidade das situações de aprendizagem para os alunos que mantinham as suas prioridades surtiu efeito e os alunos nº 3, 14, 21 e 27 - atingiram o nível I nas suas prioridades. Existiram apenas três alunos, que apesar das melhorias não atingiram o nível I nas suas prioridades, foi o caso dos alunos nº 13 (voleibol), 16 e 28 (voleibol e basquetebol).

O aluno nº13 demonstrou falta de empenho nas situações de aprendizagem e desinteresse pela disciplina, não realizou toque de dedos ou manchete para dar continuidade, não imprimindo uma trajetória em forma de parábola na bola, e não se desloca para o ponto de queda da bola. Os alunos nº16 e 28, apesar de terem estado bastante tempo ausentes, demonstraram empenho nos objetivos a que se tinham proposto ficando perto de atingir o nível I nas suas prioridades, no voleibol falta realizar o toque de dedos para dar continuidade e no basquetebol continuaram a demonstrar dificuldade no lançamento na passada e na tomada de decisões acertadas com bola.

O desenvolvimento das capacidades táticas nos jogos desportivos coletivos de invasão, foi mais evidente no basquetebol. De forma a potenciar uma perceção global do jogo, utilizando o espaço em largura e comprimento, imprimindo desmarcações ofensivas eficazes, foi trabalhado numa primeira fase utilizando situações de aprendizagem mais analíticas, com sinalizadores a identificar os lugares dos 5 abertos, no caso do grupo 1 (do exterior 2), e situações menos complexas, envolvendo só 3 jogadores com o grupo 2 (do exterior 2).

O monocorfebol mostrou-se uma situação de aprendizagem eficaz, com a proibição do drible os alunos perceberam a necessidade de desmarcação, existiram menos ataques protagonizados e observou-se uma dinâmica funcional. Aquando requisitado que transportassem as aprendizagens para o jogo, foi identificada uma melhor perceção da utilização do espaço, observando-se um jogo mais organizado, com múltiplas situações de passe e corte o que acarretou mais dificuldades na defesa e sucesso no ataque.

No andebol também foram trabalhadas as desmarcações ofensivas e a utilização eficiente do espaço. Nesta matéria os alunos não se desmarcavam eficazmente e observavam-se muitas vezes “jogo nuvem” caracterizado pela falta de organização, com os alunos

concentrados num espaço reduzido, dificultando a circulação da bola e a finalização dos ataques.

Desta forma, foram introduzidas situações de aprendizagem que promovessem a tomada de decisão, com superioridade numérica menos expressiva (3x2, 4x3, 5x4) no grupo 1 (exterior 1) e maior expressividade no grupo 2 (exterior 1), condicionando a defesa (não era permitido roubar a bola e deviam defender com os braços atrás das costas). No grupo 1, o aluno nº6 foi o que mais se destacou, faltando cumprir apenas os critérios de avaliação relativos à marcação de vigilância e de controlo para obter o nível E desta matéria. Os alunos nº 1, 2, 8, 15, 17, 18 e 23 cumpriram entre 3 a 4 critérios de avaliação deste nível, sendo eles a desmarcação, optar pelo passe caso existissem colegas em melhor posição e a finalização com remate em salto utilizando fintas e mudanças de direção para progredir no terreno.

No voleibol, os grupos 2 e 3 trabalharam de forma cooperativa na aprendizagem. Foram utilizados grupos heterogéneos, colocando os alunos referência com os alunos com mais dificuldades e por vezes os alunos com mais dificuldade com os alunos referência. Foram realizados exercícios de 1+1, com um aluno a passar e outro a receber, 2+1 com e sem serviço e jogos reduzidos que para pontuar seja necessário passar por todos os elementos.

Utilizar um modelo de aprendizagem mais aberto e participativo, que se assemelhe à estrutura do trabalho cooperativo, fomentou as relações interpessoais e pessoais dentro da aula, pois como defendem Rufino e Souza Neto (2016), as relações interpessoais fomentadas pela aplicação do método de aprendizagem cooperativa entre os alunos contribuem para o desenvolvimento das suas capacidades em diferentes áreas, nomeadamente a física, a académica, a social e a afetiva.

O Badminton foi uma matéria mais requisitada na terceira etapa, os alunos mostraram-se empenhados e motivados por ser uma matéria pouco lecionada. A turma refletia um nível maioritariamente I, com alguns alunos a destacarem-se e a conseguirem cumprir entre 2 a 3 critérios do nível E. Os alunos nº 3, 13, 14, 21 e 28 não cumpriam o nível I, faltando para isso executar corretamente os batimentos de *lob* e *drive* e antecipar o deslocamento para o local correto. O grupo 1 e 2 (ginásio), realizaram jogo de singulares com batimentos em *lob*, *clear* e *drive*, apenas alguns alunos do grupo 1 realizaram o batimento em *amorti* corretamente (nº1, 6, 25).

Na ginástica de aparelhos, o grupo 3 (ginásio) apresentou dificuldades na execução do salto entre-mãos no boque e na cambalhota no plinto longitudinal. As dificuldades destes alunos, prenderam-se na execução do movimento de retroversão pélvica e na falta de impulsão com os membros superiores.

As situações de aprendizagem utilizadas para facilitar e simplificar a perceção do movimento foram realizadas primeiramente num plano mais baixo e almofadado. No caso da cambalhota para plinto, inicialmente foi solicitado que realizassem a cambalhota num colchão normal, depois num colchão de quedas com maior altura, seguido de dois colchões de quedas e, por fim, acrescentando a fase de balanço. Estas progressões surtiram efeito, visto que os alunos nº 9, 21 e 26, que não conseguiam realizar a cambalhota no plinto longitudinal, passaram várias vezes por cada progressão e alcançaram sucesso na concretização do objetivo. Os restantes alunos do grupo consolidaram o salto ao eixo, no boque e os saltos do nível I no minitrampolim. Os grupos 2 e 3 (ginásio) consolidaram, no minitrampolim, o salto engrupado e a pirueta vertical; e no plinto, o salto ao eixo e entre mãos (plinto longitudinal).

As danças sociais foram lecionadas de acordo com a estratégia definida no início da 2ª etapa, lecionar de forma massiva no final da aula. Iniciamos a etapa com a consolidação da dança social – rumba quadrada e foi introduzido o *foxtrot*.

O *foxtrot* foi a dança mais rápida de consolidar o passo base, devido à sua semelhança com o passo base da rumba quadrada. Foi criada uma ponte entre os dois passos, aproveitando os conhecimentos apreendidos para facilitar a aprendizagem dos novos. À exceção dos alunos nº 27 e 28, todos os alunos realizaram a dança com o alinhamento espacial correto e com os passos progressivos, e terminaram a etapa a consolidar o passo de canto.

A introdução das estafetas ocorreu de forma intensiva durante e após o aquecimento, com a apresentação da matéria de forma rápida e clara e com a demonstração da técnica de transmissão do testemunho. Foram formadas equipas e delimitado um circuito por onde os alunos deveriam circular e realizar a transmissão do testemunho, com cones sinalizadores para identificar a zona de transmissão e o início da corrida do aluno que ia receber o testemunho. Após a realização do circuito durante várias aulas, os alunos recebiam o testemunho com controlo visual e entregavam ao colega em segurança.

A avaliação do 2º período foi realizada durante esta etapa, considerando as situações já referidas no plano da etapa. Os resultados obtidos (Apêndice X) revelaram uma evolução positiva face ao 1º período.

De acordo com os critérios específicos de avaliação do 9º ano (Anexo VI), a análise dos resultados revelava um panorama predominantemente positivo no desempenho dos alunos. Foi possível verificar que cinco alunos alcançaram a classificação máxima (Nível 5) e treze alunos obtiveram a classificação de Nível 4. Adicionalmente, quatro alunos atingiram o Nível 3. Este conjunto de dados é particularmente encorajador, pois totaliza 22 alunos com classificação positiva, evidenciando um progresso significativo.

Um ponto a salientar foi a notável transição de alunos do Nível 3 para o Nível 4, o que demonstrou um avanço substancial na aprendizagem e na superação de desafios. Contudo, é importante referir que quatro alunos registaram uma classificação negativa na disciplina, o que justificou uma atenção pedagógica diferenciada. Foi crucial notar que, para estes alunos, a progressão individual observada e as melhorias substanciais no seu desempenho, mesmo que significativas, não foram suficientes para os fazer transitar para um nível de classificação positiva. Esta situação sublinhou uma limitação do sistema de níveis, que nem sempre reflete e valoriza adequadamente a evolução intrínseca do aluno quando esta ocorre dentro de um mesmo nível de proficiência ou abaixo do patamar de aprovação. Tal facto pode desmotivar os alunos, pois o seu esforço e melhorias substanciais não se traduzem numa mudança de nível visível, apesar do progresso alcançado.

Área da Aptidão Física

Relativamente à área da AF, o objetivo foi parcialmente atingido, os alunos nº1, 5, 7, 17, 22 e 27 melhoraram os seus resultados no teste vaivém, realizando mais percursos do que na primeira realização do teste de aptidão aeróbia, faltando ainda atingir a ZSAF. As melhorias sentidas pelos alunos levaram-nos a acreditar no processo e a demonstrar mais empenho na aula.

Os alunos nº3 e 14 realizaram exatamente o mesmo número de percursos que na 1ª aplicação da bateria de testes, ao contrário do aluno nº 6 que atingiu a ZSAF no teste que tinha como prioridade.

A aptidão aeróbia para os alunos com essa prioridade foi desenvolvida através do projeto de lecionação - O trabalho da aptidão aeróbia pelo aumento da intensidade nas aulas de EF.

Os alunos que já se encontravam na ZSAF, melhoraram todos os seus resultados, alguns atingindo o perfil atlético (nº2, 8 e 25).

Este resultado demonstra que o trabalho realizado através do treino intervalado de alta intensidade teve efeito.

No que concerne aos testes de aptidão neuromuscular, todos os alunos melhoraram os seus resultados, não significando que se encontravam dentro da ZSAF.

O Apêndice XI demonstra o número de repetições realizadas na primeira e na segunda aplicação da bateria de testes, relativas às flexões e aos abdominais. O aluno nº 9 mudou de escola, razão pela qual não realizou os testes e os alunos nº 27 e 28 chegaram perto do final do primeiro período, o que explica a ausência dos seus resultados na primeira realização

Constatou-se que todos os alunos melhoraram o número de repetições da primeira para a segunda realização dos testes, evidenciando uma evolução positiva nas situações de aprendizagem aplicadas. Esta evolução foi atribuída à melhoria da parte técnica e à utilização de progressões de ensino.

Área dos Conhecimentos

Os objetivos de aprendizagem relativos aos conhecimentos foram atingidos com sucesso. Estes passavam pelo conhecimento e explicação das limitações e possibilidades da prática de atividade física e pela enumeração e explicação dos valores olímpicos e paraolímpicos, relacionando com o contexto das aulas de EF.

Os alunos mostraram-se capazes de identificar e relacionar os valores olímpicos e paraolímpicos com situações e comportamentos específicos da aula. No início do ano letivo, haviam sido decididos dois valores que deviam sempre estar presentes na aula de EF, o compromisso e o respeito. Aquando situações de comportamentos desviantes ou falta de empenho nas tarefas da aula, foram lembrados os valores e o prometido.

A utilização de recursos digitais com o objetivo de promover uma aprendizagem ativa, como o *PowerPoint* e os códigos *QR*, revelaram-se ferramentas eficazes para a dinamização das atividades propostas.

No entanto, importa ressaltar que a utilização de recursos digitais exige um planeamento cuidadoso e a garantia de que todos os alunos tenham acesso à tecnologia necessária. Além disso, é fundamental que o professor esteja preparado para auxiliar os alunos na utilização

dessas ferramentas, caso surjam dificuldades. No caso da ESLDG a utilização da *Internet* é muito condicionada, dificultado o arranque das atividades, a solução encontrada de forma a não condicionar o planeado foi a partilha via *hotspot* de *Internet*.

O feedback e acompanhamento fornecido aos alunos foi um elemento crucial para o processo de aprendizagem. Através de observações durante as atividades em grupo, de comentários e questões, foi possível identificar alguns pontos fracos e fortes de cada grupo e direcionar o feedback de forma mais especializada. Culimando num conjunto de apresentações claras e que promoveram o debate entre alguns grupos.

A avaliação formativa, com foco no processo de aprendizagem e não apenas no produto final, permitiu que os alunos se sentissem mais seguros para experimentar e cometer erros, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e motivador.

A resposta dos alunos às atividades propostas foi, em geral, positiva. Os alunos demonstraram interesse pelos temas abordados, participando ativamente nas discussões em grupo e realizando pesquisas para fundamentar as suas intervenções. A utilização de recursos digitais e a organização em grupos colaborativos contribuíram para aumentar a motivação e a participação dos alunos.

No entanto, dois grupos apresentaram dificuldades em relação à pesquisa e à organização das informações. Nesses casos, foi necessário um acompanhamento mais próximo, numa perspetiva de questionamento direcionando o grupo para a simplificação dos conceitos e da forma como podiam transmitir as suas ideias aos colegas.

O tema dos valores olímpicos e paraolímpicos foi abordado em contexto de sala de aula, aquando de uma apresentação aos alunos e foi depois articulado com algumas situações de aprendizagem. Uma das situações de aprendizagem consistiu num jogo competitivo, utilizando o estilo de ensino comando (Martins et al., 2017), que se caracteriza pelas tomadas de decisão serem da responsabilidade do professor.

A atividade proposta consistiu num jogo cooperativo e competitivo, com a turma dividida a pares, cada par recebeu a atribuição de um conjunto de valores específicos: olímpicos ou paraolímpicos. Os pares foram posicionados frente a frente, com um cone no centro. Ao ouvirem o professor a dizer um valor, deveriam identificar se era um valor olímpico ou paraolímpico e decidir se roubavam o cone e fugiam ou se apanhavam o colega. Essa dinâmica visou estimular a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento da capacidade de reação

rápida a um estímulo auditivo e a consolidação dos conhecimentos dos valores com uma competição saudável e dinâmica.

1.7. 4ª Etapa – Produto

A etapa final do processo de ensino-aprendizagem, conhecida como “Produto”, possui tanto um carácter formativo quanto sumativo. Conforme Jacinto et al., (2001), esta etapa permite que os alunos consolidem os conhecimentos adquiridos e demonstrem o que aprenderam ao longo do ano letivo. Além disso, serviu como momento para avaliar o alcance dos objetivos pedagógicos e identificar as necessidades de cada estudante, possibilitando a oferta de situações de recuperação para aqueles alunos que necessitavam de mais apoio.

A 4ª etapa, foi uma etapa curta marcada pela adaptação dos espaços disponíveis para a prática de EF ao pátio dos alunos e a um espaço exterior da EBNG, mantendo o ginásio da ESDLG.

Os objetivos definidos para esta etapa, foram a consolidação e demonstração do produto das aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo, a recuperação dos alunos fronteira no voleibol e no basquetebol, a verificação da melhoria da aptidão aeróbia dos alunos nº1, 3, 5, 11, 12, 13, e 16 e a partilha e análise dos resultados dos testes de aptidão aeróbia.

A organização dos grupos de trabalho nesta etapa constituiu um elemento estratégico para a otimização do processo de ensino-aprendizagem e a garantia de uma avaliação justa e equitativa, a composição dos grupos foi deliberadamente flexível, alternando entre configurações heterogêneas e homogêneas.

A heterogeneidade, utilizada nos JDC propiciou um ambiente colaborativo, favorecendo os alunos críticos e os alunos fronteira, no qual os alunos com diferentes níveis de desempenho puderam rumar a uma meta conjunta. Por outro lado, a homogeneidade, mais utilizada aquando de situações em que os alunos só dependiam de si para atingir o sucesso, permitiu um acompanhamento mais individualizado e a adaptação das situações de aprendizagem ao nível de cada grupo, contribuindo para uma avaliação mais precisa e justa naquilo que foi o desempenho individual.

Esta estratégia pedagógica demonstrou-se fundamental para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, além de garantir que todos tinham oportunidades equitativas de alcançar os objetivos de aprendizagem.

Relativamente aos JDC, foram avaliados utilizando situações de jogo formal (Comédias Henriques, 2012) permitindo que a incerteza e a imprevisibilidade conduzissem os alunos para a demonstração das suas competências numa situação autêntica.

No voleibol as situações de avaliação foram as descritas no quadro abaixo:

Voleibol				
Grupos	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
Grupo 1	4x4, rede a 2,10m	1, 2, 9, 12, 17, 18, 20, 23	Dinâmica dos 3 toques; Segundo toque feito pela zona 3	8 transposições de bola
Grupo 2	2x2, rede a 2,10m	6, 8, 11, 16	Serve por baixo colocado; Continuidade através do toque de dedos	
Grupo 3	2+2, rede a 2,10m	4, 5, 25, 28	Dá continuidade ao jogo através do toque de dedos; Desloca-se para o ponto de queda da bola	4 em 6 ataques intencionais

Quadro 4 - Objetivos Voleibol - 4ª etapa

O grupo 1 que se encontrava a consolidar as suas aprendizagens manteve a situação do 4x4, trabalhando para que o segundo toque fosse feito por um aluno em zona 3. Esta dinâmica só é possível se o critério de êxito, toque de dedos para dar continuidade ao jogo, estiver bem consolidado o que se verificou. A formação deste grupo foi homogénea contrastando com a heterogeneidade do grupo 2 e 3.

No grupo que teve como objetivo o toque de dedos para dar continuidade, os alunos facilitadores foram os alunos nº5 e 25 e deviam proporcionar passes em arco, para que os colegas conseguissem obter sucesso no toque de dedos e assim atingir a meta de cooperação definida que vai ao encontro ao indicador de observação – bola muito tempo no ar.

Já o grupo 2 encontrava-se numa situação de competição reduzida, permitindo a consolidação das execuções técnicas do serviço e do toque de dedos. Este grupo era composto por alunos fronteira nesta modalidade (nº 3 e 11).

A verificação e demonstração do produto das aprendizagens no basquetebol foi condicionada pelos espaços existentes, uma vez que não havia nenhum espaço para a prática de EF que se caracterizasse por ter um campo inteiro de basquetebol. Os alunos cujas

aprendizagens se situavam no nível E trabalhavam apenas em meio-campo, assim como os alunos que se encontravam em situações de aprendizagem do nível I.

A fim de minimizar os impactos dessas restrições, foi estabelecida uma parceria com outras turmas para a utilização conjunta do espaço exterior, permitindo a realização de atividades em campo inteiro num período limitado. No entanto, o encerramento do acesso a estes espaços exteriores comprometeu a continuidade dessa estratégia, evidenciando a importância de infraestruturas adequadas para o desenvolvimento integral das matérias.

Diante da impossibilidade de implementar uma situação de aprendizagem de 5x5 num campo normal, para avaliar as aprendizagens dos alunos no nível E, devido às limitações de espaço, realizaram-se algumas adaptações metodológicas indicadas pela professora orientadora. Considerando a densidade numérica excessiva para uma situação de 5x5 em meio-campo, foi definida a configuração de 4x4. Ao longo do ano, os alunos que se focaram nas aprendizagens de nível E no basquetebol realizaram situações de aprendizagem de 5x0 e de 5x2, de forma a introduzir os 5 abertos.

Basquetebol				
Grupos	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
Grupo 1	4x4, meio-campo, 1 tabela	2, 6, 7, 8, 18, 23, 24, 25	Passe e corte; Trabalha para receber; Realiza marcação;	Utilização da desmarcação sempre que passam a bola
Grupo 2	3x3, meio-campo, 1 tabela	1, 11, 13, 19, 22, 26, 28	Sem bola desmarca-se; Participa nos ressaltos	
Grupo 3		3, 12, 13, 16, 15, 17, 27	Isolado lança na passada; Sem bola desmarca-se;	Muitos lançamentos na passada não protagonizados

Quadro 5 - Objetivos Basquetebol - 4ª etapa

No que diz respeito à formação de grupos para a matéria de basquetebol foi seguida uma lógica de heterogeneidade, à semelhança do modelo adotado no voleibol. Os grupos 2 e 3 foram constituídos por uma mistura de alunos facilitadores e críticos, visando a promoção da entreajuda e o desenvolvimento das competências. Já o grupo 1, embora predominantemente homogéneo, integrou também alguns alunos com um papel de facilitadores. O grupo 3, era composto por alunos que evoluíram nas suas capacidades, mas essa evolução não se refletiu numa mudança de nível. Foram melhorias e aprendizagens dentro do nível I. Para atingir a meta

definida, foi imposto um constrangimento: o lançamento na passada valia três pontos e, sempre que o lançamento da passada fosse feito por outro membro da equipa, valia o dobro. O grupo 2 foi formado por alunos no limiar, a consolidar o produto das suas aprendizagens de nível I.

Andebol				
Grupos	Situação	Alunos	Objetivos	Meta
Grupo 1	5x5 (4+Gr x 4+Gr) Campo reduzido	5, 7, 12, 15, 17, 20, 22, 23, 26, 27	Sem bola desmarca-se; Isolado remata em salto;	Muitos golos em salto não protagonizados
Grupo 2		1, 2, 6, 8, 10, 15, 18, 22, 24, 25	Marcação de controlo; Explora a defesa e o espaço;	Jogo em largura e profundidade; Muito 1x1

Quadro 6 - Objetivos Andebol - 4ª etapa

No caso do Andebol, o grupo 1 era composto por alunos que ao longo do ano trabalharam o andebol como a sua prioridade e confirmaram o produto das suas aprendizagens de nível I. O grupo 2, era um grupo constituído por alunos mais aptos e fronteira, significando que alguns alunos cumpriam com mais evidência alguns critérios de êxito do nível E, como ultrapassar o adversário direto e reagir rápido aquando de um contra-ataque.

Tal como é defendido nos PNEF (Jacinto et al., 2001), as raquetes (badminton e ténis de mesa) e as ginásticas (solo e aparelhos) foram abordadas e avaliadas sob a forma de concurso e competições.

No caso das raquetes, foi elaborado um torneio de todos contra todos dentro dos grupos de nível, garantindo assim uma competição justa e motivadora (Bernstein et al., 2011). De forma a potenciar o tempo de prática, os quadros competitivos foram disponibilizados atempadamente através da *classroom* para os alunos consultarem.

No que concerne à ginástica de aparelhos, os alunos demonstraram o produto das suas aprendizagens em concurso, divididos em grupos de nível. Quanto à ginástica de solo, apenas os alunos com mais competências e que despenderam mais tempo durante o ano nesta matéria apresentaram as suas sequências gímnicas com elementos de nível I.

Quanto ao Atletismo, através da adaptação dos espaços foi possível garantir a segurança das condições do piso e dos materiais, desta forma, a matéria das barreiras foi requisitada na 3ª e 4ª etapa, até pela adaptabilidade do material para exercícios de AF. A avaliação desta matéria

foi realizada em concurso individual. Esta foi uma matéria em que os alunos demonstraram entusiasmo e em houve maior progressão naqueles que apresentavam mais dificuldade, melhorando com rapidez. Para isso foram utilizadas progressões de exercícios para melhorar a técnica de corrida e assim potenciar a elevação dos joelhos. Segundo Bernstein et al., (2011), a progressão no desenvolvimento de competências é fundamental, para que todos os alunos se sintam confiantes em participar em situações competitivas.

Área da Aptidão Física

Nesta etapa foram mantidas todas as formas de aprimoramento da AF mencionadas anteriormente na 2ª e 3ª etapa e mais à frente enfatizadas no projeto de lecionação. O trabalho foi novamente direcionado para o desenvolvimento da resistência, inserida nas situações de treino intervalado de alta intensidade (Delgado-Floody et al., 2019).

Os alunos que não alcançaram a ZSAF nos testes realizados na terceira etapa tiveram a oportunidade de recuperar. Todos os alunos realizaram os testes de aptidão física, tal como ocorreu no primeiro e no segundo período.

Área dos Conhecimentos

A área dos conhecimentos na 4ª etapa teve como objetivo o domínio dos conteúdos e para isso foi aplicado um teste sumativo, englobando todas as aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo, não só relativas à área dos conhecimentos, mas também das atividades físicas e da AF (Apêndice XII).

1.7.1. Balanço

A formação de grupo que na 1ª etapa de lecionação foi um desafio e um ponto a melhorar, foi um ponto facilitador e de fácil gestão da 4ª etapa. Nos JDC a estratégia de utilizar grupos homogêneos facilitou a possibilidade de obter sucesso para os alunos, não significando que completassem o nível I, mas melhorando nas suas aprendizagens e no seu empenho na aula.

Na 4ª etapa, a avaliação das aprendizagens dos alunos deu-se por meio da participação em jogos formais, havendo bastantes competições. Esta escolha metodológica, alinhada com a perspetiva de Comédias Henriques (2012), permitiu que os alunos demonstrassem as suas habilidades e conhecimentos num contexto autêntico e próximo da realidade do jogo. A natureza competitiva inerente a esta modalidade de avaliação proporcionou aos alunos uma oportunidade valiosa de vivenciar situações reais de jogo, aplicando as habilidades e estratégias desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No quadro abaixo podemos observar a evolução dos alunos críticos nas suas prioridades nos JDC, o progresso de um aluno não pode ser só valorizado aquando de uma subida de nível. Tal como se pode observar, os alunos críticos na AI completavam poucos critérios do nível I e no final do ano letivo conseguiram atingir esse mesmo nível ou ficar muito perto, tal como nos casos dos alunos nº 13, 16 e 28. Estes alunos evoluíram durante o ano letivo e tal não se traduziu na obtenção do nível I nas suas prioridades.

Alunos críticos - Prioridades				
Nº Aluno	1º Período		3º Período	
	Voleibol	Basquetebol	Voleibol	Basquetebol
3	1 CA	2 CA	Nível I	Nível I
11	2 CA	3 CA	Nível I	Nível I
13	1 CA	1 CA	Nível I	Não realiza lançamentos na passada
14	2 CA	2 CA	Nível I	Nível I
16	1 CA	2 CA	Nível I	Falta 1 CA
28	2 CA	2 CA	Falta 1 CA	Falta 1 CA

Quadro 7 - Prioridades dos alunos críticos - 4ª etapa

A implementação de grupos heterogêneos na matéria de Voleibol fomentou a cooperação entre os alunos e resultou em avanços significativos na aprendizagem. Observou-se uma evolução notável nos alunos com maior dificuldade, esta estratégia pedagógica propiciou o desenvolvimento de competências essenciais, como o deslocamento para o ponto de queda da bola e consequente toque de dedos. Para os alunos que tinham como objetivo facilitar a aprendizagem dos colegas, desenvolveram-se competências sociais, de entreajuda e cooperação.

No basquetebol o produto dos alunos foi algo enviesado, visto que, face à impossibilidade de utilizar 2 tabelas, o trabalho de contra-ataque era dificultado pela defesa que rapidamente se organizava. Ao longo do ano foi crucial trabalhar com apoios externos, que permitiam a continuidade do jogo sem criar aglomeração à volta da bola e potenciavam a dinâmica do passe e corte, isto com situações de $2 \times 2 + 2$ apoios externos que só podiam passar e em que a defesa era sombra. Para os alunos que se enquadravam nos grupos homogêneos, as aprendizagens de nível E foram conseguidas pelo trabalho de 5×0 , 5×2 , $3 + 2 \times 3$ e por situações em que a defesa já podia ser mais preponderante. As situações de lançamento na passada foram

trabalhadas pelos alunos que tinham como prioridade o Basquetebol, não só em contexto de jogo, mas também com diferentes situações de aprendizagem.

Relativamente às raquetes, no geral os alunos demonstraram mais dificuldade em atingir o nível I no Ténis de Mesa, progredindo com mais demora nas aprendizagens do batimento de esquerda e na manutenção dos batimentos rasantes, sendo crucial o 1+1 com alunos facilitadores.

Como é possível verificar no Apêndice X, na matéria de Badminton todos os alunos obtiveram nível I nas suas aprendizagens e outros alunos ainda cumpriram alguns critérios do nível E, estando assim considerados com PE de acordo com a nomenclatura utilizada pelo AENG. A organização da observação do produto final em formato de competição, com a criação de grupos de nível e quadros competitivos, transformou o momento de observação do produto final num evento de grande entusiasmo e envolvimento por parte de todos os alunos.

A ginástica de solo foi a matéria em que os alunos menos se empenharam e em que alguns deles se recusaram a realizar elementos gímnicos. É de difícil compreensão como é que metade da turma, que supostamente desde o 4º ano realiza uma sequência gímica, como está plasmado nas aprendizagens essenciais desse ano de escolaridade, chega ao 9º ano sem realizar a sequência gímica, recusando-se a realizar exercícios e a evoluir. Ao auscultar alguns alunos relativamente a este tema e pela análise das fichas biográficas, foi possível perceber que os principais motivos para a falta de motivação e “medo” desta matéria se devem às más experiências no passado e ao nível de dificuldade que a matéria exige.

Estas situações foram regulares com vários alunos, foi possível verificar também na semana do Professor a Tempo Inteiro (PTI) que será descrita mais à frente, o mesmo facto. Tal pode ser revertido ou resolvido com a utilização de progressões de ensino adequadas às necessidades específicas de cada aluno e à continuidade destas aprendizagens no currículo desde cedo. Se os alunos comessem desde o 1º ano a realizar progressões de ensino para a cambalhota chegariam ao 9º ano e se o seu processo de ensino e aprendizagem tivesse seguido os pressupostos de continuidade nas aprendizagens, conseguiria realizar a cambalhota. Poucos alunos obtiveram sucesso nesta matéria porque a turma carecia de muitas dificuldades e a prioridade escolhida para esses alunos foi a ginástica de aparelhos.

Na ginástica de aparelhos o mesmo não se verificou. Apenas o grupo de alunos com mais dificuldades (3, 11, 13, 14, 16 e 28) ficou mais apreensivo com o salto ao eixo no boque

e posteriormente com a cambalhota no plinto longitudinal. Os alunos nº 16, 3 e 11 não conseguiram consolidar a aprendizagem do salto ao eixo no boque, apesar das melhorias desde o início letivo. O grupo de alunos com mais qualidade (nº 2, 6, 8, 10, 17, 19, 23 e 25), trabalhou as suas aprendizagens no nível elementar. No final desta etapa realizavam com qualidade o salto ao eixo no plinto transversal, o salto entre-mãos no plinto transversal, no minitrampolim o salto engrupado, a pirueta e a carpa, ainda com alguma dificuldade neste último exercício. A trave e o minitrampolim foram os elementos onde a maior parte dos alunos conseguiu atingir o nível introdução.

A avaliação final das atividades físicas, conforme detalhado no Apêndice XIII, revelou que o objetivo inicialmente estabelecido para a 2.^a etapa – referente às prioridades individuais – só foi plenamente alcançado no final do ano letivo. Este desfasamento entre o planeamento e a concretização aponta para uma falha na adequação dos tempos de progressão e na compreensão das reais possibilidades de cada aluno.

Não obstante, os resultados obtidos no encerramento do ano letivo foram positivos. Foi possível verificar que todos os alunos atingiram, no mínimo, o Nível I nas suas prioridades definidas. Adicionalmente, registou-se que vários alunos superaram as expectativas, cumprindo o Nível E em diversas matérias. Os dados finais apresentados no Apêndice XIII. demonstram uma evolução considerável ao longo do ano, evidenciando a capacidade de superação e progressão dos alunos.

Área da Aptidão Física

A avaliação desta área processou-se através da aplicação da bateria de testes do FITescola com a realização dos seguintes testes: Índice de Massa Corporal; Força Superior (Flexões de braços); Força Média (Abdominais); Força Inferior (Impulsão vertical e horizontal); Flexibilidade de ombros e membros inferiores; e o teste de aptidão aeróbia – Vaivém. Os testes de agilidade (4x10) e de velocidade (20 metros) foram apenas realizados no 1º e 2º período respetivamente, devido às condições espaciais da escola.

Os resultados obtidos através da inserção dos dados na plataforma, mostraram-nos uma evolução positiva, traduzida no aumento do número de alunos dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), ao longo dos três momentos de aplicação dos testes.

As três avaliações realizadas englobaram todos os alunos da turma, devido ao tema do projeto seminário, mas é de salientar que, os alunos que se encontravam dentro da ZSAF não

necessitavam de realizar a avaliação. Seguindo a mesma lógica da avaliação das atividades físicas, o processo de ensino e aprendizagem foi acompanhado através da avaliação formativa e, para os alunos que já se encontravam dentro da ZSAF a AF não constituía uma prioridade.

As principais melhorias ocorreram ao nível da força superior (flexões de braços) e da aptidão aeróbia (vaivém), com o aumento do número de percursos realizados, pelos alunos Fora da Zona Saudável de Aptidão Física (FZSAF).

A realização do projeto de lecionação também promoveu este aumento, sendo direcionado para o desenvolvimento da aptidão aeróbia. Depois da primeira avaliação, foram definidos objetivos atingíveis para os alunos FZSAF. Estes objetivos foram maioritariamente atingidos, sendo que apenas um aluno não atingiu o seu objetivo, mas melhorou a sua prestação em 6 percursos.

Esta área, conforme já indicado, foi alvo do projeto Seminário, com a exploração da plataforma por parte dos alunos e a entrega dos seus relatórios de aptidão física individual.

Área dos Conhecimentos

Os resultados do teste sumativo evidenciaram uma melhoria significativa no último momento de avaliação e consolidação dos conteúdos lecionados ao longo do ano. Na ficha formativa realizada na AI, apenas dois alunos atingiram a nota positiva, na segunda ficha formativa realizada na 2ª etapa – prioridades, apesar da metodologia não ter sido a mais eficaz, existiu um aumento de 2 para 11 alunos a obterem a classificação positiva.

As classificações do último momento de avaliação, realizado na 4ª etapa, demonstraram uma evolução ainda mais significativa, com apenas 6 alunos a não atingirem a classificação positiva. A melhoria significativa na classificação dos alunos deveu-se ao trabalho elaborado na 3ª etapa, utilizando metodologias de ensino inovadoras (*blended learning*) e assim despertando o envolvimento dos alunos nesta área.

A articulação dos conteúdos com situações de aprendizagem competitivas proporcionou a frequência de abordagem destes conteúdos e fomentou a aprendizagem implícita dos alunos.

1.8. Projeto de Lecionação – Melhoria da aptidão aeróbia pelo aumento da intensidade nas aulas de EF

1.8.1. 1ª Etapa

No início do ano letivo foi requisitado aos alunos que respondessem a um questionário (Apêndice I), com o intuito de recolher informações relevantes sobre os mesmos e a sua relação com atividade física e desporto. Uma das questões colocadas foi, “Praticas algum tipo de exercício físico fora da escola?”, as respostas a esta pergunta revelaram que 57% dos alunos não praticava nenhum tipo de exercício físico fora da escola. Isto significa que mais de metade da turma não cumpria as diretrizes recomendadas pela OMS, 2020.

Neste seguimento, a turma do 9ºE apresentava dificuldades naquilo que eram os exercícios que envolviam muita intensidade e alguma duração, como jogos lúdicos, situações de superioridade numérica e jogos reduzidos que promovessem a resistência. Os alunos não aguentavam muito tempo de prática a um nível médio de intensidade, demonstrando rapidamente sinais de fadiga e afetando o seu rendimento o resto da aula.

Para aferir a aptidão aeróbia da turma o teste realizado foi o teste “Vaivém”.

Balanço

Durante a 1ª Etapa de Lecionação – Prognóstico, foram realizados os testes de aptidão física referentes ao *FITescola*.

No que diz respeito à componente aeróbia, o teste Vaivém foi realizado no dia 31 de Outubro e sendo este um teste de aferição da resistência foi possível constatar que mais de metade da turma revelava uma fraca aptidão aeróbia - realizando menos percursos do que o aconselhável, no seu género e idade. Como é possível observar no Apêndice XIV, existiam 15 alunos que não se encontravam na ZSAF no que concerne à sua aptidão aeróbia, sendo respetivamente nove raparigas e seis rapazes.

O desenvolvimento da resistência faz parte das Aprendizagens Essenciais, em todos os ciclos de ensino. De um conjunto de competências a atingir do 1º ao 12º ano o desenvolvimento e a elevação do nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas, particularmente a resistência geral, é um dos objetivos definidos pelas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018)

1.8.2. 2ª Etapa

Objetivo: Melhoria da capacidade física – resistência dos alunos que se encontravam fora da ZSAF e análise do nível de intensidade nas aulas de EF;

Objetivos específicos: Melhorar os resultados do teste Vaivém dos alunos nº 1, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 23, 26, 27 e 28; Implementação de circuitos Treino Intervalado de Alta Intensidade (HIIT) nas aulas de EF; Aumento da intensidade das aulas de EF de forma controlada e a modificação de variantes nos exercícios de JDC, de forma a potenciar o trabalho da resistência.

A resistência pode ser abordada nas aulas de EF de duas formas: por métodos de treino contínuo ou por intervalos. O método contínuo pressupõe tarefas organizadas sem interrupções com intensidade constante (uniforme) ou alterações da intensidade durante a atividade (variado). Já o método por intervalos, implica períodos de esforço alternado com períodos de recuperação (Rama & Amorim, 2023).

Face a este cenário, o trabalho de resistência, essencial para o desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória e resistência muscular, contemplou situações baseadas no método contínuo variado. Neste método, alteraram-se as variantes nos exercícios nos JDC (quadro 10). Adicionalmente, utilizou-se o método por intervalos, com a realização de exercícios baseados no HIIT (Delgado-Floody et al., 2019), numa perspetiva de 30 segundos de trabalho e 10 segundos de descanso. Esta abordagem visou a melhoria da capacidade do organismo de sustentar o esforço por períodos prolongados, através da eficiência no uso do oxigénio.

Exercícios a realizar para promover o aumento da resistência	
Modalidade	Situação de aprendizagem
Basquetebol	Competição de lançamentos - quem realizar mais lançamentos na passada em 2 minutos vence 1 ponto.
	Jogo dos 6 - os alunos atacam e quem encesta deve manter-se a atacar, só troca quando falham
Futebol	3x2 - os defesas só trocam passado 4 ataques, sempre que troca de atacantes devem tocar na baliza
Andebol	Jogo das vidas - 3 vidas para atacar seguidas
Voleibol	Realizar 6 serviços seguidos, entre cada serviço devem tocar na rede

Quadro 8 - Exercícios adaptados ao trabalho da resistência

As metas definidas para os alunos que não se encontravam dentro da ZSAF são representadas no quadro abaixo. Os alunos FZSAF tiveram a oportunidade de realizar o teste de aptidão aeróbia mais duas vezes: uma durante a terceira etapa de lecionação e outra no final da quarta etapa de lecionação.

Meta	Realizar mais 5 a 10 percursos	Realizar mais 10 a 15 percursos	Realizar mais 15 a 20 percursos
Aluno	Nº 1, 3, 11, 12, 13, 14, 21, 23, 26 e 27	Nº 6, 7 e 28	Nº 5 e 16

Quadro 9 - Metas para os alunos fora da ZSAF no vaivém

Balanço

O treino intervalado de alta intensidade caracteriza-se por alternar períodos curtos de exercícios executados a uma intensidade elevada com intervalos de recuperação a intensidades baixas (Rama & Amorim, 2023). Englobando os diversos protocolos de treino intervalado de

alta intensidade disponíveis, o Método *Tabata* foi selecionado devido à sua brevidade em comparação com outras opções. Este método consiste em trabalhar durante 8 ciclos, nos quais se alternam 20 segundos a alta intensidade com um descanso de 10 segundos.

A simplicidade de aplicação deste método no decorrer das aulas mostrou-se uma ferramenta importante para o trabalho da aptidão aeróbia. Considerando as características do espaço disponível para a prática de EF e da acústica do local, a utilização de aplicações com música aumentou a motivação dos alunos. Além de que, a música é considerada por muitos como uma forma de prevenção contra a monotonia existente na atividade física sistematizada, assim como torna o ambiente mais agradável para a prática do exercício (Miranda & Godeli, 2003). As músicas foram escolhidas de acordo com as preferências dos alunos.

A versatilidade do Método *Tabata* também se manifestou na possibilidade de adaptação do número de exercícios realizados ao longo dos 8 ciclos, permitindo a escolha entre 1, 2, 4 ou 8 exercícios.

Para além do trabalho da aptidão aeróbia nos moldes apresentados, este foi maioritariamente requisitado em exercícios integrados no contexto das atividades físicas, tal como estava planeado no quadro 10. Foram sido alteradas e adicionadas novas condicionantes às situações de aprendizagem nos JDC, para fomentar o trabalho da aptidão aeróbia nos alunos que se encontravam fora da ZSAF.

De forma a constatar se os alunos se encontravam com um nível de empenho mais elevado e se as adaptações dos exercícios foram eficazes, foi verificado se existiam alterações a nível funcional (frequência cardíaca). Para isso, os alunos aprenderam a perceber o seu esforço e a medir a sua frequência cardíaca.

A utilização da escala de *Borg*, permitiu ter uma perceção daquilo que os alunos sentiam relativamente à intensidade da aula e comparar com esse fator com a sua frequência cardíaca.

1.8.3. 3ª Etapa

Ao longo da terceira etapa, os alunos tiveram a oportunidade de realizar o teste de aptidão aeróbia - vaivém - e de realizar medições da sua frequência cardíaca (FC), relacionando-as com a Escala de *Borg*, conforme teriam aprendido na 2ª etapa.

Os alunos que definiram metas de desempenho relativas à melhoria de percursos na realização do teste tiveram oportunidade de aferir se o trabalho realizado estava a promover a melhoria da sua resistência aeróbia.

Para os alunos cuja prioridade foi a manutenção da sua aptidão aeróbia, a realização do teste teve como objetivo monitorizar e perceber se existiram melhorias relacionadas com o treino intervalado de alta intensidade.

Balanço

Os resultados obtidos no segundo teste de aptidão aeróbia realizado mostraram que o grupo de alunos que tinha como prioridade aumentar o número de percursos realizados no teste vaivém apresentou uma evolução positiva. Os alunos nº 1, 5, 6, 7, 21 e 27 atingiram as metas definidas, apesar de o único aluno a ter atingido a ZSAF ter sido o aluno nº 6, que realizou mais 18 percursos do que na primeira realização do teste.

O facto de os alunos terem atingido a sua meta foi um fator motivador para a manutenção do trabalho nesta capacidade física e para a perceção de progresso e evolução.

Os restantes alunos, à exceção dos alunos nº 3 e 14, que realizaram exatamente o mesmo número de percursos que na primeira realização, aumentaram o número de percursos percorridos, mas não o suficiente para atingir a meta definida.

Os alunos que não atingiram a meta definida continuaram a trabalhar para alcançar o sucesso e os alunos que já atingiram a sua meta direccionaram o seu foco para alcançar a ZSAF.

A medição da FC ao longo de uma semana possibilitou que os alunos, em três momentos, percebessem o esforço individual e comparassem com a escala de *Borg*. Esta encontrava-se disponível para os alunos consultarem durante as aulas, e a utilização de um relógio visível para todos facilitou as medições e a fiabilidade das mesmas.

1.8.4. 4ª Etapa

A etapa final deste projeto de lecionação pretendeu averiguar se os métodos utilizados para a melhoria da resistência foram os mais adequados, através da última realização do teste de aptidão aeróbia.

Balanço

Os alunos participantes no projeto, aumentaram o número de percursos realizados ao longo das três aferições. Existiu apenas um aluno que não conseguiu atingir a ZSAF, mas melhorou a sua prestação em seis percursos e atingiu a meta que havia sido definida, o que demonstrou empenho e evolução por parte do mesmo.

O facto dos objetivos específicos, para cada aluno, terem sido definidos em conjunto com os próprios aumentou o compromisso e o interesse dos alunos para com a melhoria dos seus resultados.

Este projeto coligou-se com a área dos conhecimentos e com o projeto seminário, na medida em que foi possível estabelecer pontes com os conteúdos abordados nos conhecimentos, como as capacidades físicas, a perceção do que é a aptidão aeróbia e os tipos de resistência existentes.

Já a ponte estabelecida com o projeto seminário, permitiu a interação dos alunos com os próprios relatórios de AF, onde foi possível verificar o progresso individual com a interpretação das melhorias realizadas e comentários relativos à sua AF.

Foram ainda trabalhados conteúdos relativos à intensidade nas aulas de EF e à FC, com a aprendizagem de conceitos como frequência cardíaca máxima e a intensidade de esforço, que se traduziram na medição da FC e utilização da escala de Borg nas aulas de EF. Estas aprendizagens mostram-se relevantes no entendimento das capacidades físicas e funções vitais do organismo e sua relação com a EF.

1.9. Semana de Professora a Tempo Inteiro

O estágio curricular é composto por várias áreas, sendo a lecionação uma delas. Dentro da lecionação a professora estagiária é responsável por apenas uma turma, com supervisão da professora orientadora. Neste caso, foi atribuída a turma do 9ºE. Tendo em conta a preparação para ser professor de EF, faz todo o sentido a passagem pela experiência daquilo que é uma semana normal de um professor com um horário completo. A esta experiência dá-se o nome de Professor a Tempo Inteiro (PTI).

Esta experiência é parte integrante do estágio curricular e pretende que o estagiário passe ativamente pela semana de um professor com horário completo, sentindo as dificuldades e responsabilidades daquilo que é lecionar várias turmas por dia, em espaços diferentes e anos de escolaridade distintos.

A preparação da semana de PTI iniciou com a abordagem do tema nas reuniões de Núcleo de Estágio e posterior marcação de uma semana que fosse conveniente ao DEF, de forma que não apresentasse influência nas avaliações de final do período. Ficou decidido que a semana do PTI iria ter lugar na semana de 6 a 10 de Novembro. A data foi aceite pelo DEF, na reunião de articulação curricular, pelos professores do grupo 620.

Posto isto, a professora estagiária procedeu à escolha e marcação das turmas, realizando um horário. Foram seleccionadas 2 turmas de cada ano de escolaridade, desde o 7º até ao 12º ano. Este horário ficou disponível para todo o Grupo de Educação Física (GEF) de forma que os professores pudessem consultar que turmas iam ser lecionadas pelos professores estagiários. A escolha de duas turmas por ano de escolaridade proporcionou uma abrangência quanto ao comportamento e atitude nas aulas, níveis de capacidades motoras e de dinâmicas de turma.

Na semana anterior ao PTI, foram observadas aulas das turmas que iriam a ser lecionadas e foi estabelecido contacto com os professores respetivos, de forma a recolher informações sobre as dinâmicas da turma, prioridades estabelecidas, formação de grupos e as opções dos alunos (11º e 12º ano). De acordo com estas informações foram elaborados planos de aula e, posteriormente, os mesmos foram partilhados com os professores.

A semana do PTI foi uma semana de aprendizagens e partilha de conhecimentos. As principais aprendizagens debruçaram-se sobre a gestão de grupos por cada matéria, a perceção das diferentes necessidades por turma, por exemplo no 7º ano houve perceção de que os alunos se empenhavam mais nos exercícios que assumiam uma dinâmica e competitividade mais elevada. Nas turmas de 11º e 12º ano foi possível passar mais tempo em exercícios de aperfeiçoamento da técnica, em que os alunos em poucas tentativas corrigiam o erro que estavam a cometer e apresentavam uma maior consciência corporal e de movimento.

Outra das reflexões que considero uma aprendizagem foi a perceção de que os problemas do 9º ano, como o lançamento na passada no basquetebol, remate em salto no andebol, eram insuficiências técnicas que acompanhavam os alunos ao longo do seu processo de escolaridade. Ou seja, alguns alunos de 9º ano não realizavam o lançamento na passada e no 12º ano também se verificavam alunos que não o realizavam. As dificuldades técnicas não foram relativas ao ano de escolaridade, mas sim às aprendizagens passadas e presentes dos alunos, direcionando o problema para o não cumprimento da continuidade nas aprendizagens e o planeamento por blocos.

O planeamento por blocos e a falta de continuidade de aprendizagens conduz ao efeito carrossel, abordado várias vezes pelo professor Luís Bom. Este efeito refere-se a um ciclo vicioso no ensino da EF onde os alunos, ano letivo após ano letivo, vivenciam as mesmas experiências, conteúdos e metodologias de ensino. É como se estivessem presos num carrossel, repetindo os mesmos movimentos sem avançar nos seus conhecimentos e habilidades.

As maiores dificuldades no decorrer desta semana foram promover exercícios e jogos que fossem novidade, de forma a conseguir que os alunos experienciassem situações inovadoras e que de alguma forma os retirassem da rotina e motivassem e a utilização do regime por opções, visto que, havia opções que dispunham de poucos alunos para trabalhar o que tornou desafiante a procura de soluções dinâmicas.

Por último, também foi um desafio encontrar exercícios de voleibol desafiantes para uma turma que tinha um bom nível no voleibol. O professor titular desta turma, professor responsável da modalidade de Voleibol no DE, foi preponderante nas soluções encontradas para que os alunos se mantivessem motivados e empenhados. Foram assim condicionadas algumas ações e adicionadas variantes ao jogo, como a realização de um *burpee* depois de cada toque na bola e adição de competição nos exercícios de técnica das ações ofensivas (remete e serviço por cima).

As oportunidades encontradas ao longo do PTI foram o conhecimento de visões e experiências de vários professores, a perceção das diferentes utilizações e organizações dos espaços destinados à prática de EF na escola, métodos distintos de controlo da turma e as diferentes dinâmicas que cada turma podia ter. Em geral todas as turmas demonstraram empenho, autonomia nas ações e rápida compreensão daquilo que foi requisitado.

Os *feedbacks* dos professores, no geral, foram positivos com comentários mais direcionados para o controlo da turma e comunicação com os mesmos, a presença na aula, o fecho da aula e o questionamento. Como pontos a melhorar, foi indicada a colocação espacial relativa aos alunos, principalmente no espaço exterior 2, de modo que não ficassem alunos nas costas do professor.

2. Desporto Escolar

O Desporto Escolar, conforme definido pela DGE (2021), transcende a mera atividade curricular complementar, assumindo-se como um mosaico rico e multifacetado de práticas desportivas que se relacionam com o desenvolvimento integral do aluno, tanto dentro como fora do contexto escolar.

Para além da promoção da saúde física e bem-estar, o DE evidencia-se como um instrumento pedagógico de inigualável valor, moldando o carácter e as competências dos alunos de forma holística e transversal.

Na sua essência deve ter como finalidades prioritárias garantir a simultaneidade da aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas e do acesso a uma verdadeira educação desportiva com a abordagem permanente dos verdadeiros problemas éticos e sociais que visem garantir a sociabilização dos alunos (Gonçalves, 2017).

Em suma, o DE assume um papel crucial na formação integral dos alunos, complementando a sua educação formal e preparando-os para os desafios do futuro. Através da prática desportiva, os jovens alunos desenvolvem competências essenciais para o sucesso na sua futura vida pessoal, profissional e social, tornando-se cidadãos mais saudáveis e responsáveis.

2.1. Oferta do DE no AENG

As atividades do DE inserem-se num conceito mais amplo de educação para a cidadania. Através dos seus objetivos, estas atividades promovem a formação desportiva, a aquisição e o desenvolvimento de competências sociais, o respeito pelas regras e pelos outros e a integração social e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos indivíduos como membros de uma sociedade (Resende et al., 2014).

Neste sentido, o AENG dispunha de uma variedade de opções de DE, incluindo Basquetebol, Voleibol, Badminton, Escola Ativa, Ténis de Mesa, Vela e Natação, sendo que as duas últimas modalidades tiveram início no ano letivo 2023-2024.

A opção escolhida inicialmente foi a modalidade de Vela, por ser uma novidade no AENG e com o objetivo de expandir o conhecimento numa nova matéria.

Os treinos só tiveram início em Novembro, por isso as primeiras semanas consistiram na divulgação do DE pelo AENG e na introdução da modalidade aos alunos. A divulgação foi

realizada através da criação de um vídeo promocional com imagens ilustrativas e um resumo das principais informações dos treinos, que foi posteriormente enviado à coordenadora dos diretores de turma, com o objetivo de ser mostrado, em todas as turmas, na aula de Reuniões de Alunos com o Diretor de Turma (RADT). Foi também elaborado pela professora estagiária um cartaz (Apêndice XVI) que foi exposto em diferentes espaços do AENG.

Com o passar das primeiras semanas, foi perceptível que a adesão não estava a ser suficiente e que a imprevisibilidade meteorológica não era um fator favorável. Posto isto, foi decidido, em conjunto com a professora orientadora de escola, trocar de modalidade.

A escolha final foi o DE orientado pelo professor Pedro Pernadas, Basquetebol – Juvenis Masculinos.

Os recursos temporais disponibilizados foram dois treinos por semana, em dias não consecutivos: quarta-feira das 12:10h às 13h e sexta-feira das 13:15h às 14:05h. Este horário, não sendo o mais adequado em termos de carga, era exclusivamente à hora de almoço, tornando-se complicado de abranger uma grande quantidade de alunos, que, por ser a única hora de almoço ou por estarem a ter aulas, não podiam comparecer nos treinos.

A sobreposição de horários entre os treinos e as aulas revelou-se um fator crítico para o abandono e a não participação no DE, conforme já documentado por Resende et al., (2014). Esta mesma incompatibilidade horária foi igualmente observada na ESDLG, onde dificultou o acesso dos alunos às atividades desportivas oferecidas.

Foram encontradas duas soluções para mitigar este problema. A primeira, de implementação rápida, consistia na alocação de um treino durante o período de almoço e outro ao final da tarde, abrangendo assim diferentes faixas horárias. A segunda, mais abrangente, propunha uma reformulação do plano de horários, reservando um período específico para os treinos do DE, de forma a evitar a sobreposição com as aulas. Esta solução, embora mais complexa, permitiria uma melhor adequação dos horários às necessidades dos alunos e uma maior participação nas atividades desportivas promovidas pela escola.

Contudo, nenhuma das soluções propostas foi implementada, devido a constrangimentos práticos significativos. A primeira proposta, que implicava a alocação de treinos em diferentes faixas horárias, foi inviabilizada pela indisponibilidade do pavilhão nos períodos pretendidos e pela falta de disponibilidade horária do professor responsável para lecionar ao final do dia.

Quanto à segunda solução, que visava uma reformulação mais abrangente do plano de horários para criar um período específico para o DE, a sua concretização revelou-se extremamente complexa devido à difícil conjugação de múltiplos fatores e às extensas mudanças que seriam necessárias introduzir na organização curricular da escola. Estes impedimentos, inviabilizaram a aplicação das medidas destinadas a resolver a sobreposição de horários e a promover uma maior participação dos alunos nas atividades desportivas.

Quanto aos recursos espaciais, os horários do DE encontravam-se encaixados no sistema de rotação de espaços da escola, pelo que nos horários dos treinos só se encontrava disponível o campo de basquetebol do exterior 1, que se encontrava deteriorado.

Face às fracas condições do espaço, o DE de Voleibol cedeu o ginásio uma vez por mês, realizando uma troca para o Exterior 2. Esta ida ao ginásio ocorreu com o objetivo de que os alunos tivessem um treino em condições mais parecidas às que encontram no momento das competições e com um piso adequado à prática. A Escola necessita de dispor de espaços que permitam a realização eficaz do ato pedagógico nas atividades físicas e desportivas curriculares, na formação desportiva dos jovens e no desporto escolar (Gonçalves, 2017), tal não se verificou nas instalações da ESDLG.

Gonçalves (1991) defende também que deveria existir uma relação entre os conteúdos abordados no DE e as competências trabalhadas na aula de EF, criando, não uma relação de superioridade e obrigatoriedade, mas sim de interdependência e de complementaridade. Desta forma, o modelo de planeamento selecionado foi, tal como na disciplina de EF, o modelo por etapas, configurando as quatro etapas: prognóstico, prioridades, processo e produto.

2.2. 1ª Etapa – Prognóstico

Objetivo
Promoção do DE na comunidade escolar
Analisar o conhecimento dos alunos relativamente à modalidade
Avaliação inicial do desempenho do grupo e dos alunos individualmente
Criação de rotinas e regras

Quadro 10 - Objetivos 1ª etapa DE

O início dos treinos deste DE foi tardio, sendo que só tiveram início em Novembro, devido à ausência do professor responsável. Os primeiros passos foram dados no sentido da promoção da modalidade, procura por novos elementos e recuperação dos participantes no ano letivo transato.

A professora estagiária disponibilizou-se para a criação do cartaz que se mostrou aprovado pela professora orientadora de escola e pelo professor responsável do DE. Depois da aprovação foi enviado para o coordenador do DE que procedeu à exposição do cartaz na ESDLG (Apêndice XVII).

Na primeira etapa, com o objetivo de criar rotinas, aferir o nível que os alunos poderiam atingir e identificar das situações de aprendizagem prioritárias, em conjunto com o professor responsável, ficou decidido que o treino seria constituído maioritariamente por situações de jogo formal, com algumas condicionantes e circuitos que contemplassem o drible, o lançamento e os diferentes tipos de passe.

As situações de jogo formal, foram baseadas na situação de avaliação autêntica (Comédias Henriques, 2012), com jogo 3x3 e 5x5. Por vezes era reduzido o campo do 3x3, realizando só 3x3 em meio-campo e com defesa condicionada, promovendo mais sucesso para o ataque.

2.2.1. Balanço

Relativamente ao objetivo da criação de rotinas e regras, foi criada uma rotina de aquecimento com os alunos, nos primeiros treinos sob orientação dos professores, mas rapidamente os alunos começaram a iniciar o treino de forma autónoma, cada um com uma bola e liberdade para circular no campo, realizando lançamentos de diferentes distâncias e dribles, promovendo o relacionamento com bola e preparando-os para a parte fundamental. Esta rotina de aquecimento tornou-se um momento importante de trabalho da técnica de lançamento individual que, desta forma, potenciava o tempo de prática, chegando os alunos mais cedo para aproveitar o espaço e o material.

A AI realizada teve em conta os critérios plasmados nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), sendo possível observar que se tratava de um grupo heterogéneo, com 6 alunos a cumprir parte do nível elementar e 5 que só cumpriam 2 a 3 requisitos do nível introdução. Alguns destes alunos eram novos na escola e por isso nunca tinham tido contacto com a modalidade.

No decorrer desta etapa foi possível perceber que nunca estariam todos os alunos presentes no treino, visto que grande parte não conseguia estar presente à sexta-feira e outros à quarta-feira. Alguns alunos do DE mostraram-se irregulares no que diz respeito à assiduidade acabando por abandonar a equipa. Foi ainda possível identificar que três alunos revelavam dificuldades naquilo que é a entreajuda e cooperação com os seus pares.

Foi analisada a experiência dos alunos na matéria de Basquetebol, sendo possível aferir que metade dos alunos jogavam basquetebol federado, três alunos só praticavam a matéria nas aulas de EF e 3 já haviam sido federados.

A criação de um cartaz apelativo (Apêndice XVII) para a promoção da modalidade, não só chamou a atenção de 2 alunos, que começaram a integrar os treinos, como também suscitou o interesse da professora do DE natação, que requisitou à professora estagiária a realização de um cartaz para a sua modalidade (Apêndice XIX). Para além da exposição dos cartazes, estes foram também publicitados na página do AENG, para aumentar a visibilidade a toda a comunidade escolar.

2.3. 2ª Etapa – Prioridades

Objetivos
Grupo de alunos com mais dificuldades - foco nas competências de nível I
Grupo de alunos mais competentes - foco nas competências de nível E
Intervenção sobre a arbitragem e valores educativos a todos os alunos do GE
Demonstração das aprendizagens no 1º momento competitivo

Quadro 11 - Objetivos 2ª Etapa DE

Durante esta etapa, o foco dirigiu-se maioritariamente para o desenvolvimento das prioridades de cada aluno, estas foram trabalhadas em grupos de aprendizagem heterogéneos e homogéneos, dependendo da situação de aprendizagem.

O grupo de alunos menos apto teve como prioridades as competências do nível I, o lançamento na passada, o enquadramento com o cesto e a desmarcação. Já o grupo de alunos mais apto, composto maioritariamente por alunos federados na modalidade que já cumpriam parte do nível E, concentrou as suas prioridades na participação no ressalto, na melhoria da qualidade das execuções e na cooperação com o grupo de alunos com menor aptidão.

Por opção do professor responsável pelo DE, no início da segunda etapa, a maior parte dos treinos foram realizados em grupos homogêneos. A professora estagiária concentrou-se mais no grupo de alunos com menos competências e, no final dos treinos, os grupos passavam a ser heterogêneos para trabalhar situações de jogo e exercícios de superioridade numérica.

A estrutura dos treinos manteve-se semelhante à da 1ª etapa, com um início mais autónomo com todos os alunos com bola que se encontravam dispersos pelo campo a executar lançamentos e a realizar dribles. Este comportamento permitia a observação e intervenção individualizada, tendo sido possível *feedback* prescritivo e demonstrativo.

Feita esta ativação das principais habilidades, era possível requisitar que os alunos realizassem uma competição de lançamentos, por exemplo: em 3 minutos quem é que obtinha mais pontos. Dependendo do grupo, foi possível condicionar ao lançamento da passada (prioridade) ou ao lançamento livre. Foi ainda utilizada a organização em percurso para trabalhar as prioridades dos alunos menos aptos, com circuitos que promovessem diferentes tipos de deslocamento com drible, o passe e o lançamento na passada.

A segunda parte do treino centrou-se na divisão por grupos cooperativos de trabalho trabalhando situações de competição de passes e deslocamento evoluindo para situações de superioridade numérica expressiva.

Os *Small-Sided Games* (Fernández-Espínola et al., 2020), partilham algumas características inerentes ao próprio jogo, como a imprevisibilidade e a complexidade, exigindo que os alunos adaptem os seus comportamentos de acordo com as diferentes exigências táticas da situação (Garganta, 2009), sendo frequentemente requisitados em grupos heterogêneos.

A sensibilização dos alunos para a arbitragem e valores educativos, mostrou-se necessária devido a dois motivos, primeiro à dificuldade sentida nos alunos mais aptos em colaborarem e ajudarem os colegas menos aptos e em segundo lugar pela importância do DE na disseminação de valores como a equidade, motivação e cumprimento (Lucas et al., 2012). A abordagem destes temas foi realizada com o suporte de vídeos e conversas com os alunos.

Bredt et al., (2018) investigaram a dinâmica de criação de espaço nos jogos reduzidos na matéria de basquetebol e concluíram que as situações de jogo reduzido 3x3, em meio-campo, surtem efeito naquilo que são as deslocações sem bola dos atacantes, na criação de espaço com a utilização do drible e na tomada de decisão mais rápida. Desta forma, os jogos reduzidos

foram realizados em todos os treinos, com a alteração de variantes e criação de regras específicas, consoante o objetivo.

As variantes criadas permitiram uma adaptação do jogo às necessidades de aprendizagem dos alunos, criando constrangimentos para a tomada de decisão. Por exemplo: “o lançamento na passada vale 3 pontos” – com o objetivo de existirem mais finalizações com este tipo de lançamento.

2.3.1. Balanço

A variabilidade de números de alunos disponíveis para os treinos tornou o planeamento incerto, o que levou a uma constante adaptação das situações de aprendizagem. Esta situação permitiu o desenvolvimento da capacidade de adaptabilidade e gestão de recursos, visto que, num treino podiam estar presentes doze alunos e no treino seguinte apenas três.

A variabilidade de alunos disponíveis para o treino do DE foi um desafio recorrente que afetou a participação e o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Essa problemática está intrinsicamente ligada à ausência de horários definidos para a prática desportiva no horário escolar, além da indisponibilidade de tempo livre dos alunos devido a outros compromissos.

A participação dos alunos no DE foi consistentemente afetada por constrangimentos horários, conforme evidenciaram diversas investigações. Veigas et al., (2009) salientaram que a ausência de um horário fixo para as atividades constituiu um dos principais impedimentos à participação dos estudantes. Esta irregularidade horária dificultou não só o planeamento dos treinos, mas também a organização das equipas, resultando em instabilidade e desmotivação entre os participantes.

Complementarmente, Resende et al., (2014) aprofundaram a análise, investigando o impacto da carga horária escolar na adesão ao DE. Os autores concluíram que a extensa jornada letiva, acrescida de outros compromissos extracurriculares, limitava drasticamente o tempo disponível dos alunos para os treinos. Esta sobrecarga de atividades culminava em cansaço e indisposição, o que frequentemente levava muitos alunos a desistirem da prática desportiva. Ambos os estudos convergem na demonstração de que a gestão e a compatibilidade dos horários foram fatores críticos para a sustentabilidade da participação dos alunos no Desporto Escolar.

De forma a superar estes desafios e garantir a participação efetiva dos alunos no DE, algumas medidas podem ser implementadas, como a criação de horários mais flexíveis para os treinos, adaptando-se à realidade dos alunos, podendo facilitar a participação daqueles que

possuem outros compromissos; a organização de eventos e atividades que integrem o DE na rotina escolar pode despertar o interesse dos alunos e incentivá-los para a participação e a partilha dos momentos competitivos dos grupos/equipa, de forma que a comunidade escolar assista às competições e tome conhecimento das mesmas.

Ao investir na resolução da problemática da variabilidade de alunos no DE, criada maioritariamente pelos constrangimentos horários, seria possível que o DE cumprisse o seu papel fundamental na promoção da saúde, do desenvolvimento integral e da inclusão social dos jovens alunos, tal não se verificou no DE de basquetebol da ESDLG.

As situações de aprendizagens utilizadas basearam-se no modelo de ensino de JDC – *Teaching Games For Understanding* (TGFU). Este modelo foca o aluno como elemento principal, promovendo uma complexidade de processos cognitivos ao nível da perceção, tomada de decisão e compreensão do jogo, assim como a resolução de problemas inerentes, através de processos de construção ativa decorrentes de problemas táticos, em contexto de jogo (Carreiro da Costa, 2010).

Griffin e Butler (2005) referem que a utilização de jogos reduzidos facilita a compreensão dos princípios táticos e promove a participação de todos os alunos. Posto isto, incidindo primeiramente sob formas de jogo reduzidas, o 3x2 com a defesa condicionada a um espaço, permitiu a perceção das dinâmicas de corte para o cesto, assim como a finalização utilizando o lançamento na passada.

A utilização de jogos reduzidos nos treinos revelou-se um desafio significativo em sessões que contavam com um número limitado de alunos. Esta dificuldade adveio primariamente de dois fatores interligados: a restrição na criação de situações táticas e técnicas desafiantes, inerente a um menor número de participantes, e a consequente redução na rotação de jogadores. Tal cenário comprometeu a intensidade e a diversidade dos estímulos, resultando, invariavelmente, num menor tempo efetivo de exercício e, por conseguinte, na diminuição da qualidade do treino.

No dia 17 de Janeiro, o GE (Grupo Equipa) de juvenis deslocou-se à Escola Secundária António Damásio e defrontou os juvenis desta mesma escola. Este primeiro encontro de Basquetebol foi um convívio agradável, em que se evidenciaram os níveis contrastantes entre as escolas. Relembrando que a ESDLG tem um GE heterogéneo dividindo-se por alunos maioritariamente PI e PE/E.

Este contraste foi acentuado pela presença de múltiplos jogadores federados da outra escola em jogo e pela sua diferença de idades, cerca de 60% do GE da ESDLG são iniciados e estão a competir no escalão de juvenis.

Como consequência de um fraco resultado no jogo e uma competição pouco competitiva, a motivação dos alunos para a participação no GE decaiu após o 1º encontro competitivo, tendo alguns alunos desistido e outros assumiram uma postura desleixada. Contrariando estas atitudes e sentimentos, foi imperial conversar com os alunos, gerenciando as suas expectativas e esclarecendo que o sucesso não se mede pelo resultado de um jogo, que o processo é contínuo e que estavam a melhorar enquanto GE.

De forma a aplicar os conhecimentos de arbitragem os alunos iam arbitrando jogos durante os treinos, potenciando a aprendizagem das regras e o conhecimento da modalidade.

No âmbito das atividades do DE, o AENG participou no Corta-Mato Escolar da zona de Lisboa, que decorreu na manhã de 23 de janeiro, no Parque da Bela Vista. Esta participação seguiu-se da prova interna realizada na EBNG, da qual se apuraram 18 alunos da Escola Básica Nuno Gonçalves e 28 alunos da Escola Secundária Dona Luísa de Gusmão. O agrupamento teve representação em todos os escalões (infantis A e B, iniciados e juvenis), tanto no setor masculino como no feminino. A professora estagiária acompanhou a comitiva, desempenhando um papel ativo na gestão e motivação dos alunos durante a prova.

A última atividade realizada foi a organização e participação no evento que englobou o *MegaSprinter*, *MegaSalto* e o *MegaKilometro*. Nesta atividade os alunos do AENG deslocaram-se ao Parque de Atividades 1º de Maio e realizaram as várias provas durante a manhã. Os alunos foram acompanhados pelos professores do DEF, professores de outras disciplinas e assistentes operacionais.

O NE realizou funções no agendamento das instalações, criação das autorizações para a participação na prova, montagem do material no dia da prova, nas partidas das provas do *MegaSprinter* e na elaboração das classificações finais. Apesar da pouca orientação prévia, a organização destas atividades promoveu a coesão do NE e a experiência concreta das várias fases de organização de um evento desportivo fora da Escola.

O NE desempenhou diversas funções essenciais na organização da prova. As responsabilidades incluíram a marcação e agendamento das instalações, bem como a criação das autorizações necessárias para a participação dos alunos. No dia do evento, o NE foi

responsável pela montagem do material, pela gestão das partidas das provas de *MegaSprinter* e pela elaboração das classificações finais.

Apesar da limitada orientação previamente recebida, a participação ativa na organização destas atividades foi crucial. Esta experiência concreta permitiu ao NE compreender as várias fases envolvidas na organização de um evento desportivo fora da Escola e, simultaneamente, promover uma maior coesão entre os seus membros.

2.4. 3ª Etapa – Progresso

Objetivos
Aumento da participação em competições
Os alunos PI atingirem o nível I
Os alunos PE continuarem a desenvolver as competências desse nível e cooperarem com os colegas de nível I

Quadro 12 - Objetivos 3ª Etapa de DE

Nesta etapa, os alunos de nível PI mantiveram o foco nas suas prioridades, como a desmarcação e o lançamento na passada. Estas competências foram eleitas como cruciais para o desenvolvimento inicial, uma vez que, conforme salientam Graça et al., (2013), a desmarcação é fundamental para a criação de espaços e oportunidades de receção no ataque, e o lançamento na passada representa uma forma eficaz de finalização após a progressão com bola. Contudo, a concretização destas metas pedagógicas foi impactada pela fraca afluência aos treinos. Devido a esta assiduidade irregular, tornou-se desafiador manter a continuidade nas aprendizagens dos alunos menos frequentes e, simultaneamente, garantir a qualidade e um ritmo de progressão adequado nos treinos para os alunos mais assíduos, comprometendo o avanço homogéneo do grupo.

O segundo momento competitivo foi realizado nos mesmos moldes que o primeiro. Importa salientar que, caso o GE perdesse, ficaria sem mais oportunidades de prática, uma vez que não se apuraria para a fase seguinte. Tal poderia ser evitado se as competições iniciassem mais cedo e fosse possível realizar jogos entre as equipas derrotadas.

A oferta limitada de oportunidades competitivas no âmbito do DE impediu que os alunos consolidassem e aplicassem as aprendizagens adquiridas, prejudicando o desenvolvimento integral e a fruição plena da experiência desportiva e competitiva. Esta estrutura de competição,

elaborada pelo DE, não previu as discrepâncias que se faziam sentir nem se preocupou com a falta de competição para os GE mais fracos.

O DE assume um papel fundamental na promoção da atividade física, na socialização e no desenvolvimento de valores entre os jovens (Lucas et al., 2012). No entanto, a participação de alunos federados em equipas do DE, principalmente em modalidades como o basquetebol, levanta questões complexas sobre inclusão, equidade e justiça.

Uma proposta de melhoria para que estes momentos competitivos fossem pedagógicos seria realizar os quadros competitivos de forma equilibrada, realizando uma primeira fase para apurar o nível das equipas e posteriormente agrupamento tendo em conta esses resultados. O processo de formação desportiva e treino é feito fora da escola, para os alunos que privilegiam dessa participação. Para os alunos que não praticam AF fora da escola a competição deve ser o culminar do trabalho realizado nos treinos e não mais um obstáculo à sua manutenção no DE.

Outra solução seria a antecipação dos jogos no ano letivo e posterior organização de encontros com as equipas derrotadas, permitindo a competição entre Escolas com o nível de desempenho mais aproximado.

A professora estagiária e o professor responsável procuraram encontrar uma solução, relacionando-a com o projeto específico do DE - “Competição ajustada e focada no aluno” - com o objetivo de proporcionar aos alunos uma competição saudável, ajustada e que contribuísse para o seu desenvolvimento interpessoal e pessoal.

Com vista a uma competição adequada, foram planeados três momentos competitivos que envolveram uma equipa de basquetebol de iniciados da Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV), realizando um encontro nesta escola e outro na EBNG e um torneio 3x3 entre os alunos do GE.

2.4.1. Balanço

Esta etapa ficou marcada pela importância da continuidade do trabalho realizado com os alunos PI através de grupos de trabalho cooperativos, promovendo assim a entreaajuda dos alunos com mais competências que resultou na evolução dos alunos menos aptos. A criação de grupos com alunos de diferentes níveis de aprendizagem levou ao aumento da quantidade de vezes que os alunos PI conseguiram obter sucesso nas situações de aprendizagem, facilitando as suas execuções e promovendo mais oportunidades de contacto com a bola.

O lançamento na passada, prioridade da 2ª etapa para alguns alunos, foi progredindo de situações mais analíticas para situações de condicionamento de pontuação, 3x1 ou 3x2 em que só pontuavam se o ponto fosse obtido através do lançamento na passada.

O grupo de alunos mais avançado nas suas capacidades revelava dificuldade e pouca participação nos ressaltos. A situação de aprendizagem que surtiu mais efeito foi um 5x5 ou um 3x3 em que o jogo só tinha início depois de um lançamento. Os alunos tinham posições pré-definidas e aquando do lançamento disputavam o ressalto. Numa fase inicial foram realizadas progressões mais analíticas, com um colega a levantar a bola e dois a disputarem o ressalto, quem ganhava o ressalto devia ir marcar cesto e o outro mantinha-se para disputar ressalto com o próximo colega.

O segundo e último momento de competição calendarizado, ocorreu no dia 21 de Fevereiro. A ESDLG recebeu a equipa da Escola Secundária Dom Dinis, organizando o jogo nas instalações do ginásio. Este encontro revelou as mesmas problemáticas que o primeiro, não se evidenciando como um momento de competição para as aprendizagens e não sendo adequado para o nível dos alunos da ESDLG.

Face a este problema de competição e tendo em conta que, como o GE da ESDLG não saiu vitorioso em nenhum jogo, não existiu mais possibilidade de competição. A equipa que perdeu já não tinha oportunidade de melhorar, nem sequer de jogar contra os vencidos de outros grupos. Esta poderia ter sido uma solução justa e adequada, com foco nas aprendizagens dos alunos.

O primeiro convívio amigável organizado pela professora estagiária aconteceu na ESPAV, o GE da ESDLG contou com a presença de 12 alunos nesta deslocação.

O convívio foi marcado pela competitividade saudável e ajustada, com a possibilidade de gerir o tempo de jogo e as substituições de forma a potenciar o sucesso de todos os alunos. O equilíbrio entre as equipas proporcionou bons momentos de demonstração das aprendizagens e um ambiente favorável à prática desportiva inclusiva.

Para este convívio foram estabelecidas duas metas, todos os alunos tinham de realizar pelo menos um lançamento na passada e os alunos mais aptos deviam disputar quatro ressaltos.

Relativamente às metas, os alunos cumpriram e participaram em mais do que os quatro ressaltos estabelecidos. A maior dificuldade foi a organização ofensiva, com desmarcações pouco eficazes e, consequentemente, algumas perdas de bola.

A atitude dos alunos mais competentes neste convívio foi de referência e entreaajuda, mostrando uma evolução no comportamento e uma atitude positiva para com o grupo. Esta união e cooperação facilitou a obtenção de sucesso ao longo do jogo para todos os alunos, que terminaram o convívio motivados e ansiosos para melhorar para o próximo convívio amigável.

2.5. 4ª Etapa – Produto

Objetivo
Consolidação das aprendizagens de nível I - lançamento na passada e tomada de decisão acertada
Consolidação das aprendizagens de nível E - participação no ressalto e realização dos 5 abertos
Demonstração das aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo

Quadro 13 - Objetivos DE 4ª Etapa

Na 4ª etapa do DE, o objetivo de consolidar as aprendizagens efetuadas foi principalmente direcionado para a organização ofensiva no 5x5, com a necessidade de realizar desmarcações eficazes e manter a posse de bola, evitando a utilização do lançamento em excesso.

As situações de aprendizagem passaram pelas situações de 2x2+2, com 2 atacantes restritos na lateral, lançamentos livres condicionados e máximo de 10 segundos por ataque, promovendo o passe e corte para o cesto. O aumento do número de jogadores provocava a diminuição de espaço livre e por isso as mudanças de direção e fintas foram preponderantes.

Os jogos reduzidos funcionaram em formato de "escadinha", começando com um 1x1. Quem marcava adicionava um elemento à sua equipa e assim sucessivamente. Caso a defesa apresentasse dificuldades, os professores adicionavam elementos ou impunham restrições. O 1x1 promoveu o trabalho individual de progressão, sendo essencial recorrer às mudanças de direção e à velocidade, possibilitando melhores tomadas de decisão e execuções no jogo 5x5.

O segundo convívio realizado no âmbito do projeto de DE – “Competição ajustada e focada no aluno”, programado para o dia 22 de Maio, foi realizado nas instalações da EBNG, tendo em consideração a falta de condições de segurança e espaço na ESDLG. Esta situação condicionou a visibilidade deste convívio por parte dos alunos da ESDLG, num momento em que a escola procurava cativar a atenção de alunos para o próximo ano letivo.

O torneio intra GE foi realizado na última semana, no dia 29 de Maio, os alunos formaram equipas de três elementos e puderam trazer colegas para participar, desde que cumprissem os requisitos definidos e explícitos no projeto de DE.

Os alunos federados revelaram alguma dificuldade em compreender as diretrizes específicas relativas à participação de alunos inscritos em Clubes. A abordagem estratégica para clarificar esta questão consistiu em realçar os numerosos momentos competitivos de que estes alunos já beneficiam nos seus clubes. Foi-lhes recordado que possuem maiores oportunidades de prática desportiva, tanto nos treinos quanto nos jogos regulares dos seus clubes, em comparação com os colegas não federados. Para estes últimos, o DE representa, muitas vezes, a principal e mais próxima via de acesso à prática desportiva organizada.

2.5.1. Balanço

Tal como estava prevista, a 4ª etapa foi marcada por aumento de competição, com a realização de um torneio 3x3 e um jogo amigável com os iniciados. Estes momentos englobaram diversos momentos para que os alunos demonstrassem os resultados das aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo.

Importa ter em consideração que a aprendizagem e evolução na matéria de basquetebol de alguns alunos ficou prejudicada pela fraca assiduidade aos treinos do DE.

Os alunos mais assíduos, três do grupo com menos competências, evoluíram nas suas aprendizagens. No início do ano letivo, estes alunos não cumpriam o nível I: não realizavam o lançamento na passada, não se desmarcavam sem bola e não tomavam decisões acertadas com a bola. No final do ano letivo, numa situação de 3x3, os alunos cumpriam o nível I e numa situação de 5x5, transportavam a bola maioritariamente pelo corredor central, trabalhando para receber, realizavam a marcação e encontravam-se a melhorar no passe e corte, cumprindo assim alguns critérios do nível E.

Os resultados obtidos evidenciaram a importância do DE como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento integral. Ao promover a prática regular de atividade física e a aquisição de habilidades motoras, o DE contribuiu para a formação de cidadãos mais saudáveis, ativos e socialmente integrados. A evolução destes alunos demonstrou o potencial transformador do DE e a sua capacidade de promover a inclusão e o sucesso de todos.

Os alunos mais aptos, adquiriram e aprimoraram competências sociais, como a ajuda, o respeito e a tolerância, compreendendo o seu papel no GE e aproveitando o seu

conhecimento e gosto pela modalidade para o partilharem com os colegas e colaborarem para a melhoria da qualidade dos treinos.

2.6. Projeto DE – Competição ajustada e focada no aluno

A falta de cenários competitivos no âmbito do DE priva os alunos da possibilidade de fortalecerem e aplicarem as aprendizagens assimiladas, prejudicando o seu desenvolvimento global e a vivência completa da experiência desportiva e competitiva.

O primeiro encontro deixou claro que as equipas a defrontar eram mais desenvolvidas ao nível de qualidade, sendo um jogo de nível E, em que a maior parte dos jogadores das equipas adversárias cumpria com facilidade todos os critérios desse nível, ao contrário da GE que continha apenas dois alunos com a qualidade aproximada dos adversários.

O número de alunos federados presentes na competição foi superior ao esperado pela professora estagiária e pelo professor responsável, o que levou à confirmação de que as outras equipas eram muito superiores. Face a uma situação destas, os alunos do GE não tinham hipótese de ter sucesso contra os adversários de um nível superior e as aprendizagens daí decorrentes não foram de encontro ao esperado, com os alunos a não conseguirem demonstrar as suas aprendizagens. Nos dois jogos realizados, a equipa demonstrou dificuldades na manutenção da posse de bola e na organização ofensiva, mantendo-se na maior parte do tempo a defender.

Sendo assim, o objetivo do projeto de DE foi criar mais oportunidades de competição para a aprendizagem dos alunos e que o ambiente fosse positivo. Para isso foram promovidas situações formais de competições externas e internas, com uma equipa que assemelhasse as suas características e nível de aprendizagem.

De forma a criar mais oportunidades de competição e que estas fossem benéficas para as aprendizagens dos alunos, procurou-se definir a melhor estratégia. O professor responsável desempenhou um papel crucial ao estabelecer contactos com GE que se encontravam na mesma situação competitiva, ou seja, sem mais possibilidades de competir. A ESPAV, sem mais competições agendadas face à derrota em todos os jogos, prontamente aceitou.

Em virtude da ausência de competições agendadas para os alunos após fevereiro, foi tomada a iniciativa de estruturar três momentos competitivos distintos, visando promover a continuidade das aprendizagens e a possibilidade de proporcionar sentimentos positivos em contexto de competição.

Dois destes momentos consistiram em convívios desportivos com a ESPAV, um realizado nas instalações da ESPAV e outro na ESDLG. O primeiro convívio, a ser sediado pela ESPAV, teve como objetivo principal proporcionar aos alunos a experiência de competição ajustada, em que todos os alunos tivessem oportunidade de atingir o sucesso. O segundo encontro, nas instalações da ESDLG, partilhou os objetivos com o primeiro convívio e foi ainda uma oportunidade para promover a modalidade no AENG.

O último momento competitivo do ano letivo, foi um torneio interno de 3x3, com o intuito de demonstrar as aprendizagens obtidas, captação de novos alunos para o próximo ano letivo e promoção da modalidade na comunidade escolar.

A competição para os GE que não passam a primeira fase do apuramento não estava prevista, deixando assim vários GE afastados das competições desde Fevereiro. Esta situação condicionou as oportunidades de competição numa fase de desenvolvimento em que os alunos se encontravam a desenvolver as suas prioridades.

Uma proposta de solução já referida, passava pela continuidade da competição para as equipas que não se apuram para a fase seguinte, mas que podem e devem continuar a ter oportunidade de demonstrar a sua evolução.

A ESPAV contava com um grupo de alunos iniciados, com um nível de habilidade aproximadamente equivalente aos alunos ESDLG. Além disso, ambas as equipas encontravam-se numa situação de falta de motivação, visto que tinham participado em dois convívios e perdido todos os jogos. Isso motivou ainda mais a organização do convívio como forma de promover o desenvolvimento e fortalecer o espírito de equipa.

O primeiro momento competitivo entre os dois GE foi realizado nas instalações da ESPAV, pelo que foi necessário assegurar que todos os alunos tinham o passe para a deslocação através de transportes públicos, as respetivas autorizações parentais.

Os alunos antes dos jogos mostraram-se algo apreensivos e ansiosos, sentimentos que depressa se diluíram com o início do jogo e se transformaram em motivação e satisfação pelos resultados obtidos.

Os objetivos definidos para este jogo foram que os alunos menos aptos jogassem durante mais tempo, que utilizassem o campo de forma eficaz, ocupando-o em largura e profundidade e tomando decisões acertadas.

O regulamento e regras foram semelhantes aos torneios organizados pelo DE, a única diferença foi o tempo de jogo, realizando-se 5 partes de 8 minutos. Esta distribuição temporal permitiu aumentar o tempo de jogo dos alunos menos aptos, organizar equipas homogéneas e heterogéneas e cimentar as relações de entreajuda entre os alunos de diferentes níveis de aprendizagem. A arbitragem deste jogo foi realizada por um professor, potenciando os momentos de aprendizagem aquando da ocorrência de uma falta ou situações pontuais de organização de jogo.

Os alunos do GE demonstraram melhorias significativas na ocupação do espaço, iniciando os ataques maioritariamente pelo corredor do meio e mantendo a disposição dos 5 abertos, com utilização do passe e corte e aclaramento na equipa homogénea. O lançamento na passada, nos alunos prioritários, revelou-se em fase de consolidação, com os alunos a revelar que tinham adquirido o movimento e que necessitavam de mais oportunidades de execução. A desmarcação tornou-se facilitada em consequência da ocupação racional do espaço.

O segundo convívio, organizado pela ESDLG, dia 22 de Maio, teve lugar no pavilhão da EBNG e foi arbitrado por alunos ex-praticantes da modalidade que não dispunham de horário para frequentar os treinos. Este jogo já se aproximou mais a um encontro formal, com os alunos motivados para demonstrar as suas aprendizagens e um sentimento de união entre a equipa. Foi também importante na observação das competências adquiridas pelos alunos, numa situação de 5x5, tal como é defendido por Comédias Henriques (2012).

Em análise aos dois momentos competitivos realizados com a ESPAV, a evolução foi significativa nas habilidades dos alunos menos aptos e nas competências sociais dos alunos federados, tornando o jogo mais harmonioso e divertido para os alunos. Sendo possível observar ainda várias situações de jogo em largura e profundidade, 5 abertos, disputa nos ressaltos e o aclaramento. Nas disputas 1x1 os alunos ainda demonstravam alguma dificuldade em manter a posse de bola e tomar as decisões certas consoante a situação.

O último momento de competição do ano letivo foi um torneio de 3x3, concebido com o objetivo de observar as competências dos alunos que iniciaram o ano letivo no nível PI e verificar a sua evolução, com foco em aspetos como o lançamento na passada, a participação nos ressaltos e a tomada de decisões acertadas com bola. A escolha do formato 3x3 para este torneio alinou-se com a sua relevância pedagógica, dado que, como defendem Graça et al., (2013), este tipo de jogo, ao preservar as características essenciais do basquetebol, facilita uma

redução significativa da complexidade das situações de jogo, concedendo a cada participante mais tempo, espaço e oportunidades para tomar decisões e intervir ativamente.

O torneio contou com a participação de seis equipas. Com o intuito de promover a inclusão de novos praticantes no grupo e estimular o interesse pela modalidade, foi permitido que cada equipa convidasse um amigo. As regras utilizadas foram adaptadas especificamente para atender às características dos alunos e privilegiar a participação e o desenvolvimento das suas habilidades técnicas, limitando, por exemplo, a inscrição a apenas um aluno federado por equipa. Esta flexibilização das regras contribuiu para criar um ambiente inclusivo e desafiador para todos os participantes.

No que concerne ao balanço final do torneio de 3x3, observou-se um êxito notável na concretização dos seus objetivos pedagógicos e sociais. Este momento competitivo foi um sucesso na promoção da inclusão e na garantia da participação ativa de todos os alunos, independentemente do seu nível de desempenho.

Tal resultado valida a pertinência do formato 3x3 e das regras adaptadas, que, como mencionado anteriormente, potenciam um maior envolvimento individual e a tomada de decisões por parte de cada praticante. Adicionalmente, a oportunidade concedida aos alunos de convidarem amigos para participarem nas equipas revelou-se uma estratégia particularmente eficaz, contribuindo para a criação de um ambiente mais colaborativo e divertido. A integração de seis amigos nas equipas participantes não só ampliou a base de praticantes no evento, como também reforçou o interesse pela modalidade, sublinhando o potencial desta iniciativa para envolver novos elementos que se poderiam manter no ano letivo seguinte e para enriquecer a experiência coletiva.

Em suma a organização de momentos competitivos, como os torneios realizados ao longo do ano letivo, revelou-se fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos. A oportunidade de participar em jogos e competições estimulou a prática regular de atividade física, o desenvolvimento de habilidades técnicas e táticas no basquetebol, além de promover a socialização e o trabalho em equipa.

A análise dos resultados obtidos ao longo dos diferentes momentos competitivos demonstrou a evolução dos alunos, especialmente naqueles que iniciaram o ano letivo com um nível mais rudimentar. A realização de torneios internos e externos contribuiu para criar um

ambiente motivador e desafiador, fomentando competição ajustada e o desenvolvimento de valores como a perseverança, a disciplina e a entreajuda.

2.7. Balanço geral

A experiência com o núcleo de basquetebol permitiu refletir sobre a importância da inclusão e da adaptação das atividades para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Os novos conhecimentos adquiridos permitiram transportar algumas situações de aprendizagem para a aula de EF, como por exemplo um exercício para trabalhar o drible defensivo e a posição base - num espaço delimitado todos os alunos devem circular em drible, há um aluno que tenta desarmar os colegas, quando consegue esse colega fica a desarmar os outros até ficar só um que recebe um ponto, caso consiga inestar utilizando o lançamento na passada ou o lançamento livre duplica o ponto.

Uma das dificuldades encontradas foi a falta de condições espaciais, sendo que o grupo realizava os dois treinos semanais no espaço exterior. Acontece que este espaço era caracterizado pelo piso em más condições, levando alguns alunos a magoarem-se. O espaço era ainda ao ar livre, condicionado os treinos nos dias de chuva.

A solução encontrada, a partilha do ginásio com o grupo de Voleibol, originou que um dos treinos de Basquetebol, por mês, seria realizado no ginásio. Esta decisão, não sendo a mais adequada, permitiu que os alunos treinassem num espaço semelhante ao que encontrariam nas competições do DE.

Refletindo sobre esta decisão, o que seria mais justo e de encontro às necessidades dos alunos, seria a utilização do ginásio uma vez por semana. Mas tal não foi possível, com a justificação de que a quantidade de alunos que o Voleibol continha não permitia que treinassem todos no espaço exterior.

Uma proposta de solução para o próximo ano letivo, será a marcação dos treinos dos grupos de Voleibol e Basquetebol em dias não congruentes, permitindo a utilização do ginásio pelos dois núcleos.

O DE desempenhou um papel fundamental na criação de relações e integração no DEF. As atividades realizadas no âmbito do DE não se limitaram à promoção da atividade física junto dos alunos, mas também serviram como momentos de convívio entre várias Escolas do AENG, desde Escolas Básicas à Escola Secundária.

O Plano Anual de Atividades (PAA) do DE incluiu uma variedade de atividades que permitiram ao NE assumir diferentes tipos de responsabilidades. É de enaltecer a participação ativa do NE na organização de algumas atividades.

A natureza pontual da maioria das atividades do DE exigiu flexibilidade e adaptabilidade. A par da organização do Torneio dos JDC e da Prova Mega*Sprinter*, houve oportunidade do NE colaborar com os professores do DEF na execução das atividades. Esta medida revelou-se um momento de aprendizagem.

A participação nas atividades de Jogos Desportivos Coletivos permitiu também a arbitragem de jogos, potenciando o envolvimento no jogo e consolidando as noções de regras e arbitragem de cada modalidade. Devido à falta de condições espaciais não foi possível realizar nenhum momento competitivo de Andebol no dia dos JDC, porém, podia ter existido posteriormente um torneio exclusivo de Andebol, tal como aconteceu no Basquetebol com o 3x3.

As atividades do DE permitiram à professora estagiária vivenciar os benefícios da prática desportiva para a saúde física e mental dos alunos, para além de promoverem os valores como a cooperação, o respeito mútuo e o fair-play. A experiência também proporcionou a oportunidade de desenvolver e aprimorar competências de organização, trabalho cooperativo e comunicação. A parte da comunicação foi desenvolvida através da elaboração das autorizações parentais, redação de notícias e criação de cartazes de promoção dos eventos, posteriormente afixados pelo AENG e partilhados na página do AENG.

Na organização foi passível adquirir noções vastas de construção de quadros competitivos e adaptação dos mesmos quando equipas inscritas não compareciam. A questão da falta da comparência de equipas e inscrição de algumas no próprio dia condicionou o trabalho realizado, alterando, por vezes, tudo o que já havia sido preparado. Uma solução para este problema passa pelo fecho das inscrições num dia determinado, antes do evento, e condicionar as inscrições tardias à participação exclusiva no caso de existir alguma falta de comparência. Para colmatar as faltas de comparência, os alunos ausentes deveriam ficar sinalizados para futuros eventos, de acordo com o motivo da sua ausência.

A área do DE, permitiu o alargamento do conhecimento na matéria de Basquetebol e a exploração de situações de aprendizagem mais direcionadas para a tática, que não foram possíveis de desenvolver no âmbito das aulas de EF. As dificuldades encontradas foram

superadas, dentro das limitações já descritas, com criatividade e flexibilidade, possibilitando aos alunos uma aprendizagem significativa e uma experiência positiva com a prática do basquetebol.

3. Direção de Turma

O papel do diretor de turma (DT) é complexo e exige várias competências. De acordo com Clemente e Mendes (2013), o DT caracteriza-se por ter uma função de mediação entre os vários contextos, isto é, manter uma ligação com os docentes da turma (professores e funcionários), os alunos e respetivos familiares/encarregados de educação. Este deve orientar todo o processo de formação dos alunos, exercendo diferentes formas de liderança e articulando com os vários contextos.

Boavista e Sousa (2013), afirmam que o DT é um mediador, um gestor intermédio determinante na escola. A sua mediação não se limita a gerir conflitos no recinto escolar, mas abrange toda a comunidade escolar, assumindo responsabilidades na coordenação dos professores do conselho de turma, no desenvolvimento social e pessoal dos alunos e na sua integração no ambiente escolar. Boavista (2010), acrescenta que o papel de DT não se concerne exclusivamente a funções burocráticas e administrativas, exige um leque de aptidões pessoais e sociais necessárias para o cumprimento desta função, tanto na relação com os alunos como no trabalho cooperativo desenvolvido com os professores integrantes do conselho de turma.

Na turma do 9ºE, as funções de DT ficaram à responsabilidade do professor Hugo Cunha, a par e passo com a lecionação da disciplina de Física e Química. A professora de Educação Visual, Anabela Pereira, ficou a exercer funções de secretária na turma.

No âmbito da intervenção, foi possível a professora estagiária acompanhar o papel do DT semanalmente, durante a hora de RADT, assistir e participar nas reuniões do Conselho de Turma (CT) e colaborar com os EE (Encarregados de Educação). Esta experiência permitiu auxiliar o professor na resolução ou identificação de quaisquer problemas relacionados com estas funções.

3.1. 1ª Etapa – Prognóstico

No dia 14 de setembro, foi obtido o acesso aos dados da turma aos professores das respetivas disciplinas, bem como informações adicionais sobre os alunos. Após este acesso, foi iniciado o contacto com o DT e o processo de conhecimento e acompanhamento das suas funções. Constatou-se que o DT não exercia este tipo de funções há sete anos, tornando este processo uma descoberta tanto para a professora estagiária como para o DT, este último num contexto de redescoberta.

Após este primeiro contacto, foram definidos os objetivos para a primeira etapa desta área singular, com foco nos alunos. A carga horária desta disciplina era composta por 50 minutos, às quartas-feiras das 13:15h às 14:05h, tornando crucial o planeamento rigoroso das aulas, de forma a aproveitar eficazmente este horário para responder a todas as questões e projetos adjacentes.

Objetivos
Conhecimento dos alunos e do DT
Planeamento da intervenção na reunião de EE com o DT
Identificar situações específicas na turma
Percecionar as dinâmicas de grupo na turma

Quadro 14 - Objetivos 1ª Etapa DT

O primeiro contacto com a turma, teve lugar no dia 15 de Setembro na reunião de apresentação dos intervenientes do processo de direção de turma, incluindo a apresentação dos alunos, do DT e da professora estagiária. Ficou combinado com o DT que a professora estagiária abordava o ponto das normas e funcionamento da sala de aula e explicava o contexto de ser professora estagiária, bem como o seu papel na disciplina de RADT.

Esta reunião, sendo o primeiro contacto com a turma, foi envolta num grande entusiasmo por parte dos alunos, que acabaram por se rever e conhecer os novos colegas. Quanto ao seu comportamento, a perceção foi de euforia e muitas conversas paralelas em sala de aula, demonstrando o à-vontade entre os pares e o seu conhecimento prévio. Ficou claro que as regras necessitavam de ser relembradas de forma bem clara.

A reunião com os EE, agendada para o dia 21 de Setembro, teve como objetivo a apresentação do DT, dos EE e da professora estagiária, eleição do representante dos EE e transmissão de algumas informações gerais e outras específicas às turmas de final de ciclo.

A eleição do delegado de turma e constituição da planta da sala de aula aconteceu no dia 27 de Setembro, sendo eleitos os alunos nº4 para delegado de turma e nº15 para subdelegado.

Num primeiro momento a turma do 9ºE era constituída por 27 alunos. Na segunda semana de aulas a aluna nº22 decidiu realizar uma troca de turma, ficando assim a turma com

26 alunos. Posteriormente entraram dois alunos para a turma, ficando com um total de 28 alunos. A média de idades da turma era de 15 anos, sendo que três alunos eram repetentes, quatro alunos usufruíam da Ação Social Escolar e dois careciam de Necessidades Educativas Especiais.

3.1.1. Balanço

Durante a reunião de apresentação, foi explorado o calendário escolar, o horário da turma (Apêndice IV) e as principais normas de funcionamento interno da escola e da aula. Nesta reunião existiu oportunidade de apresentar o contexto de professora estagiária e explicar o acompanhamento e participação nas aulas de RADT e na aula de EF.

Sendo este o primeiro contacto com a turma o ambiente foi de alguma ansiedade e curiosidade por conhecer os alunos. Já os alunos encontraram-se cativados pela novidade do acompanhamento da turma por parte de uma professora estagiária e motivados para o começo do ano letivo.

De forma a continuar este processo inicial de conhecimento e apresentações, no dia 21 de Setembro deu-se a reunião com os EE, este momento aconteceu via *Zoom* e compareceram treze EE. É de salientar que no 9º ano os alunos realizam os exames nacionais e foi importante esclarecer algumas dúvidas e informações do acompanhamento que é oferecido aos alunos com a psicóloga Tânia Pedro. A pouca adesão à reunião, ainda que em formato *Zoom*, demonstrou alguma desmotivação ou falta de interesse por parte dos EE em participar ativamente no processo educativo dos seus educandos, apesar da relevância dos tópicos abordados, especialmente no que concerne aos exames nacionais e ao apoio psicológico disponível.

Durante a eleição do delegado/a e subdelegado/a de turma, a professora estagiária participou na anotação de informações que vinham a revelar-se importantes para o preenchimento da ATA de eleição dos delegados de turma, posteriormente disponibilizada para o CT.

A ESDLG é composta por alunos de diferentes culturas e etnias, o 9ºE tinha 3 alunos que não falavam português e frequentavam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). Para que o horário destes alunos não fosse sobrecarregado e para otimizar a sua aprendizagem, foram definidas as disciplinas que estes alunos deviam frequentar entre todos os professores do CT. A disciplina de EF foi mantida no currículo destes alunos.

O AENG disponibiliza a opção de que os alunos com dificuldades em algumas disciplinas possam frequentar o Centro de Apoio à Aprendizagem. Ficou decidido pelo DT que não ia propor alunos e que deveriam ser os pais a requisitar este apoio caso estivessem interessados. Face ao reduzido número de pais presentes na reunião, esta decisão pode não ter sido a mais acertada, visto que alguns EE podiam não ter noção das dificuldades dos seus educandos.

Tal como é hábito nas turmas de final de ciclo e como foi informado aos EE, os alunos iniciaram o processo de orientação escolar, com a psicóloga Tânia Pedro. Numa primeira fase, foram realizadas pequenas dinâmicas de grupo entre a turma, de forma a impulsionar as situações formais de apresentação.

Durante esta etapa, e cumprindo com o objetivo do conhecimento de situações específicas relevantes na turma, foi possível identificar que a aluna nº16, se encontrava acima da média de idades, perto de atingir a maioridade. Esta aluna provinha de uma situação familiar complexa e frequentemente tinha atitudes impulsivas e de desrespeito para com os professores e funcionários. A estratégia encontrada para minimizar estes comportamentos e maximizar a participação positiva desta aluna, tanto nas aulas de EF como nas restantes disciplinas, foi criar um ambiente confortável. Para isso, tanto nas aulas de RADT como de EF a aluna encontrava-se integrada num grupo de alunos chave que a ajudavam na regulação de comportamentos impulsivos e desviantes.

A intervenção nesta área curricular dirigiu o foco para os alunos. No acompanhamento do DT e na presença nas aulas de RADT foi possível observar os alunos em diferentes contextos e conhecer a sua situação nas várias disciplinas. Desta forma, o acompanhamento de alunos sinalizados foi realizado em cooperação com o DT, assim como situações que necessitavam de algum tipo de intervenção.

3.2. 2ª Etapa – Prioridades

Objetivos
A professora estagiária participar e organizar a reunião de CT, em conjunto com o DT
Os alunos iniciarem o processo de orientação escolar
Apresentação da saída de campo aos alunos
Seguimento dos alunos que frequentam o DE

Quadro 1 - Objetivos 2ª Etapa DT

Nesta etapa os objetivos definidos encontram-se presentes no quadro 17, acima mencionado.

Dando seguimento ao conhecimento de todos os intervenientes do contexto da turma do 9ºE, foi planeada a reunião de Conselho de Turma (CT) em cooperação com o DT e com a professora secretária.

A apresentação da saída de campo aos alunos realizou-se com recurso a um *Powerpoint*, com o objetivo de cativar os alunos e envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer da 1ª etapa e ao longo da segunda, foram reforçadas as possibilidades de prática no DE e as ofertas disponíveis, tanto para alunos com dificuldades nas matérias e tendo como objetivo melhorar numa em específico, como para alunos que não tenham possibilidade de prática desportiva fora da escola. Este reforço foi incrementado pela análise dos dados do questionário biográfico realizado (Apêndice I), constatando que a maior parte da turma não atinge as metas diárias de atividade física aconselhadas pela OMS (2020). Sendo assim, o objetivo crucial era aumentar o tempo de prática de atividade física na turma do 9ºE.

3.2.1. Balanço

No seguimento do trabalho iniciado com a psicóloga da escola, foi dado a conhecer aos alunos todo o processo de orientação, com a apresentação das opções para o seu seguimento de estudos, aplicação dos testes psicotécnicos e reuniões individuais ou em pequenos grupos com os alunos para conhecimento dos resultados. Este processo de orientação escolar teve início na primeira etapa e decorreu de forma intervalada até à terceira etapa.

A presença da professora estagiária mostrou-se relevante, visto que os alunos se interessaram por conhecer o seu percurso académico e quais tinham sido as opções académicas escolhidas. Esta curiosidade deveu-se à proximidade de idades e interesse por parte de alguns alunos na carreira de professor de EF ou outras profissões na área do Desporto e Educação (treinadores e *personal trainers*).

Em conversa com o DT, numa reflexão conjunta sobre o desempenho e comportamento da turma, constatou-se que o aluno com melhor comportamento e desempenho na aula de EF apresentava um desempenho insuficiente em várias disciplinas e tinha recentemente um registo de comportamento negativo.

Face ao exposto, e sabendo que a EF era a disciplina preferida do aluno, considerando o questionário bibliográfico que indicou a sua participação no núcleo de desporto escolar de voleibol e o seu interesse num percurso académico direccionado para a área da Educação Física e Desporto, decidiu-se conversar com o aluno.

Numa conversa informal, procurou-se perceber quais eram as suas motivações e porque é que nas outras disciplinas não tinha o mesmo comportamento que na aula de EF. O aluno respondeu prontamente que: 1) não gostava de estar muito tempo sentado; 2) só queria ter EF e, por isso, pretendia frequentar um curso profissional de Desporto.

Com o intuito de clarificar que a EF não se restringia à área das Atividades Físicas e que os cursos profissionais de Desporto, assim como os cursos universitários relacionados com Educação Física e Desporto, englobavam vários domínios teóricos, procurou-se explicar-lhe que os momentos em sala de aula, com a exposição de matérias de forma massiva, também ocorriam num curso profissional relacionado com Desporto. Reforçou-se ainda que deveria manter um comportamento semelhante ao da aula de EF nas outras matérias, pois isso poderia potenciar o seu desempenho e permitir-lhe transitar de ano e frequentar o curso que pretendia.

A reunião do CT teve lugar no dia 21 de dezembro, na EBNG. Tendo em consideração as avaliações realizadas, foi possível verificar que alguns alunos revelavam dificuldade de concentração na realização de algumas atividades, dificuldade no cumprimento de regras na sala de aula e na aceitação das instruções dos professores. Os alunos estrangeiros a frequentar a disciplina de PLNM revelavam dificuldades na compreensão oral e escrita da língua portuguesa, o que condicionava as suas aprendizagens. Como ponto positivo, destacou-se um forte espírito de turma, que resultava na solidariedade entre a generalidade dos colegas.

A dificuldade da turma em seguir regras era agravada pela ausência de consequências efetivas para os comportamentos inadequados. Isso significa que, na maioria das vezes, as ações e atitudes dos alunos que se desviavam das normas passavam impunes.

O culminar desta etapa, maioritariamente marcada pela orientação escolar, foi a utilização de uma aula de RADT para a apresentação, aos alunos e ao DT, da saída de campo. Foram abordados o plano de realização e os objetivos, bem como se procedeu à entrega da autorização de participação na mesma. Esta apresentação foi posteriormente enviada aos EE através do DT.

Existiam cinco alunos a usufruir da oferta do DE na turma do 9ºE e um a frequentar o Clube de Guitarra. O nº 1 no Badminton, o nº 2 no Voleibol, o nº 8 no Basquetebol, os nº 23 e 28 na Natação e o nº 17 no Clube de Guitarra. O acompanhamento dos alunos que frequentavam as equipas do DE foi realizado na hora de RADT e durante as aulas de EF, com momentos de conversa informais. O contacto com os professores responsáveis pelas equipas foi mantido com o objetivo de perceber a evolução do aluno e a congruência com a sua prestação nas aulas.

3.3. 3ª Etapa – Progresso

Objetivos
Acompanhamento da turma à Futurália
Intervenção direcionada para a diminuição dos comportamentos desviantes e facilitação das situações de gestão
Acompanhamento dos treinos dos alunos no DE

Quadro 15 - Objetivos 3ª Etapa DT

Durante a terceira etapa de acompanhamento da Direção de Turma, foram previstas três deslocações fora da Escola. Uma delas foi a saída de campo – “Gusmão no Oeste”, apresentada aos alunos durante a segunda etapa, no âmbito da disciplina de EF. Outra deslocação foi ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, no âmbito da Educação Financeira. Por fim, a ida à Futurália, no âmbito do trabalho realizado com a psicóloga escolar.

A Futurália é uma feira de oportunidades, em que o aluno tinha a liberdade de explorar as suas preferências e possíveis escolhas futuras. A professora Tânia Pedro convidou a professora estagiária a acompanhar a turma nesta atividade.

À medida que os comportamentos desviantes se intensificaram nas aulas de EF e que as situações de gestão/organização se tornaram mais demoradas, conversou-se com DT para perceber quais poderiam ser os fatores causadores e se era um acontecimento geral ou restrito à aula de EF.

A preparação da reunião do CT, prevista para a pausa de Páscoa, pretendeu antecipar a formulação das sínteses descritivas dos alunos e a redação da ata da reunião. Nesta preparação e posterior reunião, a professora estagiária pretendeu ter mais responsabilidade e interação.

3.3.1. Balanço

Relativamente ao comportamento da turma, foi possível constatar que era um problema geral e que a turma andava mais dispersa e impulsiva. Foram identificados os alunos que mais perturbavam. Os alunos nº 18 e 24, foram separados na planta da turma e também nos grupos elaborados para a aula de EF. De forma a minimizar os comportamentos desviantes nas aulas de EF, foi aproveitada uma aula de RADT para introduzir uma conversa formal com os alunos sobre as diferenças de comportamento em comparação com o início do ano letivo, assim como definir metas comportamentais coletivas.

Estas metas passaram pela melhoria da pontualidade da turma, estipulando que os alunos com um atraso superior a 5 minutos tinham falta; pelo silêncio nos momentos de organização e gestão, enfatizando que a responsabilidade é de quem fala, mas quem cumpre também pode chamar os colegas à atenção para o cumprimento das regras e pelo compromisso de não levar assuntos de fora da aula de EF para a aula, promovendo à melhoria da relação entre todos os elementos da turma.

A comunicação com os professores dos núcleos do DE mostrou-se pertinente. O professor responsável pelo Badminton referiu que o nº 1 era um aluno exemplar nos domínios do saber ser e estar e, embora não falasse português com facilidade, mostrava-se sempre disponível para comunicar e mantinha uma boa relação interpessoal. O aluno nº 2 frequentava os treinos de voleibol, tal como nas aulas mantinha um bom comportamento e relacionamento com todos. Em termos de prática de voleibol, tinha a possibilidade de praticar com alunos do mesmo nível de desempenho e jogar 6x6, o que não acontecia nas aulas de EF. O nº 8 era mais participativo no DE, mas demonstrava as mesmas dificuldades no trabalho em equipa e na inclusão dos menos aptos.

Já na reunião de CT, com todos os professores presentes, foi possível colaborar na leitura das sínteses descritivas e na reformulação de pequenos apontamentos decididos pelo CT.

Aluno	Modalidade	Assiduidade	Comportamento	Desempenho Global
Nº1	Badminton	MB	MB	MB
Nº2	Voleibol	MB	MB	MB
Nº8	Basquetebol	B	MB	MB
Nº17	Guitarra	B	MB	MB
Nº23	Natação	MB	B	B
Nº29		MB	MB	MB

Quadro 16 – Desempenho dos alunos que participavam no DE

O quadro 19, acima colocado, mostra o desempenho dos alunos que participaram no DE, classificando-os em relação a três critérios, assiduidade, comportamento e desempenho global. O desempenho revelou-se muito positivo, tendo todos os alunos obtido classificações entre B (Bom) e MB (Muito Bom).

Ainda durante esta etapa foi identificada uma situação de fraca assiduidade a várias disciplinas, pelo aluno nº7. Uma delas era EF, alegando sempre problemas de saúde da mesma origem, a professora estagiária e a professora orientadora tentaram perceber junto do aluno e de alguns alunos da turma se havia possibilidade de se tratar de um distúrbio alimentar. Após feedback preocupante de alguns alunos e do próprio aluno relativamente à sua saúde, foi sugerido o contacto com o EE do aluno, que compareceu na hora destinada ao atendimento com o DT.

3.4. 4ª Etapa – Produto

Objetivos
Conclusão do projeto de DT
Acompanhamento dos alunos PLNM na inscrição nas provas finais
Preparação e participação na última reunião de CT

Quadro 17 - Objetivos 4ª Etapa DT

Na aproximação do final do ciclo, as aulas de RADT foram direcionadas para a gestão de assuntos relativos às provas finais, como as inscrições dos alunos nas provas e o planeamento das aulas de apoio ao estudo.

O esclarecimento da situação curricular dos alunos foi um tema abordado nesta etapa, visto que havia cinco alunos que se encontravam em risco de não transitar de ano, pela nota negativa a matemática e a português, ou a três disciplinas em simultâneo. Os alunos nesta situação deveriam direcionar o seu foco para a curta melhoria que ainda podiam alcançar nesse último momento de aprendizagem e avaliação. A análise das situações de irregularidade quanto à assiduidade também foi abordada, visto que havia dois alunos em risco de reprovarem por faltas.

A última reunião do CT, assim como o lançamento e revisão das notas, foi, mais uma vez, um momento de aprendizagem e conhecimento, em colaboração com o DT e a professora designada para as funções de secretária.

O projeto de DT requereu duas aulas de RADT: uma no início desta etapa e outra mais perto do fim. A primeira destinou-se às apresentações elaboradas pelos alunos estrangeiros, seguindo-se de uma partilha de ideias e contributos pela turma. A última aula dedicada ao projeto previu a conclusão do mesmo, com um momento de socialização e partilha gastronómica entre todos.

3.4.1. Balanço

A última etapa do ano letivo ficou caracterizada pela diminuta duração e no caso de um ano de fecho de ciclo, alguma ansiedade com as provas finais.

Foi marcada pela conclusão do projeto de DT, “Uma turma – várias culturas”, contemplando as perspetivas dos alunos deslocados relativamente à sua experiência com a Educação no seu país, como forma de aproximação e inclusão dos alunos estrangeiros na turma e também a perceção do esforço, por parte dos alunos portugueses, que é integrar uma turma/escola num país desconhecido.

A situação curricular dos alunos que continham mais que duas disciplinas negativas, ou português e matemática foi acompanhada de perto. Como consequência, todos os alunos ficaram numa situação mais estável, havendo alunos com duas negativas, mas sem ser português e matemática simultaneamente.

O lançamento das notas e preparação da reunião de CT, ocorreu de forma mais oleada, visto que já haviam sido preparadas 2 reuniões anteriormente. As competências adquiridas no acompanhamento e participação neste processo permitiram colmatar a insuficiência de conhecimento nesta área, observada no início do ano letivo.

3.5. Saída de Campo

No âmbito da componente de estágio “Saída de Campo”, foi organizado pelo NE um dia nas Caldas da Rainha. A comitiva, constituída pelas três turmas atribuídas aos professores estagiários, deslocou-se de autocarro. Para esse dia tinham sido organizadas algumas atividades. A primeira atividade foi canoagem, em colaboração com dois professores de EF da Escola Secundária Raúl Proença. Seguidamente, o grupo deslocou-se para o Centro de Alto Rendimento de Badminton, onde além da prática desta modalidade, foram disponibilizadas as

instalações para que todos pudessem almoçar. Por último, foi organizada uma prova de orientação pelo NE, onde os alunos tiveram oportunidade de conhecer alguns dos locais mais característicos da cidade.

Um dia no Oeste é sempre imprevisível no que concerne a questões climáticas. Apesar da imprevisibilidade temporal e até da queda de alguma pluviosidade, a saída de campo, no dia 1 de março, foi bem-sucedida.

Os objetivos propostos foram alcançados, os alunos praticaram duas modalidades que não são lecionadas na escola, canoagem e orientação, demonstraram atitudes de responsabilidade ambiental e fortaleceram o relacionamento entre turmas. Visto que a prova de orientação foi feita por grupos de 5 elementos, estes foram previamente elaborados pelos professores estagiários, com o objetivo de criar grupos com alunos de diferentes turmas, constituídos por pelo menos 1 aluno de cada turma. Esta medida pretendia potenciar a relação e o sentimento de aproximação entre turmas, o que se revelou um sucesso.

Foi possível também contribuir para as metas do projeto educativo, visto que foi promovida a visibilidade do Agrupamento, com a realização de uma atividade em parceria com o Agrupamento de Escolas Raúl Proença e com a visita e prática ao Centro de Alto Rendimento de Badminton.

Participaram nesta visita de estudo três turmas, um total de 63 alunos, 4 professores e 3 professores estagiários, contribuindo para a meta educativa 3 e 13, do projeto educativo do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves.

Um ponto positivo foram as atividades realizadas. Os alunos mostraram-se maioritariamente participativos e ativos, à exceção de 3 alunos que não quiseram jogar badminton e 1 aluno que não quis participar na atividade de canoagem. A relação criada entre turmas, o ambiente positivo de convívio e alegria e a interação dos professores convidados, determinou que o dia fosse muito apreciado.

Os professores convidados participaram na prova de orientação, ficando cada um com um posto relativo à sua disciplina. Por exemplo, o professor Pedro Silva, que lecionava a disciplina de matemática, ficou responsável pela estação que os desafiava a resolver uma situação matemática, previamente definida em conjunto com os professores estagiários. Por fim, a organização foi crucial para que se conseguissem realizar todas as atividades propostas e que não existissem tempos de espera/paragens.

A visita ao centro de alto rendimento foi um ótimo momento de prática da modalidade, em condições ideais e conhecimento de uma estrutura desportiva de alto rendimento. Os alunos mostraram-se envolvidos na atividade e com uma atitude positiva e participativa. Na parte prática da visita realizaram jogo 1x1, enquanto os alunos com mais dificuldade passaram por situações de 1+1 com explicação e demonstração dos batimentos de *clear* e *lob*. Os professores estagiários jogaram ainda com os alunos, alguns numa perspetiva de desafio e outros com uma abordagem de facilitadores das execuções.

Um ponto a melhorar seria alterar a altura do ano em que o evento se realizou, pois, um dia com um nível de precipitação mais elevado teria comprometido a atividade, as dinâmicas entre grupos na atividade da manhã e a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade foi um fator presente. Foi promovido contacto com diferentes disciplinas e matérias que os professores estavam efetivamente a lecionar, nas questões que foram colocadas na prova de orientação. O que devia ter acontecido para além destas questões colocadas, era o relacionamento em termos temporais, por exemplo: os alunos realizarem um poster informativo da saída de campo na disciplina de Educação Visual.

Na atividade de canoagem, durante a parte da manhã, cada turma esteve, entre 30 a 40 minutos a aguardar pela sua participação na atividade. Na realidade, a maior parte dos alunos estiveram a realizar algum tipo de atividade física controlada, sendo esse um ponto positivo. Os alunos realizaram rodas de toques com bola de voleibol, rabias com bola de futebol, passes e jogo 5x5 de rugby e jogo de futebol na areia. Não obstante, as atividades que os alunos praticavam não tinham um objetivo concreto e metas de aprendizagem definidas.

Este à vontade de prática dos alunos na areia não era suposto, existiam atividades planeadas, mas a gestão dos grupos e dos alunos, entre areia/balneários/casa de banho ou observação dos alunos na atividade aquática, dificultou a aplicação das dinâmicas pensadas. Apesar disso, como já foi referido os alunos mantiveram-se ativos e a realizar atividade física.

A preparação e organização integral da saída de campo, permitiu estabelecer relações com possíveis contactos, com vista a futuras visitas e atividades escolares. Em suma, e ainda que com a supervisão da professora orientadora, foi uma preparação meticulosa de todos os detalhes como questões financeiras, deslocação, preparação dos locais e atividades. Com o feedback prestado, o NE conseguiu adaptar dinâmicas e potencializar as atividades. Por sugestão da professora orientadora, foram comprados tecidos e foi criada a seguinte condição:

cada elemento da equipa tinha de realizar a prova de orientação com o tecido visível, sendo que a cada grupo correspondia uma cor diferente. Esta medida facilitou também a identificação dos mesmos.

Relativamente à questão financeira, de forma a minimizar custos aos alunos, foi oferecido o lanche da tarde, que era composto por uma sandes de queijo e fiambre e um sumo. Ainda que tenha sido requisitado que os alunos fossem responsáveis pelo seu almoço, esta oferta de lanche colmatou alguma eventual questão relativamente à impossibilidade de compra ou esquecimentos de comida.

Após esta saída de campo, foi organizada nas instalações ESDLG, no espaço exterior e durante o intervalo da manhã, um momento que combinou os alunos das três turmas em que foram apresentadas as classificações da prova de orientação realizada. Este momento transmitiu algum sentimento de comunidade e de validade relativamente à melhoria da relação inter turmas. É de salientar que os alunos que mostraram maior empenho e melhor resultado na prova de orientação, foram na maioria alunos que nas aulas de Educação Física não são muito participativos e empenhados.

3.6. Projeto DT – Uma turma – várias culturas

O AENG dispõe de uma comunidade escolar diversificada, sendo possível encontrar alunos de diferentes nacionalidades em todas as turmas. A turma do 9ºE era constituída por alunos de cinco nacionalidades: portuguesa (75%), nepalesa (7%), brasileira (7%), bengalesa (7%) e chinesa (4%).

Hortas (2013) afirmou que, em Portugal, o número de alunos imigrantes a frequentar a escolaridade obrigatória tem vindo a aumentar. Paralelamente a este aumento, a diversificação das origens, com a chegada de população do continente asiático (China, Índia, Paquistão, Bangladesh), do Brasil e da Europa de Leste, tem ganho relevância. Face a este cenário, é esperado que a escola promova igualdade de oportunidades de acesso a todas as crianças, respeitando diferentes culturas, costumes e tradições e que desenvolva práticas de justiça social, solidariedade e respeito por toda a comunidade escolar (Araújo, 2008).

A escola via-se, assim, confrontada com a heterogeneidade cultural e linguística dos alunos oriundos de famílias migrantes. As migrações apresentaram um desafio à instituição escolar e, neste caso, à professora estagiária. Os desafios prendiam-se na integração dos alunos nos grupos de trabalho, na tradução das tarefas requisitadas e na explicação de algumas

habilidades motoras. Com estes alunos, foi utilizado frequentemente o *feedback* demonstrativo para que a informação fosse totalmente apreendida.

O projeto TOP de Direção de Turma contemplava, como principal objetivo, a inclusão dos alunos estrangeiros na turma do 9ºE, iniciando com a recolha e análise das suas principais dificuldades, posterior apresentação sobre a cultura dos alunos estrangeiros à turma, análise em grupo sobre as principais diferenças e dificuldades de adaptação a outro país e concluindo com um lanche partilhado com a gastronomia de cada país.

Na UC de Desenvolvimento Curricular, ao serem abordadas as questões relacionadas com o processo pedagógico, foram identificadas questões filosóficas e foi esclarecido que o existencialismo defende que os indivíduos, ao interagirem com o seu meio envolvente, quanto mais ricas forem as interações, mais existe consciencialização do seu potencial e que a sua essência surge do resultado das experiências que foram tendo ao longo da vida.

Relacionando o existencialismo com o projeto TOP de direção de turma, a partilha de vivências dos alunos estrangeiros, a explicação das diferentes realidades no contexto escolar e a dinâmica de *team building* com a gastronomia, foi possível cimentar o relacionamento destes alunos com a turma e a promoção de interações com o meio envolvente.

O projeto de direção de turma foi apresentado ao DT e aceite pelo mesmo, corroborando com a sua importância no contexto da turma, visto que a exclusão dos alunos estrangeiros nas dinâmicas da turma era evidente.

Para além desta primeira abordagem, foram articuladas as aulas disponíveis para a operacionalização do projeto e foi também exposto o tema, os objetivos e o processo aos alunos estrangeiros, nº1, 3, 21, 22, 26, 27 e 28. A participação no projeto foi aceite pelos alunos e foi acordada uma conversa informal com cada um, num intervalo a combinar e, posteriormente, a elaboração de uma apresentação relativa à realidade escolar no seu país, com ênfase na disciplina de EF.

A entrevista realizada aos alunos, individualmente à exceção de um colega que não falava inglês e foi necessária ajuda, serviu para fundamentar a análise já realizada, através da observação das dinâmicas da turma em diferentes contextos e pelo *feedback* transmitido por vários professores nas reuniões de CT. As respostas obtidas através das entrevistas aumentaram o sentimento de necessidade de atuação sobre este tema, com um aluno a afirmar que se sentia “invisível na turma”.

De forma a avaliar o impacto deste projeto, as questões colocadas foram repetidas no final do ano letivo, com vista à obtenção de respostas mais positivas por parte dos alunos integrantes no projeto.

Para a apresentação dos alunos foi requisitado que abordassem os seguintes pontos, tendo em conta a sua experiência e a forma como acontece no seu país de origem: anos de escolaridade que existem; disciplinas que abordam; formas de avaliação e, especificamente sobre a disciplina de EF, que matérias são lecionadas; qual a estrutura das aulas; se realizam testes de aptidão física e qual é a carga horária da disciplina.

Para além da perceção da realidade da educação, da escolaridade e da vida na comunidade escolar, os alunos concluíram a sua apresentação com a enumeração das três principais dificuldades que sentiram na sua integração no contexto escolar.

As apresentações dos alunos culminaram numa pergunta que iniciava o debate, “E se eu fosse para uma Escola noutro país”, o objetivo foi que os alunos portugueses se imaginassem numa situação semelhante e conseguissem perceber quais os sentimentos que iriam experienciar, como gostariam de ser recebidos e desta forma, criar uma ligação mais empática e inclusiva com os alunos estrangeiros.

O debate configurou-se como um momento de profunda reflexão e sensibilização para a turma. As discussões, marcadas pelo tom de introspeção e empatia, permitiram aos alunos partilhar as suas perspetivas e vivenciar, ainda que de forma vicária, as dificuldades de adaptação enfrentadas pelos colegas estrangeiros. Nesse contexto, a observação de um aluno português, que afirmou “É como se fosse o primeiro dia de aulas todos os dias”, ressoou profundamente na turma, evidenciando a constante necessidade de ajuste e superação que caracteriza a experiência dos alunos estrangeiros. Tal perceção reforçou a pertinência do projeto e a imperatividade de cultivar um ambiente escolar que promova o acolhimento e a inclusão.

Os lucros deste debate direcionaram-se para o despertar de algumas competências sociais por parte dos alunos, como a empatia, tolerância e pensamento crítico.

Tal como planeado, este projeto materializou-se num lanche partilhado intercultural, promovendo um ambiente de convívio e partilha entre os alunos. Os estudantes estrangeiros contribuíram com uma diversidade de sobremesas e salgados típicos dos seus países de origem, apresentando iguarias como *Dal Bhat*, *Payesh*, *Brigadeiros* e *Dumplings*. Simultaneamente, os

alunos portugueses participaram ativamente, trazendo uma seleção de iguarias da gastronomia nacional, como os pastéis de nata, croquetes e outros *snacks*.

A participação de alguns professores do CT e funcionárias no lanche intercultural reforçou a importância do projeto e contribuiu para a criação de um ambiente de apoio e colaboração entre todos os agentes educativos.

A dinâmica da turma sofreu uma transformação positiva, com a criação de um ambiente mais inclusivo e acolhedor. A atmosfera de exclusão e isolamento que antes caracterizava a turma deu lugar a um sentimento de união e camaradagem. Os alunos passaram a demonstrar maior respeito e tolerância pelas diferenças culturais, criando um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado.

Os depoimentos dos alunos estrangeiros revelaram um aumento significativo no sentimento de pertença e aceitação. Os alunos que inicialmente se encontravam algo relutantes, manifestaram gratidão pela oportunidade de partilharem as suas culturas e experiências e expressaram o desejo de continuar a construir relações de amizade com os seus colegas portugueses.

Tendo em consideração os resultados positivos obtidos e o interesse demonstrado pelos alunos, propõe-se a criação de um clube multicultural na escola, com o objetivo de dar continuidade ao projeto, promovendo a partilha cultural, o diálogo intercultural e o desenvolvimento de atividades que valorizem a diversidade. Ficam sugeridas atividades como debates, *workshops*, festivais culturais e intercâmbios, que permitirão aos alunos aprofundar o seu conhecimento sob diferentes culturas e fortalecer os laços da comunidade escolar.

Em suma, o projeto “Uma turma – várias culturas” demonstrou o potencial da educação para transformar a escola num espaço mais acolhedor e inclusivo. Espera-se que esta iniciativa sirva de inspiração para outras ações que promovam a diversidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, progredindo o nome para “Uma Escola – várias culturas”.

3.7. Balanço geral

A presente análise visa apresentar o balanço geral da experiência da professora estagiária na área de DT.

A atuação centrou-se nos alunos, em cooperação com o diretor de turma do 9.º ano com características específicas, nomeadamente a presença de cinco alunos estrangeiros que não

falavam português e a necessidade de acompanhamento de várias situações de assiduidade e comportamento, as quais exigiram a intervenção da psicóloga escolar

A experiência enquanto professora estagiária na área de DT proporcionou um conjunto de aprendizagens enriquecedor sobre as diversas responsabilidades e desafios inerentes a essa função crucial no contexto escolar. Tendo sido possível assumir funções entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão (Clemente & Mendes, 2013).

Acompanhar o DT no dia a dia possibilitou uma visão abrangente das complexidades que transpassam a gestão da turma, especialmente numa turma com características dispare, como a presença de alunos com barreiras linguísticas e a necessidade constante de lidar com questões de assiduidade e comportamentos diversos.

Um dos principais desafios enfrentados foi a comunicação com os cinco alunos estrangeiros que não dominavam a língua portuguesa. A busca por estratégias alternativas de comunicação, como o uso de tradutores online e gestos, foi fundamental para estabelecer um relacionamento positivo e garantir a inclusão desses alunos no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de ferramentas tecnológicas de tradução online e aplicativos de comunicação para auxiliar na comunicação entre alunos e professores (Oliveira, 2018), mostrou-se importante no envolvimento dos alunos com a turma e na quebra da barreira linguística.

O facto de a turma ser do 3º ciclo, especificamente do 9º ano implicou que os alunos tivessem, no final do ano letivo, provas finais de português, matemática e, no caso dos alunos estrangeiros, a prova de PLN. A passagem do 3º ciclo para o secundário é uma fase importante e que acarreta a escolha de área para o ensino secundário. Face a isto, foi possível acompanhar a atuação da psicóloga escolar na realização de testes de orientação educativa, assim como na resolução de casos de conflitos entre a turma.

Esta vivência permitiu compreender a importância da interação entre o diretor de turma e a equipa de apoio pedagógico na promoção de um ambiente escolar seguro e propício ao desenvolvimento pleno dos alunos. A equipa de apoio pedagógico não se cingiu à psicóloga da escola, mas também à professora de educação especial e ao professor de PLN.

A professora de educação especial acompanhou, ao longo do ano letivo, dois alunos com necessidades especiais e foi possível perceber o tipo de trabalho desenvolvido com estes alunos e que implicações tinha nas situações de avaliação. Por exemplo, na realização de uma

ficha alusiva aos conhecimentos, realizada com a turma na disciplina de EF, estes dois alunos dispunham de mais tempo para resolver a ficha, assim como de requisitar que o enunciado fosse lido pelo professor.

A participação nas reuniões de conselho de turma, elaboração das sínteses globais e atas das reuniões representaram uma oportunidade valiosa para desenvolver habilidades de comunicação escrita e oral, além de aprimorar a capacidade de análise crítica e síntese de informações.

A inserção de alunos estrangeiros no sistema educacional de um país, que não o seu nativo, apresenta diversos desafios, tanto para os próprios alunos quanto para a instituição de ensino que os acolhe. A barreira linguística, as diferenças culturais e as dificuldades de adaptação ao novo ambiente podem comprometer o processo de aprendizagem e a integração social desses estudantes. Neste sentido, a Tutoria de Pares surge como uma estratégia promissora para auxiliar na superação desses desafios e promover a inclusão dos alunos estrangeiros.

Esta metodologia de ensino-aprendizagem baseia-se na colaboração entre alunos, onde um aluno mais experiente (tutor) auxilia outro com menos conhecimento (tutorado) numa determinada área (Sousa, 2021). No caso da Tutoria de Pares com alunos estrangeiros, o tutor pode ser um aluno nativo da língua que está a ser aprendida ou um aluno estrangeiro que já possui um maior domínio do idioma. Segundo Marins e Lourenço (2021), a implementação desta estratégia oferece vários benefícios, tais como a promoção de um ambiente de aprendizagem mais interativo e dinâmico e o desenvolvimento de competências sociais nos dois alunos. Esta metodologia foi utilizada em várias atividades ao longo do ano letivo, tanto nas aulas de EF como em atividades na aula de RADT, alternando os tutores e potenciando também a prática da língua inglesa.

A experiência da professora estagiária, na área de DT, consolidou a compreensão da importância da atuação colaborativa e interdisciplinar, reconhecendo a necessidade de articular diferentes saberes e áreas do conhecimento para atender às complexas necessidades dos alunos.

Esta oportunidade colmatou a pouca abordagem desta área ao longo dos anos de formação, tornando-a numa experiência de descoberta enriquecedora para o desenvolvimento profissional. As diversas situações vivenciadas e as aprendizagens adquiridas permitiram desenvolver habilidades essenciais para a atuação como docente, especialmente no que diz

respeito à gestão burocrática, à comunicação com alunos e pais e à promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

4. Seminário

Esta área do estágio pedagógico dedica-se à análise da atividade científico-pedagógica. A abordagem metodológica, caracterizou-se por um ciclo contínuo de reflexão e ação, permitindo a exploração das problemáticas relevantes para a prática docente no DEF, com o intuito de promover a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

A investigação-ação, enquanto processo sistemático e colaborativo, configurou-se como um instrumento fundamental para a identificação de desafios, a formulação de hipóteses, a implementação de intervenções e a avaliação dos resultados. Através da aplicação deste modelo, procurou-se estabelecer uma ligação intrínseca entre a teoria e a prática, fomentando a reflexão crítica e a construção de conhecimento contextualizado, tal como é sugerido por Castro (2012).

O desenvolvimento do Seminário compreendeu as seguintes etapas: identificação de uma problemática relevante para a melhoria da prática docente no DEF; pertinência e revisão da literatura; formulação dos objetivos; definição das metodologias; implementação prática das intervenções; avaliação dos resultados obtidos através da recolha, análise de dados qualitativos, quantitativos e propostas de intervenção, com base nas conclusões aferidas e nas reflexões realizadas.

A presente análise visou apresentar e discutir os resultados obtidos em cada uma destas etapas, evidenciando o impacto da investigação-ação na melhoria das práticas pedagógicas no DEF e na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

4.1. 1ª Etapa

Pertinência do tema

A escolha do tema deste seminário, a utilização da plataforma *FITEscola* e a aplicação da bateria de testes por parte do DEF, emerge da constatação de uma problemática real e atual no AENG. A fraca adesão e utilização da plataforma *FITEscola* por parte dos docentes e discentes configurava uma lacuna significativa, privando a comunidade escolar de um recurso digital com potencial para otimizar o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de EF e, em concreto, na área da AF.

A plataforma *FITEscola*, tendo sido concebida para auxiliar na avaliação e monitorização da AF dos alunos, representa uma ferramenta valiosa para a promoção de hábitos de vida saudáveis e para a personalização do ensino.

A sua subutilização implica a perda de oportunidades para o desenvolvimento de uma avaliação criterial e ipsativa, conforme preconizado pelos documentos orientadores da profissão, designadamente nas Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) e do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Adicionalmente, a aplicação da bateria de testes *FITEscola* reveste-se de particular relevância no contexto da crescente preocupação com os elevados níveis de inatividade física entre os jovens, um problema de saúde pública, conforme alertado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020). A avaliação sistemática da AF dos alunos, possibilitada pela bateria de testes, permitiu identificar as necessidades individuais e coletivas dos alunos, orientando a planificação das intervenções pedagógicas.

Neste sentido, a presente investigação-ação visou analisar a realidade do DEF no que concerne à utilização da plataforma *FITEscola* e à aplicação da bateria de testes. O intuito foi de propor estratégias de intervenção que promovessem a sua efetiva implementação.

A auscultação do DEF, através da recolha de diversas perspetivas e experiências dos docentes, constituiu um elemento fundamental para a contextualização do tema e para a elaboração de propostas de intervenção inovadoras e concretizáveis.

Revisão da literatura

A inatividade física configura-se como um problema de saúde pública de grande magnitude, ocupando a posição de quarto principal fator de risco de mortalidade no mundo (OMS, 2010). As atuais diretrizes internacionais preconizam que adultos realizem, no mínimo, 150 minutos de atividade física aeróbia de intensidade moderada ou 75 minutos de atividade física aeróbia de intensidade vigorosa por semana ou ainda uma combinação equivalente de ambas (OMS, 2020, p. 5). No caso de crianças e jovens, a recomendação é de 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa (OMS, 2020, p. 3).

Apesar das claras evidências dos benefícios da atividade física para a saúde, dados alarmantes revelam que grande parte da população mundial não atinge os níveis recomendados. De acordo com a OMS (2010), 31% da população global não cumpre as diretrizes de atividade física. Na União Europeia, a situação não é mais animadora, com 45% da população relatando

não praticar nenhum tipo de exercício físico ou desporto (Eurobarómetro, 2022). Em Portugal, o cenário é ainda mais preocupante, com 73% da população declarando não realizar qualquer atividade física ou desportiva, o que representa o pior índice de toda a União Europeia (Eurobarómetro, 2022).

No que concerne à população infantojuvenil, um estudo português realizado por Baptista et al., (2012) utilizando a acelerometria para mensurar a atividade física, verificou que apenas os rapazes entre 10 e 11 anos atingiram a recomendação diária de 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa. O estudo também evidenciou uma diminuição do nível de atividade física com o aumento da idade, sendo este sempre menor nas raparigas.

A inatividade física apresenta diversas consequências negativas para a saúde, tais como: aumento do risco de doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2, alguns tipos de cancro, doenças ósseas e musculares, além de contribuir para o declínio cognitivo e para o aumento do risco de depressão e ansiedade (OMS, 2020).

É importante destacar que a condição física pode ser dividida em duas componentes: relacionadas com a habilidade e relacionadas com a saúde (Bushman & Medicine, 2017). As componentes relacionadas com a habilidade incluem agilidade, coordenação, equilíbrio, tempo de reação, potência e velocidade. Já as componentes relacionadas com a saúde abarcam composição corporal, flexibilidade, aptidão muscular e aptidão aeróbia.

O *FITescola* é uma plataforma online gratuita que se propõe a fomentar estilos de vida saudáveis na comunidade escolar, com ênfase na educação dos jovens para a prática regular de atividade física. A plataforma oferece ferramentas para avaliação da aptidão física e da atividade física de crianças e adolescentes, através da aplicação de uma bateria de testes específicos.

Destinado a todos os alunos do ensino básico e secundário, o *FITescola* envolve toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, auxiliares de ação educativa e encarregados de educação. A sua utilização pode ser extensiva a técnicos de saúde e até às respetivas autarquias.

Embora se centre em parâmetros da AF, a plataforma pode ser um instrumento para fortalecer a legitimação da EF e os benefícios para a prática regular de exercício físico. Os EE podem acompanhar de perto a saúde e a AF dos seus educandos, monitorizando o seu desempenho nos testes realizados, comparando os resultados com a turma, escola e a nível nacional.

Os alunos, por sua vez, podem acompanhar o seu progresso, definir metas e motivarem-se para a prática regular de atividade física. Já os professores podem organizar e gerir os dados dos alunos de forma eficiente, acompanhar a evolução individual e da turma e ter acesso a recursos para o planeamento das aulas.

A avaliação da AF através da aplicação desta bateria de testes, adota uma abordagem criterial, em que o desempenho dos alunos é medido em relação a critérios pré-definidos, em vez de compará-los com um padrão ou norma externa (Fernandes, 2019). Esta característica torna-a ipsativa, pois direciona o foco principal para o progresso individual de cada aluno, considerando aspetos como o esforço, o contexto de aprendizagem e o desenvolvimento ao longo do tempo (Fernandes, 2019).

Segundo Fernandes (2021), a avaliação pedagógica constitui-se como um conjunto de processos através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos.

Já a classificação resulta do conjunto das aprendizagens dos alunos, que pode ser mais ou menos elaborado e mais ou menos inteligente (Fernandes, 2021). No que toca à AF a classificação dos alunos, definida pelas Aprendizagens Essenciais (2018), tem em consideração os níveis propostos pelo *FITescola*, com valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física.

Objetivos

Face ao exposto, a intenção foi promover a utilização efetiva da plataforma *FITescola* pelos professores e alunos do AENG, com o foco direcionado para a turma do 9ºE.

De forma a atingir esta intenção, foram definidos os seguintes objetivos: o estudo do panorama no AENG, a criação de propostas de utilização da plataforma e a demonstração da eficácia da partilha de relatórios de AF através da apresentação dos resultados ao DEF.

A análise da utilização da plataforma *FITescola* no EBNG e na ESDLG, ocorreu através da realização de entrevistas semiestruturadas aos professores de EF. Estas visavam compreender as perceções e experiências dos docentes em relação à plataforma e à aplicação da bateria de testes.

O objetivo de demonstrar a eficácia da partilha dos relatórios de AF gerados pela plataforma *FITescola* com os EE e com os alunos da turma do 9ºE, visou a promoção da transparência e da comunicação entre a escola, os alunos e os seus educandos, incentivando a

participação ativa no acompanhamento da AF dos alunos. A partilha dos relatórios permitiu que os EE e os alunos acompanhassem o progresso individual e coletivo, promovendo a motivação e o compromisso na prática de atividade física.

A partilha de estratégias de facilitação da utilização da plataforma e dos resultados obtidos, teve como objetivo disseminar as boas práticas incentivando a adoção das estratégias por outros professores e turmas do agrupamento. A apresentação ao DEF promoveu também a reflexão crítica e o debate sobre a utilização de recursos digitais inovadores na EF.

4.2. 2ª Etapa

Com o intuito de alcançar os objetivos delineados para este seminário, a presente etapa dedicou-se à implementação do desenho do estudo, abrangendo a seleção dos instrumentos de recolha de dados, a definição da amostra e a descrição dos procedimentos adotados. A operacionalização da metodologia de investigação-ação, inspirada nos pressupostos de McNiff e Whitehead (2010) e corroborada pela relevância desta metodologia nas práticas educativas, conforme defendido por Coutinho et al., (2009), permitiu a análise da realidade do DEF no que concerne à utilização da plataforma *FITescola*, com o objetivo de propor estratégias de intervenção que promovessem a sua efetiva implementação.

Desenho do Estudo

Este estudo adotou um desenho de investigação qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas e à análise documental. A recolha de dados realizou-se junto dos professores do DEF com o objetivo de aferir a utilização da plataforma *FITescola*, bem como de identificar os desafios e dificuldades por eles enfrentados.

Adicionalmente, foi realizada a partilha dos relatórios de AF dos alunos da turma do 9ºE com os próprios alunos e com os seus EE, com o objetivo de demonstrar a eficácia desta funcionalidade da plataforma e de promover a transparência e a comunicação entre a escola e as famílias, incentivando os alunos a estarem mais atentos aos hábitos de vida saudável e à prática de atividade física.

No final do ano letivo, foi elaborado e aplicado um questionário (Apêndice XVIII) aos alunos da turma do 9ºE, com o objetivo de recolher as suas perceções sobre a utilização da plataforma e o acesso aos seus dados de AF. Este instrumento permitiu complementar os dados obtidos através das entrevistas e da análise documental, fornecendo uma visão mais abrangente do impacto da *FITescola* na comunidade escolar.

Instrumentos

As entrevistas realizadas seguiram uma abordagem semi-estruturada, ou seja, foi explicado o propósito da conversa e, no decorrer da mesma foram surgindo perguntas a partir do que foi dito pelos entrevistados. Para a orientação das entrevistas foi elaborado um guião, tal como é sugerido por Minayo e Costa (2018).

Esta forma de entrevista implicou um conhecimento robusto no tema a tratar, de forma a possibilitar uma maior flexibilidade e relevância na conversa (Seabra et al., 2016).

O questionário (Apêndice XVIII) que foi concebido para recolher as percepções e opiniões dos alunos do 9ºE relativos à utilização integral da plataforma. Foi realizado com perguntas fechadas e abertas, abrangendo tópicos como, a facilidade de acesso aos dados, a utilidade da plataforma para a monitorização da sua AF, o impacto da receção dos relatórios e na sua motivação para a prática de atividade física e adoção de hábitos de vida saudáveis.

A aplicação do questionário foi realizada numa aula de RADT, garantindo a participação de todos os alunos e a recolha de dados consistentes.

Amostra

A amostra deste estudo foi composta por 13 professores do AENG, distribuídos entre a ESDLG, com 7 participantes e a EBNG, com 6 participantes. Adicionalmente, o estudo contou com a participação do Professor Doutor Mário Guimarães, docente universitário com vasta experiência na área da Educação Física e Desporto, que contribuiu com a sua perspetiva direccionada para a forma de utilização da bateria de testes e suas condicionantes.

Relativamente aos alunos do 9ºE que realizaram os testes e posteriormente tiveram acesso à plataforma e aos relatórios, foram todos os alunos da turma, como se encontra detalhado na caracterização da turma.

Procedimentos

Para a execução das entrevistas, foi providenciado um ambiente individualizado, em locais serenos e que assegurassem a reserva necessária para a partilha de vivências e opiniões. Antes da sua efetivação, os docentes seleccionados para integrar a amostra foram informados sobre o propósito da pesquisa e contactados para a definição de um período temporal que se adequasse a cada um, com o intuito de minimizar a influência de fatores externos.

No início de cada entrevista, os docentes foram novamente informados sobre o objetivo da pesquisa, sendo-lhes garantido o sigilo das suas respostas e a confidencialidade dos dados recolhidos. Foi destacado que os seus pontos de vista seriam cruciais para a compreensão da utilização da plataforma *FITEscola* no contexto do DEF.

O questionário aos alunos da turma do 9ºE (Apêndice XVIII) foi aplicado no final do ano letivo, com o objetivo de recolher as suas perceções sobre a utilização da plataforma *FITEscola* e o acesso aos seus dados de AF. A aplicação ocorreu em sala de aula, durante um período letivo, com supervisão direta, para garantir a participação de todos os alunos e esclarecer eventuais dúvidas. O questionário foi elaborado também em inglês, de forma a garantir a participação dos alunos que não falavam português.

Antes da aplicação, os alunos foram informados sobre o objetivo do questionário e foram assegurados de que as suas respostas seriam confidenciais e anónimas, não tendo qualquer impacto na sua avaliação escolar. O questionário foi concebido para ser preenchido de forma individual e autónoma, permitindo aos alunos refletirem sobre as suas experiências com a plataforma *FITEscola* e expressarem as suas opiniões de forma sincera e detalhada. Os alunos já se encontravam cientes da realização deste estudo e demonstraram um elevado nível de empenho em partilhar as suas opiniões de forma sincera, o que contribuiu para a riqueza e a validade dos dados recolhidos.

4.3. 3ª Etapa

Nesta etapa, foi elaborada a análise dos dados obtidos através das entrevistas (com base em anotações) e pelo questionário colocado aos alunos da turma do 9ºE.

A análise temática foi utilizada de forma a identificar padrões e temas recorrentes nas respostas dos participantes, organizando os resultados por temas e apresentando as perceções dos professores e alunos em relação à plataforma. Apesar da ausência de gravações das entrevistas, a análise permitiu identificar os principais pontos de vista dos participantes e as suas sugestões de melhoria.

Os temas definidos para facilitar a análise dos dados foram: a aplicação da bateria de testes e a sua periodicidade, a utilização da plataforma por parte dos professores e a interação dos alunos com a plataforma e com os seus relatórios de AF.

De forma a iniciar a análise dos dados é importante salientar que a AF se apresenta nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) como a demonstração das capacidades físicas seguindo

como referência o *FITescola*. O AENG encontrava-se enquadrado nos perfis de aprendizagem específicos da avaliação da AF, com a exposição dos níveis que devem ser atribuídos aos alunos consoante a quantidade de testes na ZSAF.

Tendo em consideração que a AF é uma área da EF e que corresponde a 15% da nota final, foi necessário realizar uma análise da aplicação efetiva da bateria de testes por parte dos professores aos alunos do AENG.

A análise deste tema revelou que a aplicação da bateria de testes era uma prática comum entre os professores do DEF. No entanto, observou-se uma significativa divergência quanto aos testes utilizados, indicando uma falta de padronização na avaliação da AF dos alunos. A ausência dos testes de milha e agilidade, bem como a realização dos sprints por apenas um professor da EBNG, sugeriu uma variedade de critérios e preferências individuais na seleção dos testes. Adicionalmente, um número reduzido de professores optou por incluir testes de aptidão neuromuscular, como as impulsões, evidenciando ainda mais a heterogeneidade.

Quanto à periodicidade, a tentativa de estabelecer uma semana conjunta para a realização dos testes, embora bem-intencionada, mostrou-se pouco eficaz. A combinação ocorreu apenas no início do ano letivo, revelando dificuldades na coordenação e no cumprimento do planeamento conjunto. A maioria dos professores (8) optou por realizar os testes duas vezes ao ano, enquanto 3 professores realizaram três vezes e apenas um professor defendeu uma abordagem mais flexível, permitindo que os alunos decidissem quando realizar os testes.

Esta diversidade de práticas refletiu diferentes concepções sobre o propósito da avaliação da AF e a importância da formalização dos testes. Brás e Monteiro (1998), valorizam a necessidade de coesão dentro do DEF. A falta de consenso quanto aos testes e a sua periodicidade podem comprometer a comparabilidade dos dados e a eficácia da avaliação da AF dos alunos. A implementação de diretrizes claras e a promoção de um diálogo contínuo entre os professores pode contribuir para uma prática mais consistente e eficaz.

No que concerne à utilização da plataforma, esta é uma ferramenta online concebida para centralizar e processar dados de AF e apresentou uma utilização limitada por parte dos professores do DEF.

Embora esta plataforma tivesse como objetivo otimizar e facilitar o tratamento dos dados, oferecendo funcionalidades como a introdução de dados, a elaboração de relatórios

individuais e de turma e o acompanhamento do progresso individual dos alunos, apenas quatro professores relataram utilizá-la. Mesmo esses utilizadores, limitavam-se a introduzir os dados, numa perspetiva de organização, sem explorar as outras funcionalidades disponíveis.

Esta baixa adesão à plataforma *FITescola* levantou questões sobre os fatores que influenciavam a sua utilização. As explicações por parte dos professores entrevistados incluíram a falta de familiaridade com a plataforma, a perceção de que a sua utilização exigia demasiado tempo ou esforço e a ausência de formação adequada sobre as suas funcionalidades.

No que diz respeito à interação dos alunos com a plataforma, era previsível que a reduzida adesão dos docentes se materializasse na ausência de envolvimento por parte dos discentes. Conforme delineado no site do *FITescola*, “cabe ao professor de EF o papel de orientar todo o processo para instruir crianças e adolescentes a serem fisicamente ativos e a cultivarem hábitos de vida saudáveis” (*FITescola*, n.d.), realçando a importância basilar do professor como figura central na utilização da plataforma.

Os dados obtidos revelaram que apenas um docente efetuava a partilha dos relatórios de AF com os alunos, o que denotou uma limitada exploração da plataforma pelo DEF, uma vez que o acesso aos dados e aos relatórios é indispensável para a sua usabilidade. Contudo, dois docentes relataram ter incorporado os recursos disponibilizados pela plataforma nas suas aulas, o que realçou o potencial da plataforma como ferramenta pedagógica.

A apreciação crítica destes dados evidenciou a necessidade de uma maior intervenção dos docentes na promoção da exploração da plataforma *FITescola* por parte dos discentes. A partilha regular dos relatórios, a integração dos recursos disponíveis em contexto de aula e o incentivo ao acompanhamento do progresso individual podem contribuir para incrementar o envolvimento dos discentes para com a disciplina de EF e a possibilidade de fomentarem a adoção de hábitos de vida saudáveis e ativos.

Foi possível relacionar os recursos disponíveis na plataforma com vários temas da área dos Conhecimentos, como o relacionamento da AF e saúde, fatores associados a estilos de vida saudáveis e identificação das capacidades físicas.

A entrevista com o Professor Doutor Mário Guimarães, docente universitário, revelou perspetivas distintas desta análise sobre a utilização da bateria de testes e da plataforma *FITescola*. O Professor Doutor defendeu a importância de os alunos desenvolverem autonomia na monitorização da sua AF, utilizando ferramentas como a *FITescola* para tomar consciência

do seu próprio estado e progresso. Foi ainda enfatizado o aspeto dos alunos deverem ser capazes de utilizar a plataforma de forma independente, desenvolvendo a capacidade de autorregulação e tomando decisões informadas sobre os seus hábitos de vida saudável.

No entanto, esta perspetiva contrasta com a realidade da aplicação da bateria de testes nas aulas de EF, que se encontrava integrada nos critérios de avaliação da escola e nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). Neste contexto, a avaliação da AF dos alunos é uma prática formal e classificativa, o que dificultava a implementação da autonomia defendida pelo professor. A autonomia dos alunos na realização dos testes exigiria uma preparação prévia e contínua, desde o 1º ciclo, que lhes permitisse compreender os objetivos dos testes, interpretar os seus resultados e utilizar a plataforma *FITescola* de forma eficaz e autónoma.

O Professor Doutor Mário Guimarães expressou também preocupações sobre a utilização dos testes de AF para avaliação classificativa, argumentando que a composição corporal dos alunos não deveria ser utilizada como critério de avaliação, uma vez que podia ser influenciada por fatores genéticos e individuais. Em vez disso, sugeriu que os testes fossem utilizados como ferramentas de autoconhecimento e monitorização do progresso, retirando a sua carga formal.

Esta perspetiva reforça a crença de que a plataforma *FITescola* deve ser utilizada como uma ferramenta de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, ao invés de uma ferramenta de avaliação classificativa. No entanto, a implementação desta abordagem exigiria uma mudança significativa nas práticas de avaliação da EF, com a criação de condições para a autonomia dos alunos e a valorização do esforço e da progressão individual.

Em suma, os contributos do Professor Doutor Mário Guimarães ofereceram uma perspetiva valiosa sobre a autonomia dos alunos e a avaliação da AF, mas a sua implementação exigiria uma reflexão crítica sobre as práticas de avaliação da EF e a criação de condições para a formação dos alunos nesse sentido.

Aplicação Prática

A experiência da utilização da plataforma *FITescola* com os alunos da turma do 9ºE, iniciou-se na reunião com os EE, onde foi apresentado o projeto de estágio integrado na área da AF. Foi explicado aos EE que os alunos teriam acesso aos seus resultados de AF através da plataforma e que os relatórios individuais seriam partilhados para o acompanhamento da saúde e do progresso dos seus educandos na sua AF. A receção por parte dos pais foi positiva, com

muitos destes a expressarem entusiasmo e a referirem que nunca tinham tido acesso a tais relatórios.

Posteriormente, procedeu-se à inserção da turma na plataforma e à distribuição das senhas de acesso aos alunos, permitindo-lhes explorar os dados e recursos da plataforma. Ao longo do ano letivo, sempre que foi aplicada a bateria de testes, os dados foram inseridos na plataforma, tornando-se acessíveis aos alunos. Além disso, foi solicitado ao DT os endereços de correio eletrónico dos pais para partilhar os relatórios de AF com os mesmos.

No final do ano letivo, após a aplicação da bateria de testes por três vezes, a utilização dos recursos da plataforma nas aulas de EF e a partilha e análise dos relatórios com os alunos numa aula de RADT, foi aplicado um questionário aos alunos (Apêndice XVIII).

O objetivo do questionário foi de recolher as perspetivas dos alunos sobre a utilização da plataforma e aferir se esta tinha influenciado a sua consciência para a prática de atividade física e a monitorização da sua AF. As perguntas colocadas foram de resposta aberta e fechada ajudando a fundamentar o tema na apresentação ao DEF.

A experiência com a plataforma *FITescola* revelou-se enriquecedora, tanto para a professora estagiária como para os alunos. A plataforma facilitou a organização e a partilha dos dados de AF, promoveu a comunicação entre a escola e os EE e incentivou os alunos a refletirem sobre os seus hábitos de vida saudável.

No entanto, também foram encontrados desafios, como a necessidade de garantir o acesso à internet por parte de todos os alunos e a gestão das senhas de acesso. A análise dos dados recolhidos através do questionário permitiu aprofundar a compreensão do impacto da plataforma na perceção e no comportamento dos alunos em relação à AF.

4.4. 4ª Etapa

Nesta etapa do seminário, foi apresentado ao DEF o projeto de investigação-ação desenvolvido ao longo do ano letivo, com foco na utilização da plataforma *FITescola* e na aplicação da bateria de testes de AF.

O objetivo desta apresentação foi por um lado partilhar estratégias e propostas que promovessem a coesão do DEF no que diz respeito à aplicação da bateria de testes, mas também apresentar sugestões para a otimização da utilização da plataforma no AENG. Houve também

oportunidade de partilhar a experiência de utilização integral da plataforma com a turma do 9ºE.

Para sustentar as estratégias e propostas, foi realizado um estudo aprofundado do tema, uma análise das práticas do DEF e a partilha do feedback recolhido junto dos alunos da turma do 9ºE, que tiveram oportunidade de usufruir da plataforma e dos seus relatórios de AF. A análise deste feedback, obtido através de questionários (Apêndice XVIII) e observação direta, permitiu evidenciar o impacto da utilização da plataforma na perceção e no comportamento dos alunos em relação à AF e à adoção de hábitos de vida saudáveis.

A apresentação incidiu sobre os três principais temas tratados, a aplicação da bateria de testes e a sua periodicidade, a utilização da plataforma por parte dos professores e por fim, a utilização da plataforma por parte dos alunos do 9ºE. De forma a promover o diálogo e a reflexão sobre os temas, foram colocadas questões de forma a guiar o debate.

Os professores foram divididos em grupos, previamente elaborados pela professora estagiária, com a intenção de que os mesmos fossem heterogéneos no que diz respeito à experiência e às opiniões já conseguidas através das entrevistas realizadas. Os grupos refletiram sobre as questões colocadas e apresentaram as suas propostas, resultando em momentos de reflexão produtivos.

As propostas dos grupos de trabalho foram ao encontro da proposta apresentada pela professora estagiária que sugeriu a aplicação dos testes duas vezes por ano para alunos dentro da ZSAF que apresentem um desempenho consistente e três vezes para alunos fora da ZSAF, pois necessitam de maior acompanhamento para garantir a sua progressão.

Relativamente ao envolvimento dos alunos no processo de realização e familiarização com os testes, a proposta, valorizada pelo DEF e alinhada com a visão do Professor Doutor entrevistado, visava uma progressiva adaptação dos alunos aos testes até à sua realização autónoma. Isso significaria promover a autonomia dos alunos na perceção da sua AF.

O que tornava a proposta diferente era a sua visão a longo prazo, que implicava começar o processo com os alunos do 2º ciclo e manter uma lógica de continuidade ao longo dos anos de escolaridade. Em essência, era uma formação contínua dos alunos relativamente à sua AF. É crucial entender que a realização autónoma mencionada não significaria que os testes seriam feitos sem qualquer supervisão. A ideia era que os alunos se tornassem mais independentes na compreensão e execução dos testes, capazes de perceber a sua própria AF. Contudo, a presença

e a orientação de um professor continuariam a ser fundamentais. A autonomia referia-se mais à capacidade do aluno se autoavaliar e de entender os resultados, mas sempre com o apoio necessário.

A discussão sobre as vantagens e desvantagens da utilização da plataforma *FITescola* gerou um debate intenso, com opiniões divergentes. A principal desvantagem apontada foi a falta de tempo para a inserção de dados. A proposta lançada foi utilizar as reuniões de departamento para a inserção conjunta de dados e mostrou-se bem recebida por todos os professores. A participação de um professor com conhecimento aprofundado da plataforma *FITescola* foi crucial, apresentando a funcionalidade de inserção de dados via telemóvel como solução para economizar o tempo dispensado nesta tarefa.

Por fim, foram apresentados os resultados do questionário aplicado aos alunos do 9ºE, que evidenciaram a relevância da partilha dos relatórios de AF. A maioria dos alunos (95%) considerou a partilha muito relevante, destacando a perceção da sua AF, o conhecimento sobre o tema e a motivação para a melhoria como principais benefícios.

Os resultados do questionário revelaram que a plataforma *FITescola* teve um impacto positivo na motivação dos alunos para a prática de atividade física e na sua consciencialização sobre a importância da AF para a saúde e o bem-estar.

A proposta final de cada professor utilizar a plataforma com uma turma piloto, inserindo dados, gerando relatórios e concedendo acesso aos alunos, foi bem aceite, por ser uma abordagem gradual e com potencial para demonstrar os benefícios da plataforma.

A apresentação e o debate revelaram o potencial da plataforma *FITescola* para melhorar a prática pedagógica do DEF, promovendo a autonomia dos alunos e a comunicação entre a escola e os EE.

Esta última etapa do seminário representou um momento de convergência entre a investigação-ação desenvolvida e a prática pedagógica do DEF. Através de um debate estruturado e moderado, proporcionou-se um espaço de diálogo construtivo, onde as diferentes perspetivas dos professores foram valorizadas e exploradas.

As propostas apresentadas e discutidas durante o debate evidenciaram o compromisso coletivo na melhoria das práticas de avaliação da AF e na otimização da utilização da plataforma *FITescola*. A implementação gradual destas propostas, respeitando o ritmo e as necessidades do DEF, demonstraria a vontade de promover uma mudança sustentável e eficaz.

A experiência de moderar o debate e apresentar as propostas permitiu aprimorar as capacidades de comunicação e liderança. A partilha de conhecimentos e a colaboração com os membros do DEF reforçaram o papel como agente de mudança e o compromisso para com a melhoria das práticas pedagógicas.

Foi expresso otimismo em relação ao impacto positivo que a implementação das propostas poderá vir a ter na prática pedagógica do DEF. Tal sentimento leva à conclusão de que a plataforma FITescola, quando utilizada de forma eficaz, pode capacitar os alunos a tornarem-se mais autónomos e responsáveis pela sua saúde e bem-estar.

Conclusão

A conclusão deste relatório de estágio representa o culminar de um período de intensa aprendizagem e desenvolvimento profissional. Ao longo deste processo, houve oportunidade de vivenciar e refletir sobre as diversas dimensões da prática pedagógica, abrangendo as áreas da Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário. O presente capítulo procura sintetizar as principais aprendizagens e reflexões decorrentes desta experiência, evidenciando o impacto do estágio na formação da professora estagiária como futura professora de Educação Física.

As diferentes áreas do estágio proporcionaram um contacto diversificado com o contexto educativo. A lecionação permitiu experienciar o contacto direto com uma turma e a lecionação das matérias previstas, no caso concreto, a uma turma de 9º ano. A direção de turma implicou a gestão da relação entre os encarregados de educação e a situação escolar dos seus educandos, a gestão das ocorrências intrínsecas da turma e dos professores constituintes do conselho de turma, bem como a gestão da situação curricular dos alunos. O desporto escolar permitiu um contacto mais prolongado e aprofundado com uma modalidade à escolha, neste caso o basquetebol (iniciados masculinos). Por fim, o seminário incidiu sobre o desenvolvimento de uma atividade científico-pedagógica, possuindo um propósito significativo tanto pessoal como para os professores do departamento de Educação Física do agrupamento onde o estágio se desenvolveu.

O estágio foi realizado num contexto escolar que, embora desafiante, proporcionou oportunidades únicas de crescimento profissional e pessoal. A experiência permitiu confrontar com diferentes realidades e aprimorar as competências pedagógicas, ainda que o acompanhamento pedagógico tenha apresentado algumas lacunas. Esta situação revelou a importância de uma supervisão pedagógica estruturada e eficaz, capaz de apoiar o desenvolvimento dos professores em formação e garantir a qualidade do ensino. Foi possível também refletir sobre o tipo de profissional pretendido pela professora estagiária, reforçando o compromisso com a melhoria contínua da prática pedagógica.

A área da Lecionação representou um desafio constante, exigindo um elevado nível de reflexão e adaptação às diferentes realidades enfrentadas. A adoção do modelo de planeamento por etapas (ME, 2011), aliado ao princípio pedagógico ABCD (ME, 1992), permitiu a criação de aulas diversificadas e politemáticas, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

No entanto, as limitações espaciais e materiais da escola de estágio impuseram a necessidade de estratégias alternativas, como a integração da ginástica nos aquecimentos de forma a garantir a continuidade das aprendizagens e o ensino em bloco das estafetas.

A progressão das aprendizagens ao longo do ano letivo, com destaque para as evoluções no basquetebol, voleibol e ténis de mesa, evidenciaram a importância de um ensino multilateral e eclético. No entanto, a dança e a ginástica, em particular a ginástica de solo, revelaram-se áreas de maior dificuldade. A dança, muitas vezes associada a estigmas e receios relacionados com o contacto físico e a expressão corporal, exigiu um trabalho de desconstrução de preconceitos e de criação de um ambiente seguro e acolhedor. A falta de uma base sólida em competências motoras desde cedo dificultou a progressão dos alunos, exigindo estratégias diferenciadas e individualizadas. A ginástica de solo, por sua vez, representou um desafio ainda maior, com alguns alunos a recusarem-se a participar nas atividades propostas.

A realidade observada, especialmente nas áreas da dança e ginástica, evidenciou uma lacuna significativa no panorama educacional português: a desvalorização da Educação Física no 1º ciclo. Infelizmente, a maioria dos agrupamentos escolares em Portugal não integra a EF de forma sistemática e com a devida carga horária no currículo diário, muitas vezes relegando-a para atividades esporádicas ou sem a orientação de profissionais especializados. Esta carência de uma base sólida de competências motoras e de experiências corporais desde tenra idade compromete o desenvolvimento integral dos alunos, dificultando a sua progressão em modalidades mais complexas e contribuindo para a perpetuação de dificuldades e preconceitos, como os verificados nas práticas de dança e ginástica.

Contrastando com esta realidade, o município de Oeiras destacava-se como um exemplo inspirador. Através de um projeto inovador de coadjuvação da EF no 1º ciclo, Oeiras assegura que os seus alunos beneficiam de aulas de Educação Física integradas no horário escolar, ministradas por professores especializados e alinhadas com as Aprendizagens Essenciais para esta etapa de ensino. Esta aposta estratégica no desenvolvimento motor e corporal desde cedo repercute-se de forma profunda no percurso académico e pessoal dos alunos, que chegam ao 2º ciclo com uma maior proficiência motora, confiança e gosto pela atividade física, superando com mais facilidade os desafios que a dança, a ginástica e outras matérias lhes possam apresentar.

A falta de motivação e alguns casos de experiências passadas negativas exigiram um trabalho de sensibilização e de criação de situações de aprendizagem progressivas e desafiadoras, que permitissem aos alunos experienciar o sucesso e a superação dos seus medos.

A utilização de situações de aprendizagem pedagogicamente adequadas é fundamental para o sucesso do ensino da ginástica (Araújo, 2008). Isso significa considerar as características individuais dos alunos, como idade, nível de desenvolvimento motor e experiência prévia na modalidade. As situações de aprendizagem devem ser progressivas, desafiadoras e motivadoras, permitindo que os alunos evoluam gradativamente e alcancem o seu potencial de aprendizagem. No caso da patinagem, a qualidade do material pode influenciar diversos aspetos, como o desempenho dos alunos, a segurança nas execuções e a motivação dos alunos para a prática da modalidade (Martins et al., 2017).

A gestão do *feedback* revelou-se uma área de aprendizagem crucial ao longo do estágio. A transição de um *feedback* excessivo e prescritivo para um *feedback* mais qualitativo, individualizado e focado no progresso dos alunos demonstrou uma grande importância em adaptar a comunicação às necessidades de cada um. A investigação demonstra que existe uma relação direta entre o desempenho motor e a transmissão de *feedback*, com o desempenho a melhorar quando o *feedback* é fornecido e a deteriorar-se quando é suprimido (Piéron, 1999).

No entanto, a qualidade do *feedback* revelou-se mais relevante do que a quantidade. A emissão de *feedback* à distância, a utilização de *feedback* de questionamento e a incorporação de *feedback* positivo e motivador foram estratégias que contribuíram para o controlo da turma e para a criação de um clima de aula positivo (Martins et al., 2017).

A personalização do *feedback*, adaptando-o às características e necessidades de cada aluno e a garantia de que os alunos percebessem o entusiasmo pelo seu progresso foram outros aspetos fundamentais. A reflexão contínua sobre a eficácia do *feedback* e a adaptação das estratégias de comunicação permitiram otimizar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a autonomia e a motivação dos alunos.

A experiência na lecionação foi marcada por momentos de satisfação, mas também por desafios inesperados.

Uma aula em particular, na qual se procurou implementar uma matéria que havia sido alvo de um projeto de seminário no ano anterior, com o objetivo de inovar e diversificar as

experiências dos alunos, revelou-se um ponto de viragem. Apesar de terem sido fundamentadas as escolhas pedagógicas com bibliografia relevante e de terem sido planeadas situações de aprendizagem que se consideravam adequadas, a aula não foi bem recebida. As críticas infundadas e a situação constrangedora a que a professora estagiária foi submetida perante a turma, não sendo esta a primeira vez, deixaram o NE desapontado e confuso.

Este episódio serviu para reforçar a convicção de que a inovação e o ecletismo na Educação Física nem sempre são compreendidos ou valorizados, mesmo quando sustentados por evidências. No entanto, esta experiência negativa fortaleceu a determinação em defender as convicções pedagógicas e a necessidade de lutar por uma Educação Física diversificada, que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

A Semana do PTI constituiu uma experiência formativa de elevada relevância, proporcionando uma imersão na dinâmica quotidiana da profissão docente. A oportunidade de lecionar em todos os anos de escolaridade, do 7.º ao 12.º ano, permitiu a observação e análise das necessidades distintas e diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos em cada etapa do seu percurso escolar.

A gestão de grupos heterogéneos, a adaptação das atividades aos diferentes níveis de competência e a identificação de dificuldades técnicas recorrentes foram aprendizagens de inestimável valor. A reflexão sobre o fenómeno do "efeito carrossel", resultante da descontinuidade das aprendizagens e do planeamento curricular em blocos, evidenciou a necessidade de uma reavaliação das estratégias de ensino, com vista a assegurar a progressão e o desenvolvimento global dos alunos.

Os desafios inerentes à conceção de atividades inovadoras e à gestão de turmas com níveis de motivação díspares proporcionaram oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de adaptação. Os feedbacks fornecidos pelos docentes, centrados na gestão da turma, comunicação e posicionamento espacial, contribuíram para a reflexão sobre a prática pedagógica e para a identificação de áreas de aperfeiçoamento.

Em suma, a Semana do PTI representou um momento de aprendizagem intensivo e de partilha de conhecimento, consolidando a compreensão da complexidade do papel do professor e da necessidade de uma abordagem pedagógica flexível e centrada no aluno.

O Projeto de Lecionação, *“Melhoria da aptidão aeróbia pelo aumento da intensidade nas aulas de EF”*, permitiu uma ligação direta com a área da Aptidão Física. A aplicação prática

de exercícios e atividades específicas, como o treino intervalado de alta intensidade, proporcionou aos alunos uma experiência concreta dos benefícios do treino aeróbio para a sua saúde e desempenho físico.

Paralelamente, a área dos Conhecimentos desempenhou um papel crucial na construção de pontes entre a teoria e a prática. A exploração de temas como a relação entre aptidão física e saúde, as capacidades físicas e os benefícios da atividade física para a saúde permitiram aos alunos compreender a EF como um todo. Desta forma, a abordagem holística foi valorizada, articulando a teoria e a prática, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes e informados sobre a importância da atividade física para a sua saúde e bem-estar biopsicossocial.

No contexto do seminário, a relação entre Aptidão Física e Conhecimentos manifestou-se na análise e interpretação dos relatórios de aptidão física dos alunos. Graças ao trabalho prévio desenvolvido na área dos Conhecimentos, os alunos puderam compreender os conceitos e dados apresentados nos seus relatórios, relacionando-os com a sua própria experiência prática. Esta análise crítica dos dados da aptidão física, aliada à reflexão sobre a prática pedagógica, permitiu aprofundar a compreensão da importância da avaliação da aptidão física como ferramenta para a melhoria do desempenho e da saúde dos alunos.

A articulação entre Aptidão Física, Conhecimentos e Seminário demonstrou contribuir para a formação de alunos mais conscientes, autónomos e responsáveis, capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos na sua vida quotidiana. A abordagem integrada, que valoriza a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento, revelou-se fundamental para a formação de cidadãos ativos e saudáveis.

A experiência na lecionação permitiu observar alunos num contexto dinâmico e aberto, onde as suas capacidades físicas, sociais e emocionais se manifestavam de forma singular. No entanto, foi na área da Direção de Turma, em ambiente de sala de aula, que foi possível compreender a complexidade das suas vidas e os desafios que enfrentavam para além do contexto escolar. Esta dualidade de experiências revelou-se fundamental para a formação como professora, permitindo apreciar a importância de um olhar mais abrangente sobre os alunos.

Acompanhar o DT numa turma com características tão díspares, como a presença de alunos estrangeiros e a necessidade de lidar com questões de assiduidade e comportamento, proporcionou um conjunto de aprendizagens enriquecedoras. A gestão da comunicação com os alunos estrangeiros, a colaboração com a equipa de apoio pedagógico e a organização do projeto

de inclusão foram momentos marcantes que consolidaram a compreensão da importância de uma atuação colaborativa e interdisciplinar.

A experiência na Direção de Turma revelou-se uma jornada de descobertas e crescimento pessoal. Para além das responsabilidades burocráticas e da gestão de conflitos, houve oportunidade de construir uma relação de proximidade e confiança com os alunos, de acompanhar o seu desenvolvimento ao longo do ano, de testemunhar os seus desafios e conquistas e de celebrar os seus sucessos, que se revelou extremamente gratificante.

Apesar dos desafios iniciais, como a barreira linguística enfrentada pelos alunos estrangeiros e os conflitos interpessoais entre os alunos, foi possível observar uma transformação gradual no clima da turma. A implementação de projetos, como “*Uma turma – várias culturas*”, e a promoção de atividades que valorizavam a diversidade cultural e a colaboração contribuíram para a criação de um ambiente mais harmonioso, acolhedor e inclusivo.

O culminar do ano letivo com uma diminuição significativa dos conflitos entre os alunos representou uma conquista pessoal e profissional. Foi o consolidar de um trabalho enquanto professora estagiária, em colaboração com o diretor de turma e a equipa de apoio pedagógico, tendo um impacto positivo na vida dos alunos e na dinâmica da turma. Esta experiência reforçou a convicção de que a educação vai além da transmissão de conhecimentos académicos, abrangendo também a promoção do bem-estar emocional e social dos alunos.

A experiência como professora estagiária na área de direção de turma consolidou a compreensão da importância da atuação colaborativa e interdisciplinar, reconhecendo-se a necessidade de articular diferentes saberes e áreas do conhecimento para atender às complexas necessidades dos alunos. Esta oportunidade colmata a pouca abordagem desta área ao longo dos anos de formação, tornando-a numa experiência de descoberta enriquecedora para o desenvolvimento profissional.

A saída de campo representou um ponto alto do estágio, destacando-se como uma experiência profundamente gratificante. O êxito da atividade, que excedeu as expectativas iniciais, foi resultado da planificação minuciosa e do empenho dos professores estagiários. A preparação detalhada foi crucial para assegurar um evento positivo e seguro para todos os participantes.

Os estudantes demonstraram um elevado grau de entusiasmo e participação ao longo da saída de campo, explorando atividades inovadoras em ambientes distintos do contexto escolar habitual. A oportunidade de interagir e colaborar com colegas de outras turmas, muitos dos quais desconhecidos até então, promoveu o desenvolvimento de competências sociais e o fortalecimento dos laços entre a comunidade escolar. No geral, esta experiência proporcionou aos estudantes aprendizagens e experiências valiosas, tanto a nível individual como coletivo, contribuindo para a sua formação integral.

A experiência no DE centrou-se na equipa de basquetebol de iniciados, uma modalidade com alguma tradição na ESDLG. Contudo, a equipa apresentava níveis de assiduidade com oscilações consideráveis, estabilizando apenas a meio do ano letivo. A principal problemática identificada foi a ausência de competições estruturadas, fator que se revelou prejudicial para a motivação dos alunos e para a progressão das suas aprendizagens.

Perante este cenário, foi elaborado e implementado o projeto *"Competição ajustada e focada no aluno"*, que se traduziu na organização de três momentos competitivos ao longo do ano letivo. A iniciativa revelou-se um catalisador para a motivação dos alunos, impulsionando o seu envolvimento nos treinos e promovendo a sua evolução técnica e tática.

Esta área consolidou a convicção sobre o poder da competição estruturada como ferramenta pedagógica. A observação da notável transformação no comportamento e desempenho dos alunos, após a implementação do projeto, evidenciou o potencial da competição, quando orientada de forma adequada, para impulsionar o desenvolvimento desportivo e pessoal dos jovens atletas. Foi ainda possível transferir as aprendizagens na matéria de basquetebol do DE para a aula de EF, enriquecendo as situações de aprendizagens no caso dos alunos mais competentes e havendo melhor preparação para incidir sobre situações de nível elementar.

O seminário representou um momento de reflexão profunda sobre a prática pedagógica e sobre o papel da investigação-ação na melhoria do ensino da EF. A oportunidade de conhecer as perspetivas e opiniões de um professor especialista em Metodologia do Treino em Educação Física e Desporto Escolar e outro em assuntos relativos à plataforma *FITescola*, contribuíram de forma inestimável, enriquecendo o conhecimento e proporcionando novas perspetivas sobre a área.

A partilha de conhecimentos e a discussão de ideias com os professores do DEF, foram momentos de grande aprendizagem e crescimento pessoal, contribuindo também para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores presentes. O seminário contribuiu para a formação como professora, incentivando a adoção de uma postura reflexiva e crítica em relação à prática pedagógica.

Ao longo do estágio, tornou-se também evidente a importância dos alunos mais competentes na promoção da aprendizagem dos seus pares. Conforme já destacado, a integração de alunos com diferentes níveis de proficiência em situações de aprendizagem não só potenciou o desenvolvimento dos alunos mais frágeis, que beneficiaram do apoio e da qualidade dos colegas, como também consolidou as aprendizagens dos próprios alunos mais aptos. Esta dinâmica de entreajuda, observada particularmente nas atividades de grupo e nos JDC, permitiu o reforço de competências técnicas e táticas, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais, de liderança e de empatia. Tal dinâmica revelou-se um pilar essencial para uma EF inclusiva e eficaz, onde cada aluno se sente parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

O ano de estágio, embora pontuado por desafios e momentos de incerteza, representou um período de aprendizagem e desenvolvimento profissional de grande valor. Os diversos fatores externos que influenciaram o decorrer do ano letivo exigiram uma constante adaptação e resiliência, colocando à prova a capacidade de superação e o compromisso com a futura profissão docente.

A reflexão sobre a importância da supervisão pedagógica, motivada pelas dificuldades encontradas ao longo do estágio, revelou-se crucial para a compreensão do papel fundamental que o acompanhamento adequado desempenha na formação dos futuros professores. O acompanhamento e supervisão pedagógica eficazes são essenciais para prevenir o desânimo e a desmotivação na prática profissional. A ausência de um acompanhamento adequado pode ter como consequência uma má leção, onde os maiores prejudicados serão os alunos.

Apesar dos obstáculos, o estágio permitiu adquirir competências essenciais para aquele que é o início de um caminho na área da docência de Educação Física. A experiência na leção, na direção de turma, no desporto escolar e no seminário proporcionaram uma visão abrangente do contexto escolar e das diversas dimensões da prática pedagógica.

O futuro deve ser encarado com otimismo e determinação, consciente dos desafios que a profissão docente apresenta, mas confiante na capacidade de contribuir para a formação de

alunos mais conscientes, autónomos e responsáveis. A Educação Física, quando orientada por profissionais dedicados e reflexivos, pode desempenhar um papel fundamental na promoção da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento integral dos alunos.

Bibliografia

- Araújo, F. M. R. D. (2015). A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa (Portugal)).
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural* (Vol. 17). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Assis, R. M., Oliveira, M., & Santos, N. (2013). Planeamento de ensino: Algumas sistematizações. *Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia*, 1(4). doi: 10.5216/rir.v1i4.214
- Baptista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., ... & Sardinha, L. B. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44(3), 466-473.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 30(1), 69-83.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi delta kappan*, 92(1), 81-90.
- Boavista, M. C. L. F. (2010). O diretor de turma—perfil e múltiplas valências em análise. *Lisboa, Instituto de Educação, Universidade Lusófona*.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? Será o estágio uma praxe? *Revista Horizonte*, 18(108), 15-24.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Brandão, D. (2002). Expectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física: estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade nas escolas secundárias do concelho de V.N. Gaia. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física -Universidade do Porto.
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 1-12.
- Bredt, S. G., Morales, J. C., Andrade, A. G., Torres, J. O., Peixoto, G. H., Greco, P. J., & Chagas, M. H. (2018). Space creation dynamics in basketball small-sided games. *Perceptual and Motor Skills*, 125(1), 162-176.
- Bushman, B., & American College of Sports Medicine. (2017). *ACSM's Complete Guide to Fitness & Health*, 2E. Human Kinetics.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física. *Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. Alemanha, Coordenação do Ensino do Português na Alemanha. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarinacastro.pdf>

- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, (7), 71-85.
- Comédias Henriques, J. (2005). Provas de avaliação aferida em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (30-31), 177-196.
- Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2018). *Discipline with dignity: How to build responsibility, relationships, and respect in your classroom*. ASCD.
- Delgado-Floody, P., Latorre-Román, P., Jerez-Mayorga, D., Caamano-Navarrete, F., & García-Pinillos, F. (2019). Feasibility of incorporating high-intensity interval training into physical education programs to improve body composition and cardiorespiratory capacity of overweight and obese children: A systematic review. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 17(2), 35–40.
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018). Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico. Homologadas pelo Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho.
- Eurobarómetro. (2022). *Sport and physical activity* (Eurobarómetro 525). Comissão Europeia.
- Fernandes, D. (2019). Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. *Texto de apoio à formação-Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2021). Avaliação pedagógica, classificação e notas: perspetivas contemporâneas. *Practice*, 10(1), 35-36.
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., & Gimenez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Small-sided games as a methodological resource for team sports teaching: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 1884.
- FITescola. (n.d.). O FITescola e o Professor de EF. FITescola. Recuperado de [<https://fitescola.dge.mec.pt/pagina.aspx?id=1>]
- Fletcher, T. (2008). Grouping Students by Ability in Physical Education: The Good, the Bad and the Options. *Physical & Health Education Journal*, 74(3).
- Garganta, J. M. S. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. Em *O ensino dos Jogos Desportivos* (pp. 11-25). Porto, Portugal: CEJD/FCDEF-UP. doi:10.22456/1982-8918.2373
- Garganta, J. M. S. (2009). Trends of tactical performance analysis in team sports: bridging the gap between research, training and competition. *Revista Portuguesa de Ciências do desporto*, 9(1).
- Gonçalves, C. A. (1991). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 75-87.
- Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Human Kinetics.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2013). Ensino do basquetebol. In F. Tavares & A. Graça (Eds.). *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 143-150.

- Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa* (Vol. 50). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 109-118.
- Lucas, M. P., Pereira, B., & Monteiro, A. O. (2012). Desporto Escolar: Dinâmicas e Valores. In B. Pereira, A. N. Silva, & G. S. Carvalho (Coords.), *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 153-165). Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Marins, K. H. C. D., & Lourenço, G. F. (2021). Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., et al., (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, J. Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de Ensino Para Uma Educação Física de Qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referências Para Um Ensino de Qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Oxfordshire: Routledge Taylor & Francis Group.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 139–153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>
- Ministério da Educação [ME]. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Portugal: Direção-Geral dos Ensinos Básicos e Secundários.
- Ministério da Educação [ME]. (2011). *Documentos de Apoio à Organização Curricular e Programas de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME]. (2018). *Currículo Ensino Básico e Secundário: Aprendizagens Essenciais Educação Física* – Anexo I, II, III. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME]. (2021). FITEscola. Desporto Escolar. <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>
- Miranda, M. L. D. J., & Godeli, M. R. (2003). Música, atividade física e bem-estar psicológico em idosos. *Revista brasileira de Ciência e Movimento*, 11(4), 87-94.
- Oliveira, N. A. S. (2018). *Recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas para estudantes surdos na Educação a Distância* [Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação não publicado]. Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2010). Global recommendations on physical activity for health. In *Global recommendations on physical activity for health* (pp. 60-60).
- Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2020). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário.
- Organização Mundial da Saúde [OMS]. (2022). Diretrizes da OMS para a atividade Física e Comportamento Sedentário. Organização Mundial da Saúde

- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies* (Educational Research and Innovation). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Eliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59- 90). *Human Kinetics*
- Quina, J. D. N. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Revista Horizonte*, 18(107), 20-25.
- Rama, L., & Amorim, C. (2023). O desenvolvimento da resistência em Educação Física. *Teaching*, 2, 39.
- Raposo, F. (2015). Manual de Treino Funcional Integrado. Lisboa: André Manz Produções Culturais e Desportivas, Unipessoal Lda.
- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., et al. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 4–10.
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. de. (2018). Gestão curricular e trabalho docente. In *Autonomia e flexibilidade curricular* (pp. 7-16). Direção-Geral da Educação.
- Rufino, L. G. B., & Souza Neto, S. (2016). Novos modelos curriculares para a Educação Física brasileira: resenha do livro “Instructional Models for Physical Education–3ª Edição”. *Motrivivência*, 28(47), 290-304.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista lusófona de educação*, (5), 127-142.
- Silva, M. H. S., & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.
- Sousa, A. S. de. (2021). *Tutoria de pares na inclusão escolar: Revisão bibliográfica da literatura* [Monografia de especialização]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*, (spe 4), 79-97.
- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *O portal dos psicólogos*, 67(12), 2-4.

Apêndices

Apêndice I – Questionário Biográfico

Nome e Apelido *

A sua resposta

Por que nome gostas de ser tratado(a)? *

A sua resposta

Que escola frequentaste no ano letivo anterior? *

A sua resposta

Caso tenhas respondido Luísa de Gusmão/ Nuno Gonçalves na pergunta anterior, qual foi o(a) teu(tua) professor(a) na disciplina de Educação Física?

A sua resposta

Qual é a tua modalidade desportiva preferida? *

A sua resposta

Qual é a modalidade desportiva que menos gostas? *

A sua resposta

Que matérias abordaste no ano anterior? *

☐ Futebol

☐ Andebol

☐ Voleibol

☐ Basquetebol

☐ Ginástica de Solo

☐ Ginástica de Aparelhos

Já participaste no Desporto Escolar? *

☐ Sim

☐ Não

Caso tenhas respondido que sim, que modalidade desportiva praticaste?

A sua resposta

Estás interessado(a) em praticar desporto escolar este ano letivo? *

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais?

- ☐ Voleibol
- ☐ Basquetebol
- ☐ Badminton
- ☐ Ténis de Mesa
- ☐ Ginástica
- ☐ Vela
- ☐ Escola Ativa
- ☐ Sobre Rodas

Que nota tiveste no ano anterior a Educação Física? *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

Praticas ou praticaste atividade física fora da escola? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeste que sim na última questão, refere qual a modalidade.

A sua resposta _____

No que diz respeito à disciplina de Educação Física, qual a tua expectativa para este ano letivo e que nota esperas alcançar? *

A sua resposta _____



COMITÊ OLÍMPICO
PORTUGUÊS

COMITÊ PARAOLÍMPICO
PORTUGUÊS

4. Explica de que forma a aptidão física se relaciona com a saúde.

5. Indica os fatores que estão associados a um estilo de vida saudável.

6. Diz o que entendes por valores olímpicos e paraolímpicos.

Página 2 de 2

Apêndice III – Fichas de apoio



Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves
Escola Secundária Dona de Luísa de Gusmão

Ficha de Conhecimentos 1

Nome:

Número:

Turma:

Data:

- 1- Selecciona a opção correta de acordo com o conceito de Aptidão Física:
 - a) A aptidão física é um estado de espírito característico dos atletas.
 - b) A aptidão física é a capacidade de realizar as atividades quotidianas com serenidade e menor esforço.
 - c) A aptidão física é a capacidade de realizar as atividades quotidianas com brio e equilíbrio.
 - d) A aptidão física é medida através de uma balança.
- 2- A aptidão física está relacionada com o desempenho desportivo e com...
 - a) A saúde;
 - b) A distância entre o pé e o joelho;
 - c) A postura;
 - d) Todas as opções estão corretas.
- 3- Assinala as capacidades motoras relacionadas com a aptidão física:
 - a) Agilidade, velocidade, equilíbrio postural e coordenação motora;
 - b) Agilidade, elasticidade e equilíbrio postural;
 - c) Velocidade, capacidade de saltar, equilíbrio e força do chute;
 - d) Coordenação motora, coordenação mental e coordenação elástica.
- 4- Assinala os fatores que estão associados a um estilo de vida saudável:
 - a) Desenvolvimento de capacidades motoras;
 - b) Número de dentes;
 - c) Composição corporal;
 - d) Alimentação;
 - e) Repouso;
 - f) Higiene;
 - g) Cor dos olhos;
 - h) Afetividade;
 - i) Qualidade do meio ambiente;
 - j) Número que calça;
- 5- De acordo com os fatores associados a um estilo de vida saudável, reflete e justifica se praticas ou não um estilo de vida saudável



- 6- Indica 4 melhorias que podias fazer no teu dia à dia que te podem ajudar a ser mais ativo e saudável.

Apêndice IV – Horário

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08:15 - 09:05					9º F
09:10 - 10:00				9º F	
10:15 - 11:05	9º E		9º G		9º G
11:10 - 12:00	Reunião NE	9º E			9º E
12:10 - 13:00			DE		
13:15 - 14:05			RADT		DE
14:10 - 15:00			Art Curric		
15:15 - 16:05					
16:10 - 17:00		9º G			
17:10 - 18:00		9º F			

Apêndice V – Documento de apoio – esquema gímico



Ginástica de solo – Nível Introdução

Combina as habilidades em sequências, realizando:

- I. **Cambalhota à frente no colchão**, terminando a pés juntos, mantendo a direção durante o enrolamento.
- II. **Cambalhota à frente** num plano inclinado, terminando com **as pernas afastadas e em extensão**.
- III. **Cambalhota à retaguarda** com repulsão dos braços na parte final e saída com as **pernas afastadas e em extensão** na direção do ponto de partida.
- IV. **Cambalhota à retaguarda**, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida.
- V. **Passagem por pino** partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, **seguido de cambalhota à frente**.
- VI. **Subida para pino** apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), **terminando em cambalhota à frente**.
- VII. **Roda**, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.
- VIII. **Posições de flexibilidade variadas** (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão; etc.).

Apêndice VI – Avaliação Inicial das Atividades Físicas

	Atividades Físicas Desportivas							Atividades Expressivas	
	Jogos Desportivos Coletivos				Ginástica	Raquetas	Patinagem	Danças Sociais	Danças Tradicionais
Nº	Futebol	Voleibol	Basquetebol	Andebol	Solo	Ténis de Mesa			
1	I	I	PI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
2	I	I	I	PI	I	PI		PI	PI
3	NI	NI	PI	NI	NI	NI		PI	NI
4	NI	NI	NI	NI	PI	NI		I	PI
5	NI	PI	PI	PI	NI	NI	NI	NI	NI
6	I	I	PI	I	NI	I		NI	NI
7	PI	PI	PI	I	NI	NI		NI	NI
8	PE	I	I	I		I	NI	NI	NI
9	PI	I	PI	I	PI	PI	NI	NI	NI
10	I	I	I	PI		NI		PI	PI
11	NI	NI	PI	NI	NI	NI	NI	PI	PI
12	I	PI	PI	PI		NI	NI	PI	NI
13	NI	NI	NI	NI		NI		PI	PI
14	NI	NI	PI	NI		NI		NI	NI
15	PI	NI	PI	NI	NI	NI		NI	NI
16	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	PI	PI
17	PI	NI	I	I		PI		NI	NI
18	PI	PI	PI	PI		NI	NI	NI	NI
19	PI	NI	PI	NI	I	NI	NI	PI	PI
20	I	PI	I	PI		PI	NI	NI	NI
21	NI	NI	NI	NI		NI	NI	NI	NI
23	PI	I	PI	PI	PI	I		NI	NI
24	PI	PI	I	PI	PI	NI	NI	I	I
25	PI	I	PI	PI		I	NI	NI	NI
26	E	I	I	I	PI	PI	NI	NI	NI
27	NI	NI	NI	NI		NI		PI	NI

Apêndice VII – Resultados da avaliação inicial dos conhecimentos

Conhecimentos	
Nº	Nota
1	68,5
2	25
3	8
4	51,8
5	43
6	19,5
7	27
8	46,1
9	29,6
10	24
11	49,6
12	19,2
13	40
14	31
15	40,1
16	21,6
17	48
18	48,7
19	64
20	34
21	42
23	23,5
24	49,2
25	20
26	33,3
27	16

Apêndice VIII – Matérias prioritárias por aluno

Nº	Atividades Físicas Desportivas									Atividades Expressivas	
	Jogos Desportivos Coletivos				Ginástica		Raquetes		Patinagem	Danças Sociais	Danças Tradicionais
	Futebol	Voleibol	Basquetebol	Andebol	Solo	Aparelhos	Badminton	Ténis de Mesa			
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											

Apêndice IX – Resultados da avaliação das Atividades Físicas do 1º Período

Nº Aluno	JDC				Ginástica		Raquetes	Patinagem	Dança	
	Andebol	Voleibol	Futebol	Basquetebol	Solo	Aparelhos	Ténis de Mesa		Sociais	Tradicionais
1	PI	I	I	I	PI	PI	I	PI	PI	PI
2	I	PE	E	PE	I	I	I	I	I	I
3	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI
4	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	I	I
5	PI	PI	I	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI
6	I	I	PE	PE	PI	I	E	I	I	PI
7	PI	PI	I		PI	PI	PI	PI	PI	PI
8	I	PE	E	E	PI	I	I	PI	I	I
9	I	I	PE	I	PI	I	I	PI	I	PI
10	I	PE	PE	I	I	I	I	PI	I	PI
11	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	PI
12	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI
13	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI
14	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI
15	PI	I	I	I	PI	I	I	PI	I	PI
16	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	I
17	I	I	I	PI	PI	I	I	PI	I	I
18	I	I	I	I	PI	I	I	PI	PI	PI
19	I	I	I	I	I	I	I	PI	I	I
20	I	I	E	I	PI	I	I	PI	PI	PI
21	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
22	I	PI	I	I	PI	PI	I	PI	I	PI
23	I	I	PE	PE	I	I	I	PI	I	I
24	I	I	I	I	PI	PI	I	PI	PI	PI
25	I	PE	E	E	PI	I	I	PI	I	PI
26	I	I	I	I	PI	I	I	PI	I	PI
27	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
28	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI

Apêndice X – Resultados da avaliação das Atividades Físicas do 2º Período

Nº Aluno	JDC				Ginástica		Raquetes		Patinagem	Dança	
	Andebol	Voleibol	Futebol	Basquetebol	Solo	Aparelhos	Badminton	Ténis de Mesa		Sociais	Tradicionais
1	PE	PE	PE	I	PI	I	PE	PE	PI	PI	PI
2	PE	E	E	PE	I	PE	I	PE	I	I	I
3	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI
4	PI	I	I	I	PI	PI	I	I	E	I	I
5	I	I	PE	I	PI	PI	I	I	PI	PI	PI
6	PE	E	PE	PE	PI	PE	PE	E	I	I	PI
7	PI	I	PE	I	PI	I	PI	I	PI	PI	PI
8	PE	PE	PE	E	PI	PE	I	PE	PI	I	I
9											
10	PE	PE	PE	PE	I	PE	I	PE	PI	I	PI
11	PI	I	I	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI
12	I	I	PE	I	PI	PI	I	I	PI	I	PI
13	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	PI
14	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI
15	PE	PE	PE	PE	PI	I	I	PE	PI	I	PI
16	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	I	I
17	PE	PE	PE	PE	PI	PE	I	PE	PI	I	I
18	PE	PE	PE	PE	PI	PE	I	I	PI	PI	PI
19	I	PE	PE	PE	I	E	I	I	PI	I	I
20	I	PE	PE	PE	PI	PE	I	I	PI	PI	PI
21	PI	I	I	I	PI	PI	PI	I	PI	PI	PI
22	I	PE	I	PE	PI	PE	I	I	PI	I	PI
23	PE	PE	PE	PE	I	PE	I	PE	PI	I	I
24	I	I	PE	I	PI	PI	I	I	PI	PI	PI
25	PE	PE	E	PE	PI	PE	PE	PE	PI	I	PI
26	I	PE	PE	PE	PI	PE	I	I	PI	I	PI
27	PI	PI	I	PI	PI	I	I	I	PI	PI	PI
28	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI

Apêndice XI – Tabela com os resultados 1º e 2º período – flexões e abdominais

Nº aluno	1º Período		2º Período	
	Abdominais	Flexões	Abdominais	Flexões
1	9	0	22	11
2	24	25	26	33
3	2	3	15	9
4	11	7	18	11
5	25	7	31	6
6	9	17	18	20
7	5	3	22	7
8	48	11	78	22
9				
10	24	15	26	16
11	20	1	23	5
12	10	3	20	8
13	14	2	20	5
14	3	5	12	7
15	30	17	47	20
16	21	5	27	8
17	29	12	32	20
18	26	14	50	16
19	22	41	40	50
20	6	4	30	18
21	17	12	31	17
22	25	13	24	13
23	26	15	38	17
24	20	0	27	7
25	7	16	30	21
26	17	7	10	11
27			60	27
28			4	3

Apêndice XII – Ficha de conhecimentos 3º período



Ficha de Avaliação de Conhecimentos – 3º Período

Nome: _____

Nº: _____

Parte 1: Lê com atenção todas as questões e responde, assinalando a opção correta com um círculo à volta da letra:

1. Quais as 3 áreas da Educação Física? (5 pontos)
 - A. Conhecimentos, Atividades Físicas e Aptidão Física
 - B. Conhecimentos, Atividades Físicas e Desporto
 - C. Atividades Físicas, Atitudes e Comportamento
 - D. Desporto, Aptidão Física e Conhecimentos

2. Desenha um campo de voleibol (4x4) e identifica, com um círculo, o jogador que deve realizar o segundo toque. (5 pontos)

3. O badminton é um desporto de raquetes, que pode ser praticado: (5 pontos)
 - A. Individualmente ou em pares
 - B. Individualmente
 - C. Individualmente, em pares ou triplas
 - D. Individualmente, em pares, triplas ou quadras

4. Quando se inicia o jogo de badminton, o serviço é executado: (5 pontos)
 - A. Do lado direito
 - B. Do lado esquerdo
 - C. Quem recebe o serviço escolhe o lado
 - D. Quem serve escolhe o lado



5. O passo progressivo à frente e atrás é realizado em qual destas danças. (5 pontos)

- A. Foxtrot
- B. Rumba Quadrada
- C. Merengue
- D. Regadinho

6. Como se chama este aparelho utilizado na ginástica? (5 pontos)

- A. Boque
- B. Plinto
- C. Reuther
- D. Cavalo



Parte 2: Lê com atenção todas as questões e responde às seguintes questões:

1. Quais os benefícios da atividade física para a saúde? (15 pontos)

R: _____

2. Quais são os valores olímpicos e paraolímpicos? (15 pontos)

R: _____



3. Identifica as diferentes capacidades físicas que conheces. (10 pontos)

R: _____

4. Explica as diferentes capacidades físicas que conheces. (15 pontos)

R: _____

5. Escolhe uma das capacidades físicas e indica as subcategorias. Ex: Velocidade: velocidade máxima... (15 pontos)

R: _____

Apêndice XIII – Resultados da avaliação das Atividades Físicas do 3º

Período

Nº	JDC				Ginástica		Atletismo	Raquetas		Patinagem	Danças	
	Anebol	Voleibol	Futebol	Basquetebol	Gin Solo	Gin Ap	Atletismo	Badminton	Ténis de Mesa		Sociais	Tradicionais
1	PE	PE	PE	I	PI	I	PI	E	PE	PI	PI	PI
2	PE	E	E	PE	I	PE	PI	PE	PE	I	I	I
3	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI
4	PI	I	I	I	PI	PI	PI	I	I	E	I	I
5	I	I	PE	I	PI	PI	PI	I	PE	PI	PI	PI
6	PE	E	E	PE	PI	PE	PI	PE	E	I	I	PI
7	PI	I	PE	I	PI	I	PI	PI	I	PI	PI	PI
8	PE	PE	PE	E	PI	PE	PI	PE	E	PI	I	I
9	I	I	PE	PE	PI	PE	PI	I	I	PI	I	PI
10	PE	PE	E	PE	I	PE	PI	PE	PE	PI	I	PI
11	PI	I	I	PI	PI	PI	PI	I	I	PI	I	PI
12	I	I	PE	PE	PI	PI	PI	PE	I	PI	I	PI
13	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	I	PI
14	PI	I	PI	I	PI	PI	PI	PI	PI	PI	I	PI
15	PE	PE	E	PE	PI	I	PI	PE	PE	PI	I	PI
16	PI	I	I	PI	PI	PI	PI	I	PI	PI	I	I
17	PE	PE	PE	PE	PI	PE	PI	I	PE	PI	I	I
18	PE	PE	E	PE	PI	PE	PI	I	PE	PI	PI	PI
19	I	PE	PE	PE	I	E	PI	I	I	PI	I	I
20	I	PE	E	PE	PI	PE	PI	PE	E	PI	PI	PI
21	PI	I	I	I	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI
22	I	PE	PE	PE	PI	PE	PI	I	I	PI	I	PI
23	PE	PE	E	PE	I	PE	PI	PE	PE	PI	I	I
24	I	I	E	PE	PI	PI	PI	I	I	PI	PI	PI
25	PE	PE	E	PE	PI	PE	PI	PE	PE	PI	I	PI
26	I	PE	PE	PE	PI	PE	PI	PE	I	PI	I	PI
27	PI	I	PE	I	PI	I	PI	PE	PE	PI	PI	PI
28	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI

Apêndice XIV - Resultados do 1º teste de aptidão aeróbia

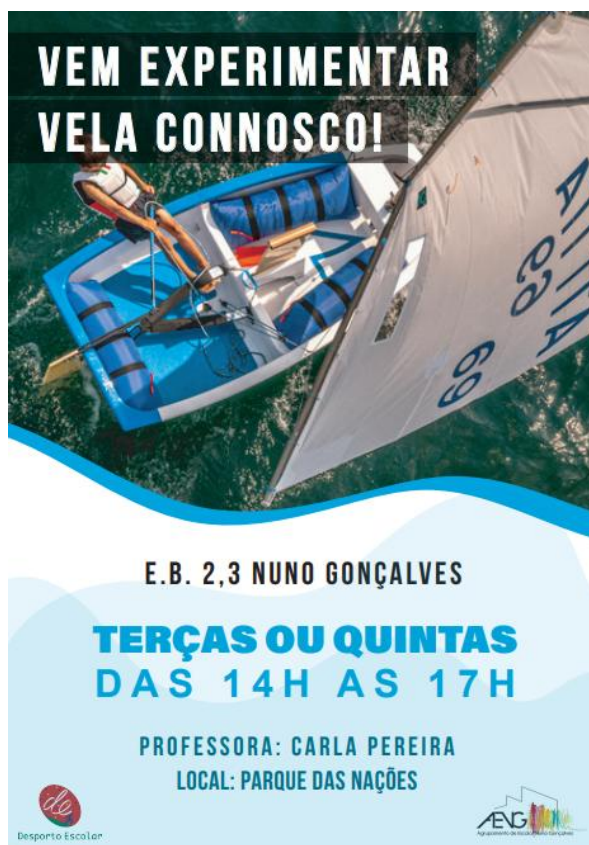
Teste de Aptidão Aeróbia “Vaivém”	
Precisa de Melhorar	Zona Saudável
1, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 23, 26, 27, 28	2, 4, 8, 9, 10, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24 e 25

Apêndice XV – Horário do PTI – Semana 6 a 10 de Novembro

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08:15 - 09:05	7ºA - EX2	7ºA - GI	7ºB - EX2		
09:10 - 10:00	10ºD- GI	8ºB - EX2	11ºC - GI	7ºA - EX2	10ºC - GI
					10ºA- EX2
10:15 - 11:05	12ºA- EX2	8ºA - EX2		8ºB - EX2	
		11ºE-GI			
11:10 - 12:00	11ºB - GI		11ºB - GI	12ºC- EX2	
	12ºC-EX2				
12:10 - 13:00	11ºC -GI	7ºB - GI		12ºA- EX2	12ºC-GI
	11ºA-EX2	12ºA- EX2			10ºB- EX2
13:15 - 14:05					
14:10 - 15:00		8ºD - GI			7ºB - GI
15:15 - 16:05			8ºA - EX2		8ºA - EX2
			10ºC- GI		
16:10 - 17:00			10ºD- GI		

Legenda: A verde encontra-se ao meu horário, a roxo o horário da professora estagiária Beatriz e a cinzento o horário do professor estagiário Francisco.

Apêndice XVI – Cartaz DE Vela



Apêndice XVII – Cartaz DE Basquetebol



Cartaz de Treinos de Basquetebol. O cartaz é dividido em duas partes: uma azul escura à esquerda com texto branco e uma imagem de um jogador de basquetebol à direita. No topo, há logótipos da República Portuguesa, Desporto Escolar e AEG. O título principal é 'TREINOS DE BASQUETEBOL'. Abaixo dele, lê-se 'SE NASCESTE ENTRE 2006 A 2008 APARECE!'. Segue-se uma tabela com os dias da semana e os horários dos treinos. Abaixo da tabela, há um ícone de localização e o texto 'Treinos na ESDLG', seguido por um ícone de pessoa e o texto 'CONTACTA O PROF. DE EF PEDRO PERNADAS'.

Dia da semana	Horário
4ª feira	12h:10 - 13h
6ª feira	13h:15 - 14h:05

Apêndice XVIII – Questionário aos alunos – Seminário

Sendo que 1 (muito pouco relevante) e 5 (muito relevante).

Consideras que a plataforma FITescola te ajudou a compreender melhor os teus resultados dos teste de aptidão física?

Sua resposta

Sendo que 1 (muito pouco) e 5 (muito).

A receção dos relatórios de aptidão física e o acesso à plataforma influenciaram a tua motivação para a prática de atividade física e a adoção de hábitos de vida saudáveis?

Porquê?

Sua resposta

Quais as funcionalidades da plataforma FITescola que consideras mais úteis?

Sua resposta

Após consultares os teus resultados na plataforma, sentiste necessidade de alterar os teus hábitos de atividade física ou alimentação? Porquê?

Sua resposta

Após consultares os teus resultados na plataforma FitEscola, consideras que o teu nível de aptidão física está adequado à tua idade e género?

Sua resposta

Nos próximos anos letivos, gostavas de continuar a receber os teus relatórios de aptidão física?

Sua resposta

Apêndice XIX – Cartas DE Natação



REPÚBLICA
PORTUGUESA



Desporto Escolar



AEP

NATAÇÃO

Inscreve-te!

Dia da semana	Horário
5ª feira	12h:30 - 13h:15
6ª feira	12h:30 - 13h:15



PISCINA DE ARROIOS



CONTACTA A PROF. DE EF
SANDRA OLIVEIRA



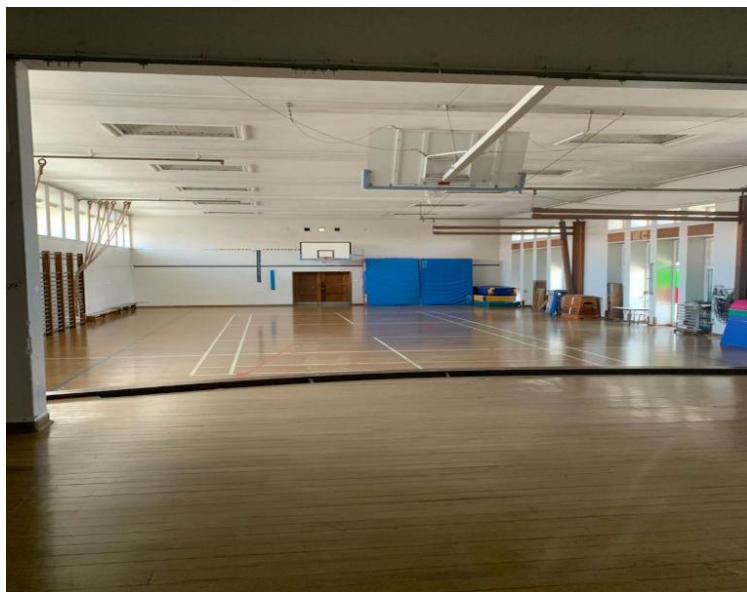


Anexos

Anexo I – Espaço exterior 1 e 2



Anexo II – Ginásio



Anexo III – Sistema de rotação de espaços de aula

EDUCAÇÃO FÍSICA - Escola Secundária D. Luísa de Gusmão																
ROTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2023-2024																
	2ª FEIRA			3ª FEIRA			4ª FEIRA			5ª FEIRA			6ª FEIRA			
R1	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	
R2	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	
R3	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	Ext2	GIN	Ext1	
08:15 09:10		7.ºA				7.ºA	12.ºB	7.ºB					9.ºF		11.ºB	
09:10 10:00	7.ºD	8.ºB	10.ºD		8.ºB	9.ºB	12.ºD	9.ºD	11.ºC	9.ºF	7.ºA	7.ºC	12.ºB	10.ºA	10.ºC	
10:15 11:05	9.ºE	12.ºA			8.ºA	11.ºE	9.ºG	9.ºA			8.ºB		9.ºG	11.ºA	9.ºH	
11:10 12:00	9.ºH	12.ºC	11.ºB	9.ºE	11.ºA	9.ºD		9.ºB	11.ºB	7.ºD	12.ºC		9.ºE	11.ºE	7.ºC	
12:10 13:00	12.ºB	11.ºA	11.ºC	12.ºD	12.ºA	7.ºB				11.ºD	12.ºA		12.ºD	10.ºB	12.ºC	
13:15 14:05							Articulação Curricular									
14:10 15:00	9.ºC			7.ºD	10.ºA	8.ºD					8.ºC	11.ºC	9.ºC	8.ºD	7.ºB	
15:15 16:05		11.ºE	10.ºC	11.ºD	10.ºB	9.ºA		8.ºA	10.ºC	9.ºH	8.ºD	10.ºD	11.ºD	8.ºA	9.ºB	
16:10 17:00				9.ºG		7.ºC	9.ºC	10.ºA	10.ºD		10.ºB			8.ºC	9.ºD	
17:10 18:00			8.ºC	9.ºF												9.ºA

 Sandra Oliveira	 Vera Nascimento	 Ricardo Malcata	 Ricardo Santos
10.ºC e D; 11.ºB e C 4	9.ºE, F e G; 12.ºB e D 5	8.ºA e B; 12.ºA e C 4	7.ºA e B; 9.ºA, B e D 5
 Pedro Pernadas	 Sabrina Gonçalves	 Bruno Nunes	 Carla Pereira
7.ºC e D; 9.ºC e H; 11.ºD 5	10.ºA e B; 11.ºA e E 4	8.ºC e D 2	(-) 29

Exterior 1: Campo futebol (Parede escalada/Campo voleibol)	Exterior 2: Campo basquetebol/Campos voleibol
--	---

Anexo IV – Protocolo de AI

Matéria			Nível	Aspectos comuns não técnico-táticos	Aspectos comuns técnico-táticos (Excepto voleibol)		Critérios de avaliação (Diferenças)	Indicadores de observação	Situação de avaliação		
Atividades Físicas Desportivas	Jogos Desportivos Coletivos	Andebol		Cooperação; Respeito pelas decisões de arbitragem e não colocar em causa a integridade física do colega; Conhecimento das regras	Defesa	Reconhecer-se como defesa entre o adversário e o "alvo"	Pega e armação do braço	Muitos golos na sequência de remates em salto não protagonizados; Progressão no campo	5x5 (4+1x1+4) Campo reduzido 25*14m Área - 5m Bateria - 1,80m h Bola afável nº0		
		Basquetebol					A existência do ressalto	Muitos pontos na sequência de lançamentos na passada não protagonizados; Progressão no campo	3x3 Campo reduzido 15*12m Duas tabelas Bola nº5		
		Futebol				Ataque	Sem bola	Desmarcação à distância de passe	Aspectos comuns mas sem a existência de pressão	Ocupação racional do espaço (dispersão); Manutenção da bola em jogo; Possivelmente alguns remates	4x4 (3+Gr*Gr+3) - Espaço amplo; 3x1 - Superioridade numérica
		Voleibol					Com bola	Recepção e enquadramento com o "alvo"; Passar a bola a um colega livre; Progressão c/bola; Se está perto do alvo finaliza;	Serviço p/baixo colocado; Deslocamento/posicionamento no ponto de queda da bola; Toque de dedos ou antebraços para dar continuidade ao jogo	Bola no ar; Maioria toque de dedos	2+2 c/serviço Rede a 2m Serviço a 3-4,5m Rotação a cada 2
	Razões Esportivas	Ténis de mesa	I/E		Pega Clássica; Serviço Simples; Posiciona-se corretamente e regressa à posição inicial após cada batimento Executa batimentos de direita e revés Inicia o jogo deixando a bola cair na mesa para bater de seguida, fácil, para a devolução do companheiro; Devolve a bola à esquerda e à direita colocando-a ao alcance do companheiro			Bola muito tempo em jogo com trajetórias baixas Batimentos de direita e revés	1+1 c/serviço cooperante - Jogo de cooperação		
		Badminton			Pega correcta Serviço simples Posiciona-se corretamente e volta à posição base após cada batimento Devolve o volante (Clear e lob) ao alcance do companheiro Executa batimentos de direita e esquerda (Clear e lob)			Pega correcta Volante muito tempo no ar Batimentos de direita e esquerda Clears e lobs	1+1 à distância de 6m, com serviço "cooperante"		
	Ginástica Individual	Ginástica Solo			Cambalhota à frente no colchão terminando a pés juntos(2p); Cambalhota à frente num plano inclinado terminando com as pernas afastadas e em extensão(3p); Cambalhota à retaguarda com saída com as pernas afastadas e em extensão(2p); Cambalhota à retaguarda com saída com os pés juntos(3p); Subida para pino(apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical), terminando em cambalhota à frente(3p). Roda com o apoio alternado das mãos com receção equilibrada(3p); Posições de flexibilidade variadas(2p).			Realiza a sequência com fluidez e equilíbrio, sem grandes erros técnicos; Domina a maioria dos critérios de êxito de realização dos saltos	Sequência ginástica, cumpre 1 com total de 12 pontos. Cumpre N+ com total de 6 pontos		
		Ginástica de aparelhos			Boque: Salto de eixo, com os membros inferiores estendidos(1p); Salto entre mãos(2p) Pinto (longitudinal): Cambalhota à frente, mantendo os membros inferiores estendidos(1p). Mini-trampolim: Salto em extensão (Vela)(1p); Salto agrupado(1p); Salto com 1/2 pirueta vertical (quer para a direita, quer para a esquerda)(2p). Barra fixa: Rolamento à frente, partindo de apoio ventral, sem interrupção do movimento e com saída controlada(2p); Balanços laterais, com os membros inferiores em extensão, progredindo lateralmente na barra(1p); Balanços atrás e à frente, realizando corretamente os movimentos de fecho e abertura(1p); Cambiada em suspensão à frente(2p); balanços e saída equilibrada à retaguarda(1p). Trave: Em marcha, à frente e atrás, olhando em frente o tronco na vertical e corpo alinhado(1p); Na meia-volta com balanço rotação na ponta do pé, balançar o membro inferior livre e rodar a bacia(2p); Salto a pés juntos realiza a impulsão simultânea das pernas puxando os joelhos ao peito(2p).			Boque/Pinto/Mini-trampolim: Realiza a chamada com os pés juntos no trampolim; Realiza a recepção ao solo em condições de equilíbrio e adota a posição de sentido; Define a figura durante a fase aérea; Domina a maioria dos critérios de êxito de realização dos saltos. Barra fixa: Realiza os movimentos integrados numa sequência de forma contínua e controlada. Trave: Executa a sequência combinando os elementos sem interrupção e sem grandes desequilíbrios (ou quedas); Olhar dirigido em frente.	Em percurso Individual: Boque/Pinto: Cumpre 1 com total de 3 pontos. Mini-trampolim: Cumpre 1 com total de 3 pontos. Barra fixa: Cumpre 1 com total de 6 pontos. Trave: Cumpre 1 com total de 4 pontos.		
	Atletismo	Velocidade: Mantém uma elevada frequência de movimentos, termina sem desaceleração nítida. Estafetas: Recebe o testemunho, na zona de transmissão, com controlo visual e em movimento, entregando-o com segurança e sem acentuada desaceleração; Não há paragens ou grande diminuição de velocidade. Obstáculos: Fluidez na transposição dos obstáculos. Lançamentos da bola: Lança a bola, com o braço flectido e o cotovelo mais alto que o ombro (na direção do lançamento). Lançamento do peso: O peso fica apoiado na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao pescoço; Flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna; Empurra o peso para a frente e para cima; Extensão da perna e braço do lançamento e avanço da bacia; Cotovelo elevado e afastado em relação ao tronco. Salto em comprimento: Acelera progressivamente a corrida para apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão; Eleva energeticamente a coxa da perna livre projectando-a para a frente, mantendo-a em elevação durante o voo (Conservando a perna de impulsão atrasada); Realiza a queda a pés juntos na caixa de saltos ou com a bacia no colchão; Existe uma fase de voo; Encadeia a corrida de balanço com a chamada. Salto em altura: Apoio ativo e extensão completo da perna de impulsão; Elevação energética e simultânea dos braços e da perna de balanço; Transposição da fâsquia com pernas em extensão; Recepção em equilíbrio no colchão de quedas ou caixa de saltos; Encadeia a corrida de balanço com a chamada.					Corridas: Efectua uma corrida de velocidade (40m), com partida de pé; Efectua uma corrida de estafetas de 4x50m; Realiza uma corrida (curta distância), transpondo pequenos obstáculos (separados entre si a distâncias variadas). Lançamentos: Lança a bola (tipo hóquei ou ténis) dando três passadas de balanço em aceleração progressiva; Lança de lado e sem balanço, o peso de 2/3kg. Saltos: Salta em comprimento com a técnica de voo na passada, com corrida de balanço (6 a 10 passadas) e impulsão numa zona de chamada; Salta em altura com técnica de tesoura, com 4 a 6 passadas de balanço.				
		Patinagem			Arranque para a frente, para a esquerda e para a direita(1p); Deslize sobre um apoio(3p); Desliza para trás com os patins paralelos(2p); Deslize de côcoras(2p); Curvas com os pés paralelos(2p); Oitos p/frente(2p); Oitos para trás(3p); Travagem em T(2p); Meia-Volta(3p)			Coordenação global e fluidez de movimentos Percurso executado sem grandes desequilíbrios ou quedas; Pernas flectidas; Tronco ligeiramente inclinado à frente	Em percurso individual cumpre 1 com total de 17 pontos		
Atividades Esportivas Populares	Danças	Danças Sociais			Cada dança com notação			Entra na dança no tempo certo da música e com o apoio correto; Realiza a dança no tempo da música; Tem uma postura natural; Mantém o alinhamento espacial exigido pela dança; Observam-se os princípios básicos de condução; Realiza os passos exigidos correspondentes a cada dança: Merengue (No lugar; progredindo; laterais; cruzados; à frente e atrás; voltas); Foxtrot Social (Progressivos, de espera, canto); Valsa lenta (Closed changes para progredir; à frente e atrás; virar para fazer canto). Respeita a estrutura rítmica da dança	Dança com ambiente musical e em pares a Rumba Quadrada, o Foxtrot Social e a Valsa Lenta e o Merengue em Line Dance. Máximo de 6 pares Deve haver 1 troca de par(nas danças a pares)		
		Danças Tradicionais			Cada dança com notação			Entra na dança no tempo certo da música e com o apoio correto; Realiza a dança no tempo da música; Tem uma postura natural; Mantém o alinhamento espacial exigido pela dança; Respeita as diferentes posturas e posições assumidas; Executa os passos em sincronia com a música; Observam-se os passos exigidos em cada dança: Regadinho (Passo de passeio; saltado cruzado e saltitado; Os M.S. oscilam em oposição aos M.I. no passo saltado cruzado). Erva-Cidreira (Passo de passeio; A transição do Manuel e da Maria sem rotação). Saraquité (Passo corrido, saltado lateral e rodopiado; Acentuação forte nos dois últimos tempos de cada frase; Eleva os calcanhares à retaguarda atrás do calcanhar no passo saltado lateral).	Dança com ambiente musical o Regadinho, a Erva-cidreira e o Saraquité. Máximo de 6 pares; Deve haver 1 troca de par(nas danças a pares).		
Exploração da Natureza	Orientação				Identifica no percurso a simbologia básica inscrita na carta; Orienta o mapa corretamente, segundo os pontos cardeais e/ou outros pontos de referência, utilizando a bússola como meio auxiliar; Identifica, de acordo com os pontos de referência, a sua localização no espaço envolvente no mapa; Identifica, após orientação do mapa, a melhor opção de percurso para atingir os postos de passagem e utiliza-a para cumprir o percurso mais rapidamente possível.			Preenche corretamente o cartão de controlo; Controla o esforço para resistir à fadga.	Realiza um percurso simples, a par, num espaço apropriado (mata, parque, etc), segundo um mapa simples (croqui ou planta).		
	Escalada				Mantém os três pontos de apoio; Afasta lateralmente os pontos de apoio; Procura uma posição vertical e/ou de afastamento da parede de escalada; Mantém a bacia junto aos espaldares.			Realiza o percurso sem grandes paragens e desequilíbrios	Realiza um percurso em sistema "Boulder" (Espaldar); Realiza subida de 2/3 da parede de escalada em "top rope".		
Jogos Tradicionais e Populares	Jogo do Pau				Realiza as pancadas, pontoada, enviezada, redonda, de alto abaixo e arrepada com correção, fluidez e equilíbrio; Conhece o jogo do Norte e executa o "Varrimento de cima" e "vacudir ao lado"; Realiza as paradas alta e baixa"; Coloca as mãos na "guarda" o mais perto do corpo possível; Desloca-se " crescendo" ou recuando, conforme execute uma pancada ou uma parada.			Mantém a posição base com pernas ligeiramente fletidas e cento de gravidade baixo; Utiliza pega da vara correta sem procurar a pancada do companheiro	Combate 1x1 (2 minutos)		

Anexo V – Plano plurianual



PROGRAMA PLURIANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2023.24



ANOS	Futebol	Andebol	Basquetebol	Voleibol	Gin. Solo	Gin. Aparelh.	Gin. Acrob.	Atletismo	Patinação	Tén. Mesa	Danças Tradic.	Dç. Sociais	Escalada
7º	I	I	I	I	I	I		I	I	I	I	I	
8º	E	I	I	E	I	I		I	I	E	I	I	
9º	E	I	I (E)	E	I	E	I	I	I	E	I	I	
10º	E	I	I (E)	E	I	E	I	I	I	E	I	I	
11º	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
12º	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	

MATÉRIAS PRIORITÁRIAS

7º ANO – FUTEBOL, VOLEIBOL, ATLETISMO, DANÇA (Parte I), GIN. SOLO, TÊNIS DE MESA, PATINAGEM.

8º ANO – ANDEBOL, BASQUETEBOL, ESCALADA, DANÇA (Parte II), GIN. APARELHOS, TÊNIS DE MESA.

9º/10º ANO - FUTEBOL, VOLEIBOL, TÊNIS DE MESA, DANÇA (Parte III), GIN. SOLO EM ESQUEMA GRUPO (10º ANO - ACROBÁTICA), PATINAGEM.

ESPECIFICAÇÃO DANÇAS

7º Ano. Dança I – Merengue, Erva-Cidreira e Regadinho;

8º Ano. Dança II - Acrescenta Rumba Quadrada (base e prog) e Sariquité (Danças Trad. completas);

9º Ano. Dança III - Acrescenta Fox Trot e Valsa Lenta; RQ volta e cV.

Tendo por base os níveis das AE para o Ensino Básico e Secundário, a especificação de cada matéria encontra-se estruturada segundo dois níveis:

Introdução (I) e Elementar (E). Analisando o quadro, podemos constatar que as metas estão projetadas para cada ano de escolaridade, em que o “**nível a bold**” corresponde ao nível inteiro da matéria que terá que ser obrigatoriamente atingido nesse mesmo ano, e em que o “nível não bold” corresponde a parte do nível, cujas metas são acordadas nas conferências curriculares de Novembro (após Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso dos Alunos - Avaliação Inicial). Sempre que surgir um “nível não bold” no ano seguinte ao “**nível a bold**” (Atletismo 7º/8º, Gin. Solo 9º) tal significa que se deverá proceder à manutenção do nível inteiro anteriormente atingido.

Matérias / Níveis	Introdução	Elementar
Ginástica solo	6 elementos	sem rolam. pernas juntas esticadas
Ginástica Aparelhos (bock, plinto, trave, mini-trampolim)	menos 1 elemento	
Ginástica acrobática	coreografia 4 pares, 4 trios, maioritariamente de nível Introdução (pode falhar 1 figura)	coreografia 4 pares, 4 trios, maioritariamente de nível Elementar
Patinagem	6 elementos	10 elementos
Badminton	Jogo cooperativo com serviço e clear	
Atividades rítmicas expressivas	Cumpre I a D. Trad. ou Social	Nível I a D. Trad. e Sociais
Atletismo (saltos, corridas e lançamentos)	pode falhar uma modalidade	

Anexo VI – Critérios de avaliação específicos aprovados pelo Conselho de Departamento de EF em outubro de 2022

Ano	Atividades Físicas		Aptidão Física	Conhecimentos
9º Ano	Possibilidade de obter nível 5	5I + 1E	5 ZSAF	Entre o 90% e 100%
	Possibilidade de obter nível 4	6I	4 ZSAF	Entre 70% e 89%
	Possibilidade de obter nível 3	5I	3 ZSAF	Entre 50% e 69%
	Possibilidade de obter nível 2	4I	2 ZSAF	Entre 21% e 49%
	Possibilidade de obter nível 1	< 4I	1 ZSAF	Entre 0 e 20%