



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 EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS BRAAMCAMP FREIRE

Relatório de Estágio apresentada a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientada pelo Professor Doutor

João Jorge Comédias Henriques

Carolina Melo Romeiras Duque, nº22206972

Lisboa

2025

www.ulusofona.pt



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS BRAAMCAMP
FREIRE**

“VERSÃO FINAL”

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário Lisboa no dia 3/04/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N°106/2025, de 10 de fevereiro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Eugénia Lopes Azevedo

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

Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques.

Carolina Melo Romeiras Duque, nº22206972

Lisboa

2025

Epígrafe

Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer.

Mahatma Gandhi

Agradecimentos

Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão, pelo amor incondicional, pela orientação e pela motivação constante ao longo desta etapa.

À restante família, pelas palavras de apoio e pela confiança depositada em mim, principalmente à minha tia pelas correções sábias e ajuda preciosa.

Ao meu namorado, por estar sempre ao meu lado nos momentos bons e maus deste percurso.

Ao Professor Doutor João Comédias, pela sua orientação, sabedoria, paciência e disponibilidade ao longo de todo o percurso.

Aos Professores Paulo Martins e Nuno Cardoso pelas valiosas contribuições e indicações ao longo deste processo.

Aos meus colegas de estágio, que tornaram esta jornada mais enriquecedora. Um agradecimento especial à Luana e à Sofia, pela amizade, pelo apoio e pelos momentos inesquecíveis.

Por fim, aos colegas do mestrado Ana, Pedro, Filipe e José, pela partilha de conhecimento, pelas discussões que expandiram horizontes e pelo companheirismo ao longo desta etapa.

A todos vocês, o meu mais sincero obrigado. Sem o vosso apoio, esta conquista não teria sido possível.

Resumo

O presente relatório reflete de forma crítica as decisões, reflexões e resultados alcançados durante o Estágio Pedagógico em Educação Física, desenvolvido na Escola Secundária Braamcamp Freire no ano letivo de 2023/2024. Este documento analisa detalhadamente o trabalho realizado nas áreas de Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Na Lecionação, as estratégias utilizadas ao longo do ano letivo permitiram aos alunos cumprir todos os objetivos propostos para as áreas das atividades físicas, aptidão física e área de conhecimentos. A área de Lecionação foi desafiadora uma vez que houve uma necessidade de adaptar todos os exercícios pela presença dos alunos com necessidades educativas especiais. O projeto de lecionação **“O Ensino Contínuo da Área de Conhecimentos nas Aulas de Educação Física”** permitiu que a esta fosse lecionada ao longo de todo o ano letivo, de forma inovadora em que os alunos eram o maior interveniente com as matérias.

Na Direção de Turma foi desenvolvido o projeto **“Inclusão e Participação Ativa dos Alunos do Ensino Regular nas Aprendizagens dos Alunos com Necessidade Educativas Especiais”** já que nas primeiras etapas aferi que o contacto entre os alunos com necessidades educativas especiais e os alunos do ensino regular eram nulas e apenas ocorriam dentro das aulas de educação física. A saída de campo permitiu que os alunos tivessem de trabalhar de forma cooperativa, promovendo interação durante um todas as atividades.

No Desporto Escolar pertenci ao núcleo de Basquetebol da Escola Básica da Pontinha. Neste núcleo houve a necessidade de utilizar o espaço interior que não apresentava condições ideais para a prática do basquetebol, uma vez que sempre que chovia, os treinos não se realizavam. Desta forma o projeto **“Continuidade do Ensino do Basquetebol - Polivalência de Espaços”** permitiu que mais treinos se realizassem, sem que os alunos fossem prejudicados nas suas aprendizagens.

No Seminário após analisar quais as limitações no ensino da área de conhecimentos, decidi realizar o projeto **“Contribuir para o ensino contínuo da área de conhecimentos.”** Assim, apresentei ao Grupo de Educação Física métodos que os professores podiam implementar para que a área de conhecimentos possa ser lecionada de forma continua ao longo do ano.

Palavras-chave: Inclusão, área de conhecimentos, ensino contínuo, polivalência de espaços, trabalho cooperativo.

Abstract

The present report critically reflects on the decisions, reflections, and outcomes achieved during the Pedagogical Internship in Physical Education, conducted at Braamcamp Freire Secondary School during the 2023/2024 academic year. This document provides a detailed analysis of the work carried out in the areas of Teaching, Class Management, School Sports, and Seminar.

In the Teaching area, the strategies implemented throughout the academic year allowed students to meet all the objectives set for physical activities, physical fitness, and knowledge areas. Teaching posed significant challenges due to the need to adapt all exercises to accommodate students with special educational needs. The teaching project **“Continuous Teaching of the Knowledge Area in Physical Education Classes”** enabled the knowledge area to be taught innovatively throughout the academic year, with students taking an active role in the learning process.

In Class Management, the project **“Inclusion and Active Participation of Mainstream Students in the Learning Process of Students with Special Educational Needs”** was developed after it became evident that interaction between students with special educational needs and their mainstream peers was minimal and occurred only during Physical Education classes. A field trip encouraged students to work cooperatively, fostering interaction throughout all activities.

In School Sports, I was part of the Basketball team at Pontinha Basic School. Due to the inadequate indoor space, which made basketball training impossible during rainy weather, the project **“Continuity in Basketball Teaching - Versatility of Spaces”** was implemented. This allowed more training sessions to take place, ensuring that students' learning was not compromised.

During the Seminar, after identifying limitations in teaching the knowledge area, I developed the project **“Contributing to the Continuous Teaching of the Knowledge Area”**. I presented to the Physical Education Group various methods that teachers could implement to enable the continuous teaching of this area throughout the academic year.

Keywords: Inclusion, knowledge area, continuous teaching, versatility of spaces, cooperative work..

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEBF – Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire

APC – Aluno com Paralisia Cerebral

AT21 – Aluno com Trissomia 21

AER – Alunos do Ensino Regular

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado de Educação

EBP – Escola Básica da Pontinha

EP – Estágio Profissional

ESBF – Escola Secundária Braamcamp Freire

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

GEF – Grupo de Educação Física

FZS – Fora da Zona Saudável

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SC – Saída de Campo

UC – Unidade Curricular

ZA – Zona Atlética

ZS – Zona Saudável

Índice

Introdução	11
1. Lecionação	16
1.1 Projeto Específico - <i>O Ensino Contínuo da Área de Conhecimentos nas Aulas de Educação Física</i>	17
1.3 1ª Etapa – Prognóstico	18
1.4 2ª Etapa – Prioridades	31
1.5 3ª Etapa – Progresso	41
1.6 4ª Etapa – Produto.....	50
1.7 Professor a Tempo Inteiro.....	57
1.8 Balanço Final da Área de Lecionação	61
2. Direção de Turma	63
2.2 Projeto Específico - <i>Inclusão e Participação Ativa dos Alunos do Ensino Regular nas Aprendizagens dos Alunos com Necessidade Educativas Especiais</i>	64
2.3 1ª Etapa – Prognóstico	65
2.4 2ª Etapa – Prioridades	67
2.5 3ª Etapa – Processo	68
2.6 4ª Etapa – Produto.....	71
2.7 Saída de Campo	72
2.8 Balanço Final da Área de Direção de Turma.....	76
3. Desporto Escolar	78
3.1 Projeto Específico - <i>A Continuidade do Ensino do Basquetebol - Polivalência de Espaços</i>	78
3.2 1ª Etapa – Prognóstico	79
3.3 2ª Etapa – Prioridades	82
3.4 3ª Etapa	85
3.5 4ª Etapa – Produto.....	87
3.6 Balanço Final da Área de Desporto Escolar	90
4. Seminário.....	92
4.1 Pertinência	92
4.2 Revisão da Literatura	95
4.3 Métodos	98
4.4. Apresentação e Discussão de Resultados	99
4.5 Soluções Propostas	100
4.6 Balanço	104

Conclusão	106
Referências Bibliográficas.....	113
Apêndices	I
Apêndice I – Avaliação Inicial de JDC.....	I
Apêndice II – Avaliação Inicial das Restantes Matérias	II
Apêndice III – Grupos Homogêneos + Aptos e -Aptos.....	III
Apêndice IV – Condição Física	IV
Apêndice V – Condição Física com Níveis de Dificuldade	V
Apêndice VI – Cartões de Controlo Orientação com Área dos Conhecimentos	VI
Apêndice VII – Horário 1º PTI.....	VII
Apêndice VIII – Horário 2º PTI.....	VII
Apêndice IX – Planeamento da 1ª Etapa do DE	VIII
Apêndice X – Entrevista PTI	VIII
Anexos.....	IX
Anexo I – Roulment de espaços ESBF	IX
Anexo II –Cartões com Figuras de Acrobática de Pares e Trios	X
Anexo III – Figuras de Pares, Trios e Quadras.....	XI
Anexo IV – Aprendizagens Essenciais de Educação Física Ensino Básico	XII
Anexo V - Aprendizagens Essenciais de Educação Física Ensino Secundário	XII

Índice de Quadros

Quadro 1- Horário Semanal	12
Quadro 2 - Plano Geral do Estágio	13
Quadro 3 - Situações de Avaliação dos JDC (Diferenciar entre o Nível de Introdução e o Nível Elementar).....	21
Quadro 4 - Situações de Avaliação das Restantes Matérias Diferenciar Entre o Nível de Introdução e o Elementar	22
Quadro 5 - Situações de Avaliação JDC para Distinguir Entre o Nível de Elementar e o Avançado	23
Quadro 6 - Situações de Avaliação das Restantes Matérias para Distinguir Entre o Nível de Elementar e o Avançado	23
Quadro 7 - Resultados da Avaliação Inicial das Atividades Físicas.....	28
Quadro 8 - Avaliação Aptidão Física, FITescola	30
Quadro 9 - Grupos Heterógeneos 2ªEtapa	32
Quadro 10 - Equipas de Aprendizagem Basquetebol 2ª Etapa	33

Quadro 11 - 2ªEtapa - Situação de Aprendizagem Grupo Homogêneos Basquetebol	34
Quadro 12 - 2ªEtapa - Situação de Aprendizagem Grupo Heterogêneos Voleibol	34
Quadro 13 - 2ªEtapa - Situação de Aprendizagem Grupo Homogêneos Voleibol	35
Quadro 14 - Equipas de Aprendizagem Basquetebol 3ªEtapa	43
Quadro 15 - Situação de Aprendizagem Basquetebol 3ªEtapa – Grupo Homogêneo alunos mais aptos	43
Quadro 16 – Situação de Aprendizagem no Voleibol 3ªEtapa – Grupos Heterogêneos	44
Quadro 17 - Situação de Aprendizagem no Voleibol 3ªEtapa – Grupos Homogêneo	44
Quadro 18 - Situações de Avaliação Nível de Introdução/Elementar 4ª Etapa	51
Quadro 19 - Situações de Avaliação Nível de Elementar/Avançado 4ª Etapa	52
Quadro 20 - Avaliação Final Teste FITescola	56
Quadro 21 - Resultados Entrevistas do Seminário	99
Quadro 22 - Avaliação Inicial de JDC	I
Quadro 23 - Avaliação Inicial das Restantes Matérias	II
Quadro 24 - Grupos Homogêneos Alunos mais aptos e Alunos menos aptos	III
Quadro 25 - Horário 1º PTI	VII
Quadro 26 - Horário 2º PTI	VII
Quadro 27 - Planeamento 1ª Etapa DE	VIII
Quadro 28 - Aprendizagens Essenciais de Educação Física do Ensino Básico.....	XII
Quadro 29 - Aprendizagens Essenciais de Educação Física do Ensino Secundário.....	XII

Índice de Figuras

Figura 1 - Aplicação de Orientação com Área dos Conhecimentos	103
Figura 2 - Condição Física (Membros Superiores, Inferiores e Força Média)	IV
Figura 3 - Condição Física com Níveis de Dificuldade	V
Figura 4 - Cartões de Controlo Orientação com Área de Conhecimentos.....	VI
Figura 5 - Perguntas do Seminário.....	VIII
Figura 6 - Roulment de Espaços	IX

Introdução

O presente relatório surge no Estágio Profissional (EP), caracterizando a etapa final do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (MEEFEBS). Este relatório reflete desafios e aprendizagens significativas, com o propósito de desenvolver competências pedagógicas e científicas. Ao longo do estágio, procurei aplicar os conhecimentos adquiridos durante as Unidades Curriculares (UC) do MEEFEBS. Para além disso o EP permitiu criar estratégias inovadoras para promover o desenvolvimento integral de todos os alunos, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos ativos, saudáveis e críticos.

Durante o EP, o estagiário intervém nas quatro áreas: Lecionação, Direção de Turma (DT), Desporto Escolar (DE) e Seminário; tem o objetivo formar professores autónomos de conduzir o processo de ensino-aprendizagem e capazes de intervir em toda a vida escolar (Bom & Brás, 2003).

O meu EP foi realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire (ESBF) e na Escola Básica da Pontinha (EBP), pertencentes ao Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (AEBF), localizado na Pontinha. A escolha deste agrupamento baseou-se em fatores que considerei determinantes para o meu crescimento enquanto futura profissional, de modo a desenvolver uma dinâmica de trabalho colaborativo com todos os colegas de estágio, algo que valorizo desde o início do meu percurso académico. Além disso, esta decisão foi reforçada pela possibilidade de conhecer previamente o espaço escolar, a sua envolvência e os professores orientadores pedagógicos, o professor Paulo Martins e o professor Nuno Cardoso, cuja experiência e abordagem se alinharam com os meus objetivos de formação. Estes aspetos, aliados à reputação positiva do Grupo de Educação Física da ESBF e às recomendações de colegas de anos anteriores, foram fundamentais na minha escolha.

No âmbito do estágio, de forma a conhecer os docentes do agrupamento, participei na reunião de docentes do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire. Assim, foi-nos dado a conhecer a dimensão do agrupamento, tendo ficado agradavelmente surpreendida, pelo número de alunos, dois mil novecentos e vinte alunos, dos quais setecentos e oito são estrangeiros, distribuídos por um Jardim de Infância, oito Escolas Básicas e uma Escola Secundária.

Para a realização das aulas de Educação Física no Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire, havia quatro espaços disponíveis, sendo estes: Campo de Jogos exterior (C1), Corredor Exterior da Escola (C2), Ginásio Grande (GG) e o Ginásio Pequeno (GP), onde figura o sistema de rotação semanal conforme indicado no Anexo I.

Este sistema rotativo e os próprios espaços apresentaram tanto benefícios como

lacunas. É importante referir que a escola não apresentava espaços polivalentes, pois matérias como badminton e ginástica eram prejudicadas devido às barreiras que os espaços apresentavam, que dificultava o princípio da continuidade (Monteiro, 1996a). Os espaços exteriores, não só impossibilitavam a utilização de todo o material, para conseguir preservar o material, como também, em dias de chuva inviabilizavam a realização de aulas práticas, sendo estas substituídas por aulas teóricas. A título de exemplo, a modalidade de badminton só podia ser lecionada em espaços interiores, e a modalidade de voleibol, em dias de vento, dificultava as tarefas dos alunos. A inexistência de colchões para o exterior, complicou o ensino da ginástica. Todas estas dificuldades apresentadas pelo sistema rotativo e os espaços escolares tiveram de ser contornados de forma criativa em conjunto com todos os colegas de estágio para que os alunos não fossem prejudicados nas suas aprendizagens e de forma a cumprir todo o currículo da EF (Bom et al., 1992).

Para além das dificuldades acima referidas, o estágio realizado teve uma componente especial, uma vez que a turma onde estava integrada tinha presente 4 alunos com necessidades educativas especiais (NEE's), esta componente é especial, já que a presença destes alunos tornou o estágio mais enriquecedor e desafiador. Durante o estágio houve a necessidade de um planeamento cauteloso uma vez que era fundamental que os alunos NEE's pudessem estar presentes nas atividades sem que as aprendizagens dos restantes alunos fossem prejudicadas.

O presente ano letivo iniciou com a escolha da turma e do núcleo do Desporto Escolar, o quadro seguinte apresenta a organização semanal:

Quadro 1- Horário Semanal

Horas Dias	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
08h00 - 09h00	Aula Colega de Estágio 12º ano	Aula Orientador Paulo Martins 10ºano		Aula Colega de Estágio 12º ano	Aula Orientador Paulo Martins 10ºano
09h00 - 09h45					
10h05 - 10h50	Aula Colega de Estágio 12º ano	Aula Colega de Estágio 12º ano	Reunião Diretor de Turma	Aula Colega de Estágio 12º ano	
10h50 - 11h35					
11h45 - 12h30	Aula Colega de Estágio 11º ano	Lecionação 11º3		Lecionação 11º3	Aula Colega de Estágio 12º ano
12h30 - 13h15					
13h30 - 14h20	Reunião Orientador	Reunião Nucleo			
14h30 - 15h15	DE Basquetebol	Aula Colega de Estágio 9ºano			DE Basquetebol
15h15 - 16h00	Aula Colega de Estágio 9ºano				Aula Colega de Estágio 11º ano
16h10 - 16h55					

Legenda: Verde – Núcleo de Estágio Prof. Paulo Martins, Amarelo – Núcleo de estágio Nuno Cardoso

O EP dentro das 4 áreas estava dividido por etapas, estas das quais estão apresentadas no quadro abaixo, com as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo 2023/2024.

Quadro 2 - Plano Geral do Estágio

1º Semestre																						
Meses	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro					
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Lecionação	Caracterização				1ª Etapa								2ª Etapa				Natal	2ª Etapa				
	1ºR GEF	2ºR GEF			PAA				3ºR GEF				4ºR GEF		Torneio Basquetebol			Obs PTI		1ºPTI		
Direção de Turma	Caracterização				1ª Etapa								2ª Etapa					2ª Etapa				
			1ºR CT						1ºR EE				3ºR CT - AV Inter					AV Proj. DT		3ºR CT - AV 1º		
Desporto Escolar	Caracterização				1ª Etapa								2ª Etapa					2ª Etapa				
					Captação																	
Seminário	Caracterização								1ª Etapa										1ª Etapa		2ª Etapa	
2º Semestre																						
Meses	Janeiro		Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho			
Semanas	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3		
Lecionação	3ª Etapa						5ª Etapa		6ª Etapa						4ª Etapa							
			5ªR GEF				6ªR GEF								7ªR GEF							
Direção de Turma	3ª Etapa						4ª Etapa		5ª Etapa						4ª Etapa							
	2ªR EE														AT DT		SC					
Desporto Escolar	3ª Etapa						4ª Etapa		5ª Etapa						4ª Etapa							
			1ºTorneio				2ºTorneio								3ºTorneio				4ºTorneio			
Seminário	2ª Etapa						3ª Etapa		4ª Etapa						4ª Etapa							
					Entrevistas				Análise dos dados						Discussão e Conclusões				Apresentação Seminário		2ºPTI	
Férias da Páscoa																						
Férias de Verão																						

Legenda: R – Reunião, GEF – Grupo de Educação Física, PAA – Plano Anual de Atividades, Obs – Observação, PTI – Professor a Tempo Inteiro, CT – Conselho de Turma, EE – Encarregados de Educação, Av – Avaliação, Inter – Intercalar, Proj – Projeto, DT – Direção de Turma, S – Semestre, AT – Atividade, SC – Saída de campo

Na Lecionação, houve uma necessidade acentuada de adaptação, dado que a diversidade da turma impunha desafios significativos tanto na gestão das aulas quanto no planeamento. Essa complexidade foi ampliada pela presença de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), que introduziram exigências adicionais nesta área.

Esta área é caracterizada por quatro etapas principais: prognóstico, definição de prioridades, processo e produto. A avaliação inicial desempenha um papel fundamental ao permitir a observação das capacidades dos alunos, com o objetivo de estabelecer metas e objetivos de aprendizagem para o decorrer do ano letivo. Dessa forma, esta avaliação foi essencial para que todas as situações de aprendizagem fossem ajustadas às necessidades específicas de cada aluno.

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) são compostos por 3 áreas: Área das Atividades Físicas, Área da Aptidão Física, Área dos Conhecimentos. Foi fundamental ao longo de todas as etapas aplicar as 3 áreas acima referidas, uma vez que todas estão interligadas, ao serem ensinadas e abordadas em conjunto promove que os alunos tenham uma literacia física desenvolvida. Ao longo das duas primeiras etapas, para além de aferir as capacidades dos alunos, deparei-me com a necessidade de abordar as matérias da área de conhecimentos de forma inovadora, através de uma participação ativa, onde o aluno está em contacto direto com a os conteúdos abordados – projeto específico da lecionação – de forma que os alunos estejam motivados na aprendizagem e façam parte dela, sem que haja aulas expositivas.

O projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI) foi implementado em dois momentos

distintos ao longo do ano letivo. O primeiro momento ocorreu durante a etapa das prioridades e consistiu numa semana de horário completo, envolvendo diversas turmas com faixas etárias e prioridades de aprendizagem distintas. Este PTI foi particularmente significativo, pois proporcionou-me a oportunidade de desenvolver a capacidade de adaptação no feedback e na instrução, ajustando-os às necessidades específicas de cada grupo de alunos. Além disso, permitiu-me lecionar em turmas que não incluíam alunos com necessidades educativas especiais. O segundo PTI, que ocorreu na etapa produto, teve como intuito a aplicação do seminário, no ensino básico e no ensino secundário, mantendo também como objetivo central a adaptação do feedback e da instrução às características dos alunos.

No âmbito da Direção de Turma, além de desempenhar as funções inerentes ao Diretor de Turma (DT), após a segunda reunião do CT foi identificada a necessidade de fomentar a cooperação entre os professores das diversas turmas que compunham o Conselho de Turma (CT). Este conselho incluía docentes das disciplinas de Economia, Ciências e Tecnologias, bem como os professores responsáveis pelas disciplinas dos alunos NEE.

Adicionalmente, evidenciou-se a importância de promover a interação e cooperação entre os alunos do ensino regular (AER) e os alunos NEE, uma vez que essa colaboração se restringia, até então, às aulas de Educação Física – projeto específico de Direção de Turma – que iniciou numa atividade em conjunto e consolidou na Saída de Campo desenvolvida

A Saída de Campo (SC) desenvolvida permitiu uma ligação entre os alunos NEE's e os AER, já que ao longo da mesma todas as tarefas realizadas necessitavam de uma colaboração conjunta, permitindo que os NEE's conseguissem demonstrar a sua autonomia a realizar algumas tarefas.

No contexto do Desporto Escolar, desenvolvido na Escola Básica da Pontinha (EBP), tive a oportunidade de aprofundar o meu conhecimento e intervenção na modalidade de basquetebol.

Os alunos participantes deste núcleo pertenciam ao ensino básico, especificamente ao 5º e 6º anos, e demonstravam, em grande parte, um desconhecimento de algumas regras da modalidade, bem como dificuldades técnicas significativas.

As instalações e as regras de utilização dos espaços dificultavam a realização dos treinos em dias de chuva. Diante dessa limitação, optei por utilizar o ginásio pequeno como alternativa para proporcionar momentos de aprendizagem aos alunos. Contudo, esse ginásio não possuía tabelas nem dimensões adequadas para a prática do basquetebol, o que exigiu a adaptação dos exercícios ao espaço disponível. Para além da utilização de situações de

aprendizagem orientadas para a realização das ações do enquadramento com o alvo e a desmarcação em direção ao cesto e exercícios para a melhoria da ação técnica do drible.

No âmbito do Seminário, a intervenção esteve diretamente relacionada com a área de conhecimentos. Durante a primeira etapa, deparei-me com a predominância de uma abordagem expositiva na lecionação dessa área, o que me levou a buscar soluções para implementar uma metodologia mais prática e ativa. Além dessa questão inicial, ao longo das etapas observei que a área de conhecimentos era frequentemente negligenciada, sendo abordada apenas em situações em que as condições climatéricas assim o exigiam.

As propostas apresentadas ao GEF incluíram métodos de prática ativa, como debates, sala de aula invertida, jogos e ensino a pares. Além dessas estratégias, sugeri também a possibilidade de promover interdisciplinaridade com outras disciplinas do currículo, bem como utilizar a matéria de orientação como base para o ensino e a avaliação dos conhecimentos dos alunos.

Por último, o relatório apresenta-se estruturado em capítulos, cada um dedicado a uma área específica de atuação no EP, organizados por etapas. Cada capítulo inclui a definição de objetivos, a descrição das estratégias implementadas e dos processos desenvolvidos, bem como um balanço reflexivo sobre os resultados alcançados. Além disso, os projetos específicos e as atividades correntes de cada área estão integrados de forma coerente em seus respetivos capítulos. Cada capítulo é encerrado com uma reflexão final sobre os aspetos mais significativos. O relatório finaliza com uma conclusão, que reflete sobre os resultados obtidos, a importância das metodologias adotadas e o impacto do percurso desenvolvido para a minha formação enquanto futuro docente.

Para garantir o anonimato dos alunos, todas as menções aos mesmos foram substituídas por números fictícios. Além disso, todas as citações e referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório foram elaboradas em conformidade com as normas da Universidade Lusófona - Centro Universitário Lisboa uma adaptação das normas da American Psychological Association (APA).

1.Lecionação

A turma onde estive presente era composta por 21 alunos entre os quais 7 eram raparigas e 14 eram rapazes, é importante referir que 4 destes alunos apresentavam necessidades educativas especiais.

Durante essas etapas, foi crucial integrar os alunos com necessidades educativas especiais nas aulas sem prejudicar os grupos de trabalho.

A presença de alunos com NEE na turma, sempre incluídos durante as aulas, exigiu adaptações nas tarefas.

A turma mostrou interesse e disposição em ajudar, como aponta Leitão (2010), onde a inclusão dos alunos com deficiência, recebidos e aceitos pelos colegas, que os apoiam e facilitam sua integração, influencia positivamente tanto a vida dos alunos com necessidades especiais quanto dos demais alunos.

Para garantir um ambiente de aprendizagem ideal, foi fundamental que a turma demonstrasse características cooperativas, promovendo um clima positivo e mantendo o foco nas tarefas propostas pelo Professor.

Embora grupos heterogéneos fossem importantes para o desenvolvimento de alunos com menos aptidões, os alunos mais aptos também necessitaram de trabalhar em grupos homogéneos. Esta gestão é necessária para manter a motivação durante as aulas de Educação Física.

O meu objetivo, como estagiária, era assegurar que nenhum aluno se sentisse excluído durante as atividades das aulas.

1.1 Projeto Específico - *O Ensino Contínuo da Área de Conhecimentos nas Aulas de Educação Física*

Após a primeira abordagem - a avaliação diagnóstica - com a turma, deparei que a mesma apresentava algumas lacunas dentro da área dos conhecimentos, pelo que houve necessidade de criar estratégias para motivar os alunos à disciplina de Educação Física, valorizando a importância da mesma, no que se refere à sua aplicabilidade à vida futura.

É importante destacar que a área de conhecimentos faz parte dos PNEF's, com matérias destinadas às capacidades dos alunos em cada ano.

A Área de Conhecimentos deu a conhecer os benefícios da Educação Física para a saúde, métodos de treino que os alunos podem utilizar no seu futuro, ou a importância da mesma na vida futura.

O meu objetivo era demonstrar formas diferentes de abordar os temas da área de conhecimentos. Isso também favoreceria os alunos com mais dificuldades na área de atividades físicas e na aptidão física, permitindo que brilhassem e utilizassem seus pontos fortes.

Para conseguir motivar os alunos mais preocupados com a média demonstrei-lhes excertos de artigos que demonstram a forma como a Educação Física pode ajudar no desempenho académico. Tal como afirma Trudeau e Shepard (2008) os jovens que participam regularmente em atividades físicas tendem a apresentar um melhor desempenho académico.

Os objetivos deste projeto foram:

- Melhorar a autonomia nos alunos através da aquisição de conhecimentos utilizando métodos de prática ativa.
- Aplicar estratégias inovadoras para a utilização da área de conhecimentos ao longo do ano letivo.

A área de conhecimentos, muitas vezes associada a aulas teóricas, não deve ser negligenciada ao longo dos anos, pois, ao final da escolaridade obrigatória, os alunos devem ser capazes de argumentar com recurso a critérios, pensar, observar e analisar, desenvolvendo novas ideias e soluções, aplicando diferentes contextos e aprendizagens. Devemos também desenvolver capacidades para que os alunos sejam autónomos na aquisição de conhecimentos e competências para a aprendizagem ao longo da vida.

No final da escolaridade obrigatória, o aluno deve adotar comportamentos que promovam saúde e bem-estar, como alimentação adequada, hábitos diários saudáveis e prática regular de exercício físico. Portanto, a abordagem contínua dos temas da área de conhecimentos

é fundamental para que os alunos possam aplicar suas aprendizagens ao longo da vida (Martins et al., 2017).

Este projeto esteve presente nas quatro etapas da lecionação na área de conhecimentos.

1.3 1ª Etapa – Prognóstico

Para evitar um percurso incerto durante o ano letivo com a turma caracterizada anteriormente, a primeira etapa teve a duração de sete semanas e iniciou com a realização de duas aulas teóricas.

O objetivo foi conhecer os alunos, seguindo as recomendações de Siedentop e Tannehill (2000), que afirmam que, para a educação física ser eficaz, é necessário haver uma boa relação entre professor e aluno, entre os alunos e entre os alunos e a matéria. Nesta etapa, também será feita a apresentação das regras e da conduta desejada nas aulas.

A avaliação inicial teve a duração de seis semanas, totalizando onze aulas.

Tal como Bom et al. (1992) afirma, a avaliação inicial serve para:

- Identificar as matérias em que os alunos apresentam mais dificuldades;
- Verificar os alunos estão em condições de cumprir os objetivos do programa para o ano que estão a frequentar;
- Adaptar o grau de exigência conforme o observado na avaliação inicial.

Esta fase também permite identificar a relação entre os alunos e os aspetos que facilitem a organização da turma ao longo do ano.

O objetivo foi avaliar o domínio das capacidades dos alunos em relação às atividades físicas e realizar os testes FITescola, visando verificar a posterior, no final do ano, as melhorias na aptidão física.

Durante as duas aulas teóricas, o meu objetivo, como professora estagiária, foi perceber as relações existentes entre os alunos, e criar simultaneamente uma ligação com eles. Conforme Onofre (1995) destaca, nós, como professores, somos responsáveis por criar um clima positivo entre os alunos, por garantir que o ambiente de aula seja seguro, cooperativo e encorajador, para que possibilite um maior número de aprendizagens.

Um dos principais aspetos é o interesse demonstrado pelo professor na vida dos alunos fora das aulas de Educação Física, o que permitirá que se crie uma boa relação entre o próprio e os alunos.

Os objetivos para esta etapa são:

- Conhecer os alunos dentro do contexto de aula de Educação Física.

- Criar e estabelecer regras e rotinas.
- Identificar os alunos mais e menos aptos nas matérias prioritárias através da avaliação inicial.
- Identificar o enquadramento dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.
- Identificar os alunos fora da zona saudável através da avaliação da aptidão física.

1.3.1 Processo

Apesar de ser uma fase de avaliação que exige mais observação, do que interação por parte do professor estagiário, a avaliação formativa permite fornecer feedbacks aos alunos, ajudando-os a alcançar o nível indicado com pequenas correções. Por exemplo no basquetebol dizer "Não te esqueças de estar presente no ressalto, tanto ofensivo quanto defensivo" pode fazer uma grande diferença.

Dessa forma, a principal intenção da primeira etapa foi compreender como os alunos do ensino regular podem adquirir o maior número de aprendizagens, incluindo os alunos com NEE. Como já foi referido anteriormente esta turma era composta por quatro alunos com NEE, mas apenas dois apresentavam uma maior necessidade de atenção, um com trissomia 21 e outra paralisia cerebral (nível 1).

Nesta fase inicial para que os alunos adquirissem rotinas, regras e hábitos, todas as aulas seguiram o mesmo tipo de planeamento e de realização.

No início do ano questionei os alunos de que forma pretendiam o aquecimento para as aulas, ao que os mesmos responderam que pretendiam que os mesmos fossem através de jogos lúdicos e dinâmicos. Durante toda a etapa juntei aquecimentos analíticos e jogos lúdicos para que os alunos tivessem preparados para as situações de aprendizagem que seriam realizados na parte fundamental da aula.

O estilo utilizado na realização das aulas foi o estilo comando, já que todas as decisões foram tomadas por mim de forma que os alunos consigam ter a máxima atenção para conseguirem observar, ouvir e memorizar (Mosston & Asworth, 2008). De acordo com Rink (2014) na fase inicial de ensino, o controlo da sala de aula é fundamental, sendo que o estilo comando facilita a gestão da turma, garantindo que todos os alunos sigam instruções e participem ativamente.

Como a fase da avaliação inicial serve para ver a capacidade dos alunos, eu como professora estagiária passei a maior parte do tempo a observar e avaliar os comportamento e atitudes dos alunos, com o intuito de conseguir antecipar problemas de comportamento e as dificuldades e prioridades para as seguintes etapas.

Nas aulas iniciais comecei por dividir os alunos em quatro áreas, utilizei uma organização através de circuito.

As aulas iniciaram com uma pequena explicação dos objetivos da aula de forma esclarecedora, para que os alunos conseguissem perceber o objetivo de todos os jogos e áreas.

Durante o processo da avaliação das atividades físicas foi incluído também o processo da aptidão física dos alunos. Para que os resultados fossem de alguma forma positivos, os testes que necessitavam de alguma preparação física por parte dos alunos foram realizados perto do final da avaliação inicial.

No final desta etapa, já na transição para a fase das prioridades alguns exercícios foram realizados com objetivos específicos para os alunos com mais dificuldades. Estes alunos ficavam mais tempo nas suas prioridades.

Todas as aulas terminavam com o retorno à calma dos alunos, relembrando quanto às aprendizagens e aos objetivos da aula.

1.3.1.1 Área das Atividades Físicas

A avaliação inicial foi realizada através das situações descritas no quadro, de modo a identificar as necessidades e as dificuldades dos alunos. E assim, enquadrá-los nos níveis adequados às suas capacidades. Tal como afirma Gallahue, Ozmun e Goodway (2011) o professor ao adaptar as atividades permite que os alunos progridam ao seu próprio ritmo. A adaptação das tarefas garante que os alunos tenham sucesso e consigam melhorar de forma gradual.

A avaliação inicial permitiu que o professor conseguisse identificar quais as maiores dificuldades dos seus alunos, de forma a facilitar o planeamento das etapas seguintes.

As situações de avaliação dos jogos desportivos coletivos foram as seguintes:

Quadro 3 - Situações de Avaliação dos JDC (Diferenciar entre o Nível de Introdução e o Nível Elementar)

Situações de Avaliação JDC Diferenciar Entre o Nível de Introdução e o Nível Elementar			
Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol
5x5 (4+GR x 4+GR) Campo reduzido (25x14) Área- 5m Baliza-1,80m Bola afável nº0	3x3 Campo reduzido (15x12) Duas tabelas Bola nº5	4x4 (3+GR x GR+3) 3x1 Superioridade numérica ofensiva	2+2 Rede a 2 metros Campo (12x6)

Nestas situações de avaliação, e no que diz respeito aos alunos com NEE:

- (1) o aluno com trissomia 21 (AT21) realizou as tarefas de andebol, basquetebol e futebol. Nenhum colega poderia intercetar o passe ou desarmá-lo, para que o mesmo tivesse sucesso.

Na matéria de voleibol, o aluno realizou apenas a ação técnica do serviço, pois demonstrou interesse nessa tarefa.

- (2) O aluno com paralisia cerebral (APC) participou nas matérias de basquetebol, andebol e futebol, sem quaisquer restrições ou condicionantes nas tarefas.

No voleibol, devido às suas dificuldades motoras, o aluno não participou nas situações de avaliação, atendendo que as referidas dificuldades não permitiam realizar as ações técnicas de forma completa.

A avaliação das restantes matérias foi realizada através das seguintes situações:

Quadro 4 - Situações de Avaliação das Restantes Matérias Diferenciar Entre o Nível de Introdução e o Elementar

Situações de Avaliação das Restantes Matérias Diferenciar Entre o Nível de Introdução e o Elementar			
Regulares			NEE's - Adaptações
Atletismo	Estafetas	Corrida de estafetas, recebendo o testemunho, na zona de transmissão, realizando o controlo visual em movimento	Corriam em conjunto com um colega do ensino regular
	Lançamento do peso	Lançamento sem balanço com o peso de 2/3kg	-
	Barreiras	Corrida, transposição de barreiras	Realizava a transposição por barreiras de 15 cm.
Ginástica	Solo	Sequência de elementos gímnicos	Cambalhota à frente, com plano inclinado e manipulação por parte do professor
	Aparelhos	<u>Plinto e Boque</u> - Salto ao eixo, Salto entre-mãos, Cambalhota à frente no plinto longitudinal, <u>Mini-trampolim</u> - salto em extensão, <u>Trave</u> – Marcha à Frente, Marcha à Frente na ponta dos pés, meia volta e salto a pés juntos.	<u>Plinto e Boque</u> - altura do bock mais baixa <u>Mini-trampolim</u> - apenas quando dois alunos do ensino regular estavam presentes para apoiar. <u>Trave</u> – Marcha à Frente
	Acrobática	Sequência de Elementos Acrobáticos de pares e trios	AT21 realizou as figuras como base APC realizou as figuras como volante com a ajuda de um aluno do ensino regular.
Badminton		1+1 a 6m do colega	Não conseguiam realizar as tarefas com raquetes.
Dança	Tradicional	Coreografia do Regadinho	-
	Social	Line Dance de Merengue	-

A aulas foram cruciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, tenham a oportunidade de desenvolver as atividades físicas, promovendo saúde e bem-estar ao longo da vida (Warburton, Nicol & Bredin, 2006).

Esta entreajuda entre os alunos do ensino regular e dos alunos com necessidades educativas especiais ajudou no controlo da aula e acima de tudo na confiança que os alunos com NEE demonstravam ao realizar as tarefas. De acordo com Lieberman, James e Ludwa (2004), a inclusão na educação física não promove apenas benefícios físicos e sociais, mas também contribui para a autoestima e a perceção de competência dos alunos com necessidades educativas especiais.

A participação dos alunos com necessidades educativas especiais na ginástica acrobática forneceu oportunidades únicas para socialização e integração com o seus colegas, sendo fundamental para o seu desenvolvimento social e emocional (Goodwin & Watkinson, 2000).

Além dessas situações de avaliação, no final das aulas, houve ainda avaliações para diferenciar qual o nível - elementar ou avançado - dos alunos mais aptos.

As situações de avaliação foram as seguintes:

Quadro 5 - Situações de Avaliação JDC para Distinguir Entre o Nível de Elementar e o Avançado

Situações de Avaliação JDC Distinguir Entre o Nível de Elementar e o Avançado			
Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol
5x5 (4+1x4+1) Campo reduzido (32x18)	5x5 Campo normal (28x15)	5x5 (GR+4x4+GR) Campo normal (40x20)	4x4 Rede a 2,10/2,15 Campo (12x6m) Rotação a cada 2 com sucesso

Nas avaliações de jogos desportivos coletivos (JDC), o aluno com paralisia cerebral de nível 1 integrou a avaliação de futebol para diferenciar o nível de elementar e o nível avançado, já que o aluno apresentava poucas dificuldades nessa matéria.

Nas restantes matérias, as situações de avaliação foram as seguintes:

Quadro 6 - Situações de Avaliação das Restantes Matérias para Distinguir Entre o Nível de Elementar e o Avançado

Situações de Avaliação das Restantes Matérias Distinguir Entre o Nível de Elementar e o Avançado		
Atletismo	Estafetas	Corrida de estafetas, recebendo o testemunho, na zona de transmissão e entregando o, após sinal sonoro, com segurança
	Lançamento do peso	Lançamento sem balanço, mas rodando a bacia do lado do peso com o peso de 2/3kg
	Barreiras	Corrida, transposição de barreiras de 76 cm com trajetória rasante.
Ginástica	Solo	Sequência de elementos gímnicos
	Aparelhos	<u>Plinto</u> - Salto ao eixo (Plinto longitudinal e transversal), Salto entre-mãos (Plinto transversal). <u>Mini-trampolim</u> - salto em extensão, salto engrupado, pirueta vertical, carpa de pernas afastadas. <u>Trave</u> – Entrada a um pé, marcha na ponta dos pés, meia volta, salto a pé juntos, avião, saída em extensão com meia pirueta.
Badminton		1x1
Dança	Social	Dança da Rumba Quadrada – Passo básico, passo progressivo, volta e contravolta, volta circular.

Na matéria de ginástica de solo, os elementos gímnicos que deveriam ser realizados em sequência e de forma fluída eram: cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas; cambalhota saltada; cambalhota à retaguarda com as pernas unidas e estendidas; roda; avião; posição de flexibilidade; ponte; espargata frontal e lateral; rã; saltos, voltas e afundos como elementos de ligação; rondada; e cambalhota à retaguarda com passagem para pino.

Previamente à avaliação, houve sempre um momento de preparação.

Na dança da rumba quadrada, é importante destacar que o aluno com trissomia 21 realizou as tarefas de dança de forma exímia, necessitando apenas da ajuda dos AER para a aprendizagem da dança.

1.3.1.2 Área da Aptidão Física

A avaliação inicial na aptidão física foi realizada através do protocolo dos testes FITescola.

O peso e altura foram registados na primeira semana de aulas, com vista a termos uma referência caso os viéssemos posteriormente a repetir, e permitir aferir eventuais alterações no peso.

O único teste que foi deixado propositadamente para o final da avaliação inicial foi o teste do vaivém, pois, se fosse realizado no início, os resultados seriam bastante negativos e os alunos não estariam fisicamente preparados para o realizar.

O desenvolvimento da aptidão física facilita o desenvolvimento dos alunos na área das atividades físicas, tal como afirma Gallahue, Ozmun e Goodway (2011), o desenvolvimento da aptidão física é benéfico, principalmente através do aumento da força e resistência, pois permite que os alunos realizem movimentos complexos com maior facilidade e precisão.

Os testes realizados foram:

- Vaivém
- Velocidade 40 metros
- Força média
- Abdominais
- Força superior
- Flexões
- Senta e alcança
- Impulsão vertical e horizontal

Em paralelo, medimos os alunos e pesamos para que pudessem calcular seu índice de massa corporal.

1.3.1.3 Área dos Conhecimentos

A área de conhecimentos tem como principal objetivo desenvolver a autonomia na aprendizagem e na aquisição dos conteúdos.

Nesta etapa, os alunos foram convidados a realizar pesquisas sobre a história das diferentes modalidades e as principais regras, com o intuito de conseguirem participar nas atividades físicas sem cometerem faltas.

Esses trabalhos começaram com uma pesquisa em grupo realizada pelos alunos, seguida de uma apresentação oral para os demais colegas. Durante essas apresentações, todos os grupos tiveram de elaborar um conjunto de perguntas, permitindo demonstrar o que efetivamente aprenderam.

O facto de os alunos estarem envolvidos diretamente com o conteúdo faz com que haja um aumento da motivação e da participação dos alunos, tornando-os participantes ativos em vez de ouvintes passivos, o que resulta em uma experiência de aprendizagem mais envolvente e motivadora (Freeman et al., 2014). A aprendizagem ativa também resulta em melhor retenção de conteúdos e uma compreensão mais profunda dos conceitos (Prince, 2004).

Todas as estratégias utilizadas promoveram o contato direto dos alunos com a matéria e incentivaram o trabalho autónomo. Conforme afirma o Decreto-Lei n.º 55/2018:

“A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.” (Diário da República, 2018; p.2928)

Durante as aulas foi também realizado um debate em que os alunos foram divididos em pequenos grupos para discutir o tema da utilização do doping nos Jogos Olímpicos e em grandes competições. De acordo com Freeman et al. (2014), os debates permitem uma exploração aprofundada dos tópicos e dos conteúdos, ajudando os alunos a compreender melhor os conteúdos e a relacioná-los com conhecimentos prévios.

Além desta estratégia, nesta etapa foi utilizado o ensino através de jogos competitivos, como Kahoot e Party & CO. Os jogos exigem que os alunos utilizem uma variedade de habilidades cognitivas, o que facilita a compreensão e a retenção dos conteúdos (Qian & Clark, 2016). A aprendizagem através de jogos cria também um ambiente de aprendizagem mais descontraído e agradável, o que ajuda a melhorar o desempenho escolar e a retenção de conteúdos (Vogel et al., 2006).

Em todas as aulas, os alunos tiveram contato direto com a área de conhecimentos, evitando abordagens expositivas para promover a autonomia e uma maior aquisição de conhecimentos.

1.3.2 Balanço

Foram realizadas reflexões individuais e coletivas com os colegas dos dois núcleos de estágio. O que permitiu aferir sobre nossas decisões, e em simultâneo foi vantajoso para o meu desenvolvimento como professora estagiária, pois permitiu-me absorver conteúdos de cada colega.

A necessidade de realizar reflexões foi extremamente importante para compreender os pontos em que precisava melhorar, de modo a garantir que o clima, que a gestão, que a avaliação e que os métodos de ensino fossem adequados para todos os alunos da minha turma, promovendo um melhor desenvolvimento e a retenção das aprendizagens.

Como professora estagiária, enfrentei algumas dificuldades durante a avaliação inicial, desde a gestão do grupo até a inclusão dos alunos com NEE. Essas dificuldades foram superadas com a ajuda dos colegas estagiários e do Professor Orientador.

Nesta primeira etapa foi fundamental para compreender as capacidades dos alunos com NEE's e como eles poderiam ser incluídos na sala de aula. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018:

"Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implica que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos." (Diário da República, 2018; p.2928)

A primeira etapa por ser de avaliação, serviu para conhecer o grupo de alunos com quem trabalhamos. Esta etapa deu a conhecer as dinâmicas da turma, de forma a ser possível criar melhores grupos de trabalho para que não houvesse comportamentos desviantes no decorrer das aulas.

Os grupos de trabalho são fundamentais para uma aprendizagem cooperativa, desta forma foi necessário o uso de grupos heterogéneos nos grupos de aprendizagem, para que os alunos mais aptos conseguissem ajudar os alunos menos aptos na aquisição de aprendizagens.

A organização heterogénea dos grupos é essencial para um processo enriquecedor, pois permite que alunos com perspetivas e experiências diferentes confrontem ideias, compreendam, aceitem, discutam e argumentem pontos de vista diversos. A aprendizagem em grupo na educação física ajuda a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, cooperação e resolução de conflitos, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos (Dyson, 2001).

De acordo com Cohen e Lotan (2014), a formação de grupos de aprendizagem aumenta a motivação e a participação dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Assim, a formação de grupos foi fundamental para incluir os alunos com necessidades educativas especiais, já que separá-los em diferentes grupos ajudou a manter as tarefas controladas pelos colegas, sem prejudicar as aprendizagens dos alunos com AER.

Esta etapa foi crucial para promover a inclusão, permitindo a adaptação das tarefas para que todos os alunos pudessem participar de forma equitativa e benéfica, especialmente os alunos com NEE's (Kasser & Lytler, 2013).

As aulas foram compostas por um conjunto de decisões de pré-impacto, tomadas:

- antes do contato com o aluno;
- durante a realização da aula;
- relativas ao desempenho e avaliação da aula (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017).

Dessa forma, o planeamento foi fundamental para tomar as melhores decisões e ter a capacidade de adaptar, se necessário.

1.3.2.1 Área das Atividades Físicas

Durante esta etapa uma das preocupações na realização do pré impacto da aula era que os alunos tivessem mais de 50% de atividade física moderada a vigorosa, tal como diz a UNESCO (2015), uma aula de Educação Física de qualidade acontece quando os alunos passam mais de 50% da aula em atividade física moderada a vigorosa.

Ao longo da primeira etapa deparei-me com alguma dificuldade no controlo de 4 áreas diferentes, desta forma existiram muitos comportamentos desviantes ao longo das aulas em que houve a utilização de quatro áreas, quando me deparei com estes comportamentos desviantes diminui o número de áreas para 3 de forma que não houvesse comportamentos desviantes.

Apesar das alterações acima descritas deparei-me com uma turma com alguns comportamentos desviantes, esta fase inicial foi fundamental para conseguir compreender as dinâmicas, os grupos, as atitudes e as competências dos alunos da turma.

Em função dos resultados da avaliação inicial agrupei os alunos da seguinte forma:

Quadro 7 - Resultados da Avaliação Inicial das Atividades Físicas

Matérias		Alunos com mais dificuldades	Alunos mais competentes
Jogos Desportivos Coletivos	Basquetebol	1, 4, 10, 11,12, 13, 14, 16, 17, 19,	2, 5, 6, 8, 9, 15, 18, 20
	Andebol	1, 4, 10, 11,12, 13, 14, 16, 17, 19,	2, 5, 6, 8, 9, 15, 18, 20, 21
	Voleibol	1, 4, 10, 11,12, 13, 14, 16, 17, 19	2, 5, 6,, 9, 15, 18, 20, 21
	Futebol	1, 4, 9, 10, 11,12, 14, 16, 17	2, 6,13, 15, 18, 19, 20
Ginástica		1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 17, 19, 20, 21	2, 13, 14, 15, 16, 18
Atletismo		1, 4, 9, 10, 11, 14, 16	2, 3, 5, 6, 8, 12, 15, 17, 18, 19, 20,21
Dança		4, 5, 6, 8, 12, 13, 17, 19, 20	1, 2, 3, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 21
Raquetes		1, 4, 10, 11, 12, 13, 16, 19	2, 5, 6, 15, 17, 18, 20, 21

Legenda: Azul - alunos com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito à avaliação inicial nos jogos desportivos coletivos de invasão as maiores dificuldades dos alunos menos aptos foram: receber e enquadrar, passar e desmarcar. No futebol foram: a condução, a tomada de decisão e o conhecimento do jogo.

Apesar de ser uma avaliação inicial, houve feedbacks e condicionantes nos exercícios para que os alunos com mais dificuldades conseguissem realizar as situações de aprendizagem com algum sucesso.

No voleibol os alunos menos aptos apresentaram como maior dificuldade, o se deslocarem para o ponto de queda de bola. Em todos os jogos houve um número reduzido de alunos para que os mesmos conseguissem ter muitas repetições de movimento (Koklu, Asci, Kocak, Alemdaroglu & Dundar, 2011).

No atletismo o facto das barreiras serem mais pequenas e serem elementos mais técnicos do que táticos poucos alunos apresentaram dificuldades na sua realização, tal como no lançamento do peso. Apesar das barreiras serem mais pequenas alguns alunos apresentaram medos e inseguranças. Não obstante, todos os alunos acabaram por transpor pelo menos uma barreira (Apêndice II).

Na ginástica de solo e aparelhos deparei-me com muitas dificuldades e medos. A maior parte dos alunos apenas realizaram o enrolamento para a frente, e ainda assim, com dificuldade de realizar o movimento na direção correta.

Nos aparelhos os alunos conseguiram realizar o salto ao eixo. Porém apresentaram dificuldades no salto entre-mãos. No mini-trampolim, atendendo que os alunos realizaram somente o salto em extensão e o salto engrupado com qualidade.

Na ginástica acrobática ao contrário da ginástica de solo os alunos apresentaram poucas dificuldades na realização das figuras a pares e a trios.

Na matéria de raquetas os alunos menos aptos apenas foram avaliados na modalidade de badminton, apresentaram algumas dificuldades no deslocamento para o ponto de queda do volante.

Os alunos com NEE tiveram presentes em todas as situações de avaliação, sendo importante referir que tal só foi possível com a cooperação dos colegas do ensino regular.

De forma a terem sucesso havia condicionantes na realização das atividades para os alunos com NEE's para:

- (1) o aluno com trissomia 21, nos jogos desportivos coletivos os AER não podiam intercetar o passe ou desarmar o colega;
- (2) o aluno com paralisia cerebral de nível 1 realizou as situações de aprendizagem de JDC com os restantes colegas sem condicionantes. Todavia, não realizou tarefas como as raquetas e as de ginástica de solo, devido às suas dificuldades motoras.

1.3.2.2 Área da Aptidão Física

Os resultados foram positivos, tendo em conta que a maior parte dos alunos pratica algum tipo de atividade física fora do contexto escolar, comparativamente com os resultados das restantes turmas do núcleo de estágio.

O teste onde tiveram de apresentar melhorias era no vaivém, porém os alunos apenas se mostravam motivados para correr na realização de jogos competitivos, como por exemplo: estafetas e o jogo do galo.

O teste com melhores resultados foi a impulsão vertical, onde apenas cinco dos alunos estão fora da zona saudável.

Quadro 8 - Avaliação Aptidão Física, FITescola

Vaivém		Força Superior		Força Média		Velocidade		Impulsão Vertical	
FZS	ZA	FZS	ZA	FZS	ZA	FZS	ZA	FZS	ZA
4, 8, 10, 12, 13, 16, 19	21	9, 11, 13, 15, 17, 19, 20	2, 7, 14, 21	3, 12, 13, 14, 19	15	4, 8, 11, 13, 16, 19, 20	5, 15, 18	11, 19	9, 10, 12, 14, 18

Legenda: Azul - alunos com necessidades educativas especiais e dificuldades motoras.

A melhoria das capacidades motoras auxiliava os alunos na área de atividades físicas, uma vez que estas são recrutadas em todas as matérias. Por exemplo, o aumento da força, no caso da ginástica, permitiu que os alunos conseguissem executar novos elementos e técnicas que antes não conseguiam, devido à falta de força. Na resistência, foi possível verificar que os alunos toleravam com mais facilidade as situações de jogos propostos. De acordo com Baechle e Earle (2008) o desenvolvimento da força e da resistência foi fundamental para a melhoria do desempenho físico dos alunos, permitindo que executassem movimentos com maior potência durante períodos mais longos.

Posto isto, os alunos foram informados sobre os seus resultados e foram criadas metas e objetivos específicos tendo em conta as necessidades de cada aluno.

1.3.2.3 Área dos Conhecimentos

A aprendizagem através de jogos, demonstrou uma grande adesão por parte dos alunos, já que os mesmos se mostravam motivados para aprender de forma divertida, para além disso o facto de estarem em contacto direto com a matéria fez com que os mesmos demonstrassem uma maior retenção de conteúdo.

O uso de jogos promoveu que os alunos com NEE conseguissem estar integrados, principalmente através da mímica. Nas restantes tarefas estes mesmos alunos realizaram jogos como Boccia ou dança livre, atendendo aos seus condicionalismos.

Nos AER constatou-se que tinham falta de conhecimento em relação a modalidades olímpicas ou a regras de matérias lecionadas em aula. Para além destas os alunos demonstraram não ter conhecimento de quais as necessidades para ter uma vida saudável e fisicamente ativa.

A área de conhecimentos nesta etapa esteve mais presente na aquisição de conteúdos através de estratégias inovadoras dentro da sala de aula principalmente: sala de aula invertida, ensino a pares, jogos e debates, o que fez com que a motivação e a participação dos alunos fosse visível (Goodwin, 2003).

Nesta etapa apenas foram usadas estratégias dentro da sala de aula, devido às questões climáticas e dessa forma foi mais propícia a realização de aulas dentro da sala e de cariz mais teórico.

1.4 2ª Etapa – Prioridades

Após a conclusão da etapa de prognóstico surge a etapa das prioridades, onde foram definidos quais os objetivos a desenvolver em cada grupo de alunos. Para além de que foi caracterizada, também, pelo desenvolvimento e ensino das aprendizagens prioritárias.

Como o 11º ano funciona com um regime de opções, os alunos foram questionados sobre que matérias queriam ser avaliados. Ainda assim tais escolhas não impediram que as outras matérias não fossem igualmente abordadas. Apenas tiveram menos importância de acordo com os nossos objetivos.

Os objetivos definidos para a 2ª etapa:

- Melhorar as aprendizagens das matérias prioritárias dos alunos,
- Reforçar as regras e as rotinas,
- Integrar os alunos com necessidades educativas especiais nas atividades propostas.

1.4.1 Processo

Nesta etapa uma das principais dificuldades foi a criação dos grupos de trabalho, tendo em conta às necessidades dos alunos. De forma a serem direccionados e apoiados, durante esta etapa os grupos foram maioritariamente grupos heterogéneos para que os alunos mais aptos conseguissem guiar e ajudar os alunos nas suas fragilidades.

Quanto aos grupos formados nesta etapa, estes foram compostos tendo em conta à heterogeneidade dos alunos nos JDC – mais aptos e menos aptos – e na Ginástica Acrobática – volantes e bases.

Os grupos heterogéneos desta etapa foram os seguintes:

Quadro 9 - Grupos Heterógeneos 2ª Etapa

Grupo A	Grupo B	Grupo C
1	14	12
4	10	16
13	11	19
9	17	21
5	2	8
18	6	15
	20	

Legenda: Vermelho – alunos menos aptos; Preto – Alunos Intermédios; Verde – Alunos mais aptos; Azul – Alunos NEE's

Contudo, foi também trabalhado em grupos homogéneos, principalmente no final das aulas. A utilização deste tipo de grupo permite desenvolver as competências específicas de cada nível, transmitindo uma instrução mais individualizada aos alunos. (Apêndice III)

De acordo com Lieberman, Houston-Wilson e Kozub (2002) a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física promove uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade. Deste modo o aluno com trissomia 21 não conseguir realizar todas as tarefas levou a que houvesse uma adaptação para que ele conseguisse realizá-las, sem que este influenciasse os restantes alunos de forma a ter a melhor aprendizagem possível. O aluno de paralisia cerebral ficava na maioria das aulas na estação de basquetebol como jocker.

Para além da modificação dos exercícios a criação de grupos foi fundamental para promover um ambiente de aprendizagem cooperativo, em que os alunos mais aptos ajudavam os alunos menos aptos. Tal como afirma Dyson e Casey (2012) a formação de grupos de

aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, de forma cooperativa e colaborativa, ajudando no desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, cooperação e resolução de conflitos. Em grupo os alunos aprendem juntos, o que promove a construção de conhecimento através da experiência compartilhada.

1.4.1.1 Área das Atividades Físicas

No basquetebol, os objetivos consistiram no enquadramento com o alvo e na desmarcação à distância de passe, uma vez que se constatou na 1.^a etapa que havia alunos com menos compreensão do jogo. Para procurar que superassem essa fragilidade, foi necessário condicionar o drible. Tal como afirma Rink (2014), para os alunos com menos capacidade técnica e com menor conhecimento do jogo é fundamental condicionar o drible para que os mesmos se consigam focar na desmarcação em direção ao alvo, no enquadrar com o alvo e no posicionamento. Além disso, condicionar o drible reduz a frustração e a ansiedade associadas à tentativa de driblar (Siedentop, Hastie & Van Der Mars, 2019).

Assim, tendo em conta a estas dificuldades realizaram-se as seguintes situações de aprendizagem:

Quadro 10 - Equipas de Aprendizagem Basquetebol 2ª Etapa

Grupo	Situação	Alunos	Condicionantes	Objetivos	Metas
A	3x3 em meio campo	1, 4	Sem drible; Defesa sombra;	Enquadrar com o alvo, Desmarcar em direção ao alvo, assumir atitude defensiva	10 ataques com pelo menos 3 finalizações com êxito
		13		Cooperar com os colegas	
		9, 5, 18		Passa e corta para o cesto	
B	3x3 + joker em meio campo	14, 10, 2		Enquadrar com o alvo, Desmarcar em direção ao alvo, assumir atitude defensiva	
		11		Cooperar com os colegas	
		6, 20		Passa e corta para o cesto	
C	3x3 + joker em meio campo	12, 16, 21		Enquadrar com o alvo, Desmarcar em direção ao alvo, assumir atitude defensiva	
		19		Cooperar com os colegas	
		8, 15		Passa e corta para o cesto	

Legenda: Azul - Alunos NEE's; Vermelho – Alunos Menos Aptos; Preto – Alunos Intermédios; Verde – Alunos Mais Aptos

Tal como afirmam Koklu et al. (2011) e Fernández-Espínola, Abad Robles e Giménez Fuentes-Guerra (2020) para que os alunos conseguissem ter sucesso foi necessário modificar as tarefas de aula, através do número de participantes, para que tocassem mais vezes na bola,

fizessem mais dribles e passes. Contudo, é fundamental os alunos aprendam a jogar em situações similares ao jogo tal como afirmam Pereira et al. (2016) e Comédias (2012).

Quanto as condicionantes propostas, a retirada do drible promoveu que os alunos sem bola se movimentassem de forma a dar linhas de passe, aumentando o número de desmarcações (Conte, Favero, Nierderhausen, Capraiaca & Tessitore, 2015). Por outro lado, a utilização da defesa sombra permitia que o aluno tivesse maior tempo de decisão. Desta forma, a defesa sombra era obrigatória a todos os alunos menos aptos, principalmente ao aluno com trissomia 21.

No final das aulas foi realizado uma situação de aprendizagem em grupos homogéneos de nível elementar/avançado conforme ilustra o quadro seguinte:

Quadro 11 - 2ªEtapa - Situação de Aprendizagem Grupo Homogéneos Basquetebol

Grupo	Situação	Alunos	Condicionantes	Objetivos	Metas
A	4x4 em campo inteiro	18, 6, 15, 20, 8, 21, 9, 5, 2	Inicialmente com drible condicionado	Passe e corte para o cesto; Reposição do espaço livre	Fazer 6 finalizações em 10 ataques

No voleibol, os objetivos eram o deslocamento para o ponto de queda da bola e conseguir realizar a ação técnica do toque de dedos de forma correta. Desta forma, inicialmente os alunos realizaram a situação de aprendizagem 1+1 com progressão na rede em grupos heterogéneos. Após o cumprimento dos objetivos nesta situação, os alunos realizavam a tarefa seguinte:

Quadro 12 -2ªEtapa - Situação de Aprendizagem Grupo Heterogéneos Voleibol

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
A	1, 4, 13, 9, 5, 18	2+2	Serviço em passe e uso de machete limitado	Desloca-se para o ponto queda da bola; dá continuidade ao jogo em toque de dedos	Realizar 10 toques de dedos; após atingir aumenta para 15 toques de dedos;
B	14, 10, 17, 2, 6, 20				
C	12, 16, 21, 8, 15				

A realização desta situação de jogo permitiu que os alunos tivessem um maior número de repetições da ação técnica pretendida, que neste caso era o toque de dedos. Como já referi anteriormente, a única tarefa realizada pelo AT21 era o serviço por baixo, já que as suas capacidades motoras não permitiam que ele realizasse as restantes ações técnicas, enquanto o APC não conseguia participar nessas atividades.

Quanto aos grupos homogêneos os alunos realizavam a situação de aprendizagem com os seguintes objetivos:

Quadro 13 - 2ª Etapa - Situação de Aprendizagem Grupo Homogêneos Voleibol

Grupo	Situação	Alunos	Condicionantes	Objetivos	Metas
A	3+3	21, 2, 18, 6, 15, 8	Dar 3 toques: 2º toque realizado pelo distribuidor	Receber em passe ou manchete; bola alta para a finalização; finalização com intenção	Realizar 10 transposições de rede, com a dinâmica dos 3 toques

Após o cumprimento da meta proposta, os alunos realizavam uma situação de aprendizagem 3x3, com o intuito de cumprir os mesmos objetivos.

Na ginástica acrobática, os alunos trabalhavam de forma autónoma, realizando as figuras propostas nos cartões disponibilizados pelo GEF (Anexo II). O principal objetivo nas tarefas de ginástica acrobática era que os alunos fizessem corretamente o monte, a estabilização na figura durante 3 segundos e o desmonte, fazendo as pegas de forma correta. Para além disso, as metas na ginástica acrobática era a criação de uma coreografia por parte dos alunos de forma autónoma com pelo menos um minuto e meio, ou no máximo dois minutos e meio, que tinham de ter presentes três figuras de trios e três figuras de pares ligadas com elementos gímnicos de ginástica de solo.

Na dança lecionou-se a rumba quadrada, com os objetivos de realizar corretamente os seguintes passos: o passo base, o passo progressivo, a volta e contra volta e a volta circular. Os alunos que durante a avaliação inicial apresentaram maior à-vontade com a compreensão do ritmo da música, ajudaram e partilharam os passos com os restantes colegas. A meta era que os alunos realizassem a dança com os passos de nível elementar utilizando as pegas corretas e cumprindo a estrutura rítmica da música. Os alunos NEE's realizavam de forma igual aos AER as atividades propostas, sempre com o apoio de um aluno mais apto.

No badminton realizei a situação 1+1 em grupos heterógenos para os alunos menos aptos com o objetivo de realizar a pega correta da raquete e desenvolver o serviço, o lob e o deslocamento para o ponto de queda do volante atingindo a meta de 5 transposições de rede. Já os alunos mais aptos trabalhavam na situação de jogo 1x1 em grupos homogêneos com o objetivo de aplicar corretamente o remate e o amortie, com a meta de ganhar o ponto utilizando essas técnicas. Quanto aos alunos AT21 e APC não realizavam estas atividades devido às suas condicionantes.

1.4.1.2 Área da Aptidão Física

Conforme demonstrado no balanço da aptidão física da primeira etapa, alguns alunos apresentaram resultados fora da zona saudável. O objetivo desta segunda etapa foi a melhoria ou a manutenção da condição física dos alunos e, por isso, foram implementados exercícios de condição física nas aulas.

Os testes onde existiu uma maior atenção foi o da força média, da força superior e do teste do vaivém. Desta forma, a condição física esteve presente dentro de uma área autónoma de aula e em paralelo foi inserida nas tarefas das atividades físicas, como por exemplo no badminton realizar um deslocamento até uma linha do campo após um batimento no volante.

Os exercícios de força, para além de inseridos como uma área dentro do plano também foram realizados exercícios na transição de tarefas e no final da aula. O desenvolvimento da força média e da força superior foi realizada através dos exercícios do Apêndice IV, tendo sido o mesmo fornecido aos alunos para que realizassem esses exercícios fora do horário escolar, já que a melhoria da força muscular é uma componente chave para o desempenho dos alunos, melhorando a potência, velocidade e agilidade (Hoffman, 2011).

A resistência foi desenvolvida através das situações de aprendizagem dos JDC, de aquecimentos dinâmicos e através de exercícios similares ao vaivém, ou seja, treinos intervalados. O desenvolvimento da resistência é essencial para a saúde, uma vez que aumenta a eficiência do coração e dos pulmões (Wilmore, Costill & Kenney, 2004).

Posto isto, a área de aptidão física serviu para fornecer autonomia aos alunos na realização e no cumprimento dos objetivos. Os alunos 4, 8, 12, e 16 tinham como objetivo melhorar os resultados do teste FITescola, uma vez que apresentavam um maior número de testes fora da zona saudável, enquanto os restantes alunos tiveram o objetivo de manter ou elevar a sua condição física. Relativamente aos alunos com NEE's estes estavam enquadrados com as atividades propostas durante as aulas, sendo que os alunos regulares apoiavam os alunos em certos exercícios.

1.4.1.3 Área dos Conhecimentos

Com vista a dar continuidade à 1.^a etapa, a área de conhecimentos nesta 2.^a etapa as aulas de cariz mais teórico serviram para os alunos demonstrassem autonomia, atendendo que através das estratégias de prática ativa, os alunos tiveram contacto direto com os conteúdos e com as matérias.

Nesta etapa foi realizada uma abordagem sobre os seguintes temas:

- as lesões e quais as medidas de seguranças a adotar para as evitar;
- a obesidade e o sedentarismo.

Assim, o tema da obesidade e a importância de uma boa alimentação foi trabalhado através do ensino a pares, uma vez que promove um ambiente de aprendizagem colaborativa e incentiva a participação ativa de todos os envolvidos (Topping, 2005). Tendo em conta que eram os alunos que ensinavam uns aos outros, através de apresentações, fez com que existisse uma maior compreensão dos conteúdos, desenvolvendo habilidades de comunicação e uma ligação direta do aluno com a matéria (Boud, Cohen & Sampson, 2014).

Outro método utilizado nesta etapa foram os jogos, como o kahoot e Quizzes, pois proporcionou uma maior participação e motivação por parte dos alunos e ainda contribuiu para uma melhor retenção do conteúdo (Papastergiou, 2009).

É importante referir que os alunos com NEE, nas aulas de cariz teórico apresentaram muitas dificuldades, por isso, foi-lhes dado outras tarefas como jogar Boccia, dança livre e jogos desportivos adaptados. Um dos alunos por apresentar dificuldades de leitura teve a ajuda dos alunos do ensino regular, que lhe ditavam o texto e o mesmo reproduzia para os restantes colegas.

Nesta área, a avaliação dos alunos foi realizada através de um trabalho de grupo teórico, a ser executado ao longo das etapas. Os temas abordados foram: Doping no Desporto, Lesões no Desporto, O consumo do álcool e do tabaco e a Obesidade.

1.4.2 Balanço

Os grupos de trabalho tiveram um papel fundamental para que os alunos mais aptos na matéria ajudassem os colegas com mais dificuldades. Contudo, houve uma necessidade de adaptação constante dos grupos de trabalho, já que alguns alunos em questão faltavam regularmente às aulas.

Deste modo, nesta etapa chegaram a estar presentes apenas 10 alunos em que 4 deles eram os alunos NEE's. Por isso, não era fácil cumprir sempre o planeamento realizado, sendo que as aulas apenas sofriam adaptações, mas os objetivos mantinham-se os mesmos. Isto representa a importância de repensar um planeamento flexível e adaptado.

De forma a manter os alunos mais aptos motivados foi necessário que nos minutos finais de aula os mesmos pudessem realizar tarefas em grupos homogéneos. A utilização de grupos homogéneos facilitou a minha intervenção, já que como afirma Rink (2014) as situações de aprendizagem foram apropriadas para todos os alunos, tal como o meu feedback foi mais preciso e direcionado.

Os grupos homogéneos apresentaram outro tipo de desafios ao longo desta etapa, já que quando os alunos mais aptos estavam presentes em grupos homogéneos estes deixavam de estar focados nos objetivos das situações de aprendizagem e passavam a jogar o jogo de forma lúdica como se tivessem no intervalo.

1.4.2.1 Área das Atividades Físicas

Nesta etapa foi fundamental que todos os exercícios de JDC tivessem um número reduzido de alunos para que houvesse muita repetição dos estímulos pedidos, tal como o cumprimento dos objetivos propostos – enquadrar com o alvo, desmarcar em direção ao alvo e a participação no ressalto.

No voleibol verificou-se uma evolução desde o início da etapa até ao final da mesma, já que os alunos tiveram um constante contacto com a matéria, lembrando que é fundamental existir essa continuidade de aprendizagem já que os movimentos realizados não são realizados regularmente ao longo do dia. Contudo, a principal dificuldade dos alunos menos aptos consistiu no deslocamento para o ponto de queda da bola e a execução sempre correta do toque de dedos. Além disso, os alunos mais aptos, na próxima etapa focaram-se essencialmente na finalização em remate apoiado e passe colocado.

No basquetebol, os alunos menos aptos demonstraram mais dificuldades no lançamento da passada e no receber e enquadrar com o alvo, sendo algo que foi trabalhado nas

etapas seguintes. Quanto aos alunos mais aptos, estes tiveram maiores dificuldades no passe e corte em direção ao cesto e na reposição dos espaços livres.

Na ginástica acrobática, alguns alunos demonstraram pouco interesse na matéria e na realização da coreografia, o que levou ao atraso da mesma. Além disso, estes apresentaram dificuldades na realização correta das pegas, no monte e no desmonte das figuras. Na próxima etapa foi necessário dar maior ênfase no feedback desses critérios e encorajar a criatividade por parte dos alunos.

Quanto ao badminton, os alunos demonstraram poucas dificuldades nesta matéria. Porém, os alunos menos aptos tiveram dificuldades no deslocamento para o ponto de queda do volante e na realização correta do lob e do serviço. Entretanto, os alunos mais aptos demonstraram dificuldades na realização correta do remate e do amortie.

Na dança, a maioria dos alunos realizou os passos corretamente. No entanto, os alunos menos aptos apresentaram dificuldades em acompanhar a estrutura rítmica da música. Daí a importância da utilização dos grupos heterogêneos, onde os alunos mais aptos apoiam os alunos menos aptos, dando continuidade a esta estratégia na etapa seguinte.

A orientação foi uma matéria que não foi muito abordada ao longo desta etapa, tendo em conta as condições meteorológicas. Contudo, os alunos tiveram facilidade em realizar o percurso em estrela e foi possível verificar as competências dos mesmos. Nas etapas seguintes, esta matéria foi mais lecionada devido à realização da saída de campo.

Relativamente aos alunos com NEE, estes cumpriram os objetivos propostos no início da etapa. No basquetebol, quanto aos AT21 e APC, o facto de se utilizar a defesa sombra e a condicionante no drible proporcionou a que estes se enquadrassem no jogo. No voleibol, o AT21 conseguia realizar com sucesso o serviço por baixo. Na dança, esta foi a matéria onde o AT21 apresentou mais interesse e empenho, devido ao seu gosto pessoal pela música e dança, enquanto o APC teve algumas dificuldades em decorar os passos e entrar no ritmo da música. Por fim, na orientação e na ginástica, uma vez que foi realizado sempre em grupo, os alunos tinham o apoio dos alunos regulares, conseguindo realizar corretamente as tarefas.

Posto isto, os alunos regulares demonstraram-se empenhados em ajudar e apoiá-los em todas as aulas, proporcionando um clima inclusivo.

1.4.2.2 Área da Aptidão Física

A aptidão física esteve presente em todas as aulas lecionadas, dada a importância de melhorar os resultados dos testes do FITescola. Esta foi desenvolvida na parte inicial das aulas, em simultâneo com as outras matérias e na rotação das estações. Esta organização de aula fez com que os alunos se mantivessem motivados, tanto na realização das matérias das atividades físicas como na melhoria da aptidão física.

O objetivo para a presença da condição física era que os alunos estivessem dentro da zona saudável nos testes FITescola,, principalmente nos testes de força superior e de aptidão aeróbia. Ao longo das aulas esta área também foi trabalhada de forma autónoma através de uma ficha de exercícios fornecida por mim, para que conseguissem evoluir nos resultados. Uma das preocupações era manter a autonomia dos alunos na realização dos exercícios, sendo necessário trabalhar essa autonomia nas restantes etapas. Contudo, os alunos que apresentavam maior necessidade de melhoria na aptidão física mantinham-se mais concentrados na realização das tarefas do que os alunos que apresentaram bons resultados nos testes FITescola.

Os alunos ao desenvolverem a resistência e a força apresentaram benefícios na área das atividades físicas, como por exemplo, a melhoria das capacidades motoras, o aumento da força muscular e o aumento do desempenho da resistência (Martins, Cardoso, Honório & Silva, 2020), que foram fundamentais para os jogos desportivos coletivos, pois entende-se que os alunos que estiverem melhor preparados fisicamente apresentarão melhor performance no desenrolar dos jogos.

1.4.2.3 Área dos Conhecimentos

Quanto à área de conhecimentos, a mesma teve subjacente ao projeto de leção e de seminário. Assim, as aulas que realizámos dentro da sala foram conduzidas através das estratégias descritas no seminário, designadamente:

- os alunos estudavam o tema e apresentavam-no aos colegas - ensino entre pares, ou de debates - como foi o tema do doping no desporto;
- também foi utilizada para a partilha dos conhecimentos, a realização de jogos.

Esta abordagem, os jogos, resultou num maior empenho, numa maior motivação por parte dos alunos.

A abordagem da área de conhecimentos ocorreu também dentro das aulas práticas através da colocação de questões, a título de exemplo: sobre de que forma conseguiam tirar a frequência cardíaca, quais os benefícios da educação física para a saúde. Isto de forma que a

área dos conhecimentos estivesse continuamente presente na lecionação. Para além de todas as estratégias utilizadas anteriormente, os alunos tiveram um trabalho anual para desenvolver como forma de avaliação.

A ligação entre os conteúdos teóricos com as aulas praticas foi fundamental para que os alunos compreendessem:

- a importância de haver condições seguras para a prática de atividade física;
- a importância do aquecimento e da condição física para evitar lesões; e,
- a importância da atividade física para o desenvolvimento das capacidades motoras.

Nas aulas práticas foi implementado questões no final da aula sobre temas que já teriam sido abordados ao longo da 1.^a e 2.^a etapa.

A maior dificuldade para esta área foi arranjar soluções para conseguir integrar os alunos com NEE's, dada a dificuldade na leitura, ou em alguns casos em manter uma conversa contínua. Para que estes alunos conseguissem estar integrados as soluções e estratégias utilizadas foi colocá-los a realizar outro tipo de tarefas, como o jogar Boccia, ou futebol baliza a baliza no corredor da escola.

Relativamente aos trabalhos de grupo foi entregue o índice e a introdução do trabalho, e avaliado por mim e pelo professor orientador para que os alunos pudessem melhorar e desenvolver corretamente o trabalho. Os alunos tiveram algumas dificuldades na diversificação de subtemas e por isso a orientação dos professores foi fundamental nesta fase.

1.5 3ª Etapa – Progresso

A 3ª etapa serviu para dar continuidade e consolidar as aprendizagens dos alunos de forma progressiva. Nesta etapa, os objetivos passaram por conseguir implementar a área de conhecimentos de forma contínua, implementando o projeto de lecionação como por exemplo: ensinar os alunos de que forma podem ler a frequência cardíaca associando ao teste do vaivém. Deste modo, os alunos poderiam compreender melhor as reações do seu corpo a um estímulo mais elevado. Posto isto os objetivos desta etapa foram:

- Consolidar as aprendizagens dos alunos nas matérias prioritárias das atividades físicas,
- Aumentar o nível de aptidão física dos alunos na força superior e na resistência,
- Integrar a área de conhecimentos nas aulas práticas, de forma a promover a continuidade destas aprendizagens.

Relativamente aos objetivos pessoais, pretendi implementar o projeto de seminário relacionado com o projeto de lecionação, fornecendo atividades diferentes com a área de conhecimentos.

1.5.1 Processo

A formação de grupos homogéneos foi fundamental nesta etapa sendo utilizados mais frequentemente e maioritariamente no final da aula. No entanto os grupos heterogéneos mantiveram-se iguais nesta etapa com o intuito de continuar a desenvolver as capacidades dos alunos menos aptos, através de uma aprendizagem cooperativa.

Adicionalmente, as aulas mantiveram a estrutura e rotinas semelhantes às etapas anteriores já que facilitava na presença dos NEE's dentro das situações de aprendizagem nas aulas.

1.5.1.1 Área das Atividades Físicas

Nesta etapa foi dada a continuação das aprendizagens realizadas na etapa anterior, porém foi necessário diversificar e dar maior complexidade aos exercícios, para que os alunos se mantivessem motivados e interessados. Desta forma, procurou-se promover sempre os estímulos necessários para a sua evolução, progredindo também na dificuldade das situações de aprendizagem de forma progressiva.

Nos grupos heterogéneos, as tarefas solicitadas passavam por situações em superioridade numérica, muitas vezes realizado pelo APC como jocker, já que o mesmo realizava esta função corretamente.

No basquetebol, foi utilizado a situação de aprendizagem 3x3 condicionando o drible com o objetivo de dar continuidade aos critérios de receber e enquadrar com o alvo, a desmarcação em direção ao cesto e lançamento da passada. Conforme ilustra o quadro seguinte.

Contudo após cumpridos as metas foi acrescentado o drible para aumentar o número de decisões que o aluno podia realizar ao longo do jogo.

Quadro 14 - Equipas de Aprendizagem Basquetebol 3ªEtapa

Grupo	Situação	Alunos	Condicionantes	Objetivos	Metas
A	3x3 em meio campo	1,4	Não há drible	Enquadra com o alvo sempre que recebe a bola Desmarca à distância de passe e assume uma atitude defensiva	Pelo menos 7 finalizações em 10 ataques em lançamento na passada.
		13		Cooperar com os colegas	
		9, 5, 8		Passa e corta em direção ao cesto	

Legenda: Azul - Alunos NEE's; Vermelho – Alunos Menos Aptos; Preto – Alunos Intermédios; Verde – Alunos Mais Aptos

Nesta situação de aprendizagem, para que os alunos realizassem e cumprissem os objetivos houve a necessidade de valorizar as ações, como por exemplo, o aluno ao realizar a finalização através de um lançamento na passada tinha a bonificação de 4 pontos. Desta forma, de acordo com Locke e Latham (1990) é importante definir objetivos claros e específicos para melhorar o desempenho dos alunos e ao valorizar ações específicas, estes tinham metas claras para alcançar, o que os ajuda a possuir o maior foco e empenho nos objetivos apresentados.

Quanto aos alunos mais aptos foi realizado a situação de jogo 4x4 em campo inteiro e em grupos homogêneos com os seguintes objetivos:

Quadro 15 - Situação de Aprendizagem Basquetebol 3ªEtapa – Grupo Homogêneo alunos mais aptos

Grupo	Situação	Alunos	Condicionantes	Objetivos	Metas
A	4x4, em campo inteiro	18, 6, 15, 20, 8, 21, 9, 5, 2	Drible condicionado	Passe e corte para o cesto; Reposição do espaço livre	Realizar 6 finalizações em 10 ações de ataque

Adicionalmente, para uma melhor compressão do critério da reposição dos espaços livres após o corte em direção ao cesto, foi realizado o exercício analítico 4x0, para demonstrar esses critérios sem oposição.

Na matéria de voleibol deu-se continuidade à etapa anterior através da situação de jogo de 3+3 em grupos heterogêneos com o objetivo desenvolver o deslocamento para o ponto de queda da bola e o toque de dedos conforme é apresentado no quadro abaixo.

Quadro 16 – Situação de Aprendizagem no Voleibol 3ªEtapa – Grupos Heterogéneos

Grupo	Situação	Alunos	Condicionantes	Objetivos	Metas
A	3+3	1, 4, 13, 9, 5, 18	Serviço em passe e uso de machete limitado	Desloca-se para o ponto queda da bola; Consegue dar continuidade ao jogo em toque de dedos	Realizar 15 transposições de rede, aumentando para 20 sempre que consequirem realizar a meta anterior

Além disso, realizou-se também jogos de serviços com o objetivo de trabalhar esse critério e o deslocamento para o ponto de queda da bola, bem como realização de exercícios analíticos para a melhoria do toque de dedos como, por exemplo: bater com os dedos no chão, de forma que os alunos perdessem o medo e ganhassem noção de como realizar o elemento técnico corretamente.

Os alunos mais aptos trabalharam de forma homogénea, com o objetivo de realizar a dinâmica de 3 toques, com o 2º toque a ser dado pela posição 3. As situações de aprendizagem e os seus objetivos foram os seguintes:

Quadro 17 - Situação de Aprendizagem no Voleibol 3ªEtapa – Grupos Homogéneo

Grupo	Situação	Alunos	Condicionantes	Objetivos	Metas
A	3+3 e 3x3	21, 2, 18, 6, 15, 8	Realizar a dinâmica dos 3 toques: 2º toque realizado pelo jogador na posição 3	Receber em passe ou manchete; passa a bola alta para a finalização; finaliza com intensão	Realizar 15 transposições de rede: realizando a dinâmica dos 3 toques de passar a bola para o outro lado da rede; Finalização intencional (3x3)

No badminton, deu-se continuidade às aprendizagens da etapa anterior. Para os alunos menos aptos realizou-se a situação 1+1 onde se aumentou o número de transposições de rede para quinze, realizando as ações técnicas de lob e serviço. Após cumprir o objetivo e a meta introduziu-se a situação de jogo 1x1 com o objetivo de os alunos dificultarem as ações do colega, de forma que este analisasse a trajetória do volante e tivesse de se deslocar para o ponto de queda do mesmo, com a meta de ganhar o ponto.

Relativamente aos alunos mais aptos era realizado a situação de jogo 1x1 trabalhando os critérios da etapa anterior, remate e amortie.

Na ginástica acrobática, os alunos tiveram de realizar uma coreografia com ritmo, tema e sincronia, com a preocupação no monte, desmonte e estabilização de 3 segundos na figura. Esta coreografia devia incluir pelo menos 3 figuras de trios, 3 figuras de pares e elementos de

ligação de ginástica de solo com a duração mínima de um minuto e trinta segundos e máximo de dois minutos e trinta segundos. Desta forma foi fundamental que os mesmos fossem criativos na sua realização e dedicados nessa aprendizagem.

Na matéria de dança, continuei a abordar a rumba quadrada, de forma que todos os alunos realizassem a coreografia dentro de tempo e autonomamente. A dança passou a ser lecionada numa área autónoma, já que os alunos 1, 9, 16 apresentavam autonomia para conseguirem ajudar os restantes colegas, reconhecendo-os como líderes.

Na matéria de orientação deu-se uma maior atenção, devido à realização da saída de campo na quarta etapa e a sua relação com o projeto específico de lecionação e seminário.

Para o desenvolvimento desta matéria utilizou-se percursos em estrela para os alunos menos aptos e em forma de score 100 para os alunos mais aptos, trabalhando cooperativa com o outro núcleo de estágio, na criação de novos pontos uma vez que os alunos já conheciam os pontos existentes na escola.

1.5.1.2 Área da Aptidão Física

Nesta etapa, tal e qual como à etapa anterior a aptidão física teve presente em todas as aulas. Os alunos que tinham testes FITescola fora da zona saudável realizaram exercícios específicos para que conseguissem melhorar os resultados dos testes, através da diferenciação dos objetivos por exemplo, corrida intervalada no final da aula. De acordo com Locke e Latham (2002) definir metas e objetivos desafiadores e específicos é uma maneira de manter os alunos motivados fornecendo direção e foco, fazendo com que os alunos se esforcem para atingi-las.

Também os alunos que apresentaram os testes dentro da zona saudável, tinham como objetivo melhorar os resultados para a zona atlética. Para o desenvolvimento desta área foram realizadas tarefas adicionais integradas nas matérias como por exemplo, a volta ao mundo no badminton e o aumento da velocidade da música na dança.

No final da etapa, começaram-se a realizar alguns testes FITescola para concluir a avaliação sumativa dos alunos.

1.5.1.3 Área dos Conhecimentos

Nesta etapa foi fundamental integrar a área dos conhecimentos nas aulas práticas, levando ao projeto de seminário e lecionação. Portanto, nas aulas práticas foram abordados temas como métodos de treino, onde os alunos realizaram o trabalho de força através dos seguintes métodos: hipertrofia, resistência muscular, treino funcional, treino isométrico. Desta forma, é importante os alunos terem conhecimento dos métodos de treino para saber quais os benefícios do mesmo, como por exemplo:

- o aumento da massa muscular e a redução da gordura corporal;
- melhorias da saúde cardiovascular;
- prevenção de lesões;
- melhoria da função cognitiva e do bem-mental;
- aumento da autoestima e confiança;
- desenvolvimento de habilidades para a vida diária, para além disto, promove hábitos de vida saudáveis e um estilo de vida ativo.

Para além do tema da força, nas aulas teóricas foram abordados temas de ética desportiva assim, foi solicitado aos alunos, com exceção dos alunos NEE, por intermédio de trabalho para casa (TPC) que estudassem essa matéria posteriormente, em aula, os alunos apresentaram a informação recolhida em modo de apresentação aos restantes colegas.

Quanto ao trabalho teórico, esta etapa consistiu na continuação da elaboração dos subtemas, após as correções realizadas.

1.5.2 Balanço

Nesta etapa existiram dificuldades em manter a concentração dos alunos nos objetivos e metas assinaladas, uma vez que o nível de dificuldade das tarefas não estava adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos. Essas dificuldades estavam mais presentes no grupo homogéneo, já que eles viam essas situações como pura brincadeira e atividades lúdicas. Portanto, foi necessário aplicar intervenções consistentes quando ocorreram problemas ou comportamentos, conforme afirma Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers e Sugai (2008). Para além disso, verifiquei que os objetivos, os critérios e as metas dos exercícios não estavam presentes nos alunos quando estes realizavam as tarefas das aulas. Segundo Harwood, Keegan, Smith e Raine (2015), o estabelecer de metas não melhora só o desempenho físico dos alunos, mas também ajuda e promove o desenvolvimento da resiliência e motivação. Desta forma, incidi maior preocupação na instrução e no feedback na etapa seguinte, redefini objetivos e

realizei situações de aprendizagens adequadas para os alunos, para que eles se sintam desafiados e motivados, estando mais perto de reter aprendizagem.

Com a adequação das tarefas às necessidades de superação dos alunos, os comportamentos desviantes foram melhorando ao longo desta etapa. De acordo com Lieberman e Houston-Wilson (2009) a progressão das tarefas permite que os responsáveis adaptem as atividades às necessidades dos alunos, de forma a promover um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.

Adicionalmente, foi evidente a evolução nos alunos que apresentavam maior dificuldade no início do ano, pelo que optei por aumentar a complexidade das situações de aprendizagem de forma que o aluno tivesse novos desafios. Este aumento de forma gradual das dificuldades das tarefas proporciona que os alunos tenham uma sensação de conquista e progresso, o que é fundamental para manter a autoconfiança e a motivação (Ryan & Deci, 2000).

Relativamente à criação de grupos homogéneos, os alunos no decorrer nas aulas demonstraram bastante confiança e vontade de trabalhar com os colegas do mesmo nível de aprendizagem. Além disso, este tipo de grupo permitiu que os alunos com mais dificuldades tivessem um espaço seguro para implementar o que desenvolviam nos grupos heterogéneos (Dyson, 2001). Quanto aos grupos heterogéneos, estes favoreceram as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, através do trabalho colaborativo e cooperativo realizado com os alunos mais aptos.

1.5.2.1 Área das Atividades Físicas

No basquetebol, os alunos menos aptos demonstraram uma maior progressão ao longo da etapa. Contudo, apresentaram dificuldades na execução da finalização em lançamento da passada e na tomada de decisão de quando passar ou progredir. Os alunos mais aptos tiveram dificuldades na reposição dos espaços livres, após o corte em direção ao cesto. Por isso, a utilização do exercício analítico proposto foi eficaz para uma melhor compressão dos critérios solicitados, sendo importante continuar esse trabalho na etapa seguinte.

A matéria de voleibol apresenta a necessidade de uma constante repetição de movimentos. Deste modo, registei uma grande evolução por parte dos alunos que apresentavam menos capacidades. No entanto, uma das dificuldades mais visível era manterem os dedos firmes no toque de dedos. Por isso, para conseguir retificar isso realizaram-se exercícios analíticos, sendo uma estratégia eficaz para o sucesso na ação técnica dos alunos ao longo da

etapa. Além disso, o jogo de serviço realizado serviu também para desenvolver o deslocamento para o ponto de queda da bola.

Tal como os alunos do ER, os alunos com NEE apresentavam evolução nos jogos desportivos coletivos. O APC conseguia estar presente nas situações de aprendizagem com os alunos de nível de introdução. Já o AT21 conseguia ter autonomia na decisão, ou seja, os restantes alunos criavam algum tipo de adversidade.

Com a ginástica de acrobática conseguiu-se promover o trabalho cooperativo e colaborativo entre os alunos, uma vez que era necessário que estes realizassem a tarefa em conjunto, promovendo também criatividade e autonomia. Tal como afirma o Diário da República (2018; p.2929) o professor deve “fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar; [...]”.

O desenvolvimento destas competências faz com que os alunos consigam ser mais autónomos na procura de soluções para as tarefas atribuídas ao longo desta etapa, conseguindo expor a sua criatividade e o trabalho em equipa.

Para além das competências acima definidas a inclusão dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física proporciona oportunidades para todos os alunos desenvolverem competências como: a cooperação, empatia e respeito (Murphy, Carbone & Council on Children with Disabilities, 2008).

Além disso, alguns alunos continuaram a demonstrar dificuldades no desmonte das figuras, bem como na utilização dos elementos de ligação prejudicando a fluidez da coreografia. Porém, alguns grupos apresentaram autonomia ao solicitarem mais tempo de treino no período de almoço.

Na dança foi possível consolidar os passos completos, sendo eficaz a estratégia de utilizar líderes nos grupos. No entanto, inicialmente os alunos tiveram mais dificuldades na volta circular e na volta contra volta.

O badminton foi uma matéria que os alunos demonstraram interesse e evolução. Quanto aos menos aptos, estes melhoraram a técnica de lob e serviço, contudo continuavam com algumas dificuldades no deslocamento para o ponto de queda do volante. Por outro lado, os alunos mais aptos adquiriam as competências necessárias para dificultarem o adversário através do remate e amortie, de forma a ganharem o ponto.

Relação à orientação, inicialmente, as dificuldades aumentaram quando existiu a criação de novos pontos. Contudo, as estratégias utilizadas foram eficazes para a compreensão

dos alunos na leitura dos mapas, sendo necessário continuar este trabalho na etapa seguinte, devido principalmente à realização da saída de campo e o projeto de seminário.

1.5.2.2 Área da Aptidão Física

Nesta área verificou-se um maior empenho e dedicação dos alunos em querer desenvolver a sua força e resistência. Já não houve a necessidade de estar constantemente a relembrar os alunos de quais eram os seus objetivos e metas que queriam alcançar na avaliação final. Já que os alunos que apresentavam maior necessidade de desenvolvimento da sua aptidão física saberem o que deviam melhorar, fez com que os mesmos se mantivessem motivados ao longo desta etapa. Tal como afirma Locke e Latham (2013) ao estabelecermos de metas específicas e desafiadoras os alunos sentem-se realizados, proporcionando um critério claro e o sentimento de sucesso.

Os jogos reduzidos promovem que haja um aumento da resistência pela sua variabilidade. A adaptabilidade dos jogos reduzidos torna o método eficaz para desenvolver a resistência nos alunos (Owen, Twist & Ford, 2004).

Além disso, foi possível observar o esforço dos alunos ao longo das aulas, tendo em conta que, terminavam as aulas cansados e transpirados.

Por fim, as estratégias implementadas ao longo desta etapa, mostraram-se eficazes na melhoria dos testes FITescola realizados, comparativamente à avaliação inicial, especialmente no teste de impulsão horizontal e na velocidade. Por isso, foi crucial dar continuidade a essas estratégias visando a melhoria dos resultados dos restantes testes.

1.5.2.3 Área dos Conhecimentos

Através das estratégias implementadas, os alunos compreenderam os princípios de treino e tiveram a capacidade de ajustar os mesmos de acordo com os seus objetivos pessoais, para que o treino fosse realizado de forma eficaz e sem que levasse ao risco de lesões (Siedentop et al., 2019).

Desta forma, foi fundamental incidir na necessidade de possuir uma vida saudável e a forma como isso influenciava, por exemplo, a prevenção de doenças e de lesões.

Os alunos não devem ser formatados apenas a fazer o que o professor pede, mas sim compreender o porquê de fazerem as tarefas e quais os benefícios ou riscos que elas colocam. Tal como afirma Hagger, Chatzisarantis e Biddle (2002), os alunos ao compreenderem os benefícios fisiológicos e mecânicos pode ajudar que estes pratiquem atividade física de forma

mais recorrente e segura para evitar lesões e que apenas potenciem os benefícios para a saúde.

A presença da área de conhecimentos foi constante, através de conversas com os alunos, debates e apresentações de trabalhos. Para que a parte prática não fosse prejudicada, todos os momentos foram realizados no final das aulas.

Nesta etapa verificou-se o aperfeiçoamento dos trabalhos por parte dos alunos e deu-se continuidade à etapa anterior.

1.6 4ª Etapa – Produto

A 4.ª etapa da lecionação reporta-se ao momento em que se avalia e se verifica os resultados do processo ensino e aprendizagem. Esta fase é crucial para determinar se os objetivos foram alcançados e conseguir recuperar ou consolidar as aprendizagens (Bom et. al, 1992).

A avaliação sumativa serviu para avaliar os alunos em contexto de jogo e nas respetivas situações de avaliação. No final desta os alunos foram informados e elucidados do que devem melhorar no ano letivo seguinte, 12º ano.

De acordo com Harwood et al. (2015), a avaliação formativa permite que os alunos saibam o que devem melhorar de forma a manterem-se focados. Kirk (2013) indica que a avaliação formativa pretende informar os alunos sobre a sua evolução, o que inclui o aluno no seu processo de aprendizagem fazendo que também seja responsável pelo seu desenvolvimento.

De acordo com Gibbs e Simpson (2005), a avaliação quando comunicada de forma eficaz, pode motivar os alunos, uma vez que se reconhece o seu esforço e as suas conquistas.

Esta 4.ª etapa também foi importante para conseguir implementar o projeto de seminário dentro da área de lecionação, através dos jogos propostos e da área de conhecimentos.

Posto isto, os objetivos para esta etapa foram:

- Consolidar as aprendizagens dos alunos nas matérias prioritárias.
- Consolidar as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais,
- Aplicar as soluções práticas do projeto seminário.

1.6.1 Processo

Esta etapa de avaliação e demonstração dos resultados, teve um cariz mais avaliativo, de forma a verificar as evoluções dos alunos, onde foram utilizados grupos heterogéneos para avaliar o nível de introdução e elementar para que os alunos com mais capacidades cooperassem com os alunos menos aptos e grupos homogéneos para aferir os restantes níveis.

1.6.1.1 Área das Atividades Físicas

De forma a apurar e demonstrar resultados foram realizadas as seguintes situações de avaliação para distinguir o nível de introdução e elementar:

Quadro 18 - Situações de Avaliação Nível de Introdução/Elementar 4ª Etapa

Situações de Avaliação Nível de Introdução/Elementar 4ª Etapa			
Regulares			NEE's - Adaptações
JDC	Basquetebol	<u>Situação de jogo:</u> 3x3 Campo 15x12 metros para duas tabelas; <u>Meta:</u> Lançamentos da passada não protagonizados por equipa.	-
	Voleibol	<u>Situação de jogo:</u> 2+2; Rede a 2m; Serviço por baixo a 3 metros <u>Meta:</u> 10 transposições de rede <u>Condicionantes:</u> Serviço em passe	Não conseguiam realizar as tarefas
Badminton		1+1	Não conseguiam realizar as tarefas com raquetes.

Tal como foi referido anteriormente a necessidade da existência de grupos heterógenos nas avaliações para diferenciar o nível de introdução e o nível elementar, era fundamental. Os alunos que apresentavam mais dificuldades, ao terem um colega que os guie e os ajude nos momentos de jogo facilitou a sua participação na avaliação.

Posteriormente, para aferir resultados foram realizadas situações de avaliação de nível elementar e avançado, conforme apresentado no quadro abaixo, utilizando grupos homogéneos.

Quadro 19 - Situações de Avaliação Nível de Elementar/Avançado 4ª Etapa

Situações de Avaliação Nível de Elementar/Avançado 4ª Etapa			
Regulares			NEE's - Adaptações
JDC	Basquetebol	<u>Situação de jogo:</u> 5x5 Campo 28x15 metros para duas; <u>Meta:</u> Realizar finalizações depois do passe e corte (4 pontos)	
	Voleibol	<u>Situação de jogo:</u> 4x4; Rede a 2,10m, Campo 12x6 metros; <u>Meta:</u> Qualidade nas execuções; realização da dinâmica dos três toques com finalizações intencionais (vale 2 pontos) <u>Condicionantes:</u> Rotação ao 2º serviço com sucesso	
Badminton		<u>Situação de jogo:</u> 1x1 <u>Meta:</u> Uso de diferentes técnicas, tentando dificultar ação do colega	Não conseguiam realizar as tarefas com raquetes.

Na dança avaliou-se na realização da dança da rumba quadrada, em que os alunos tinham de dançar em diferentes músicas os passos de dança aprendidos ao longo do ano.

Na ginástica acrobática a avaliação foi o momento de concluir todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, ou seja, foi a apresentação dos esquemas que foram realizados e trabalhados, em que deveriam demonstrar as técnicas do desmonte, monte e estabilização na figura durante 3 segundos, para além disso, o uso dos elementos gímnicos de forma que a coreografia estivesse fluída.

Na matéria de orientação os alunos foram avaliados através de percurso em forma de score 100, com o objetivo de realizar no mínimo de tempo possível.

Adicionalmente esta etapa permitiu a introdução de novas matérias, como por exemplo: Rugby, Tênis de mesa e Patinagem. Quanto ao rugby foi realizado exercícios simples, de pouca complexidade sendo que existia contacto físico controlado, através do bitoque Rugby e Taq Rugby. No tênis de mesa os alunos realizaram situações de 1+1 e situações de 1x1. Em relação à patinagem foram realizados percursos de baixa complexidade dada as poucas competências dos alunos nesta matéria. Por isso inicialmente foi necessário, ajudá-los a perder o receio que possuíam e alertar para as regras de segurança.

1.6.1.2 Área da Aptidão Física

As estações com condição física mantiveram-se no decorrer desta etapa, já que é fundamental que os alunos compreendam que para conseguirem ver e sentir melhorias no seu corpo é necessário que estas tenham uma presença continua. Tal como afirma Gallahue, Ozmun e Goodway (2011), o desenvolvimento da aptidão física do aluno contribui para a melhoria das habilidades motoras, tal como a coordenação, agilidade e força, ou seja, a presença regular de condição física é fundamental para o desenvolvimento motor e físico dos alunos.

O desenvolvimento da resistência dos alunos foi desenvolvido através de situações de avaliação. Além disso, deu-se continuidade às estratégias aplicadas nas etapas anteriores para desenvolver as restantes capacidades motoras.

Quanto aos testes FITescola, estes foram realizados nesta etapa como forma de avaliação. Porém, para que os alunos conseguissem obter os resultados da zona saudável deu-se a oportunidade de realizar os testes até atingirem.

1.6.1.3 Área dos Conhecimentos

Na área de conhecimentos os alunos seriam avaliados de três formas diferentes, através:

- de questões implementadas com percursos de orientação;
- da entrega dos trabalhos escritos sobre os temas atribuídos no início do ano; e,
- na realização de uma apresentação para os colegas.

Além disto, esta etapa foi fundamental para a aplicação do projeto seminário que esteve presente na explicação aos alunos quanto à importância de realizar atividade física e de compreender os seus benefícios.

A aplicação prática do seminário esteve relacionado com a matéria de orientação através dos cartões de controlo demonstrados no Apêndice VI. A orientação conseguiu estar presente já que nos momentos em que apontavam os códigos, respondiam às perguntas de escolha múltipla. As perguntas estavam todas relacionadas com os trabalhos realizados em grupo ao longo do ano.

Por fim, deu-se conclusão aos trabalhos teóricos através da entrega final do mesmo.

1.6.2 Balanço

Durante esta etapa foi notável a aquisição de aprendizagens por parte dos alunos. Notando mais essas diferenças nos alunos que apresentavam bastante dificuldades ao início do ano. Apesar de se verificar uma melhoria nas capacidades do entendimento do jogo e das ações técnicas, foi fundamental que os alunos se mantivessem focados nas suas metas e nos seus objetivos. A manutenção desses conteúdos e a presença de aprendizagens são fatores para o sucesso, para que o ano seguinte possam evoluir e possam alcançar novos objetivos.

1.6.2.1 Área das Atividades Físicas

Ao realizar as situações de avaliação consegui verificar uma evolução nos alunos, já que os mesmos adotavam comportamentos que na avaliação inicial não realizavam. Por exemplo: no basquetebol foi notório que os alunos menos aptos já realizavam comportamentos como demarcarem-se à distância de passe e ao receber a bola enquadravam-se com o cesto. Para além de em jogo já aplicarem este tipo de comportamentos, alguns alunos menos aptos conseguiram acabar o ano a realizar o lançamento da passada com sucesso. Relativamente aos alunos mais aptos a utilização do exercício analítico 4x0 proporcionou a que estes adquirissem as competências necessárias para aplicarem esses critérios em jogo. Desta forma, verificou-se que as estratégias implementadas ao longo do ano foram relevantes para a evolução dos alunos. Além disso a utilização de grupos heterogéneos ao longo das etapas foi crucial para uma maior progressão e compreensão dos critérios de avaliação, através da cooperação entre os alunos mais aptos e menos aptos. Quanto aos grupos homogéneos estes foram fundamentais para a evolução e motivação dos alunos mais aptos.

No basquetebol consigo destacou-se que o AT21 finalizou o ano a realizar o basquetebol sem a condicionante da defesa sombra.

A matéria onde se verificou uma maior evolução foi na matéria do voleibol, tendo em conta que os alunos menos aptos, no início do ano, não conseguiam realizar a ação técnica do toque de dedos. Contudo acabaram o ano letivo a realizá-la corretamente, e a conseguirem deslocarem-se para o ponto de queda da bola. Adicionalmente, todos os alunos conseguiam realizar o serviço por baixo sem qualquer tipo de dificuldades.

Os alunos mais aptos no voleibol melhoraram a execução da dinâmica dos 3 toques, sendo que o segundo toque era executado pelo aluno na posição 3. Desta forma, tiveram a capacidade de dar continuidade ao jogo. Além disso, no final do ano letivo, o 3º toque já dificultava a ação da equipa adversária, procurando assim, conseguir alcançar o ponto.

Adicionalmente, os alunos mais aptos realizavam o serviço por cima sem dificuldades na sua execução, bem como melhoraram a execução do remate em apoio.

Na matéria de ginástica acrobática, os alunos cooperaram na realização da coreografia final. Apenas um grupo de trabalho não apresentou qualquer melhoria na sua execução ou no produto final, apesar de terem figuras em que o monte, desmonte e as pegas estavam realizadas corretamente, a coreografia não foi realizada de forma fluída dentro do ritmo da música.

Os restantes grupos apresentaram bons esquemas de ginástica acrobática em que ainda acrescentaram passos de dança realizados por eles, demonstrando uma grande cooperação, criatividade e entreajuda na realização do esquema.

Na dança, o apuramento e demonstração dos resultados foi através da rumba quadrada. Todos os alunos demonstraram uma evolução na realização da sequência e apresentaram-se autónomos no final desta etapa. A estratégia de utilizar pares heterogéneos foi eficaz para os alunos menos aptos e que apresentavam algumas dificuldades em realizar a dança.

Relativamente à matéria de badminton, os alunos mais aptos ao realizarem tarefas de forma competitiva apresentavam uma grande motivação para a realização das mesmas, dificultando as ações técnicas do adversário para ganhar o ponto. Em relação aos alunos menos aptos verificou-se melhorias no deslocamento para o ponto de queda do volante sendo possível introduzir um jogo mais competitivo.

A matéria de orientação foi apurada e demonstrada na saída de campo realizada em Monsanto. Os alunos encontraram as pistas no menor tempo possível demonstrando que as estratégias implementadas ao longo do ano foram eficazes. Quanto aos alunos que não participaram na saída de campo foram avaliados através de um percurso score 100 realizado na escola.

Quanto à introdução das novas matérias estas foram motivadoras e interessantes para os alunos o que levou a um empenho por parte dos mesmos, uma vez que nunca tinham experienciado estas matérias.

1.6.2.2 Área da Aptidão Física

A área da aptidão física esteve presente em todo o processo de lecionação. Todos os alunos tiveram conhecimento de quais as melhorias que deviam tentar adquirir e cumprir no final do ano. Tendo em conta que muitos dos alunos na avaliação inicial já apresentavam os testes FITescola na zona saudável e na zona atlética, o desafio para eles foi manter os resultados que tinham apresentado ou melhorar se fosse possível.

No quadro abaixo podemos verificar uma melhoria em todos os testes, exceto no teste da flexibilidade dos membros inferiores.

Quadro 20 - Avaliação Final Teste FITescola

Testes FITescola	Alunos FZS	
	1ºSemestre	2ºSemestre
Vaivém	1, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 19	8, 11,12, 13, 16, 19
Velocidade	4, 8, 11, 13, 16, 19, 20	4, 11, 16, 19
Força Média	3, 11, 12, 13, 19	11, 12, 13, 19
Força Superior	4, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 20	11,13, 17, 19, 20
Impulsão Horizontal	5, 6, 11, 13, 19, 20	11,13,19
Impulsão Vertical	11, 19	11, 19
Flexibilidade MI	3, 4, 5, 9, 12, 13, 19	3, 4, 5, 9, 12, 13, 19

Legenda: Azul - alunos com necessidades educativas especiais

As tarefas que foram realizadas de forma lúdica para o desenvolvimento da aptidão física foram as tarefas em que os alunos apresentavam maior motivação e interesse.

Já nas situações em que a aptidão física era apresentada em tarefas autónomas, a maioria dos alunos não demonstravam motivação e interesse na realização das mesmas.

Um dos objetivos ao longo deste ano letivo foi de os alunos melhorassem todos os resultados dos testes FITescola, sendo que como podemos verificar no quadro acima os alunos que apresentaram maior dificuldade a conseguir passar para a zona saudável, foram os com necessidades educativas especiais, contudo todos apresentaram melhores resultados do que na avaliação inicial.

1.6.2.3 Área dos Conhecimentos

A área dos conhecimentos esteve presente nesta etapa em congruência com o seminário, através da matéria de orientação e da apresentação dos trabalhos realizados ao longo do ano.

A implementação do percurso de orientação com perguntas de escolha múltipla sobre a área dos conhecimentos permitiu um contacto direto com a matéria, onde os alunos demonstraram uma grande capacidade de aprendizagem e de interesse pelos temas que foram abordados.

O facto de a matéria ter sido abordada ao longo do ano fez com que os alunos conseguissem juntar a matéria lecionada de conhecimentos com a matéria que era dada tanto das atividades físicas como na aptidão física nas aulas práticas.

Quanto aos trabalhos teóricos, todos os alunos entregaram os trabalhos solicitados na segunda etapa e mostraram uma análise crítica sobre os temas. Além disso, de forma a melhorarem as suas classificações dos trabalhos mostraram interesse em apresentar os trabalhos aos restantes colegas. Utilizando a estratégia Flipped Classroom (Freeman et al., 2014) em que os alunos apresentam e ensinam os temas desenvolvidos aos colegas. Assim, verificou-se uma maior aprendizagem de todos os alunos e das diversas matérias.

Na reflexão realizada na última aula, os alunos referiram que a forma como a área de conhecimentos esteve presente ao longo do ano letivo, serviu para que os mesmos absorvessem informações e conteúdos de uma forma mais interessante e motivadora.

1.7 Professor a Tempo Inteiro

1.7.1 1º Professor a Tempo Inteiro

1.7.1.1 Processo

Durante o estágio foi-nos solicitado a realização do Professor a Tempo Inteiro (PTI), que corresponde na realização de um horário semanal de 20 horas de leção.

Para iniciar o PTI, foi necessário selecionar as turmas nas quais iria lecionar, de forma que conseguisse apresentar novas rotinas e matérias. Para isso, observei as aulas dos Professores Titulares das respetivas turmas, na semana anterior à realização do PTI, de modo a analisar as rotinas, o clima da turma e as dificuldades da mesma. Além disto, questionei os professores acerca dos objetivos e matérias da aula, de forma a criar um planeamento que desse continuidade às aprendizagens dos alunos.

No PTI ao escolher apenas turmas do ensino secundário (Apêndice VII) criei metas e

objetivos desafiantes para manter os alunos motivados e focados em atingi-los (Locke & Latham, 2002).

Desta forma os objetivos para esta semana foram os seguintes:

- Adaptar metas e objetivos de acordo com as necessidades dos alunos no nível de introdução/elementar e elementar/avançado,
- Melhorar e adaptar a instrução inicial tendo em conta cada turma,
- Lecionar em contextos que não tenham a presença de alunos NEE's.

Desta forma, foram solicitadas pelos professores titulares e posteriormente abordadas em aula as seguintes matérias: o ensino do basquetebol, do voleibol, do badminton, da ginástica acrobática e dos elementos de ligação da ginástica de solo.

Após a realização das aulas, abordei sempre o Professor Titular para receber feedback em relação à aula e o planeamento da mesma. Deste modo, os feedbacks foram mais direcionados para questões como:

- (1) A colocação do professor nas aulas;
- (2) O feedback dirigido para os objetivos propostos.

Segundo Rink (2014), o feedback não corrige apenas erros, mas facilita na retenção do conhecimento. Por isso, durante todo o PTI preocupei-me em focar-me no feedback que transmitia, pois durante a primeira etapa verificou-se que nem sempre o feedback era adequado tendo em conta às necessidades dos alunos.

1.7.1.2 Balanço

Durante o PTI ao lecionar em turmas que não apresentavam alunos com NEE's, verifiquei uma maior facilidade na gestão do tempo, principalmente na instrução inicial, bem como uma maior facilidade no controlo dos comportamentos desviantes.

Relativamente às turmas, a turma do 10º ano estava acostumada a um ensino blocos e, por esse motivo, faltava-lhes rotinas para uma aula abordada através de áreas e várias matérias. Além disso, a turma, de acordo com o professor titular, apresentava muitos comportamentos desviantes, tais como não realizarem as tarefas propostas, respondiam de forma incorreta ao professor e destabilizavam os colegas. Adicionalmente, foi necessário ter uma maior atenção ao planeamento das aulas, para adaptar tarefas e grupos, uma vez que os alunos faltavam bastante.

Nesta turma, apesar do que foi referido pelo professor titular, o mesmo não se verificou na semana lecionada por mim. Isto pode advenir às estratégias que foram utilizadas, tais como,

a realização de várias áreas e a criação de grupos heterogéneos, separando os alunos problemáticos. Para além disso, a utilização de metas e objetivos nos exercícios, foi uma estratégia eficaz para promover um clima de aula positivo e os alunos manterem-se focaram-se nas tarefas. Os alunos que eram vistos como problemáticos eram os alunos mais aptos da turma. Desta forma, solicitei-lhes que nas tarefas que estavam a realizar com os alunos menos aptos, os mesmos adquirissem uma postura de líder e ajudassem os restantes alunos a cumprir o que era solicitado.

As duas turmas de 11º ano apresentavam rotinas semelhantes à minha turma, tendo em conta que os professores titulares planeavam por etapas e dividiam as suas aulas por áreas. Desta forma a minha intervenção nestas turmas foi mais facilitada, pois os alunos compreendiam as metas e os objetivos das situações de aprendizagem que foram propostas. Portanto, foquei-me nos momentos de instrução, para que os alunos percebessem de imediato o que era pedido, sem que diminuísse de forma excessiva o tempo útil da aula. Isto só foi alcançado porque a instrução foi preparada previamente para que a mesma fosse dada de forma clara e simples (Martins et al., 2017).

Posto isto, verifiquei, ao longo do PTI que os alunos ao compreender os objetivos dos jogos realizados em aula, os mesmos se mantinham focados a fazer o que lhes era pedido, sem que se desvirtuassem das tarefas. Adicionalmente, os alunos, ao estarem focados no que lhes era proposto proporcionou a que o número de comportamentos desviantes fosse inferior, indo em conformidade com o estudo de Ryan e Deci (2000), que referem que os alunos ao compreenderem de forma clara os objetivos propostos possibilita que os mesmos se sintam mais motivados para alcançar os resultados desejados.

De acordo com Casey e Goodyear (2015), o feedback e o apoio dos colegas foram fundamentais para uma evolução profissional, tal como a colaboração entre colegas promove uma troca de ideias e partilha de métodos. Desta forma, enquanto professora estagiária foi fundamental recolher o máximo de feedback e ajuda possível de forma a conseguir evoluir como futura professora.

1.7.2 Segundo Professor a Tempo Inteiro

1.7.2.1 Processo

Este segundo PTI teve um carácter semelhante ao primeiro; porém, o principal objetivo foi implementar o projeto específico de seminário. Desta forma, a escolha das turmas passou pelos temas apresentados no seminário, ou seja, turmas do 6º e do 9º. Para além de aplicar o projeto de seminário, este PTI permitiu lecionar e adaptar a informação às turmas do ensino básico. Assim sendo, o horário do PTI está apresentado no apêndice VIII.

Posto isto, os objetivos para esta semana foram os seguintes:

- Aplicar estratégias apresentadas no seminário,
- Lecionar turmas do Ensino básico,
- Adaptar a comunicação ao nível de escolaridade dos alunos.

A estratégia utilizada relacionada com o projeto de seminário foi o uso da matéria de orientação para aplicar a área de conhecimentos que os alunos tinham desenvolvido ao longo do ano. Para isso, houve a necessidade de reunir com os professores e compreender quais os temas que foram abordados ao longo do ano, para realizar os cartões de controlo (Apêndice VI). A matéria de orientação permitia as deslocações pela escola. A resposta a questões de escolha múltipla sobre os conteúdos que os alunos foram desenvolvendo ao longo do ano.

Desta forma a orientação foi uma das áreas desenvolvidas em aula, em conjunto com futebol, com o voleibol e com a condição física, sendo matérias solicitadas pelos Professores Titulares.

De forma que, a orientação não se tornasse repetitiva no 1.º dia foi realizada em formato estrela e no 2.º dia em formato score (individualmente).

1.7.2.2 Balanço

Neste segundo PTI, o facto de ter escolhido turmas do ensino básico proporcionou-me novos desafios e dificuldades. Desta forma, conseguir adaptar as situações de aprendizagem aos alunos, sendo fundamental para que conseguissem desenvolver as tarefas tentando adquirir a meta selecionada.

No decorrer do PTI verifiquei que algumas turmas nunca tinham realizado a matéria de orientação, o que levou a uma instrução mais demorada para que os alunos compreendessem a sua forma de execução, os seus objetivos, a leitura do mapa e a procura do código das balizas.

A leção ao ensino básico também se tornou desafiante, devido aos seus comportamentos desviantes e a necessidade do ajuste do feedback. De acordo com Stronge,

Ward e Grant (2011), o professor mais eficiente é o professor que verifica se o aluno compreende e ajusta o feedback para que o mesmo compreenda. Para além disso, o feedback ajustado à idade pode facilitar o progresso dos alunos, já que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e dinâmico (Gallahue, Ozmun e Goodway, 2011).

Na orientação tive a necessidade de colocar tempo limite para que os alunos não se distraíssem dos objetivos propostos. Para além do tempo foi necessário formar grupos pequeno, para que fosse mais fácil controlar os alunos.

Posto isto, a aplicação do seminário foi através de uma orientação com perguntas de escolha múltipla sobre os temas abordados ao longo do ano. Além disso, foram colocadas perguntas aos alunos que estavam na condição física:

- (1) quanto aos benefícios que consideravam que a prática de atividade física lhes traria;
- (2) sobre o que é um estilo de vida saudável.

Tais perguntas permitiram concluir que os alunos não apresentavam a aquisição de muito conhecimento.

Quanto às restantes matérias os alunos compreenderam os objetivos e as metas colocadas, pelo que houve inclusive a necessidade de aumentar a dificuldade das metas para que pudessem adquirir novas aprendizagens.

1.8 Balanço Final da Área de Lecionação

O caminho na área de lecionação caracterizou-se por “altos e baixos”.

A primeira etapa seguiu de um planeamento organizado e formado para a avaliação inicial. Este planeamento foi realizado com o intuito de os alunos terem conhecimento das suas dificuldades e do que deveriam melhorar.

Uma vez que o planeamento por etapas facilita a avaliação contínua do progresso dos alunos, permitiu que o feedback fosse ajustado de acordo com as suas necessidades. Para além de com o feedback ajustado, o planeamento por etapas, permite ajudar o desenvolvimento dos alunos.

Houve uma preocupação evidente da minha parte, para que os alunos com mais dificuldades tivessem conhecimento do que deviam melhorar, para alcançar as notas que pretendiam.

Estes alunos apresentaram-se motivados para alcançar os objetivos e as metas que lhes eram colocadas, tal como afirma Silverman e Ennis (2003) a clareza nos objetivos e o feedback

frequente é fundamental para manter os alunos motivados.

Houve alguns constrangimentos da minha parte, quanto aos alunos com mais dificuldades, designadamente em conseguir que quando estivessem em grupos homogéneos trabalhassem para os objetivos e metas que lhes eram colocados. Contudo, os alunos viam esses momentos de aula como lúdico e não desenvolviam o que era pretendido nesses momentos.

Com a saída de campo é que os alunos começaram a entender que aqueles momentos não eram momentos de recreio, mas sim momentos da aula fundamental, para a sua evolução. Esta situação foi originada pelo facto de na segunda etapa não ter sido explícita quanto às necessidades dos alunos com menos dificuldades.

Na terceira e quarta etapa foi difícil reverter esta situação tendo em conta que os alunos achavam que era uma situação normal. Foram assim apresentados vídeos de jogos profissionais de basquetebol, de voleibol e de outras matérias, para que os alunos compreendessem que ainda existiam bastante elementos para aprender.

Outro momento importante nesta área de lecionação foi a integração dos alunos NEE's no decorrer das aulas e nos exercícios. No início tendo em conta que não conhecia as necessidades destes alunos, a estratégia mais fácil de os integrar era de colocar a função de joker em que davam linha de passe e a superioridade nos exercícios. Esta interação entre os alunos com NEE foram fundamentais para o desenvolvimento de todos os alunos, já que participam de aulas inclusivas e desenvolvem habilidades de comunicação, colaboração e essenciais para a vida futura (Tripp, Rizzo & Webbert, 2007).

Para o aluno com trissomia 21 foi necessário arranjar tarefas que o motivassem. Essas tarefas tinham de ter um carácter musical relacionada com a dança. Já o aluno com paralisia cerebral, apresentava maior interesse nos jogos desportivos coletivos, principalmente pela modalidade de futebol. Participou ativamente em qualquer atividade que lhe fosse proposta.

Os restantes alunos NEE's não apresentavam dificuldades motoras, realizando as tarefas com os restantes colegas.

2. Direção de Turma

A direção de turma onde estive inserida era composta por duas turmas: uma do curso de Ciências e Tecnologias constituída por 8 alunos e outra do curso de Economia que continha 13 alunos. Nesta turma estiveram inseridos quatro alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

O Diretor de Turma (DT) apresenta um papel importante na promoção de um ambiente inclusivo, tal como afirma Hornby e Lafaele (2011) é importante que este promova um ambiente escolar positivo e inclusivo, de forma a cultivar um ambiente cooperativo e de comunidade dentro da turma, incentivando o respeito mútuo e valores de empatia.

Para além disso, o DT tem um papel multifacetado e abrange uma variedade de grande responsabilidade, neste caso associadas ao bem-estar académico, social e emocional dos alunos da sua turma. Estas responsabilidades passam por:

- acompanhar o desempenho escolar dos alunos;
- ter a capacidade de identificar as necessidades de apoio e intervenções adicionais que o discente necessite, para que todos tenham suporte adequado às necessidades que apresentem (Hampton, Rhodes & Stokes, 2004).

Adicionalmente, tal como afirma Gysbers e Henderson (2012) o DT apresenta também o papel de conselheiro e orientador, ajudando os alunos a enfrentar e lidar com os desafios pessoais, como por exemplo, planear os estudos e ajudar nas decisões importantes para o seu futuro.

Além disso, o DT passa por ser a ligação entre a escola e os Encarregados de Educação (EE) dos alunos, fornecendo a estes a informação sobre:

- o desempenho académico dos alunos;
- o seu comportamento dentro do recinto escolar;

De acordo com Goddard, Tschannen-Moran e Hoy (2001), o DT assume um papel importante na construção de relações positivas entre a escola e os encarregados de educação logo é fundamental que exista uma cooperação e colaboração com os EE, muitas vezes necessária para o sucesso académico dos alunos e para a resolução de qualquer situação mais complexa, relativamente ao seu desempenho e/ou comportamento.

O Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho indica as funções que estão inerentes ao cargo de DT, tais como: coordenar o trabalho dos professores da turma, garantindo coerência nas práticas pedagógicas e, através do conselho de turma (CT) fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes para melhorar o desempenho global dos alunos. Para além disso, o DT de

acordo com o Regulamento Interno da Escola, deve cumprir as decisões realizadas no CT, dirigir as reuniões do CT e da Assembleia de Turma.

As minhas funções como estagiária durante o ano letivo foram auxiliar o DT na elaboração das reuniões, no apoio aos alunos, na interação com os EE e com o restante corpo docente, de forma a compreender as funções e o papel do DT.

2.2 Projeto Específico - *Inclusão e Participação Ativa dos Alunos do Ensino Regular nas Aprendizagens dos Alunos com Necessidade Educativas Especiais*

O estudo da inclusão e participação ativa dos alunos do ensino regular nas aprendizagens dos alunos com NEE foi pertinente pelo facto desta direção de turma ter alunos com NEE, sendo fundamental que os mesmos façam parte do processo da turma.

Este projeto teve como objetivo:

- Garantir que os alunos do ensino regular (AER) cooperarem e participem no desenvolvimento e no processo de ensino dos alunos com NEE's.

Os alunos com NEE's têm objetivos diferentes e “ambições” diferentes no processo educativo, ou seja, estes são desenvolvidos com o intuito de se tornarem autónomos, estarem prontos para a vida adulta. Porém a evolução de cada um depende do grau das necessidades e dos objetivos pretendidos.

A escola apresenta um espaço designado para as aulas destes alunos, têm disciplinas como educação física, matemática, português, expressão plástica, atividades de vida diárias, emprego, carpintaria, musicoterapia, hortofloricultura, expressão corporal dramática e musical, e os apoios das matérias português e matemática.

A turma tinha quatro alunos com NEE's:

- (1) com trissomia 21, que preferia as matérias de música e de expressão corporal;
- (2) com paralisia cerebral que conseguia realizar frases, ainda que por vezes desconstruídas;
- (3) com défice cognitivo e atraso global no desenvolvimento. Este aluno realizou o estágio profissional ao longo do ano na Junta de Freguesia da Pontinha;
- (4) com défice cognitivo. Este foi um caso bastante difícil, já que o aluno é maior de idade, encontra-se a viver em sozinho. Esta foi uma das maiores preocupações do conselho de turma, uma vez que achavam que o mesmo não tinha condições para viver sozinho.

Esta turma é muito diversificada, com contexto de aprendizagem e necessidades diferentes. A presença dos alunos NEE's revelou-se benéfica. Tal como afirma Lindsay (2007) a presença de alunos do ensino regular promove uma aceitação social, autoestima e o sentimento de inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais. Para além de que promove oportunidades para a evolução das suas habilidades sociais e de comunicação, ou seja, segundo Katz e Mirenda (2002) a inclusão dos alunos com deficiência em salas de aulas regulares proporciona oportunidades de construção de relacionamentos significativos com os colegas sem deficiência, promovendo também um ambiente de respeito e aceitação mútuo.

2.3 1ª Etapa – Prognóstico

Esta primeira etapa serviu para conhecer os alunos e tentar compreender as dificuldades que poderiam existir com a presença dos alunos com NEE's. Ao longo desta etapa conferi que o contacto que existia entre os AER e os alunos com NEE era apenas presente no decorrer das aulas de Educação Física.

Relativamente aos objetivos desta etapa foram:

- Conhecer o conselho de turma,
- Conhecer as funções do Diretor de Turma,
- Compreender a dinâmica da turma com a presença dos alunos com necessidades educativas especiais.

A primeira reunião do CT serviu para conhecer todos os docentes que acompanharam as turmas ao longo do ano, bem como conhecer o comportamento dos alunos, a dinâmica da turma, patologias e os casos mais preocupantes.

Como afirma Goddard, Tschannen-Moran e Hoy (2001) é importante que exista uma relação positiva entre a escola e os EE's para que haja uma cooperação e colaboração, favorecendo o sucesso académico dos alunos e facilitando a resolução de problemas. Logo, a reunião com os EE's serviu para conhecer as perspetivas dos pais, compreender as maiores preocupações, aferir a relação do DT com os EE's, explicar o plano de atividades anual aos EE's e envolver os EE's na vida escolar dos alunos.

2.3.2 Balanço

A presença na primeira reunião do conselho de turma foi fundamental para adquirir algumas informações sobre os alunos que iria lecionar ao longo do ano, tendo em conta que todos os Professores já tinham tido contacto com os mesmos.

Logo nas primeiras reuniões os professores demonstraram grande preocupação com a maioria dos alunos de economia, atendendo às notas baixas do ano anterior. Foi referida a falta de ambição da maioria destes alunos, já que os mesmos não demonstravam qualquer preocupação com as suas notas. Contrariamente à turma de ciências e tecnologias que manifestaram preocupação com o acesso ao ensino superior e com a obtenção de médias.

Foi referido na primeira reunião do conselho de turma, que a mesma era uma turma com um clima positivo, atendendo ao ambiente saudável que existia entre os alunos, à inclusão dos alunos com NEE que contribui para essa cooperação e entreajuda.

Não obstante as informações sobre os alunos disponibilizadas pelos Professores, terem sido fundamentais para a minha à interação com a turma, foi necessário, nas primeiras aulas, conhecê-los e aferir quanto à sua forma de participar na disciplina.

A reunião com os EE's serviu passar informações sobre o planeamento e objetivos para o ano letivo, infelizmente a participação dos EE's foi reduzida, o que nos preocupou, devido a ser a reunião onde se partilhou informações importantes.

Foi manifesta a motivação e o interesse por parte de todo o corpo docente para que os alunos conseguissem passar o ano com distinção, com melhores notas e médias relativamente ao ano transato.

Ao longo desta etapa deparei-me com o facto de apenas existir interação entre os alunos NEE's e os alunos do ensino regular dentro do espaço de aula da educação física, verificando que não existia qualquer preocupação de entreajuda entre os alunos do ensino regular e dos alunos NEE's.

A situação mais preocupante era a situação do aluno NEE já que este não possuía encarregado de educação (EE), uma vez que é maior de idade. Relembrando que o mesmo residia sozinho o que preocupava o conselho de turma uma vez que não apresentava capacidade para ser autónomo. O DT procurou solucionar através do contacto com os responsáveis, para compreender de que forma podíamos ajudar o aluno em questão.

2.4 2ª Etapa – Prioridades

Nesta segunda etapa, após perceber a interação entre os alunos regulares e os alunos NEE's procurei identificar a dinâmica das relações que estes tinham, de forma a conseguir identificar a possibilidade da realização do projeto.

Os objetivos desta etapa foram:

- Continuar a acompanhar o DT nas suas funções,
- Identificar estratégias para melhorar o empenho dos alunos.
- Intervir no desenvolvimento da organização e gestão do tempo dos alunos.
- Compreender com mais detalhe as interações entre os alunos do ensino regular

e do ensino especial

A ideia inicial deste projeto é que os AER contribuam no processo educativo e escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, porque como foi referido anteriormente é benéfico para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas dos alunos com NEE.

2.4.1 Processo

Durante esta etapa, acompanhei o trabalho direto do DT, onde presenciei e ajudei. A título de exemplo:

- o contacto com encarregados de educação através de reuniões individuais;
- o informar do número excessivo de faltas dos discentes; e,
- o envio de emails sobre informações adicionais da escola, como datas de exames,

visitas de estudo planeadas.

Esta etapa envolveu a realização das avaliações intercalares. As mesmas demonstraram o processo e progresso dos alunos.

Durante as reuniões intercalares, foram definidos planos para as matérias que apresentavam pior avaliação, com vista ao sucesso dos alunos, criando melhores condições para desenvolver as mesmas.

Na procura de um possível projeto, compreendi que os alunos do ensino regular não entendiam qual a necessidade dos alunos NEE's estarem na escola, uma vez que viam as tarefas que realizavam como atividades lúdicas. Após verificar que os alunos não tinham conhecimento sobre qual o processo educativo dos alunos NEE's, foi necessário explicar e dar a conhecer qual era o processo e os objetivos para a escolaridade de cada aluno com NEE's, sendo este o início do projeto.

Deste modo, deu início ao projeto através de pequenas apresentações a explicar quais os objetivos que deviam ser cumpridos ao final da escolaridade obrigatória, demonstrando que

os alunos com NEE's durante o horário escolar desenvolviam a sua autonomia para as tarefas diárias, como por exemplo, na deslocação para a escola de transportes.

2.4.2 Balanço

Enquanto Professora estagiária e iniciante neste caminho da direção de turma, foi fundamental obter o conhecimento e contactar diretamente com todos os processos que envolve o DT desde: reuniões com os EE, assembleias de turma, controlo e monitorização do número de faltas e controlo do comportamento dos alunos. De acordo com Clemente e Mendes (2013) o diretor de turma apresenta um papel de liderança que é fundamental para que a sua intervenção seja eficaz junto dos encarregados de educação e dos alunos.

Deparámo-nos com o descontentamento dos EE pelo não cumprimento do planeamento em algumas disciplinas e que poderia impactar no atraso da matéria lecionada a tempo dos exames nacionais. Este descontentamento foi apoiado pelo depoimento dos pais e do subdelegado e do delegado da turma.

Durante esta etapa, ao demonstrar aos alunos estratégias de organização de tempo fez com que alguns aprendessem novas formas de organizar o seu estudo. Eles ao conseguirem programar o seu tempo apresentaram-se menos stressados com os momentos de avaliação que realizaram durante esta etapa, afirmando que com um estudo regular conseguiam reter mais conteúdos para os testes.

Ao apresentar aos alunos o processo educativo dos alunos verifiquei uma maior vontade de ajudar os alunos com NEE's sem ser dentro das aulas de educação física, desta forma os alunos interagem nos intervalos do horário escolar.

2.5 3ª Etapa – Processo

A terceira etapa serviu para o desenvolvimento do projeto de direção de turma. A interação dos AER com os alunos com NEE ocorria simultaneamente dentro e fora do espaço da aula de Educação Física, como era o caso dos intervalos.

No CT verifiquei a pouca colaboração entre os professores do ensino regular e os professores das necessidades educativas especiais. Por isso, como forma de solucionar este problema e estabelecer um ambiente cooperativo e positivo, propus a realização de atividades que englobassem todos os alunos, tais como: fazer um bolo em conjunto, os AER participarem nas aulas dos NEE's e, para além disso, o Professor Titular explicou qual era a função da escola e quais os objetivos que tinham de ser alcançados por cada aluno no final da escolaridade.

Estas atividades decorreram dentro do espaço dedicado às necessidades educativas especiais, em que o objetivo foi que os AER consciencializassem sobre as atividades e o processo dos alunos com NEE. De acordo com Ruijs e Peetsman (2009) a interação e a presença de alunos com necessidades educativas especiais promoveram um desenvolvimento da comunicação, uma maior tolerância e cooperação entre os alunos, preparando-os para interagir de forma positiva e inclusiva na sociedade.

Os objetivos desta etapa foram:

- Acompanhar o DT nas suas funções,
- Contribuir para o aumento das interações entre os alunos do ensino regular e os alunos no ensino especial, de forma a criar uma turma mais cooperativa e inclusiva.

2.5.1 Processo

Nesta etapa, ao aproximar dos exames nacionais, o DT convocou reuniões com os EE dos alunos que demonstravam maior dificuldade nas disciplinas chave. Procurou-se deste modo, compreender de que forma e a solução para que o aluno consiga ter sucesso nos exames. A ligação entre o diretor de turma e o encarregado de educação é fundamental para partilhar informações sobre o processo educativo e o comportamento de forma a conseguirem arranjar soluções para apoiar eficazmente os alunos (Christenson & Sheridan, 2001).

As atividades propostas realizaram-se no decorrer de uma aula de filosofia, já que houve abertura do DT para facultar a sua aula para a realização das mesmas. Esta aula passou pela realização de um bolo com todos os alunos, revelando a autonomia dos alunos com NEE nesta tarefa. De referir que o processo de aprendizagem dos alunos com NEE passa por torná-los autónomos e prepará-los para o futuro.

O Professor de necessidades educativas especiais ainda mostrou a forma como os alunos eram capazes de:

- Utilizar a matemática, somas e subtrações,
- Realizar palavras cruzadas (procuravam as letras para a completar);
- Utilizar o dinheiro de forma autónoma para realizar compras sozinho;
- Ir para a escola sozinhos (de referir que apenas um se deslocava para a escola com a carrinha da junta de freguesia).

No final da atividade também se realizou uma reflexão, de forma a demonstrar aos alunos do ensino regular, de que forma podemos ajudar e cooperar no processo de aprendizagem dos alunos com NEE.

2.5.2 Balanço

O acompanhamento e a preocupação do DT com o processo de ensino dos alunos foram determinantes, para que:

- tenha conhecimento e possa agir de forma eficaz junto aos alunos, e aos seus EE;
- possa ajudar e informar os EE sobre as necessidades dos alunos.

Estar enquadrada neste processo foi uma mais-valia na minha aprendizagem, pois permitiu-me:

- (1) obter estratégias de abordagens aos EE;
- (2) observar a relação entre o EE e do DT;
- (3) verificar a importância dessa relação – EE e DT - ser positiva para o benefício dos alunos.

Durante a realização das atividades com os alunos NEE's os alunos do ensino regular demonstraram-se surpreendidos com o facto dos seus colegas já conseguirem ir sozinhos de transportes para a escola.

A interação entre os alunos do ensino regular e os alunos de necessidades educativas especiais, já não ocorria apenas no espaço de aula de educação física, ou seja, já estava presente nos intervalos. Apesar de um dos objetivos do projeto ser a interação entre os AER e os alunos NEE, entretanto já alcançada nesta fase, também era objetivo que os alunos tivessem conhecimento quanto ao projeto dos alunos com NEE, os apoiassem e fizessem parte dele.

De acordo com Cologon (2013), a presença de alunos com necessidades educativas especiais promove uma cultura escolar mais inclusiva e sensível às diferenças individuais, sendo que também prepara os alunos do ensino regular para uma sociedade em que tenham a capacidade de interagir de forma positiva e respeitando as diferenças. As atividades realizadas ao longo desta etapa permitiram que os alunos do ensino regular compreendessem a importância de envolver os alunos NEE's nas atividades escolares e como eles se podem tornar autónomos para o resto da vida, sendo que os alunos com NEE's apresentaram a capacidade de realizar um bolo de forma autónoma, lavar a loiça quando realizam tarefas domésticas.

Durante a realização das atividades os alunos do ensino regular demonstraram interesse na participação, de forma autónoma ajudaram-nos nas tarefas proposta, como por exemplo, ajudaram na lavagem da louça utilizada na realização do bolo.

Durante as atividades o professor de NEE's realizou uma competição de contas de dividir entre o melhor aluno de matemática e um dos alunos NEE's, sendo que o aluno com

NEE's conseguiu realizar a tarefa no menor tempo possível e todos os alunos do ensino regular ficaram admirados e congratularam o colega.

2.6 4ª Etapa – Produto

Esta quarta etapa centrou-se na conclusão do presente ano letivo 2023/24 e na preparação do próximo 2024/25. Procurou-se nesta fase que todos os processos fossem conduzidos para o ano letivo seguinte.

Considerou-se essencial a preparação do próximo ano letivo, neste caso, o 12.º ano, o qual, para alguns alunos que pretendiam ingressar no ensino superior, foi determinante para a manutenção ou melhoria da nota média de acesso.

Relativamente ao projeto de direção de turma, esta etapa serviu para a realização da saída de campo, que ia permitir consolidar o projeto de direção de turma.

Os objetivos para esta etapa foram:

- Ajudar o DT no acompanhamento e na gestão da turma;
- Analisar o desenvolvimento da organização e gestão do tempo dos alunos através das avaliações finais.
- Realizar a Saída de Campo;
- Contribuir para o aumento do número de interações dos alunos NEE's com os AER na saída de campo consolidando o projeto de direção de turma.

2.6.1 Processo

Esta etapa permitiu realizar uma reflexão sobre a evolução dos alunos e servindo também para avaliar situações que pudessem requerer uma especial tomada de atenção no próximo ano.

O projeto de direção de turma, nesta etapa, teve um impacto significativo, uma vez que foi realizada uma atividade destinada a promover a interação entre os alunos com NEE e os alunos do ER, ao longo de um dia inteiro. Todas as tarefas foram realizadas com a participação de todos os alunos.

Durante a saída de campo foi realizada uma atividade em que os alunos com NEE's direcionavam num percurso os AER quando estes estavam vendados.

A saída de campo foi um dia diferente de um dia escolar, esta iniciou-se à porta da escola, para que todos em conjunto realizássemos o percurso através de transportes públicos,

os alunos do ensino regular ficaram responsáveis por ajudar os alunos com necessidades educativas especiais por toda a deslocação.

Tal como afirma Tryfon, Anastasia e Eleni (2021), a inclusão dos alunos com NEE nas atividades e tarefas com os alunos do ensino regular promove um aumento do sentimento de inclusão. Desta forma existe um desenvolvimento da interação social entre os alunos com NEE e os AER no ambiente escolar dos alunos com NEE (Lindsay, 2007), logo a saída de campo foi fundamental para promover um maior número de interações entre os alunos, já que se realizou um dia inteiro com atividades que promoviam a entreajuda e cooperação.

2.6.2 Balanço

Nas tarefas realizadas foi curiosa a surpresa manifestada pelos AER, quanto às capacidades dos alunos NEE nas tarefas realizadas na saída de campo.

Entende-se assim que o objetivo principal do projeto foi cumprido, atendendo à cooperação que existiu entre os alunos, evidente por exemplo na saída de campo. Estas atividades apesar de serem atividades mais lúdicas ou de carácter expositivo os alunos compreenderam essencialmente as necessidades dos colegas, tal como a forma como podiam ajudá-los na vida futura e dentro da própria escola.

2.7 Saída de Campo

A Saída de Campo passa por uma junção de atividades planeadas fora do contexto escolar, de forma a explorar ambientes externos, como por exemplo áreas naturais.

A SC oferece aos alunos oportunidade de realizar atividades fora do contexto de sala de aula, que interajam com o ambiente natural, um dos objetivos da saída de campo é que os alunos experienciem atividades físicas e desportos diferentes.

A saída de campo decorreu no dia 3 de maio no Parque de Campismo de Lisboa com a ajuda da empresa Emboscada Parque.

Teve a participação de três turmas do núcleo de estágio, mais duas turmas do grupo de Educação Física, ou seja, uma turma de 9º ano, três turmas de 11º ano e uma turma de 12ºano. As atividades realizadas foram:

- Orientação, incluindo;
 - uma atividade de Educação física adaptada,
 - uma atividade com a matéria de dança,

- uma atividade para promover a autonomia dos alunos através da condição física.

Estas atividades estavam diretamente relacionadas com os projetos de direção de turma dos estagiários.

A atividade de educação física adaptada consistia num percurso em que, em pares, um aluno simulava ser cego, utilizando uma venda nos olhos, enquanto o colega o orientava apenas com a voz. Desta forma, procurávamos demonstrar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas invisuais.

A atividade com a matéria de dança consistia na realização de uma coreografia com uma das danças lecionadas ao longo do ano.

A atividade de condição física os alunos tinham de realizar um exercício que correspondesse às características solicitadas pelo professor, como por exemplo, desenvolvimento da resistência.

Para além disso os alunos tiveram de realizar limpeza ambiental, reciclagem e participaram num torneio de paintball.

Tendo em conta ao projeto de direção de turma, era fundamental que os alunos com NEE's pudessem estar presentes, dessa forma, toda a saída de campo foi organizada de forma a promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma (Diário da República, 2018; p.2929).

Desta forma, os objetivos da saída de campo foram:

- Garantir a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em todas as atividades propostas para a saída de campo.
- Promover momentos de cooperação e colaboração entre os alunos NEE's e os restantes alunos.

2.7.1 Processo

O planeamento da saída de campo teve como primeiro objetivo fazer com que os alunos tivessem experiências diferentes, às do ano letivo anterior (as duas turmas de 11º ano realizaram a saída de campo com orientação, canoagem e arborismo). Por isso as atividades propostas para a saída de campo foram orientação em formato de peddy paper e um torneio de paintball.

Durante o planeamento da SC foi fundamental arranjar soluções para que os alunos com NEE pudessem estar presentes. Uma vez garantida a presença dos alunos NEE's o objetivo foi que os AER tivessem a possibilidade de ajudarem os NEE's fora do contexto da escola, a começar pelo transporte até ao local da saída, que foi realizado através dos transportes públicos da carris e do metropolitano de lisboa.

A inclusão de alunos com NEE visa a garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas capacidades ou limitações (Ainscow et al., 2006). No contexto das saídas de campo em educação física, a inclusão envolve não só a participação física dos alunos, mas também a sua integração social e o respeito pelas suas individualidades.

De acordo com Vickerman e Coates (2009), a inclusão na educação física prepara os alunos para a vida adulta numa sociedade diversificada, promovendo valores de aceitação, inclusão e respeito.

Tal como foi referido anteriormente, os alunos realizaram na parte da manhã, por duas horas, um percurso de orientação em formato de peddy paper. Os alunos tinham como objetivos:

- Recolher a maior quantidade de lixo possível;
- Fazer reciclagem no final do percurso,
- Realizar as atividades relacionadas com os nossos projetos de direção de turma.

Estas três atividades consistiam:

- (1) na apresentação em formato de vídeo ou fotografia, de exercícios que desenvolvam a força e a resistência. Esses exercícios poderiam ser realizados no meio da natureza;
- (2) na realização de uma coreografia que foi lecionada durante o ano letivo; e,
- (3) na realização de um percurso de Educação Física adaptada, em que os alunos de olhos vendados se deslocavam com a ajuda de um colega que os guiava através da voz e sem qualquer tipo de contacto físico.

O percurso de orientação foi realizado dentro do parque de campismo de Lisboa, um sítio fechado, que permitiu aos alunos a realização do percurso em segurança.

No final do percurso de orientação existiu um conjunto de perguntas relacionadas com a área de conhecimentos da Educação Física, que lhes permitia obter pontuação para o grupo.

Para cativar os alunos à participação, optou-se pelo paintball, um novo desporto, uma nova experiência e um contacto com uma atividade física diferente. O paintball foi realizado na parte da tarde por três horas em formato de torneio, em que todos os alunos realizavam no mínimo três jogos.

Foi realizado um briefing com a presença de todos os alunos, para os informar das regras de segurança:

- dentro do recinto de jogo terem de utilizar a máscara de proteção;
- apenas retirarem a proteção do cano dentro do recinto de jogo ou quando o instrutor o indicasse;
- respeitarem-se mutuamente para com os colegas;
- sempre que estivessem a menos de dois metros não houvesse troca de tiros, e sim a rendição por parte de um jogador.

Houve um cuidado extra atendendo à presença de três dos alunos com necessidades educativas especiais. O aluno com trissomia 21 necessitou do acompanhamento de um instrutor. O aluno com paralisia cerebral de nível I, movimentou-se sem limitações. Por último o aluno com défices cognitivos teve de ser acompanhado de forma indireta por um instrutor, já que nem sempre respeitava a regra de distância para com os colegas.

Tanto os instrutores, como todos os alunos ajudaram e cooperaram com os alunos com NEE, respeitando-os e incluindo-os na atividade.

2.7.2 Balanço

Há 3 aspetos a destacar acerca da saída de campo, a saber:

- (1) Realizou-se dentro do parque de campismo de Lisboa;
- (2) A deslocação foi realizada através dos transportes públicos de Lisboa, sem qualquer tipo de valor monetário envolvido, o que facilitou a adesão dos alunos, e proporcionou a interação dos alunos do ensino regular com os alunos com necessidades educativas especiais;
- (3) As atividades realizadas cumpriram os objetivos que foram selecionados para a saída de campo.

Para as outras turmas que se juntaram à nossa saída de campo foi uma novidade realizarem orientação e paintball, sendo que para muitos foi a primeira vez que tiveram de ler um mapa e interpretá-lo.

As turmas selecionadas - com quem realizámos o nosso PTI - demonstraram ser turmas cooperativas e colaborativas. Desempenharam por isso um papel determinante e uma oportunidade para trabalharem em equipa com os alunos das turmas de núcleo de estágio.

2.8 Balanço Final da Área de Direção de Turma

A área de Direção de Turma foi fundamental para compreender o funcionamento e a interação que a escola têm com os encarregados de educação. Em todo o processo de DT saliento a ajuda e partilha de conhecimento do cargo realizada conjuntamente com o diretor de turma (DT).

Para além da ajuda do DT é importante referir a ajuda que foi dada por todo o conselho de turma (CT), que já acompanhava a turma desde o ano anterior. Desde a primeira reunião se mostraram predispostos para me ajudar e para me elucidar quanto às necessidades que todos os alunos apresentavam.

O CT era composto na sua maioria professores experientes e bastante envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos. O grupo trabalhou de forma cooperativa e colaborativa, com a presença de todos e com a trocas de ideias e sugestões nas reuniões.

O projeto realizado teve a ajuda e aprovação do CT.

Após conversa com os alunos todos se mostraram bastante surpreendidos pelas capacidades que os colegas com NEE apresentavam, desde situações simples de autonomia como realizar um bolo, lavar a loiça, deslocarem-se para a escola em transportes públicos de forma autónoma ou a capacidade de realizarem contas sozinhos.

A perceção e a imagem que os alunos do ensino regular apresentavam dos alunos com NEE mudou; sendo que os AER demonstraram maior cooperação e ajuda com os alunos fora do recinto da aula de Educação Física. A participação dos alunos com NEE na SC foi determinante, já que em anos anteriores os alunos de educação especial não foram incluídos nas atividades e na SC.

A ligação do DT com o EE foi realizada através de marcação de reuniões ou de chamadas telefónicas. Todas essas reuniões foram realizadas com o objetivo de alertar o EE:

- para o número de faltas;
- para as avaliações nas matérias específicas e gerais;

- para o comportamento dos alunos.

Houve alguns casos alarmantes durante o ano letivo, como por exemplo: número de faltas excessivas, matrículas em matérias de exame anuladas e comportamentos desviantes excessivos. De acordo com Tavares (2011) o diretor de turma é o professor responsável por acompanhar e coordenar os processos de aprendizagem do aluno, através da comunicação entre escola e encarregado de educação e escola aluno. O diretor de turma apresenta a maior autoridade no grupo de professores do conselho de turma, estabelecendo uma ligação interna entre professores (Viegas Brás & Leal Gonçalves, 2013).

O papel do DT é fundamental para que haja alguém responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos e que dê atenção a todas as necessidades dos mesmos.

3. Desporto Escolar

O DE tem como objetivo desenvolver e promover oportunidades para os alunos evoluírem em termos de habilidades motoras, e ainda contribuir para a sua formação integral, tanto fisicamente, como cognitivamente e emocionalmente (Goodway, Ozmun & Gallahue, Ozmu 2013).

O agrupamento AEBF apresentava um leque alargado de opções com vários núcleos de Desporto Escolar (DE). A escola básica tinha ao dispor dos alunos os núcleos de: futsal, bicicletas, sobre rodas e basquetebol. Já a escola secundária apresentava os núcleos de: andebol, basquetebol, badminton e voleibol.

O núcleo de DE onde foi realizado o meu estágio, estava inserido na Escola Básica da Pontinha, na modalidade de basquetebol. O grupo era composto por trinta alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Além disso, os seus recursos temporais consistiam em dois treinos de 45 minutos, em dias não consecutivos – segunda-feira e sexta-feira.

Os treinos decorreram, maioritariamente, no espaço exterior da escola que apresentava dois campos, cada um deles com duas tabelas.

Inicialmente, foram percecionados alguns problemas neste grupo, desde o facto de este apenas ser realizado quando as condições climáticas fossem favoráveis, já que a única instalação disponível para a prática do mesmo seria o campo de jogos exterior. Outro problema aparente seria a diferença de nível dos alunos e as dificuldades que apresentavam na perceção e nas ações técnicas do jogo de basquetebol.

3.1 Projeto Específico - A *Continuidade do Ensino do Basquetebol* - Polivalência de Espaços

O meu projeto específico desta área tinha como objetivo lecionar os treinos de basquetebol de forma contínua, para que os alunos conseguissem ter o máximo de unidades de treino possíveis, sem que estivessem dependentes das questões climáticas. De acordo com Monteiro (1996a) a escola ao não possuir espaços polivalentes para o ensino de basquetebol faz com que não haja a possibilidade de um ensino contínuo. Desta forma, sugeri ao Coordenador da escola a realização dos treinos dentro do ginásio, sempre que não houvesse condições no exterior, caso contrário, os alunos simplesmente não tinham treino.

De referir que as condições espaciais influenciaram diretamente a eficácia da aprendizagem do ensino do basquetebol, a segurança dos alunos e a qualidade das atividades

desenvolvidas. De acordo com Rink (2014), a quantidade de espaço disponível influencia a eficácia com que as habilidades motoras são ensinadas e praticadas, espaços reduzidos limitam os movimentos e as ações dos alunos, dificultando a prática. Os alunos necessitam de um espaço amplo para que possam praticar o drible, os vários tipos de passe (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2011).

Neste caso, o ginásio não apresentava condições favoráveis para a lecionação de basquetebol, já que não possuía tabelas e o espaço era muito reduzido. A dimensão útil era de 18 metros por 13 metros que dificultava a presença de vinte e oito alunos. Para além das dimensões reduzidas, não se podia usar a bola de basquetebol dentro do espaço para não o danificar.

Face às limitações acima exposto, sugeri o uso dos postes de corfebol como alvo, a utilização de uma bola afável e a realização de jogos reduzidos com superioridade numérica. Tendo em conta o elevado número de alunos, os exercícios tinham de ser realizados através de jogo holandês e vagas em superioridade numérica.

Para que os alunos tivessem espaço suficiente para desenvolver as componentes pretendidas, os que apresentavam mais dificuldade no realizar do drible, realizavam percursos no corredor coberto do bloco de Educação Física, já os alunos com menos dificuldades aprendiam novos dribles para enriquecerem o seu jogo.

3.2 1ª Etapa – Prognóstico

Nesta etapa pretendeu-se realizar uma avaliação e caracterização dos alunos, através de uma avaliação inicial para compreender as suas capacidades e dificuldades. Como era a primeira abordagem com os alunos, foi necessário criar regras e rotinas, de forma, que o clima do treino estivesse garantido para as restantes etapas. De acordo com Cox (2012), a disciplina e a organização são fundamentais para uma boa performance de equipa, sem elas o individual de cada aluno não consegue trabalhar em equipa.

Esta etapa apresentou os seguintes objetivos:

- Conhecer os alunos do núcleo de desporto escolar,
- Realizar a avaliação inicial para compreender o nível dos alunos,
- Implementar regras e rotinas durante os treinos.

3.2.1 Processo

Nesta primeira etapa procedeu-se à divulgação de treinos de captação para o DE na modalidade de basquetebol junto à comunidade escolar:

- (1) através dos cartazes na escola e com a realização de treinos de captação.
- (2) e com pequenas palestras nas aulas de educação física em todas as turmas da escola básica.

Estes treinos foram realizados pelo Professor responsável, que ao abordar o tema do DE nas suas turmas fez com que alguns alunos das suas turmas quisessem participar.

Este núcleo de Desporto Escolar já existia na escola, pelo que foi essencial assegurar que os alunos que integraram o núcleo no ano anterior desejassem continuar a participar neste ano. Ainda assim, foi igualmente importante promover o núcleo de Desporto Escolar, dado que o número de alunos que transitaram foi reduzido.

Os primeiros treinos foram de carácter lúdico e com a presença de muitos jogos pré-desportivos, de maneira a observar o nível de jogo e a técnica dos alunos.

Nestes treinos iniciais foi realizado jogo, 3vs3, de forma a compreender qual era o nível dos alunos e o seu domínio da técnica. Estes jogos foram realizados com o mínimo de alunos possível para que estes tivessem o maior número de ações em jogo (Hughes & Bartlett, 2002).

Todas as situações realizadas na primeira etapa foi em grupo maioritariamente heterogéneos, para que os alunos com mais dificuldades conseguissem evoluir com a ajuda dos alunos mais capacitados. Nesta fase inicial os jogos eram realizados em superioridade numérica, promovendo sucesso nas ações dos alunos.

No final desta etapa apercebemo-nos que o número de alunos não era algo fixo e que dependia da sua própria vontade. Uma das formas de os motivar foi informá-los acerca das datas das competições que já estavam previstas.

Nesta etapa, diversos treinos de desporto escolar foram cancelados, principalmente em dias de chuva, conforme documentado no Apêndice IX. Essa situação exigiu ajustes no planeamento, uma vez que os treinos no espaço exterior eram inviabilizados pelas condições climáticas, além de serem limitados a apenas duas sessões semanais. Como alternativa, foi sugerido ao Professor Responsável que os treinos fossem realizados no pavilhão pequeno da escola sempre que as condições meteorológicas não permitissem a sua realização ao ar livre.

Após a aprovação desta proposta pelo Professor, a mesma foi apresentada ao Coordenador da escola, a quem foi explicado o motivo da necessidade de garantir a realização dos treinos em quaisquer condições.

3.2.2 Balanço

A primeira etapa foi desafiante, pois houve necessidade de alterar a mentalidade dos alunos quanto ao DE, de que o treino do DE, não se tratava de uma atividade lúdica ou de um momento equivalente ao “intervalo”, mas sim, um momento de aprendizagem.

Iniciamos o núcleo com trinta e um alunos, mas ao longo desta etapa muitos dos alunos desistiram:

- por indicação dos Encarregados de Educação, que consideravam que os alunos necessitavam de mais tempo para o estudo; ou,
- por encararem que os treinos de DE serviria somente como um intervalo controlado, sem qualquer tipo de aquisição de conhecimentos.

Com esta etapa muito conteúdo foi recolhido, designadamente quanto às características e às necessidades dos alunos. Também foi uma oportunidade para a aquisição de conhecimento sobre a modalidade. Foi fundamental para mim, que nesta etapa o Professor titular tomasse conta do planeamento e do clima da aula, permitiu-me obter uma melhor compreensão e ainda criar de rotinas com os alunos, porque como lecionei as minhas aulas na escola secundária, não tinha contacto regular com os alunos destas idades.

Verificou-se que todos os alunos deviam trabalhar para cumprir o nível de introdução. Constatou-se que existiam alunos a quem faltavam poucas componentes para conseguirem cumprir todos os critérios do nível de introdução, ou seja, foram identificados os alunos com capacidade e compreensão do jogo mais elevada.

Como durante esta fase participava menos no treino e observava mais as ações do Professor responsável, consegui compreender a personalidade dos alunos mais assíduos, e perceber que alguns deles, que frequentavam o desporto escolar, apresentavam comportamentos desviantes nas disciplinas e na sala de aula.

Com o grupo mais definido, tínhamos vinte e oito alunos a participar. Este número variava de treino para treino, considerando as ausências ou pelo facto de os alunos terem outras tarefas no mesmo horário, dentro do recinto escolar. Essa variação fez com que o Professor responsável tivesse de adaptar recorrentemente a constituição das unidades de treino.

3.3 2ª Etapa – Prioridades

A segunda etapa foi planeada de acordo com as prioridades detetadas na primeira etapa.

Os objetivos desta etapa passaram por:

- Melhorar as competências consideradas prioritárias para o jogo de basquetebol do nível de introdução,
- Implementar o uso de estratégias para a prática do DE dentro do ginásio pequeno;

3.3.1 Processo

Uma vez adquiridas, na primeira etapa, as rotinas e as regras, todas as condições são favoráveis para a promoção do desenvolvimento dos alunos tanto das capacidades individuais, como das coletivas. Para que isso acontecesse existiu a necessidade dos objetivos de cada unidade didática estarem adequados às capacidades dos alunos. Já que todos os alunos são alunos de nível de introdução as tarefas iniciais passaram pela realização das tarefas em superioridade numérica e com defesa sombra, de forma que o aluno com bola tivesse mais tempo e não se sentisse tão pressionado a tomar uma decisão (Comédias, 2012).

Estas tarefas globais foram apoiadas por tarefas analíticas para que os alunos dominassem e aprendessem habilidades necessárias para o jogo, de forma progressiva e estruturada. (Siedentop, 2002).

O treino durante esta etapa iniciava com um aquecimento para desenvolver capacidades técnicas individuais, como o drible e o lançamento. Desta forma permitia que os alunos evoluíssem na capacidade técnica, sem ter a tomada de decisão. As tarefas de calibre analítico foram utilizadas para que os alunos tivessem habilidades suficientes para corresponder ao jogo, por isso é que eram realizadas em simultâneo com as tarefas de calibre global já que as tarefas de calibre global os alunos aprendem as habilidades e estratégias do basquetebol (Werner et al., 1996), promovem o desenvolvimento da capacidade dos atletas na tomada de decisão rápidas e eficazes (Stolz & Pill, 2014).

No aquecimento, as tarefas utilizadas tiveram a implementação do drible, o lançamento, para que os alunos tivessem contacto direto com as técnicas específicas, até porque foram utilizados:

- jogos da apanhada;
- competições de lançamentos com deslocamento pelas 4 tabelas;

- caça bolas, em que os alunos sem bola tentavam “roubar” a bola dos alunos que a dispunham.

A parte fundamental do treino era composta por jogos adaptados às necessidades dos alunos, ou seja, tendo em conta que os alunos apresentavam bastante dificuldade na tomada de decisão e na compreensão do jogo. Assim, os jogos foram simplificados para que houvesse um número de repetições elevado (Comédias, 2012).

A etapa presente foi preponderante para a realização dos treinos de DE dentro do ginásio pequeno.

A utilização do ginásio interior – com 18 metros de comprimento e 13 metros de largura – também foi relevante para conseguir implementar os jogos e as estratégias para que os princípios fundamentais do basquetebol fossem desenvolvidos.

O ginásio da escola básica não apresenta materiais adequados para a prática direta de basquetebol, porém como quase todos os alunos pertencem ao nível de introdução e a maioria dos exercícios globais eram realizados sem drible, o uso do ginásio ainda assim, foi possível tendo em conta que existiam dois cestos de corfebol.

As tarefas foram assim realizadas priorizando o trabalho em equipa, obrigando que os alunos se movimentassem para receber a bola, tendo em conta que na primeira etapa deparamo-nos com as seguintes lacunas: o enquadramento com o alvo e o deslocamento para o mesmo.

De acordo Kotelnicki (2018), o uso de grupos heterógenos promove ambientes de aprendizagem cooperativos que são cruciais para maximizar os resultados da aprendizagem de todos os participantes, desta forma nesta etapa usamos maioritariamente grupos heterogéneos uma vez que os alunos mais aptos tinham de ajudar os alunos com mais dificuldades. Porém de forma a manter os alunos mais aptos motivados no final das sessões realizávamos jogo com grupos homogéneos.

3.2.2 Balanço

Enquanto etapa dedicada às prioridades, a utilização de jogos pré-desportivos como: o jogo da bola ao fundo, bola ao capitão, ou monocorfebol foram importantes para que todos os alunos conseguissem ter contacto recorrente com a bola.

De forma a manter os alunos mais desenvolvidos motivados, a estratégia utilizada foi o uso de grupos homogéneos no final da sessão do treino para que estes se mantivessem interessados no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, isto mostrou grande motivação por parte dos alunos em ajudarem os colegas durante as restantes tarefas, já que tinham conhecimento que no final da aula jogariam em grupos homogéneos.

Os alunos menos aptos uma vez inseridos em grupos homogéneos, apresentaram maior predisposição para a realização das tarefas, até por estas estarem ajustadas às necessidades dos mesmos, nos seguintes objetivos: desmarcar em direção ao alvo e receber enquadrados com o alvo.

Na realização de tarefas analíticas, em conjunto, com as tarefas globais, os alunos demonstraram uma evolução nas habilidades técnicas apresentaram mais ferramentas para a tomada de decisão e para solucionar os problemas em jogo.

O retirar do drible, nas tarefas desta etapa, foi relevante para que os alunos aprendessem movimentações sem bola e conseguissem selecionar a melhor opção de passe (Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005). Além disso, desenvolve também a visão periférica dos alunos, já que desta forma não tem de estar preocupados a realizar o drible e a olhar para o chão. Ao passarem mais tempo a olhar para o jogo os alunos conseguem antecipar melhor as jogadas e a tomada de decisão (Araújo & Davids, 2011).

Ao removermos o drible existe uma maior necessidade de apoio coletivo ao portador da bola, tendo os alunos de trabalhar em conjunto para criar oportunidades de passe e finalização, promovendo um jogo mais coletivo e resultando numa fluidez ofensiva. O drible aumenta as perdas de bola especialmente com os alunos menos desenvolvidos, ao removê-lo minimiza esses erros e promove um jogo mais tático e coletivo (Harvey, Cushion, Egis & Massa-Gonzalez, 2010).

3.4 3ª Etapa

Nesta etapa esteve presente o contexto de competição com outras escolas.

O planeamento e as unidades de treino serviram para preparar os alunos para os jogos que iriam realizar. O mesmo foi realizado através das observações e das reflexões, relativas à etapa anterior.

Os objetivos para esta etapa foram:

- Melhorar as aprendizagens prioritárias dos alunos com mais dificuldade,
- Implementar novas situações de aprendizagem aumentando a dificuldade aos alunos com maior capacidade,
- Analisar a participação dos alunos nas competições oficiais do DE.

3.4.1 Processo

Durante esta etapa houve a necessidade de utilizar os grupos, tanto de forma homogénea, como de forma heterogénea.

Desta forma o treino foi dividido em duas fases:

- 1.ª fase, em que os alunos mais capacitados apoiavam os alunos com mais dificuldades; e,
- 2.ª fase, em que os alunos trabalharam de forma homogénea, para que realizassem as aprendizagens em contextos mais difíceis.

Nesta etapa oito alunos tiveram de continuar em situações de aprendizagem sem drible, fomentando o desenvolvimento da desmarcação à distância de passe e do receber a bola enquadrando com o alvo. Os alunos que quase conseguiam cumprir todos os critérios de avaliação do nível de introdução focaram-se em participar no ressalto, já que este era o único critério que não cumpriam.

Em situações homogéneas os alunos com mais dificuldade em situação de jogo trabalhavam em situações de 3x3 com drible preparando os alunos para a competição, enquanto os alunos com mais capacidade trabalhavam em situações de 4x4 já que seria a forma da competição do DE.

Nas unidades de treino tentámos replicar o que ocorre em ambiente de competição, pelo que dois alunos fizeram o papel de árbitros, já que participaram no curso de árbitros proposto pelo DE.

O torneio dividiu-se em equipas A e equipa B, ou seja, todas as escolas apresentaram uma equipa com os alunos com mais competências e outra com os alunos com mais dificuldades.

Nesta etapa utilizámos o espaço interior para fomentar o trabalho em equipa. Em situações em que retirávamos o alvo para que os alunos apenas se focassem no objetivo de realizarem o maior número de passos solicitados, ou seja, uma equipa contra outra, o objetivo do exercício passava por realizar dez passes, sem que a bola caísse no chão.

Para aumentar a dificuldade dos exercícios, reduziu-se o número de opções, onde o aluno que tivesse a bola não podia passar a bola ao colega que lhe passou. Esta condicionante promoveu que os alunos estivessem em constante movimento, cooperando entre si para encontrarem e utilizarem o colega sem adversário.

Além disso, reduziu-se o número de soluções para que o estímulo da desmarcação estivesse bastante presente, obrigando os alunos que se mantinham mais parados em jogo se tivessem de movimentar.

Após a realização dos exercícios sem alvo, dificultou-se a decisão do aluno, acrescentando mais opções, ou seja, os alunos desta vez tinham o objetivo de acertar no poste de corfebol, priorizando que os alunos a realizassem os passes de forma orientada e direcionada.

Todas as unidades de treino eram formadas maioritariamente através de formas jogadas, para que houvesse um desenvolvimento da compreensão do jogo, de tomada de decisão de acordo com a necessidade do jogo. Deste modo, utilizar situações de aprendizagem dentro do contexto de jogo é eficaz para a aplicação prática das habilidades técnicas em situação de jogo (Mitchell, Oslin & Griffin, 2020). De referir que mesmo não tendo as situações fundamentais para o desenvolvimento de todas as ações técnicas, é importante estimular os movimentos prioritários da maioria dos alunos, desmarcar e enquadrar com o alvo.

3.4.2 Balanço

Nesta etapa, o contexto de competição, com equipas de outras escolas foi fundamental para conseguir observar a reação dos alunos perante situações de dificuldade. Verificou-se a necessidade de os alunos tentarem realizar tudo de forma individual (predominando a utilização do drible) o que dificultou as ações seguintes, por perda do controlo da bola ou pelo facto de os colegas das outras escolas os desarmarem (driblavam a bola muito alto).

Após o momento competitivo os alunos demonstraram estar mais focados e dedicados:

- à aprendizagem, já que se demonstraram, bastante surpreendidos pela qualidade das outras escolas;
- no feedback nas unidades de treino.

Desta forma, verificou-se uma grande diferença na aplicação dos conhecimentos desde

a primeira competição para a segunda.

Na segunda competição, os alunos tiveram a capacidade de conseguir analisar e aplicar a melhor solução de acordo com o que o jogo em que participavam. Os alunos já não procuravam tanto a ação do drible, quando esta não era a melhor opção. Procuravam sim, que o colega que tivesse sozinho e numa melhor situação para finalizar. Por essa razão em todos os treinos, os alunos passaram por jogos reduzidos, que facilitaram a aprendizagem tática, pois os alunos são frequentemente expostos a situações de jogo, que requerem decisões rápidas (Sampaio, Lago, Casais & Leite, 2010).

Os momentos competitivos foram fundamentais, atendendo que nestes ambientes os alunos conseguem aplicar as habilidades que foram compreendendo ao longo das etapas anteriores, aplicando-os em situações de pressão e em cenários de jogo real. A competição nos JDC ensina os alunos a serem mais cooperativos e a trabalharem em equipa (Smith & D'Arripe-Longueville, 2014).

Fomos surpreendidos quanto ao nível de preparação das outras escolas. Segundo apurámos as restantes escolas treinavam três vezes por semana (45 min) e alguns dos alunos eram atletas federados da modalidade.

A nossa equipa com mais competência, esteve ao nível das equipas das outras escolas identificadas com as mesmas características. No primeiro impacto com a competição, os alunos estiveram mais focados no resultado, procurando resolver todas as situações de forma individual, esquecendo todas as aprendizagens que tinham adquirido nas etapas anteriores. Esta primeira competição foi assim fundamental para observar as diferentes dificuldades que os alunos apresentavam naquele momento e em situações em que a dificuldade no jogo aumentava.

3.5 4ª Etapa – Produto

Esta etapa caracteriza-se pela demonstração de resultados e consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano, para além disso esta etapa serviu também para desenvolver novas aprendizagens que deviam ser melhoradas no ano letivo seguinte.

As duas últimas competições, realizadas em 17 de abril e em 22 de maio, permitiu uma maior observação dos alunos.

Para além destas duas situações de competição, o planeamento foi pensado para que os alunos pudessem demonstrar tudo o que tinham aprendido ao longo do ano.

Desta forma os objetivos para esta etapa foram:

- Consolidar as aprendizagens dos alunos,

- Avaliar os resultados das aprendizagens dos alunos desenvolvidas ao longo do ano.

3.5.1 Processo

Nesta última etapa do ano letivo, as unidades de treino apresentaram um cariz mais competitivo, através: de torneios escada, de jogos 2x2 perto do cesto, de 3x3 campo inteiro, começando com drible e finalizando com drible. Porém tal e qual às restantes etapas, os jogos foram trabalhados em simultâneo com situações de aprendizagem, para o lançamento da passada ou do drible. Os alunos (à semelhança dos treinos que fossem realizados no interior) estavam divididos em estações, uns nas situações de aprendizagem em forma de jogo e outros em exercícios analíticos para a melhoria das ações técnicas.

Nesta etapa, tal como algumas etapas anteriores, o aquecimento foi realizado através de jogos, como por exemplo:

- o jogo da raposa com drible incorporado;
- o jogo do crocodilo (em que o aluno tinha de manter o controlo no drible);
- o jogo da apanhada com drible, estafetas com drible e ações de passe.

Desta forma os alunos conseguiriam superar as suas dificuldades técnicas, tendo em conta que houve uma evolução na ação técnica do drible. Apesar de ser o consolidar de todas as aprendizagens anteriores, ainda foi necessário adquirir aprendizagens, que serão ser fundamentais para os alunos no ano seguinte, para o desporto escolar de basquetebol.

Nesta etapa os grupos foram maioritariamente homogéneos nas situações de jogo em igualdade numérica, onde o grupo dos alunos com mais competências tinham o objetivo de participar no ressalto, enquanto os alunos com menos capacidade por ainda apresentarem dificuldades no enquadrar com o cesto e decidir quando passar, driblar ou lançar para o cesto. Por isso, realizaram as tarefas perto do cesto, para que houvesse um maior número de decisão e de opções facilitando assim as ações dos alunos.

Tendo em conta o projeto específico, o uso do ginásio pequeno nesta etapa foi fundamental, devido às condições climatéricas, no caso temperaturas demasiado elevadas. Com a sua utilização tornou-se mais seguro para os alunos, evitando que estivessem ao sol de forma contínua. Desta forma, tal como foi referido anteriormente os alunos conseguiram ter o máximo de unidades de treino possíveis, o que levou a que houvesse uma continuidade de aprendizagem, apesar do espaço interior não ter as condições necessários para a aprendizagem de basquetebol, as adaptações realizadas em torno do cesto de corfebol foram suficientes para a aprendizagem

deles.

3.5.2 Balanço

Os dois momentos de competição serviram para que os alunos pudessem apresentar e demonstrar todas as aprendizagens que adquiriram ao longo do ano. É importante realçar que para a maioria dos alunos, era a primeira vez que tinham um contacto mais competitivo com a modalidade de basquetebol; e, tendo a consciência que muitos deles eram de 5ºano faz com que a evolução deles seja notória. Para além de ser notória nas ações técnicas, onde os alunos passaram a compreender melhor as regras do jogo e as decisões que devem tomar adaptando-se a todas as situações da melhor forma.

Nos próprios momentos de competição os alunos demonstraram um à vontade, um conhecimento superior e evolutivo de competição para competição-

Estas competições foram fundamentais para que os alunos superassem, o que já realizavam nos treinos. Por os alunos mais competentes não terem grande adversidade nos treinos, nesta etapa optámos por convocar os alunos mais velhos, que não podiam participar no DE, mas que eram bastante evoluídos na modalidade de basquetebol. Assim foi realizado um jogo contra os nossos melhores alunos. Desta forma, puderam superar e aplicar tudo em jogo e neste caso dentro do treino.

Com este treino, concluímos que devíamos ter realizado esta experiência anteriormente, preparando os alunos para a competição e para que estes evoluíssem de forma mais gradual.

Na avaliação final aferimos que houve uma evolução evidente por parte dos alunos menos aptos, uma vez que finalizaram o ano a cumprir todos os objetivos propostos. Relativamente aos alunos mais aptos, o facto de haver poucos momentos competitivos em que eles tinham de se superar fez com que os alunos não evoluíssem tanto como nós desejávamos.

De acordo com Monteiro (1996b) as infraestruturas das escolas devem ser projetadas e mantida com flexibilidade, oferecendo recursos adequados para o desenvolvimento motor dos alunos, infelizmente a escola e os espaços que tínhamos disponíveis não facilitavam o ensino do basquetebol, já que não havia tabelas, ou não existia espaço suficiente para alocar tantos alunos. As soluções implementadas diminuíram essas lacunas do espaço escolar, conseguindo assim, manter um ensino contínuo da matéria de basquetebol.

3.6 Balanço Final da Área de Desporto Escolar

De todos os núcleos de desporto escolar existentes no agrupamento, apenas o basquetebol e o de badminton seriam desafiantes para mim, uma vez que nunca tinha tido contacto direto com a lecionação da modalidade de basquetebol, em forma de treino específico. Desta forma na escola básica seria mais desafiante, porque era esperado um grupo sem contacto recorrente com a modalidade e com pouco conhecimento da mesma.

O núcleo era composto por alunos do 5º e 6º ano do género masculino e feminino.

De forma a desenvolver mais conhecimento sobre a modalidade e a forma de a lecionar, conversei com colegas que tinham maior conhecimento e à vontade com a modalidade. Concluí que a evolução e a forma como o treino é composto, é igual a modalidades como o futebol. Os princípios são semelhantes e a progressão deve ser semelhante.

O número de alunos presentes na tarefa deve ser reduzido para que eles tenham mais contacto com a bola, com ações técnicas e que tenham de decidir mais vezes dentro do jogo (Fernández-Espínola et al, 2020).

No início da 1.ª etapa desempenhei o papel de ajudante, permitindo-me:

- Verificar a forma como o Professor titular pretendia que a unidade de treino fosse constituída;
- Estar mais integrada com os alunos, já que não tinha tido nenhum contacto prévio com os mesmos.

No final da 1.ª etapa já lecionava os treinos autonomamente. Porém como tínhamos um grupo de alunos alargado, 28 alunos, houve a necessidade de dividir os alunos, de forma heterogénea. Cada um de nós ficou com metade do grupo.

Os treinos eram planeados em conjunto, havendo uma reflexão e uma discussão contínua com o Professor titular, para a evolução do meu conhecimento sobre a modalidade e sobre as estratégias da lecionação da mesma.

Os alunos demonstraram grande evolução e interesse pela modalidade.

Verificou-se uma instabilidade no número de participantes por treino, por estes acumularem atividades para além do desporto escolar.

Verificámos também que houve um aumento da cooperação entre os alunos, após os momentos competitivos e ainda uma evolução na compreensão das ações do jogo.

A maior dificuldade foi o criar desafios para os alunos mais aptos. Com a realização de torneios e de jogos com os alunos mais velhos mais conhecedores da modalidade de basquetebol, conseguimos apresentar assim os desafios necessários para que pudessem evoluir

e terem de procurar novas soluções.

Para o projeto proposto foi relevante:

- A quantidade de treinos, que permitiu aos alunos a manutenção dos objetivos prioritários para o seu desenvolvimento;

- A ajuda do Professor titular e das auxiliares do bloco de Educação Física para a lecionação dentro do espaço do ginásio pequeno. De referir que se não utilizássemos o pavilhão pequeno, os alunos por causa do clima podiam ter ficado mais de duas semanas sem a prática da modalidade de basquetebol, perdendo os estímulos pretendidos, por não treinarem de forma contínua.

4. Seminário

O seminário consiste numa tentativa de resolução de um problema no GEF, com o objetivo de inserir os professores da escola nesse projeto, arranjando e fornecendo soluções ao GEF. Este tema deve ser diretamente relacionado com o contexto escolar. .

No meu caso, depois da observação das aulas durante o 1.º semestre deparei-me com a falta da presença da área de conhecimento durante a lecionação, já que a área de conhecimentos é apenas lecionada quando por razões climatéricas os professores não podem dar aulas práticas no exterior da escola, sendo que essas aulas normalmente são de carácter teórico e expositivo.

4.1 Pertinência

A Educação Física é importante para uma intervenção pedagógica, uma vez que contribui significativamente para o desenvolvimento integral do ser humano. A sua importância passa não só pela prática de atividades físicas, como engloba aspetos sociais, cognitivos, emocionais e de saúde, sendo fundamental para a formação de alunos saudáveis, críticos e ativos na sociedade.

A Educação Física contribui para a promoção da saúde e prevenção de doenças. De acordo com a Organização Mundial da Saúde a prática continua e regular de atividade física é fundamental para a manutenção de saúde, já que previne doenças crónicas, como a diabetes, hipertensão e obesidade, além de ajudar na saúde mental, reduzindo os riscos de depressão ansiedade e ajudando no stress (Organização Mundial de Saúde, 2020).

Para além dos benefícios descritos em cima, a Educação Física apresenta um papel fundamental no desenvolvimento social e emocional dos alunos, já que a maior parte das atividades realizadas nas aulas de EF são realizadas em grupo, promovendo o trabalho em equipa, liderança, confiança, cooperação, entreajuda, empatia, promovendo também autonomia. Todas as características apresentadas anteriormente são fundamentais para a vida futura dos alunos (Holt et al., 2017).

Os PNEF's estão divididos por três áreas:

- área das atividades físicas;
- área da aptidão física;
- área dos conhecimentos.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais o 11ºano a área de conhecimentos tem como objetivo:

“Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras.

Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente:

- Dopagem e riscos de vida e/ou saúde;
- Doenças e lesões;
- C. Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p.10)

Como o objetivo do seminário é abranger todo o ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos) e o ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) do GEF da escola, as aprendizagens essenciais de cada ano relativamente à área dos conhecimentos estão apresentadas nos Anexos IV e V.

Os PNEF's têm um conjunto de finalidades, dos quais:

- melhorar a aptidão física;
- promover a aprendizagem de conhecimento;
- assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias;
- promover o gosto pela prática regular; e,
- promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos.

A área de conhecimentos é relacionada pela maioria dos professores às aulas teóricas e muitas das vezes associam as regras de jogo e as regras de arbitragem que são importantes serem aprendidas, porém essa matéria está inserida na área de atividades físicas e no ensino dos JDC.

O professor desempenha um papel fundamental no cumprimento da literacia física dos alunos, sendo o agente de inovação e de transformação cultural e social. O seu objetivo é formar seres humanos melhores por meio das aprendizagens, ou seja, alunos bem-educados fisicamente, com pensamento crítico e conscientes das suas ações e das razões que as motivam. Nas aulas de Educação Física, não se pretende formar "robots", mas sim alunos que reflitam e desenvolvam um pensamento crítico em relação às atividades realizadas.

A importância do conhecimento, nomeadamente sobre os benefícios da prática regular de Educação Física, tem impacto no comportamento e na sua mudança. Segundo um estudo realizado por Hagger et al. (2002), adquirir conhecimento acerca dos benefícios da atividade

física contribui para a promoção da mudança comportamental. Além disso, a prática regular de atividade física apresenta efeitos positivos no bem-estar psicológico, sendo fundamental que os alunos estejam conscientes desses benefícios, uma vez que a atividade física reduz o stress e a ansiedade, enquanto aumenta a autoestima (Biddle & Asare, 2011).

No projeto curricular da Escola Braamcamp Freire, está indicado que a área de conhecimentos pode ser desenvolvida através de aulas teóricas, palestras, workshops e visitas de estudo. Quanto ao momento de avaliação desta área, sugere-se que seja realizado por meio de testes escritos, fichas e trabalhos, privilegiando sempre o recurso às novas tecnologias.

O meu objetivo com este projeto foi:

- Contribuir para o ensino contínuo da área de conhecimentos, apresentando soluções e métodos a utilizar em diferentes tipos de aulas.

Procurei que a área de conhecimentos, fosse muito mais, para além de aulas expositivas e de carácter avaliativo, colocando e implementando a participação dos alunos nas aulas de forma inovadora, interativa e cativante.

Enquanto futura agente de ensino e atual professora estagiária, acho fundamental a abordagem de vários temas da área de conhecimentos de forma interativa e apelativa para os alunos. Considero que a Educação Física não está apenas representada no aprender a jogar jogos, ou no aprender elementos gímnicos ou técnica de modalidades de atletismo. A Educação Física e a maior parte dos temas da área dos conhecimentos é fundamental para que os alunos consigam aplicar atividades físicas de forma saudável e segura fora do recinto escolar e no seu futuro.

Dado que os alunos passam tanto tempo em aulas expositivas ou teóricas, a Educação Física não tem a responsabilidade de tornar a área dos conhecimentos mais apelativa e motivadora?

4.2 Revisão da Literatura

Na Escola Braamcamp Freire, a área de conhecimento da Educação Física é predominantemente abordada pelos professores através de aulas teóricas, que seguem um formato expositivo. A avaliação, por sua vez, é frequentemente realizada por meio de testes, fichas de trabalho e trabalhos em grupo.

De que forma podemos implementar de forma criativa a área dos conhecimentos em diversas aulas e de forma continua? Faço esta pergunta porque a Educação Física é uma disciplina prática e associada ao desenvolvimento corporal dos alunos, o objetivo da EF passa por, muito mais para além, do desenvolvimento das capacidades motoras ou das atividades físicas. Para que isso aconteça é necessário que a área dos conhecimentos esteja presente de forma aos alunos saberem o porquê de fazerem o que lhes é pedido, ou mesmo de que forma poderão aplicar no futuro.

É importante que os alunos participem no seu próprio processo de aprendizagem, para que sejam ‘obrigados’ a reter informação e conhecimento.

Nas restantes áreas a escola aborda um ensino por etapas, porque é que a área de conhecimentos não segue a mesma lógica de pensamento?

A abordagem da área de conhecimentos, tendo em conta que promove a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos, ajuda também a desenvolver capacidades sociais, cognitivas e emocionais. Uma implementação eficaz contribui para uma formação de indivíduos ativos e conscientes de um estilo de vida saudável e preparados para uma vida social.

Ao abordar e conscientizar os alunos sobre os benefícios da atividade física para a saúde e o fitness, bem como sobre o desenvolvimento de habilidades motoras e o conhecimento relacionado às atividades físicas, torna-se mais eficaz promover a prática de atividade física também fora do ambiente escolar (Warburton, Nicol & Bredin, 2006).

O objetivo desta abordagem foi estabelecer uma conexão direta entre os conteúdos teóricos e a prática, incentivando os alunos a reconhecerem a relevância da prática regular de atividade física para a promoção da saúde e do bem-estar. Além disso, procura-se integrar a dimensão prática da Educação Física com a áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar com as demais disciplinas do currículo.

De acordo com Haskell et al. (2007), a compreensão dos conceitos e princípios relacionados à saúde e à aptidão física são fundamentais para promover comportamentos saudáveis, além disso têm a capacidade de informar sobre as estratégias e métodos mais eficazes para alcançar esses objetivos.

Após uma pesquisa verifiquei que existem poucos artigos que abordem a área de conhecimentos, tanto a nível nacional como a nível internacional. Desta forma foi necessário utilizar artigos que abordam estratégias de prática ativa no ensino dos conhecimentos.

Existem várias formas de abordar a área de conhecimentos:

- Desde aulas expositivas em que existe uma transmissão direta da matéria através do professor, havendo pouca ou quase nenhuma participação dos alunos na aula, ou seja, o professor coloca um PowerPoint e fala sobre a matéria que quer lecionar; e existe também,
- Uma estratégia inovadora que passa pela realização de aulas com prática ativa, ou seja, aulas em que o aluno está inserido dentro do processo de ensino-aprendizagem, já que estão em ligação direta com a matéria que vai ser lecionada.

De acordo com Freeman et al. (2014), as aulas conduzidas com base em estratégias de aprendizagem ativa promovem um aumento significativo no desempenho dos alunos. De forma complementar, Prince (2004) destaca que a aprendizagem baseada em problemas, aliada à prática ativa, contribui para uma maior retenção dos conteúdos ensinados.

A prática ativa consiste em formas de abordar problemas ou temas onde os alunos estão envolvidos nesse processo, como por exemplo, em debates que promovam o pensamento crítico dos alunos, trabalhos de grupo, ensino entre pares (os alunos passam informação uns aos outros), através de jogos. Acima de tudo a prática ativa aumenta a participação e motivação dos alunos na retenção de conhecimento e no processo de ensino aprendizagem.

Referindo-me individualmente sobre cada método de ensino de aprendizagem ativa, o método de Flipped Classroom, que consiste numa sala de aula invertida, ou seja, os alunos acedem à informação em casa e em sala de aula apresentam atividades práticas e discussões. Permite uma aprendizagem mais personalizada e eficaz. Esta abordagem promove uma maior interação entre aluno e professores, tornando os discentes mais autónomos (Bergmann & Sams, 2012).

O ensino entre pares, desenvolve habilidades de comunicação, já que os alunos ensinam e aprendem uns com os outros. Apresenta também uma melhor compreensão do conteúdo. Essa abordagem promove uma aquisição de conteúdo, pois os discentes participam ativamente com os seus colegas e com a matéria, facilitando também a aprendizagem e a aplicação de skills sociais aprendidas (Boud et al., 2014).

Outro método de aprendizagem ativa é os debates que promovem um pensamento crítico, skills de argumentação e o compromisso com o conteúdo. De acordo com Kennedy

(2007) os debates facilitam a retenção de conteúdos já que ‘obriga’ os alunos a pesquisar e a organizar as suas ideias para conseguir apresentá-las de forma coerente. Como dito anteriormente debates melhoram capacidades de comunicação e melhora a confiança dos alunos a expressar a sua opinião.

A utilização de jogos pode também fomentar uma maior motivação e participação dos alunos, de acordo com Papastergiou (2009) os jogos educacionais melhoram a retenção de conteúdo e faz desenvolver diversas habilidades, oferecendo uma aprendizagem interativa e muito mais dinâmica.

Já a interdisciplinaridade pode servir como uma solução de lecionação da área de conhecimentos, de acordo com Carrete-Marín (2013) enriquece a aprendizagem dos alunos, preparando-os para desafios do mundo moderno; porém afirma também, que requer de um planeamento cuidadoso e colaboração entre os Professores das diversas disciplinas.

De acordo com Cone, Werner e Cone (2009) e Kaïttani, Kouli, Derri e Kioumouryzoglou (2017) estes afirmam que a interdisciplinaridade permite que os alunos consigam realizar uma conexão entre as diferentes disciplinas, promovendo uma compreensão mais abrangente. Ao verem uma aplicação mais prática, os alunos sentem-se mais motivados e participativos.

A combinação de diferentes disciplinas faz com que os alunos encontrem soluções mais criativas e inovadoras, uma vez que são incentivados a pensar fora de caixa, sendo que isto promove o pensamento crítico dos alunos, podendo associar a educação física a diferentes disciplinas como: ciências, matemática e filosofia (Kirk & Haerens, 2014).

A interdisciplinaridade faz com que os alunos conseguem verificar a importância da aprendizagem dos conteúdos já que conseguem ver de forma prática. Normalmente, as atividades interdisciplinares aparecem de forma mais prática e dinâmica, o que leva a uma maior motivação e participação dos alunos.

De acordo com Tonnetti e Lentillon-Kaestner (2023) o uso de interdisciplinaridade fornece benefícios tanto para os professores como para os alunos.

Para os alunos a interdisciplinaridade, promove uma aprendizagem mais aprofundada, aumentando o interesse pelas aprendizagens. Já para os Professores promove um ambiente mais colaborativo e um desenvolvimento pessoal. De forma a existir uma implementação correta da interdisciplinaridade é necessário um planeamento prévio com os professores das outras disciplinas.

Para além dos métodos que foram apresentados anteriormente é importante realçar que o objetivo é também demonstrar formas de apresentar área de conhecimentos dentro das aulas práticas, ou realizando interdisciplinaridade com outras disciplinas do currículo.

4.3 Métodos

Tentando ajustar o seminário ao contexto escolar no qual foi realizado, houve a necessidade de identificar de que forma os Professores do GEF lecionavam a área de conhecimentos no decorrer do ano letivo. Considerei assim realizar um estudo baseado na metodologia de investigação-ação.

Desenho de Estudo

O estudo apresentado foi realizado através de um desenho de estudo observacional.

Instrumento

A aquisição de dados foi realizada através de entrevistas aos Professores do grupo de Educação Física do Agrupamento de Escolas Braancamp Freire. As perguntas foram realizadas, através de uma entrevista semiestruturada, que possibilita ao entrevistado e o entrevistador realizarem perguntas fora do que já estava previamente planeado. (Apêndice X)

A entrevista semiestruturada serve para que ao mesmo tempo o entrevistador consiga orientar as questões para a discussão proposta e, para além disso, permite que o entrevistado possa exprimir a sua perspetiva única e que expressem as suas perceções e experiências de forma mais profunda (Bogdan & Biklen, 1997).

De acordo com Pinto, Campos e Siqueira (2018) a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador consiga conduzir de forma fluida promovendo um acréscimo de questões às que já estavam anteriormente definidas.

Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por todos os Professores presentes na Escola Básica da Pontinha e da Escola Secundária Braancamp Freire, composta por cinco (5) Professores da escola básica e onze (11) Professores da escola secundária com idades compreendidas entre os 29 e os 60 anos.

Procedimentos

O procedimento do estudo começou com a realização das entrevistas individuais aos Professores do agrupamento. Estas foram realizadas de maneira que os entrevistados não tivessem conhecimento das respostas dos colegas, de forma que a resposta fosse o mais pessoal possível.

Todos os entrevistados tiveram conhecimento de que as respostas seriam completamente anónimas e que seriam analisadas de forma geral e não individualmente.

A entrevista foi composta por cinco perguntas, diretamente relacionadas com a sua abordagem à área de conhecimentos, como: a sua importância, a forma como aplicam e se pensam que a mesma pode estar presente nas aulas práticas.

4.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Após a análise das entrevistas verifiquei uma maior lecionação da área de conhecimentos no início do ano, atendendo às questões climatéricas, que influenciam o modo como os Professores do GEF lecionam as suas aulas e os conteúdos que selecionavam.

Através da entrevista aos Professores foram recolhidos os seguintes resultados:

Quadro 21 - Resultados Entrevistas do Seminário

Resultados das Entrevistas do Seminário			
Categorização		Frequência de Ocorrências	(%)
Continuidade de lecionação	Setembro - Dezembro	IIIIIIIIIIIIII – 15	100
	Janeiro - Março	III – 3	20
	Abril - Junho	III – 3	20
Aborda a área de conhecimentos		IIIIIIIIIIIIII – 15	100
Aborda a área de conhecimentos dentro das aulas práticas		III – 3	20

Relativamente às aulas teóricas, após a entrevista aos Professores, verifiquei que a lecionação da área de conhecimentos dentro das aulas teóricas, era realizada de forma expositiva, em que os alunos tinham pouco contacto com a matéria que estava a ser lecionada. Os mesmos referiram que utilizavam métodos como a Escola Virtual ou outro tipo de suporte virtual.

Durante a entrevista um dos professores mais antigos do núcleo de educação física afirmou que a importância que dava à área de conhecimentos era baixa uma vez que a percentagem dada pelo GEF na avaliação final do aluno a área de conhecimentos representava

apenas 5% da nota final. Isto demonstra que a área de conhecimentos era vista apenas como uma obrigatoriedade de lecionação, em que a maior parte dos professores do núcleo de educação física não atribuem qualquer importância à sua lecionação.

Adicionalmente, a maioria dos professores do GEF afirmam que acabavam por esquecer a área de conhecimentos ao longo do ano letivo, uma vez que as condições climatéricas eram favoráveis para o ensino das restantes áreas, isto deve-se ao facto dos professores associarem a área de conhecimentos às aulas teóricas.

4.5 Soluções Propostas

Após a realização das entrevistas aos professores do avaliei as possíveis soluções para o ensino da área dos conhecimentos das aulas teóricas as soluções foram as seguintes:

- Debates,
- Sala de Aula Invertida - Flipped Classroom,
- Ensino a Pares,
- Jogos.

Os Debates de acordo com Freeman et al. (2014) desafiam os alunos a ter um pensamento crítico, exigindo que os alunos analisem, critiquem e apresentem argumentos válidos e sólidos, promovendo uma compreensão e retenção mais profunda dos conceitos defendidos e maior motivação na participação (Prince, 2004). O autor Kennedy (2007) afirma que os debates dentro de sala de aula são uma excelente forma dos alunos melhorarem as suas habilidades de comunicação, aprendendo e desenvolvendo a sua forma de expressar ideias de forma clara e persuasiva.

Os autores acima referenciados, afirmam também que o uso de debates fornece também um desenvolvimento do trabalho em equipa e cooperação com os colegas, melhor retenção dos conteúdos já que a participação num debate exige que os alunos tenham domínio dos conteúdos. Para conseguirem argumentar de forma competente, é necessário que os alunos pesquisem de forma adequada a informação que necessitam, para poderem participar no debate. Os debates tendo em conta que são compostos por uma ‘guerra de argumentos’ os alunos têm de estar em constante adaptação no seu pensamento, só o conseguem realizar se tiverem um bom conhecimento do conteúdo.

A sala de aula invertida – Flipped Classroom - consiste no Professor fornecer aos alunos os conteúdos através de leituras, vídeos ou podcasts, permitindo que os alunos tenham acesso antes da aula, de acordo com Bergmann e Sams (2012) os vídeos devem ser curtos e

concretos. Este formato permite que os alunos aprendam em casa, em qualquer lugar e ao ritmo que lhes for mais favorável. Já durante a aula usam-se estratégias como: projetos colaborativos, atividades práticas, resolução de problemas, ou seja, atividades que necessitem que o aluno use os conhecimentos que adquiriu em aula.

Tal como a estratégia anterior, o uso da estratégia da sala de aula invertida, o aluno participa ativamente, promovendo o pensamento crítico. Esta estratégia também permite que o Professor consiga realizar um ensino personalizado às necessidades dos alunos, uma vez que os que têm mais conhecimento, realizam as tarefas autonomamente e quem apresenta mais dificuldades consegue ter a ajuda do Professor.

O ensino a pares de acordo com Boud et al. (2014) pode ser aplicado através de grupos de discussão, ou seja, os alunos estão divididos em grupos pequenos realizando um pequeno debate, tendo todos oportunidade de apresentar e demonstrar as suas ideias, aprendendo uns com os outros. Porém o ensino a pares pode ser também através de uma ajuda dos alunos com mais competência, que cooperam com os alunos que apresentam mais dificuldades.

Esta estratégia, tal como as anteriores, melhora a aprendizagem, já que os alunos mais competentes ao explicarem a matéria a alunos com mais dificuldades realizam uma consolidação das suas aprendizagens. Esta forma de ensino leva que exista um maior sentimento de responsabilidade já que o seu sucesso está interligado com o sucesso dos colegas, criando e fomentando um ambiente de cooperação.

Os jogos podem ser estratégias benéficas para a retenção de conteúdo e de matéria, já que têm a capacidade de atrair os alunos para que estes aprendam de forma lúdica e divertida, uma maior motivação leva que haja uma maior dedicação e tempo investido da sua parte. De acordo com Papastergiou (2009) os jogos educacionais podem ser ferramentas úteis e poderosas para uma melhor aprendizagem e retenção das matérias pelos alunos, já que combina a motivação, participação ativa e um feedback constante, trazendo um ambiente de aprendizagem dinâmico.

Interdisciplinaridade

De forma a conseguir demonstrar diferentes hipóteses de realização de interdisciplinaridade, estudei as aprendizagens essenciais da Educação Física do ensino básico e do ensino secundário e as aprendizagens essenciais de outras disciplinas. Como o meu foco é a área de conhecimentos, apenas demonstro soluções para esses temas.

Iniciando pelo 6º ano verificámos que as aprendizagens essenciais de Educação Física, afirmam que deve haver a preocupação dos alunos conseguirem “Interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018a), e na disciplina de ciências conseguimos verificar que existe a necessidade de “Discutir a importância dos estilos de vida para o bom funcionamento do sistema cardiovascular, partindo de questões teoricamente enquadradas.” (DGE, 2018a). Permanecendo no 6º ano as aprendizagens essenciais de Educação Física demonstram que o aluno deve “Interpreta as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.” (DGE, 2018a) e na disciplina de ciências “Relacionar a existência dos nutrientes com a função que desempenham no corpo humano.” (DGE, 2018a), desta forma os alunos conseguiam compreender de melhor forma que tipo de alimentação devem realizar antes, durante e após a realização de atividade física e de exercício físico, para além de podermos demonstrar a importância da hidratação.

No 9ºano conseguimos novamente relacionar as aprendizagens essenciais de Educação Física, com as aprendizagens essenciais de ciências, até porque as mesmas afirmam que o aluno deve conseguir “Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente.” (DGE, 2018a) e na disciplina de ciências: “Distinguir saúde de qualidade de vida, segundo a Organização Mundial de Saúde.” (DGE, 2018a).

Já no ensino secundário tentei arranjar ligações com disciplinas diferentes, ou seja, no 10º ano relacionei as aprendizagens essenciais de Educação Física, a necessidade do aluno conseguir “Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade, ao longo dos tempos identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018b) e em filosofia o aluno

deve conseguir realizar uma “Aplicação adequada dos conhecimentos filosóficos para pensar problemas que se colocam às sociedades contemporâneas.” (DGE, 2018b).

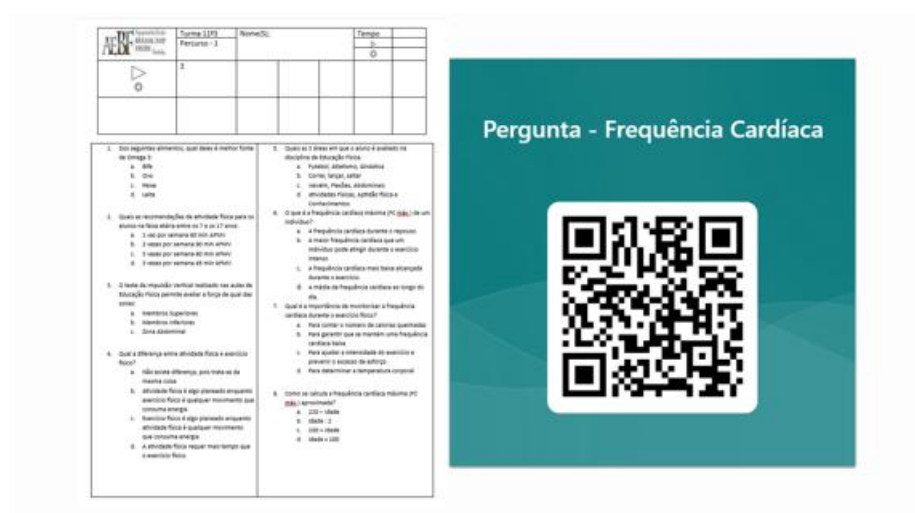
No 11º ano juntei as aprendizagens de psicologia com Educação Física, já que o aluno na EF deve ser capaz de “Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas ‘perversões’, nomeadamente: Violência (dos espectadores e dos atletas) vs. espírito desportivo;”(DGE, 2018b) e em psicologia existe o objetivo do aluno conseguir “Caracterizar os processos de conflito e de cooperação intergruppal.” (DGE, 2018b).

Aulas Práticas

A solução que apresentei para que os Professores pudessem colocar a área de conhecimentos dentro das aulas práticas, foi através de demonstrações e através da utilização de percursos de orientação, com perguntas da área de conhecimentos inserida.

Demonstro em baixo duas estratégias que podem ser utilizadas:

Figura 1 - Aplicação de Orientação com Área dos Conhecimentos



Para além da orientação, os Professores podem realizar e demonstrar a diferença de um treino contínuo ou de um treino intervalado, avaliando os estímulos que o corpo apresenta nos diferentes treinos. Esses estímulos tal como a frequência cardíaca, servem para que os alunos tenham a capacidade de compreender o seu esforço.

4.6 Balanço

A apresentação do seminário aos Professores do GEF, decorreu no dia 16 de maio através de uma reunião virtual e em formato teams.

Esta apresentação serviu para dar nota das estratégias de lecionação da área de conhecimentos.

Na apresentação foram abordados os seguintes temas:

- A importância e a pertinência da lecionação da área de conhecimentos para os alunos;
- Mostrar as propostas e soluções para que a compreensão da matéria e participação dos alunos nas aulas fosse o mais benéfica e positiva possível, tentando no final promover uma pequena discussão com os restantes professores.

Os aspetos mais problemáticos verificados foi a pouca importância que é dada à área de conhecimentos.

Os Professores referiram que, tendo em conta que já existia pouco tempo para a aplicação das atividades físicas e da aptidão física era difícil dar importância a uma área que apresentava apenas 5% da nota final do aluno, decisão do Departamento de Educação Física.

Desta forma o objetivo da realização do seminário não foi só apresentar estratégias aos professores, mas também terem conhecimento da importância da sua lecionação, para além disto as aulas em que davam importância à área dos conhecimentos eram de carácter expositivo, fazendo com que o aluno não tivesse qualquer tipo de contacto com a matéria, por isso para além dos objetivos acima definidos, foi necessário apresentar soluções de interdisciplinaridade e de aulas teóricas.

A Educação Física deve incorporar componentes que promovam a compreensão das respostas fisiológicas ao exercício pelos alunos (Lindsay, 2007). Nesse sentido, é fundamental que a área de conhecimentos seja abordada de forma contínua na sua lecionação, permitindo que os alunos compreendam os benefícios do exercício, desenvolvam a capacidade de controlar o esforço, reconheçam o que caracteriza o esforço máximo e acompanhem as suas melhorias ao longo do tempo. Além disso, essa abordagem contribui para que os alunos adquiram autonomia na prática de exercício físico e atividade física no futuro.

De acordo com Bailey et al. (2009) um ensino da Educação Física estruturado fornece bases necessárias para que os alunos consigam ser fisicamente ativos durante a sua vida futura. Para além disso de acordo com Kirk (2010) a Educação Física deve ir para além do ensino da execução de movimentos, devendo incentivar os alunos a compreenderem e analisarem princípios das atividades físicas.

A Educação Física de acordo com McKensie e Lounsbery (2014) incorpora conhecimentos científicos que ajudam os alunos a desenvolver uma atitude positiva em relação à saúde e ao exercício físico. Concluindo que a Educação Física deve contribuir para desenvolver não só a parte física, mas também a parte sociais e cognitivas.

Os professores do GEF referiram que as estratégias apresentadas no seminário eram inovadoras e interessantes, para que os alunos pudessem usar a área de conhecimentos e a Educação Física no futuro, promovendo a sua autonomia. Referiram também que deixavam a área de conhecimentos um pouco de parte, focando-se na área das atividades física e na aptidão física dos alunos. Referiram ainda que, tendo em conta que a área de conhecimentos apresentava um valor na nota final baixo, que não deviam dar tanta atenção. Porém o objetivo era incluir a área de conhecimentos dentro das aulas práticas, conseguindo fazer uma associação e interligação.

Os professores do GEF referiram que a ideia dos QRcodes não era benéfica, porque os alunos teriam acesso aos telemóveis no decorrer da aula. Todavia, foi-lhes proposto ter um saco, para que os alunos utilizassem apenas o telemóvel quando estivessem a realizar o percurso de orientação.

De referir que apresentei uma solução viável para que não houvesse a necessidade do uso do telemóvel, esta era o cartão de controlo ter questões de escolha múltipla para os alunos responderem ao longo do percurso.

Esta apresentação foi de extrema importância para que os Professores compreendessem que existe várias formas de lecionar a área de conhecimentos. Promoveu também uma reflexão por parte dos Professores, pois os mesmos referiram que a área dos conhecimentos ficava esquecida na segunda etapa, sendo apenas utilizada no trabalho de grupo que está proposto no plano curricular da escola. Os Professores consideraram bastante pertinente para promover uma leção contínua da área de conhecimentos.

Conclusão

Este capítulo final representa o culminar de cinco anos de formação, aprendizagem, crescimento pessoal e preparação para a inserção no mundo profissional. O presente relatório reflete sobre os conteúdos explorados, as estratégias implementadas e os projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo no Estágio Pedagógico.

O EP representou, sem dúvida, a fase mais desafiante destes cinco anos de formação académica, exigindo uma reflexão contínua sobre as decisões tomadas e uma constante adaptação aos imprevistos que emergiram ao longo do processo.

Inicialmente, uma das minhas maiores preocupações era a presença de alunos com necessidades educativas especiais, dado que representava um desafio adicional ao planeamento das unidades didáticas. Durante a primeira etapa, foi fundamental estar atenta à dinâmica da turma para compreender se os alunos colaboravam com os colegas com NEE ou se, pelo contrário, os excluía. Além disso, foi essencial analisar de que forma os alunos com NEE poderiam ser incluídos nas situações de aprendizagem, estas estratégias passaram por colocar os alunos nas situações de aprendizagem que mais gostavam de forma a estarem motivados nas tarefas.

A presença de alunos com necessidades educativas especiais, que no início do ano letivo se apresentava como o maior desafio, revelou-se a parte mais enriquecedora do estágio. Estes alunos, cuja presença não será constante ao longo de toda a trajetória profissional, proporcionaram uma oportunidade única de aprofundamento investigativo, favorecendo a criação de estratégias adaptadas para garantir a sua inclusão ativa nas atividades. Esse processo contribuiu significativamente para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas, permitindo-me ajustar a instrução de forma a assegurar que compreendessem o que lhes era solicitado. Ademais, o apoio dos restantes alunos revelou-se fundamental, pois, ao auxiliarem os colegas com necessidades educativas especiais na realização das tarefas, permitiram que eu me concentrasse nos detalhes necessários para promover o desenvolvimento de todos os alunos de maneira equilibrada.

A diversidade presente na turma lecionada ao longo do ano constituiu um desafio adicional. Contudo, a presença de alunos com necessidades educativas especiais conferiu um carácter ainda mais enriquecedor a este percurso, permitindo compreender que, apesar das suas dificuldades, são motivados e dedicados à aprendizagem de novos conteúdos. Contudo ter estas adversidades ao longo do estágio permite-me levar uma bagagem enriquecedora para todo o meu futuro enquanto docente, sendo uma das partes mais gratificantes do EP.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas na primeira etapa foi a formação de grupos e o planeamento das atividades, tendo em conta que me deparei com uma turma que apresentava alguns comportamentos desviantes e incluía alunos que demonstravam desinteresse pelas aulas de Educação Física. Diante dessa situação, ao longo dessa fase inicial, além de realizar a avaliação inicial, procurei propor tarefas alinhadas aos interesses dos alunos, com o objetivo de estimular a sua participação nas aulas.

As dificuldades anteriormente mencionadas foram superadas com a ajuda dos colegas estagiários, por meio de reuniões semanais e conversas informais. Além dessa ajuda, contei também com o apoio dos professores orientadores, cuja contribuição foi fundamental. As discussões realizadas semanalmente permitiram a elaboração de estratégias e, sobretudo, a correção de erros identificados ao longo da primeira etapa. Esse trabalho colaborativo revelou-se essencial, promovendo reflexão e debates que nos ajudaram a evoluir enquanto futuros docentes.

Adicionalmente, ressalto a importância de observar as aulas dos colegas de estágio, dos professores do Grupo de Educação Física e do orientador da escola, professor Paulo Martins, como forma de adquirir novas estratégias de gestão de aula, identificar diferentes situações de aprendizagem e aprender com as intervenções realizadas por estes. Essa prática é fundamental, considerando que cada turma possui suas particularidades, tornando essencial a escolha e aplicação das estratégias mais adequadas ao contexto específico de cada grupo.

A primeira etapa da lecionação revelou-se, na minha perspetiva, a mais relevante, pois permitiu avaliar e diagnosticar as principais dificuldades dos alunos. Este diagnóstico inicial possibilitou, nas etapas seguintes, a melhoria e correção das lacunas identificadas através das situações de aprendizagem. Além disso, essa etapa foi crucial para a formação de grupos de aprendizagem, com destaque para a constituição de grupos heterogêneos. Estes foram importantes para o progresso dos alunos com maiores dificuldades, uma vez que puderam beneficiar do apoio e orientação dos colegas mais aptos. Contudo, para que esta dinâmica fosse benéfica para todos, foi essencial clarificar aos alunos mais aptos os objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Os alunos mais aptos para progredirem no processo de aprendizagem participaram em situações organizadas em grupos homogêneos. Esses grupos permitiram que o feedback fornecido fosse direcionado de forma mais eficaz às necessidades individuais, além de proporcionarem aos alunos desafios adicionais nas tarefas, uma vez que os colegas apresentavam níveis de aprendizagem semelhantes.

A segunda etapa da lecionação teve como objetivo orientar as situações de aprendizagem de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Nesta fase, houve a repetição intencional das situações de aprendizagem, considerando que tal estratégia era essencial para a consolidação dos conteúdos por parte dos discentes. Além disso, foi indispensável assegurar a continuidade das aprendizagens ao longo do ano, o que permitiu aos alunos trabalharem de forma contínua em resposta aos estímulos apresentados e em direção aos objetivos previamente definidos, através dos JDC dentro do GP, a utilização dos calções fitness no exterior para o ensino da ginástica e uma fita para fazer de rede no voleibol.

Na terceira etapa permitiu dificultar as situações de aprendizagem, uma vez que houve uma evolução visível por parte dos alunos menos aptos, tanto nos JDC como no badminton e na ginástica acrobática. Nesta etapa, o uso dos grupos homogêneos esteve mais presente, permitindo que os alunos utilizassem e consolidassem as aprendizagens desenvolvidas ao longo da segunda etapa.

A quarta etapa, permitiu aos alunos aplicarem todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano, através do contexto de jogo. Assim, foi possível demonstrar e apurar os resultados dos alunos nas diferentes matérias, bem como a recuperação dos alunos menos aptos em certas modalidades. Esta etapa permitiu também a introdução de novas matérias, como por exemplo, a patinagem que levou à motivação dos alunos, por experienciarem atividades nunca antes realizadas. Posto isto, nesta etapa foi possível verificar a evolução dos alunos nas diferentes áreas, isto é, atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, realçando o facto de todos terem demonstrado melhorias nas diferentes dimensões. Este sucesso representou todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, sendo possível destacar: a utilização de grupos heterogêneos, onde existia uma colaboração entre os alunos mais aptos e os menos aptos; a utilização de jogos reduzidos em superioridade numérica; e a utilização de condicionantes que reduziam a complexidade do jogo.

Relativamente à área da aptidão física, em todas as aulas, os alunos que necessitavam de melhorar os testes FITescola realizavam o plano realizado para eles, estes tinham objetivos mensais para conseguir demonstrar a sua evolução, ou seja, realizavam uma intervenção reforçada para melhorarem os seus valores. Já os alunos mais aptos realizavam outras atividades para manterem a boa forma física ao longo do ano. A criação de metas e objetivos individuais manteve os alunos focados e empenhados nas tarefas, com o intuito de conseguirem cumprir o que foi proposto.

No que diz respeito à área de conhecimentos, esta esteve presente de forma contínua

ao longo das unidades didáticas, abrangendo todas as etapas. Durante as duas primeiras etapas, foram implementadas estratégias de participação ativa, como debates, ensino a pares, sala de aula invertida e jogos. Estas abordagens permitiram que os alunos tivessem um contacto direto com os conteúdos de forma inovadora e cativante. Ao longo destas aulas, os alunos demonstraram motivação e interesse na realização das tarefas propostas, referindo que, graças a estas metodologias, as aulas deixaram de ser percebidas como monótonas, especialmente devido ao caráter lúdico de algumas atividades. Estas aulas permitiram que os alunos fossem autónomos, apresentassem um pensamento crítico e criativo e trabalhassem de forma colaborativa e cooperativa.

Um dos momentos mais significativos deste estágio foi a cooperação estabelecida entre todos os colegas estagiários. Essa colaboração permitiu a troca de ideias, a entreaajuda no planeamento e na avaliação dos alunos, bem como reflexões conjuntas que favoreceram o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma escolha criteriosa dos colegas de estágio, de modo a garantir um ambiente de trabalho proativo e, sobretudo, enriquecedor.

A realização do PTI possibilita ao estagiário desenvolver sua intervenção pedagógica ao se deparar com diferentes contextos, os quais apresentam desafios adicionais ao planeamento. Para lidar com essas situações, é fundamental que o estagiário observe previamente as aulas das turmas que irá lecionar, com o objetivo de prevenir comportamentos desviantes e de identificar as dificuldades específicas de cada aluno, promovendo, assim, uma intervenção mais eficaz e direcionada.

A experiência na área de Direção de Turma proporcionou-me a oportunidade de colaborar estreitamente com o Diretor de Turma, permitindo uma compreensão mais aprofundada das suas funções e responsabilidades. Essa coadjuvação possibilitou um maior conhecimento sobre os contextos dos alunos, a construção de uma relação mais próxima com os encarregados de educação e o desenvolvimento de iniciativas conjuntas com o Conselho de Turma. Adicionalmente, a integração num Conselho de Turma alargado permitiu compreender a relevância do trabalho colaborativo entre os professores, essencial para a definição de estratégias eficazes e a identificação precoce de problemas. Esta área também contribuiu para o desenvolvimento das competências dos estagiários, promovendo a sua integração com os professores do Conselho de Turma nos processos burocráticos e nas intervenções necessárias com os alunos. O papel do Diretor de Turma, enquanto tutor, orientador, líder e apoio dos alunos, revela-se fundamental para encaminhá-los no sentido do seu desenvolvimento pessoal

e académico, de acordo com as suas necessidades e desafios.

O projeto de Direção de Turma permitiu que houvesse um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os professores das necessidades especiais, para além disso permitiu aos AER compreender e conhecer melhor os colegas NEE's, uma vez que apenas os acompanhavam nas aulas de educação física, depois da realização destas atividades notou-se uma maior cooperação e colaboração entre os AER e os NEE's dentro do contexto escolar e dentro do contexto de sala de aula.

A saída de campo permitiu observar a autonomia desenvolvida pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais ao longo do processo escolar, proporcionou também aos alunos do ensino regular uma compreensão mais profunda sobre o papel da escola no processo educativo dos alunos com NEE, destacando a preparação destes para a vida profissional e o desenvolvimento da sua autonomia. Para que a saída de campo corresse da melhor forma possível, houve a necessidade de um trabalho colaborativo dentro do núcleo de estágio e uma organização atempada, de forma que tudo corra como planeado.

O Desporto Escolar proporcionou um importante aprofundamento do meu conhecimento na matéria de basquetebol, especialmente ao trabalhar com alunos do ensino básico, que necessitavam de tarefas simples e direcionadas tanto para o desenvolvimento do entendimento do jogo quanto para a evolução das habilidades técnicas. Esta experiência permitiu-me aprimorar a minha intervenção pedagógica, considerando a heterogeneidade do grupo de alunos: enquanto alguns tinham o Desporto Escolar como primeiro contacto no basquetebol, outros viam-no como uma oportunidade adicional de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, tal como na área de lecionação, o planeamento das atividades foi estruturado de forma progressiva. Nas etapas iniciais, priorizaram-se situações de aprendizagem simples e repetitivas, para que, durante os 45 minutos de treino, os alunos tivessem oportunidade de repetir os estímulos o maior número de vezes possível. Paralelamente, os alunos mais aptos foram orientados a realizar tarefas que incluíam o apoio e orientação aos colegas menos aptos. No final dos treinos, os jogos competitivos entre os alunos permitiam que todos desenvolvessem as competências necessárias em ambiente desafiante e motivador.

A utilização do ginásio pequeno, quando as condições climatéricas não permitiam a utilização do campo exterior, foi fundamental para garantir maior frequência e continuidade dos treinos, alinhados aos objetivos e metas propostos. Esta estratégia evitou longos períodos sem contacto com o basquetebol, que poderiam ocorrer devido a condições climáticas adversas,

promovendo assim uma maior consistência no processo de aprendizagem dos alunos esta continuidade levou a melhorias nos alunos e ao seu sucesso. O momento mais enriquecedor para as aprendizagens dos alunos revelou-se durante as atividades competitivas, pois estas proporcionaram uma compreensão mais profunda sobre a importância do esforço e da dedicação necessários para alcançar resultados significativos. Essa experiência motivou os discentes a se empenharem nas tarefas realizadas em contexto de treino. Além disso, a promoção de momentos competitivos com alunos mais velhos ofereceu aos estudantes mais aptos desafios de maior exigência, nos quais puderam aplicar de forma integral as suas capacidades e conhecimentos.

O Desporto Escolar, além de promover o desenvolvimento do conhecimento dos alunos sobre basquetebol, contribuiu para a melhoria do seu comportamento no contexto escolar. Isso ocorreu porque qualquer aluno que apresentasse comportamentos inadequados em sala de aula ficava impedido de participar nos momentos competitivos. Essa abordagem incentivou os alunos a aprimorar o seu desempenho escolar e a utilizar o DE como uma oportunidade significativa de aprendizagem.

O Seminário proporciona ao estagiário a oportunidade de desenvolver um trabalho colaborativo com todos os professores do Grupo de Educação Física, ao identificar lacunas existentes no contexto escolar e propor soluções para essas questões. Essas propostas são apresentadas ao GEF, promovendo momentos de discussão e reflexão coletiva. A temática desenvolvida nesta área foi a ausência de um ensino contínuo e estruturado na área dos conhecimentos suscita os alunos a concentrarem-se apenas nas restantes áreas, sem compreender plenamente a importância de desenvolver e aprimorar todas de forma integrada. A área de conhecimentos desempenha um papel crucial, pois possibilita que os alunos reconheçam os benefícios da prática de atividade física de forma consciente e informada. O seminário permitiu aos restantes professores do GEF refletirem sobre os seus planeamentos e sobre o ensino da área de conhecimentos.

O estágio profissional revelou-se uma experiência fundamental para o processo de formação docente, permitindo aplicar de forma prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo dos cinco anos, além de consolidar competências pedagógicas essenciais para o ensino da Educação Física. Este percurso proporcionou uma visão aprofundada das dinâmicas escolares, das necessidades dos alunos e dos desafios enfrentados durante um ano letivo. Essa experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Assim, o estágio não apenas cumpriu o papel de formar um

futuro docente mais preparado, mas também salienta a importância de uma formação contínua, preparando-nos para as constantes mudanças que ocorrem no ensino e nas gerações seguintes. Desta forma, é importante continuar a desenvolver as minhas aprendizagens para que como futura docente consiga aprender novas estratégias e métodos de ensino para estar sempre atualizada e preparada para qualquer contexto.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Araújo, D., & Davids, K. (2011). What exactly is acquired during skill acquisition?. *Journal of Consciousness Studies*, 18(3-4), 7-23.
- Baechle, T. R., & Earle, R. W. (Eds.). (2008). *Essentials of strength training and conditioning*. Champaign: Human kinetics.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., et al. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5 ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor». *Revista Horizonte*, 18(108), 15-24.
- Bom, L., Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J., & Carvalho, L. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIC.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. New York: Routledge.
- Carrete-Marín, N. (2023). Interdisciplinary approaches to physical education: A systematic review. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (49), 43-53.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Clemente, M. F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, (7), 71-85.

Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom third edition*. New York: Teachers College Press.

Cologon, K. (2013). *Inclusion in education: Towards equality for students with disability*. Acedido em 29 de julho de 2024 em <https://apo.org.au/node/36129>.

Comédias, 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.

Cone, T. P., Werner, P. H., & Cone, S. L. (2009). *Interdisciplinary elementary physical education*. Champaign: Human Kinetics.

Conte, D., Favero, T. G., Niederhausen, M., Capranica, L., & Tessitore, A. (2015). Physiological and technical demands of no dribble game drill in young basketball players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 29(12), 3375-3379.

Cox, R. H. (2012). *Sport psychology: concepts and applications* (No. Ed. 7). New York: McGraw-hill.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018a). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Lisboa: República Portuguesa.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018b). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário*. Lisboa: República Portuguesa.

Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education*. New York: Taylor & Francis.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.

Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Small-sided games as a methodological resource for team sports teaching: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1884.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. (2011). *Understanding motor development: Infants, children, Adolescents*. New York: McGraw-Hill Education.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, (1), 3-31.

Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2013). Motor development in young children. In O., Saracho e B., Spodek (ed.) *Handbook of research on the education of young children* (3rd ed., pp. 103-115). New York: Routledge.

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17

Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*, 52(2), 157-163.

Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 17(2), 144-160.

Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In E., Roberto (ed.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 87-108). Santo Agostinho: Casa da Educação Física.

Gréhaigne, J. F., Richard, J. F., & Griffin, L. L. (2005). *Teaching and learning team sports and games*. New York: Routledge.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling*. USA: American Counseling Association.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., & Biddle, S. J. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(1), 3-32.

Hampton, G., Rhodes, C., & Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring coaching and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges*. New York: Routledge.

Harvey, S., Cushion, C. J., Wegis, H. M., & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Teaching games for understanding in American high-school soccer: A quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 29-54.

Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25.

Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., et al. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116(9), 1081-1093.

Hoffman, J. (2011). *NSCA's guide to program design*. Champaign: Human Kinetics.

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., et al. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.

Hughes, M. D., & Bartlett, R. M. (2002). The use of performance indicators in performance analysis. *Journal of sports sciences*, 20(10), 739-754.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento. Revisão dos PNEF (1989)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kaïttani, D., Kouli, O., Derri, V., & Kioumourtoglou, E. (2017). Interdisciplinary teaching in physical education. *Arab Journal of Nutrition and Exercise (AJNE)*, 91-101.

Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2013). *Inclusive physical activity*. Champaign: Human Kinetics.

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25-35.

Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.

Kirk, D., & Haerens, L. (2014). New research programmes in physical education and sport pedagogy. *Sport, Education and Society*, 19(7), 899-911.

Koklu, Y., Asci, A., Kocak, F. U., Alemdaroglu, U., & Dundar, U. (2011). Comparison of the physiological responses to different small-sided games in elite young soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25(6), 1522-1528.

Kotelnicki, J. L. (2018). *Use of peer buddies in adaptive physical education*. Tese apresentada ao Departamento de Educação Interdisciplinar e Inclusiva da Faculdade de Educação para obtenção do grau de mestre, orientada por Sydney Kuder, Glassboro.

Leitão, F. A. R. (2010). *Valores educativos: cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Lieberman, L. J., James, A. R., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 37-41.

Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Champaign: Human Kinetics.

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 19(3), 364-377

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (Eds.). (2013). *New developments in goal setting and task performance*. New York: Routledge.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Washington: DCPrentice-Hall, Inc.

Martins, J., Cardoso, J., Honório, S., & Silva, A. (2020). The effect of a strength training programme in adolescents in physical education classes. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 71-76.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carillo, J., Silva, L. U., Rodrigues, S., et al., (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2014). The pill not taken: Revisiting physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(3), 287-292.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.

Monteiro, J. E. (1996a). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (14), 55-64.

Monteiro, J. E. (1996b). Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 67-88.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education (1st online ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning. Acedido em 29 de julho de 2024 em <https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=16>.

Murphy, N. A., Carbone, P. S., & Council on Children with Disabilities. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121(5), 1057-1061.

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

Organização Mundial de Saúde. (2020). *Diretrizes da OMS para Atividade Física e Comportamento Sedentário: num piscar de olhos*. Genebra: OMS.

Owen, A., Twist, C., & Ford, P. (2004). Small-sided games: The physiological and technical effect of altering pitch size and player numbers. *Insight*, 7(2), 50-53.

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.

Pereira, A. M., Gonçalves, B. S. V., Reis, S. G. N., Leite, N. M. C., Coutinho, D. A. M., & da Eira Sampaio, A. J. (2016). Manipulating the number of players and targets in team sports. Small-Sided Games during Physical Education classes. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 169-177.

Pinto, I. F., Campos, C. J. G., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Port Nutr*, 14, 30-4.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50-58.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Education.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Sampaio, J., Lago, C., Casais, L., & Leite, N. (2010). Effects of starting score-line, game location, and quality of opposition in basketball quarter score. *European Journal of Sport Science*, 10(6), 391-396.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 409-418.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Silverman, S. J., & Ennis, C. D. (2003). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign: Human kinetics.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 31(3), 351-380.

Smith, A. L., & D'Arripe-Longueville, F. (2014). Peer relationships and the youth sport experience. In A. Papaioannou, D. Hackfort (ed.) *Companion to Sport and Exercise Psychology* (1st ed., pp. 199-212). New York: Routledge.

Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.

Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355.

Tavares, A. G. P. (2011). O professor diretor de turma como mediador do processo ensino-aprendizagem. *Revista Pedagógica*, 13(27), 445-466.

Tonnetti, B., & Lentillon-Kaestner, V. (2023). Teaching interdisciplinarity in secondary school: A systematic review. *Cogent Education*, 10(1), 2216038.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Developments in Educational Psychology*, 25(6) 53-68.

Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32-48.

Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5, 1-12.

Tryfon, M., Anastasia, A., & Eleni, R. (2021). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 397-405.

Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical education and sport pedagogy*, 14(2), 137-153.

Viegas Brás, J., & Leal Gonçalves, M. (2013). Independent teaching work to cooperative teaching: A new paradigm introduced in the Portuguese educational system (1894–1895). *Paedagogica Historica*, 49(3), 330-344.

Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, C. A., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of educational computing research*, 34(3), 229-243.

Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809.

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

Wilmore, J. H., Costill, D. L., & Kenney, W. L. (2004). *Physiology of sport and exercise* (Vol. 20). Champaign: Human kinetics.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

Apêndices

Apêndice I – Avaliação Inicial de JDC

Quadro 22 - Avaliação Inicial de JDC

Alunos	Basquetebol	Futebol	Andebol	Voleibol
1	I	I	I	I
2	E	A	E	E
3	Lesionado		I	I
4	I	I	I	I
5	E	I	E	E
6	E	E	E	E
7	Lesionado			
8	E	I	E	I
9	E	I	E	E
10	I	I	I	I
11	I	I	I	I
12	I	I	I	I
13	I	E	I	I
14	I	I	I	I
15	E	A	E	E
16	I	I	I	I
17	I	I	I	I
18	E	E	E	E
19	I	E	I	I
20	E	E	E	E
21	I	I	E	E

Apêndice II – Avaliação Inicial das Restantes Matérias

Quadro 23 - Avaliação Inicial das Restantes Matérias

Alunos	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica Acrobática	Atletismo	Raquetas (Badminton)
1	I	I	I	I	E
2	I	I	I	E	E
3				E	
4	I	I	I	I	E
5	I	I	I	E	E
6	I	I	I	E	E
7	Lesionado/a				
8	I	I	I	E	E
9	I	I	I	I	E
10	I	I	I	I	E
11	I	I	I	I	I
12	I	I	I	E	E
13	I	I	I		I
14	E	E	I	I	E
15	I	I	I	E	E
16	I	I	I	I	E
17	I	I	I	E	I
18	I	I	I	E	E
19	I	I	I	E	I
20	I		I	E	E
21	I	I	I	E	E

Apêndice III – Grupos Homogêneos + Aptos e -Aptos

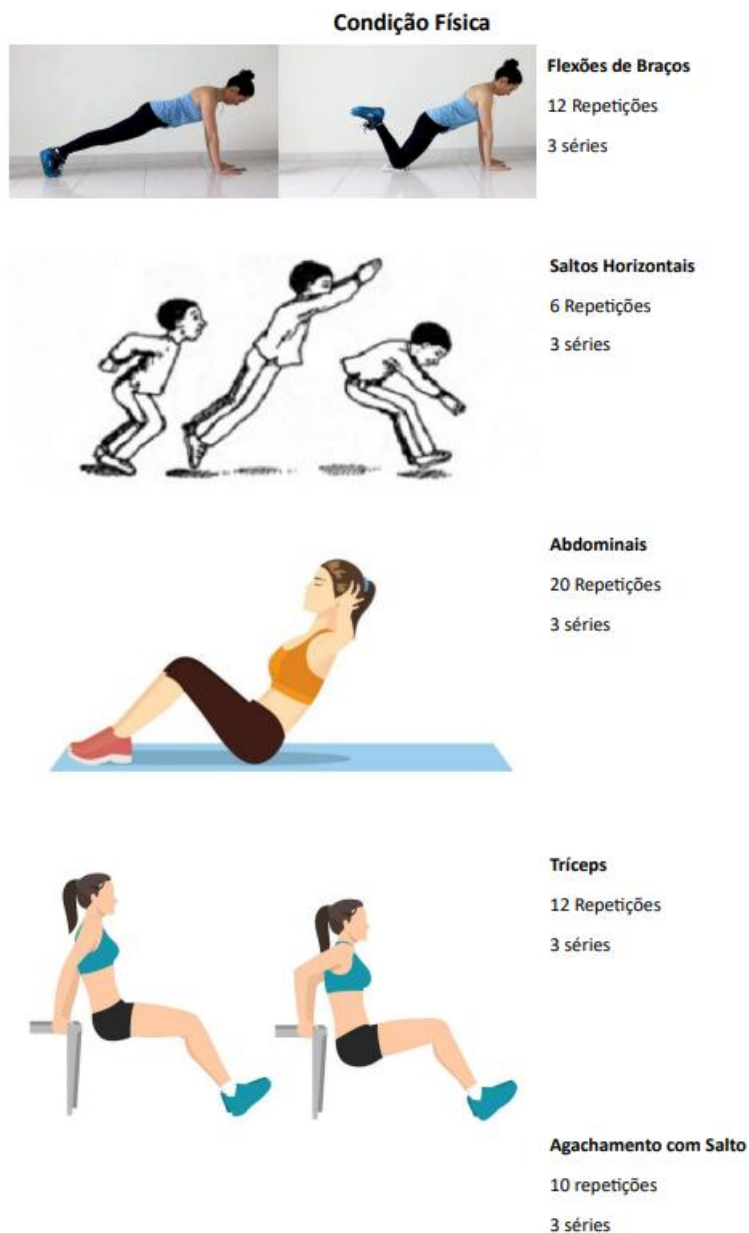
Quadro 24 - Grupos Homogêneos Alunos mais aptos e Alunos menos aptos

Grupo A	Grupo B
6	1
15	4
18	9
20	10
21	12
5	16
2	14
8	13
17	11
	19

Legenda: Azul – Alunos com Necessidade Educativas Especiais; Grupo A – alunos mais aptos; Grupo B – alunos menos aptos

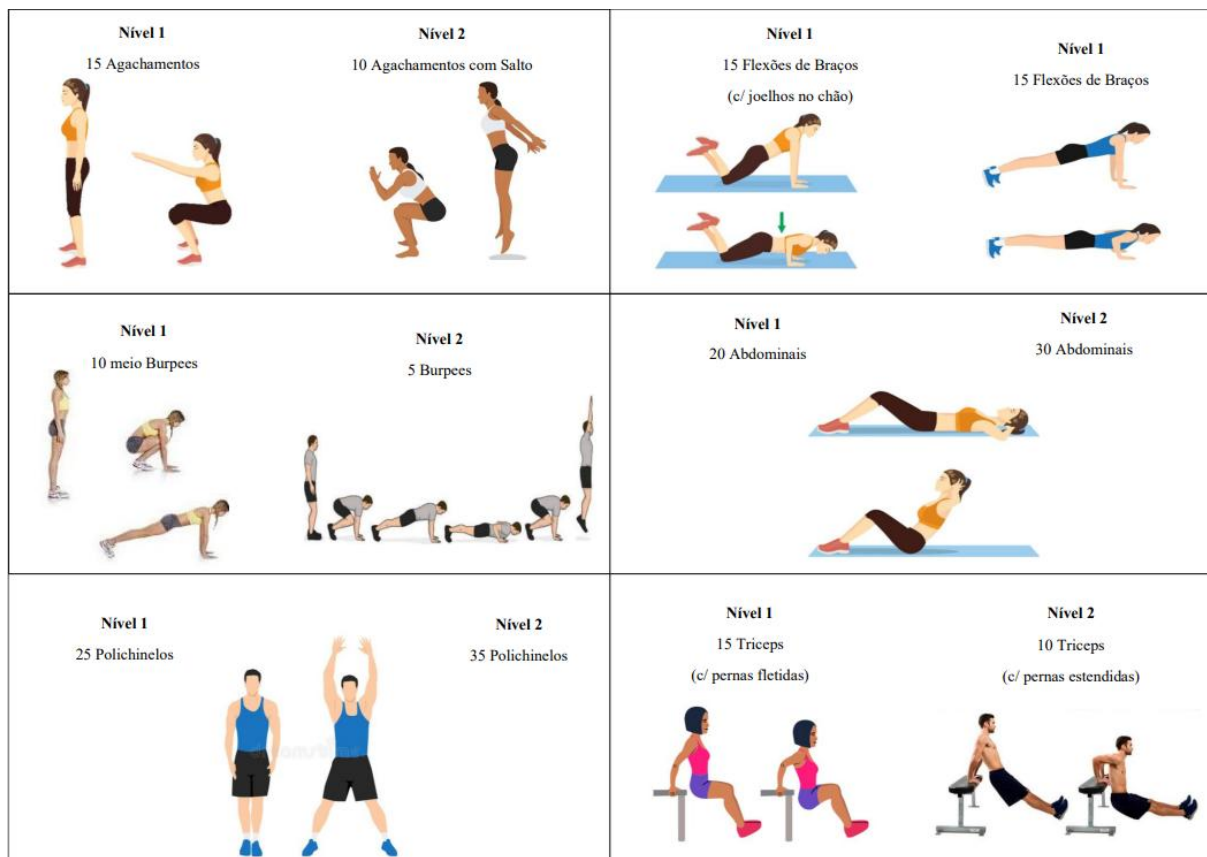
Apêndice IV – Condição Física

Figura 2 - Condição Física (Membros Superiores, Inferiores e Força Média)



Apêndice V – Condição Física com Níveis de Dificuldade

Figura 3 - Condição Física com Níveis de Dificuldade



Apêndice VI – Cartões de Controlo Orientação com Área dos Conhecimentos

Figura 4 - Cartões de Controlo Orientação com Área de Conhecimentos

	Turma 11º3 Pontuação 35pt	Nome(S);			Tempo	

1. Qual é a principal razão pela qual os atletas recorrem à dopagem? A) Melhorar a aparência física B) Aumentar o desempenho atlético C) Recuperar de lesões rapidamente D) Reduzir o peso corporal 2. Qual dos seguintes é um risco comum associado ao uso de esteroides anabolizantes? A) Melhora da qualidade do sono B) Redução do colesterol C) Danos hepáticos D) Aumento da massa óssea 3. O que é a EPO (eritropoietina) e por que é usada na dopagem? A) Um analgésico para reduzir a dor B) Um diurético para perder peso rapidamente C) Um hormônio que aumenta a produção de glóbulos vermelhos D) Um suplemento vitamínico para melhorar a saúde geral 4. Qual é o principal órgão afetado pelo uso excessivo de estimulantes como anfetaminas e cocaína? A) Pulmões B) Fígado C) Coração D) Rins	5. O uso de diuréticos na dopagem pode causar qual dos seguintes efeitos secundários? A) Aumento da massa muscular B) Desidratação severa C) Melhora da função renal D) Aumento do apetite 6. Que substância é frequentemente utilizada para mascarar o uso de outras drogas e pode alterar os resultados dos testes antidopagem? A) Insulina B) Cortisona C) Diuréticos D) Creatina 7. Qual é um dos efeitos colaterais psicológicos mais comuns associados ao abuso de esteroides anabolizantes? A) Depressão B) Euforia extrema C) Alucinações D) Aumento da clareza mental 8. Qual é o principal objetivo dos agentes mascarantes no contexto da dopagem? A) Melhorar a recuperação muscular B) Aumentar a resistência aeróbica C) Esconder a presença de substâncias proibidas no organismo D) Reduzir a massa corporal total
--	---

Apêndice VII – Horário 1º PTI

Quadro 25 - Horário 1º PTI

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Dia	8 de Janeiro	9 de Janeiro	10 de Janeiro	11 de Janeiro	12 de Janeiro
08:15			10º	12º	11ºC
09:45					
10:05	12º			11ºC	
11:35					
11:45	10º	11º3	11ºB	11º3	11ºB
13:15					

Apêndice VIII – Horário 2º PTI

Quadro 26 - Horário 2º PTI

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Dia	20 de maio	21 de maio	22 de maio	23 de maio	24 de maio
08:15					9º4
09:00				6ºC	
09:45					
10:05					9º8
10:50					
11:35					
11:45	6ºC	11º3		11º3	
12:30					
13:15					
14:30		9º8			
15:15					
16:00					
16:10	9º4				
16:55					
17:40					
18:30					

Apêndice IX – Planeamento da 1ª Etapa do DE

Quadro 27 - Planeamento 1ª Etapa DE

1ª Etapa - Planeamento DE												
Mês	Outubro									Novembro		
Dia	2	6	9	13	16	20	23	27	30	3	6	10
Treinos Captação	x	x			Chuva			Chuva				
Exercícios Técnicos			x	x		x	x		x	x	x	x
Jogos Pré-Desportivos			x	x								
Superioridade Numérica Ofensiva						x	x		x	x	x	x

Apêndice X – Entrevista PTI

Figura 5 - Perguntas do Seminário

1. De que forma aborda a área dos conhecimentos?
2. Acha importante a abordagem da área de conhecimentos?
3. Quantas vezes já abordou a área dos conhecimentos?
4. Que temas já abordou este ano?
5. Acha possível abordar conhecimentos nas aulas práticas? Como é possível? (exemplos)

Anexos

Anexo I – Roulment de espaços ESBF

Figura 6 - Roulment de Espaços

SEMANA Nº					2ª FEIRA				3ª FEIRA				4ª FEIRA				5ª FEIRA				6ª FEIRA			
1	5	9	13	17	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2
2	6	10	14	18	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG
3	7	11	15	19	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1
4	8	12	16	20	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG
08:15 — 09:00					10*2	12*3 AB	11*1	8*4	10*5	9*9	10*4	9*8	2ºTAP TGEI	10*6	8*3	12*5	12*6	12*2	11*1	3ºTAE	10*2	9*4	10*4	11*6
09:00 — 09:45					10*2	12*3 AB	11*1	8*4	10*5	9*9	10*4	9*8	2ºTAP TGEI	10*6	8*3	12*5	12*6	12*2	11*1	3ºTAE	10*2	9*2	10*4	11*6
10:05 — 10:50					12*6	12*2	8*8	8*6	10*1	11*2	12*1	12*5	2ºTC	11*2	8*10	9*1	10*1	12*3 AB	1ºTC	11*6	9*3	3ºTD (DC)	2ºTAE	9*8
10:50 — 11:35					12*6	12*2	8*8	8*6	10*1	11*2	12*1	12*5	2ºTC	11*2	8*10	9*1	10*1	12*3 AB	1ºTC	11*6	9*3	3ºTD (DC)	2ºTAE	9*8
11:45 — 12:30					3ºTDE F	10*6	11*4	8*5	3ºTC	10*3	11*3A B	12*4	3ºTDE F	11*5	9*7	8*2	10*5	10*3	11*3A B	3ºTDA F	1ºTAE	11*5	12*1	12*4
12:30 — 13:15					3ºTDE F	10*6	11*4	8*5	3ºTC	10*3	11*3A B	12*4	3ºTDE F	11*5	9*7	8*6	10*5	10*3	11*3A B	3ºTDA F	1ºTAE	11*5	12*1	12*4
13:15 — 13:40																								
13:40 — 14:25																								
14:30 — 15:15						9*10	9*7	8*7	9*6	3ºTD (DC)	8*3	9*8	9*3	9*10	8*1	8*4	PIEF 1A	9*2		8*9	PIEF 2A	9*9		9*1
15:15 — 16:00					9*6	9*11		8*7	9*6	9*11		8*2	3ºTDA F	9*10	8*1	8*5	PIEF 1A	9*2	8*8	3ºTAP TGEI	PIEF 2A		11*4	9*5
16:10 — 16:55					1ºTAP TGEI	9*4		8*9	2ºTIAT	9*11		8*2	3ºTDA F			8*7	PIEF 2B	1ºTIAT	8*10	3ºTAP TGEI	3ºTDA F		11*4	
16:55 — 17:40					1ºTAP TGEI	9*4		8*9	2ºTIAT								PIEF 2B	1ºTIAT	8*1		3ºTDA F			
17:45 — 18:30																								

Anexo II – Cartões com Figuras de Acrobática de Pares e Trios



Anexo III – Figuras de Pares, Trios e Quadras



Anexo IV – Aprendizagens Essenciais de Educação Física Ensino Básico

Quadro 28 - Aprendizagens Essenciais de Educação Física do Ensino Básico

Área de Conhecimentos	
5º ano	Identificar as capacidades físicas: Resistência, Força, Velocidade, Flexibilidade, Agilidade e Coordenação (Geral), de acordo com as características do esforço realizado.
6º ano	- Identificar as capacidades físicas: resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral), de acordo com as características do esforço realizado. - Interpretar as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física.
7º ano	- Relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde. - Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.
8º ano	- Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. - Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.

Anexo V - Aprendizagens Essenciais de Educação Física Ensino Secundário

Quadro 29 - Aprendizagens Essenciais de Educação Física do Ensino Secundário

Área de Conhecimentos	
9º ano	- Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente. - Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.
10º ano	- Relacionar a Aptidão Física e Saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente. - Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. - Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva: - cumprir e explicar a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilhar, estabilizar); - assegurar as condições de segurança para o reanimador, vítima e terceiros; - realizar o exame primário da vítima, numa breve sucessão de ações, avaliando a sua reatividade, a permeabilização da via aérea e a ventilação; - contactar os serviços de emergência (112) prestando a informação necessária (vítima, local, circunstâncias) de forma clara e eficiente; - realizar as manobras de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa (SBVDAE), de acordo com o algoritmo <u>actual</u>, emanado pelo <u>European Resuscitation Council (ERC)</u>; - reconhece uma obstrução grave e ligeira da via aérea, aplicando as medidas de socorro adequadas (encorajamento da tosse, remoção de qualquer obstrução visível, palmadas interescapulares, manobra de Heimlich).
12º ano	Conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino. Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente: - Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; - Violência (dos espectadores e dos atletas) vs. espírito desportivo; - Corrupção vs. verdade desportiva.