



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 PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA BRAAMCAMP FREIRE

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por
Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Nuno Miguel Carpelho, a22203424

**Lisboa
2025**



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 PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
BRAAMCAMP FREIRE
“VERSÃO FINAL”**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona do Centro Universitário Lisboa, no dia 21/03/2025, perante o júri, com o Despacho de Nomeação N°125/2025, de 10 de fevereiro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Arguente: Prof. Doutor Jorge dos Santos Proença Martins

Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Nuno Miguel Carpelho, a22203424

**Lisboa
2025**

“Mente e corpo são um só.”

(Baruch Spinoza)

O corpo reflete a loucura interior.

(J.K. Rowling)

**A condição natural dos corpos não é
o repouso, mas o movimento.**

(Galileu Galilei)

Agradecimentos

A construção da presente obra foi fruto das contribuições, em diferentes momentos e etapas da minha vida, das pessoas que me acompanharam, as quais serviram de referência para a minha pessoa. Nesse sentido, a todos vós, o meu reconhecido agradecimento:

A todo o corpo docente da FEFD pela transformação que me proporcionaram enquanto aluno ao longo da minha formação, especialmente o Professor Doutor António Lopes, por ter sido o primeiro a acreditar no meu valor académico no ensino superior.

À Direção da licenciatura da FEFD, Professores Doutores Paulo Cunha, Ana Sousa e Raquel Madeira pelo reconhecimento enquanto caso exemplar na licenciatura pela transformação protagonizada. À Direção do MEEFEBS, Professores Doutores Francisco Carreiro da Costa, Jorge Proença e António Palmeira pelo reconhecimento enquanto aluno de mérito no mestrado, o que me motivou para continuar a luta pelos meus objetivos e na transformação como pessoa.

Ao orientador de faculdade Professor Doutor João Comédias e ao Professor Luís Bom, convosco cada momento foi de aprendizagem. Parte da minha preparação e desempenho no estágio derivou da qualidade da vossa docência, intervenção e dos desafios que me colocaram.

Ao orientador de escola Professor Paulo Martins pela supervisão pedagógica, conselhos e reflexões. A atitude profissional para connosco contribuiu indiscutivelmente para a descoberta e para o nosso próprio desenvolvimento profissional.

Aos Professores do GEF da ESBF pelo acompanhamento e interações ao longo do estágio que enriqueceram o processo, especialmente os Professores José Rosário e Nuno Cardoso.

Às minhas colegas de estágio Ana, Luana e Carolina, pelas longas horas de partilha e reflexões, entre alegrias, risos e choros, conseguimos chegar ao fim com um trabalho colaborativo que se refletiu nas nossas práticas.

Aos meus colegas de curso Filipe Sedas, Frederico Araújo e Rita Ferreira, João Rosa e Alexandre Vilas-Boas pelas inúmeras horas de estudo conjunto em diferentes fases do trajeto académico, caminhando juntos pelos ciclos de estudo do ensino superior.

Ao Professor Tomás Ambrósio pelo inegável contributo na preparação da defesa do relatório.

Aos meus antigos Professores de Educação Física no ensino básico e secundário, Professor Fernando Alves, Nuno Lemos e Martinho Magalhães que nunca desistiram de mim.

Aos meus alunos da turma 12º 3AB e do núcleo de andebol da ESBF, nunca vos esquecerei.

Ao Diogo Branco, melhor amigo com quem caminho junto desde sempre e para sempre na vida, principal parceiro e uma grande referência para mim.

À Daniela Setúbal, pelo apoio, companheirismo, compreensão e tolerância durante este trajeto trabalhoso que obrigou muitas vezes a ser a prioridade máxima, levando a que tivesse menos disponibilidade e menos presente em momentos importantes. A tua presença na minha vida foi muitas vezes a força motriz que direcionou as minhas energias para conseguir chegar ao fim da jornada, a qual sem ti teria sido mais difícil.

À minha família, em especial, ao meu Pai e minha Mãe, pelo interesse, incentivo e preocupação constante na minha vida, particularmente ao longo de todo o meu percurso académico, e por terem encaminhado nos momentos mais decisivos. A vossa Educação e os valores transmitidos ajudaram a adotar a forma de ser e estar adequada para definir os princípios corretos e encarar os desafios, abraçando o trabalho árduo da luta diária pelos meus objetivos, sempre com humildade, respeito e dignidade. Conseguimos esta vitória juntos, a qual dedico a vós.

Resumo

A obra traduz toda a riqueza da experiência pedagógica marcada por projetos inovadores e práticas reflexivas nas diversas dimensões do estágio pedagógico.

Na área Lecionação, o projeto “**O Desenho HIIT nas aulas de Educação Física**” destacou-se por promover melhorias no estado de saúde dos alunos e ampliar o conhecimento para organizar práticas de exercício físico estruturado, com experiências positivas e significativas de atividade física. O projeto complementar “**Lançamento do Dardo e Salto em Comprimento – Oportunidades de lecionação**” requalificou espaços escolares e material didático numa abordagem ecológica. No Professor a Tempo Inteiro aprimorei a integração da condição física nas aulas, consolidando metodologias eficazes e promovendo aulas mais dinâmicas. Paralelamente, melhorei práticas pedagógicas no domínio gestão e instrução.

Na área Direção de Turma, o projeto interdisciplinar “**O Desenho dos Estilos de Vida**” englobou articulação horizontal do currículo, fortalecendo a interdependência positiva nos alunos e o trabalho colaborativo entre professores, constituindo-se obra e compromisso coletivo. A Saída de Campo integrou a interdisciplinaridade e aprendizagem experiencial, atividades de exploração da natureza para superação de dificuldades dos alunos e melhoria na qualidade das relações pedagógicas entre professores.

Na área Desporto Escolar, o projeto “**O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)**” alinou-se com o Plano Estratégico Desporto Escolar 2021-2025 e o Projeto Educativo da Escola, promovendo a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. A abordagem ecológica e sistémica para promover atividade física e desporto em contexto escolar garantiu a extensão de igualdade de oportunidades, destacando-se pela inclusão.

Na área Seminário, o projeto “**O Desenho da Aptidão Aeróbia nas Matérias**” propôs metodologias para desenvolver a aptidão aeróbia em situações de aprendizagem nas matérias. A investigação-ação reafirmou e fomentou o desenvolvimento profissional e promoveu a inovação pedagógica nas mudanças educativas.

Palavras-chave: Educação física, estágio pedagógico, saúde, interdisciplinaridade, aptidão aeróbia

Abstract

This work reflects all the richness pedagogical experience marked by innovative projects and reflective practices in the various dimensions of the pedagogical internship.

In Teaching area, the project **'HIIT Design in Physical Education classes'** stood out by promoting improvements in the students' health status and expanding knowledge to organize structured physical exercise practices, with positive and meaningful experiences of physical activity. The complementary project 'Javelin Throwing and Long Jump - Teaching Opportunities' requalified school spaces and teaching materials in an ecological approach. In Full-Time Teacher, I enhanced the integration of physical condition in the classes, consolidating effective methodologies and promoting more dynamic lessons. At the same time, I improved pedagogical practices in the areas of management and instruction.

In Class Direction area, the interdisciplinary project **'The Lifestyles Design'** encompassed horizontal curriculum articulation, strengthening positive interdependence among students and collaborative work among teachers, constituting a collective work and commitment. The Field Trip integrated interdisciplinarity and experiential learning, exploring nature to overcome students' difficulties and improve the quality of pedagogical relationships among teachers.

In School Sport area, the project **'Active Inclusion Design - Opportunity for 3 Cases (SEN)'** aligned with the Strategic Plan for School Sports 2021-2025 and the School Educational Project, promoting the inclusion of students with Special Educational Needs. The ecological and systemic approach to promoting physical activity and sport in the school context ensured the extension of equal opportunities, standing out for its inclusivity.

In the Seminar area, the project **'Aerobic Fitness Design in Subjects'** proposed methodologies to develop aerobic fitness in learning situations within the subjects. The action-research reaffirmed and fostered professional development and promoted pedagogical innovation in educational changes.

Keywords: Physical education, pedagogical internship, health, interdisciplinarity, aerobic fitness

Abreviaturas

AA – Aptidão Aeróbia
AEBF – Agrupamento de Escolas Braacamp Freire
AF – Atividade Física
AFMV – Atividade Física Moderada a Vigorosa
AI – Avaliação Inicial
CF – Condição Física
CT – Conselho de Turma
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor de Turma
E – Elementar
EE – Estilo de Ensino
EE's – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
EP – Estágio Pedagógico
ESBF – Escola Secundária Braamcamp Freire
et al – e colaboradores
FC – Frequência Cardíaca
GE – Grupo-Equipa
GEF – Grupo de Educação Física
HIIT – High Intensity Interval Training
I – Introdução
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
MAGIC – Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima
NE – Núcleo de Estágio
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OE – Orientador de Escola
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
PTI – Professor a Tempo Inteiro
SC – Saúde de Campo
UD – Unidade Didática
ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física
& - e

Índice

Introdução.....	13
1. Lecionação	23
1.1. Caracterização da Escola e dos recursos espaciais e temporais	23
1.2. Projeto Específico “ <i>O Desenho HIIT nas aulas de EF</i> ”	24
1.3. 1ª Etapa – Prognóstico.....	29
1.3.1. Planeamento	29
1.3.2. Balanço.....	32
1.4. 2º Etapa – Prioridades	38
1.4.1. Planeamento	40
1.4.2. Balanço.....	48
1.5. 3ª Etapa – Progresso.....	51
1.5.1. Planeamento	52
1.5.2. Balanço.....	58
1.6. 4ª Etapa – Produto	64
1.6.1. Planeamento	64
1.6.2. Balanço.....	71
1.7. 1º Professor a Tempo Inteiro – Implementação Projeto Lecionação	79
1.7.1. Planeamento	79
1.7.2. 1ª Etapa – Observação de aulas.....	81
1.7.3. 2ª Etapa – Planeamento e trabalho colaborativo entre professores	81
1.7.4. 3ª Etapa – Realização do PTI	82
1.7.5. 4ª Etapa- Balanço do PTI	83
2. Direção de Turma	88
2.1. Caracterização do perfil e funções do Diretor de Turma	88
2.2. Caracterização da Turma.....	88
2.3. Projeto de Intervenção: “ <i>O Desenho dos Estilos de Vida</i> ”	89
2.4. 1ª Etapa – Plano	91
2.4.1. Balanço.....	92
2.5. 2ª Etapa – Plano	94
2.5.1. Balanço.....	95
2.6. 3ª Etapa – Plano	96
2.6.1. Balanço.....	98
2.7. 4ª Etapa – Plano	99
2.7.1. Balanço.....	100
2.8. Saída de Campo.....	102
2.8.1. Objetivos Comuns e Específicos.....	103
2.8.2. Organização e Planeamento	105
2.8.3. Balanço.....	106

3. Desporto Escolar	108
3.1. Desporto Escolar	108
3.2. DE no AEBF – Núcleos	108
3.3. Caracterização do núcleo Sub18M Andebol	109
3.4. Modelo de Planeamento	110
3.5. Projeto de Intervenção: “ <i>O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)</i> ”	110
3.6. 1ª Etapa - Prognóstico	113
3.6.1. Planeamento	113
3.6.2. Balanço.....	114
3.7. 2ª Etapa – Prioridades	115
3.7.1. Planeamento	115
3.7.2. Balanço.....	118
3.8. 3ª Etapa – Progresso.....	120
3.8.1. Planeamento	121
3.8.2. Balanço.....	123
3.9. 4ª Etapa – Produto	126
3.9.1. Planeamento	127
3.9.2. Balanço.....	129
4. Área Seminário.....	132
4.1. Área Seminário, Pertinência Pessoal e Revisão da Literatura.....	132
4.1.1. Área Seminário.....	132
4.1.2. Pertinência pessoal	132
4.1.3. Revisão da Literatura	134
4.2. Desenho do estudo, Instrumentos, Amostra e Procedimentos	138
4.2.1. Desenho do Estudo.....	138
4.2.2. Instrumentos	138
4.2.3. Amostra	139
4.2.4. Procedimentos	140
4.3. Análise dos dados, Apresentação e Discussão de Resultados.....	141
4.3.1. Análise dos dados.....	141
4.3.2. Apresentação e Discussão de Resultados.....	141
4.4. Conclusão	145
4.5. Apresentação “ <i>O Desenho da Aptidão Aeróbia nas Matérias</i> ”	148
4.5.1. Balanço Final.....	149
4.5.2. 2º Professor a Tempo Inteiro – Implementação Projeto Seminário	151
Conclusão.....	157
Referências.....	169
Apêndices	I

Apêndice I – Planeamento da Avaliação Inicial	I
Apêndice II – Resultados da Avaliação Inicial	II
Apêndice III – Reflexão da intervenção da 1ª Etapa.....	III
Apêndice IV – Exemplar de Ficha Didática “ <i>Oficina do Movimento</i> ”	X
Apêndice V – Equipas Colaborativas de Aprendizagem, Metas de Sucesso, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos.....	XI
Apêndice VI – “ <i>O Desenho HIIT nas aulas de EF</i> ”: Exemplo de circuito realizados na 3ª Etapa de lecionação.....	XVI
Apêndice VII – Avaliação por Rúbricas na Ginástica Acrobática	XVII
Apêndice VIII – Planeamento da 4ª Etapa de Lecionação	XVIII
Apêndice IX – Resultados da Avaliação Final.....	XIX
Apêndice X – Projeto de intervenção “ <i>Lançamento do Dardo (LD) e Salto em Comprimento (SC) – Oportunidades de lecionação</i> ”	XX
Apêndice XI – Análise AE e PASEO	XXVI
Apêndice XII – Produto Final “ <i>O Desenho dos Estilos de Vida</i> ”	XXVII
Apêndice XIII – Brochura Saída de Campo.....	XXVIII
Apêndice XIV – Plano Anual de Atividades Desporto Escolar	XXIX
Apêndice XV – Projeto de intervenção “ <i>O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)</i> ”	XXX
Apêndice XVI – Caracterização Núcleo de Andebol Sub18M.....	XXXI
Apêndice XVII – Atividades Desporto na Escola.....	XXXII
Apêndice XVIII – Propostas Seminário.....	XXXIII
Apêndice XIV – Horários 1º e 2º Professor a Tempo Inteiro	XXXV
Anexos	XXXVI
Anexo I – <i>Roulement</i> do GEF ano letivo 2023/2024	XXXVII

Índice de Quadros

Quadro 1 - Plano Anual Geral de Atividades de Estágio	14
Quadro 2 - Horário Semanal de Estágio.....	14
Quadro 3 - Projeto Específico “O Desenho HIIT nas aulas de EF”	25
Quadro 4 - Objetivos de Lecionação da 1ª Etapa.....	29
Quadro 5 - Situações de Avaliação para distinguir níveis I/E nos JDC de invasão jogados à mão Andebol e Basquetebol.....	30
Quadro 6 - Situação de Avaliação para distinguir níveis I/E nos JDC de invasão na matéria Futebol .	30
Quadro 7 - Situações de Avaliação para distinguir níveis I/E e E/A nos JDC na matéria Voleibol	30
Quadro 8 - Avaliação Inicial nas matérias de Ginástica, Atletismo, Dança e Badminton	31
Quadro 9 - Avaliação Inicial Atividades Desportivas	36
Quadro 10 - Avaliação Inicial Aptidão Física.....	36
Quadro 11 - Objetivos de lecionação da 2ª Etapa	40
Quadro 12 - Equipas Colaborativas de Aprendizagem 2ª Etapa	41
Quadro 13 - Enquadramento teórico de plano de aula	41
Quadro 14 - 2ª Etapa principais situações de aprendizagem na matéria Basquetebol	43
Quadro 15 - 2ª Etapa principais situações de aprendizagem nível I na matéria Voleibol	44
Quadro 16 - Objetivos pessoais da 2ª Etapa.....	48
Quadro 17 - Objetivos de lecionação da 3ª Etapa	52
Quadro 18 - Equipas Colaborativas de Aprendizagem 3ª Etapa	53
Quadro 19 - Objetivos pessoais da 3ª Etapa.....	53
Quadro 20 - Objetivos de lecionação da 4ª Etapa	64
Quadro 21 - Equipas Colaborativas de Aprendizagem 4ª Etapa	65
Quadro 22 - Objetivos pessoais da 4ª Etapa.....	66
Quadro 23 - Situações de Avaliação/Aprendizagem no Basquetebol na 4ª Etapa lecionação	67
Quadro 24 - Situações de Avaliação/Aprendizagem no Voleibol na 4ª Etapa lecionação	68
Quadro 25 - Metodologia Seminário na matéria Dança.....	69
Quadro 26 - Avaliação Final Aptidão Física.....	76
Quadro 27 - Objetivos pessoais no PTI.....	81
Quadro 28 - Objetivos 1ª Etapa PTI.....	81
Quadro 29 - Fatores de consideração PTI	81
Quadro 30 - Objetivos 3ª Etapa PTI.....	82
Quadro 31 - Objetivos 4ª Etapa PTI.....	83
Quadro 32 - Definição de Objetivos específicos, Planeamento e Calendarização do Projeto Intervenção “O Desenho dos Estilos de Vida”	91
Quadro 33- Definição de objetivos 1ª Etapa	92
Quadro 34 - Definição de objetivos 2ª Etapa	94
Quadro 35 - Definição de objetivos 3ª Etapa	96
Quadro 36 - Definição de objetivos 4ª Etapa	99
Quadro 37 - Planeamento e Calendarização Saída de Campo	102
Quadro 38 - Objetivos Comuns e Específicos Saída de Campo	103
Quadro 39 - AE e PASEO: Estratégias e Áreas de Competência na Interdisciplinaridade.....	106
Quadro 40 - Planeamento e Calendarização Ano Letivo Desportivo.....	110
Quadro 41 - Objetivos do projeto de intervenção " O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)"	113
Quadro 42 - Objetivos DE 1ª Etapa	113
Quadro 43 - Estrutura Unidade de Treino 1ª Etapa.....	114
Quadro 44 - Objetivos 2ª Etapa DE	115
Quadro 45 - Estrutura Unidade Treino 2ª Etapa.....	118
Quadro 46 - Objetivos 3ª Etapa DE	121
Quadro 47- Estrutura Unidade Treino 3ª Etapa.....	122
Quadro 48 - Objetivos 4ª Etapa DE	127
Quadro 49 - Estrutura Unidade Treino 4ª Etapa.....	128
Quadro 50 - Definição de objetivos do projeto de intervenção na Área Simário.....	138

Quadro 51 - Objetivos pessoais na realização do 2º PTI.....	151
Quadro 52 - Objetivos 1ª Etapa 2ª PTI.....	152
Quadro 53 - Objetivos 2ª Etapa 2ª PTI.....	152
Quadro 54 - Objetivos 3ª Etapa 2ª PTI.....	153
Quadro 55 - Objetivos 4ª Etapa 2ª PTI.....	154
Quadro 56 - Exemplo de organização de circuito HIIT da 3ª Etapa de lecionação	XVI
Quadro 57 - Objetivos do projeto de intervenção complementar.....	XXII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Resultados das Entrevistas	142
Tabela 2 - Metodologias Propostas: Valores de Frequência Cardíaca	143
Tabela 3 - ECA, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos na matéria de Voleibol	XI
Tabela 4 - ECA, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos na matéria de Basquetebol	XIV
Tabela 5 - ECA, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos na matéria de Ginástica Acrobática	XV
Tabela 6 - ECA, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos na matéria de Dança	XV
Tabela 7 - Exemplo de sequência de circuito HIIT da 3ª Etapa de lecionação	XVI
Tabela 8 - Praticantes do núcleo ao longo do ano.....	XXXI
Tabela 9 - Horário 20H 1º PTI (11 – 15 dezembro 2023) e 2º PTI (18 – 22 março 2024)	XXXV

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Frente da ficha didática exemplar " <i>Oficina do Movimento</i> "	X
Ilustração 2 - Verso da ficha didática exemplar " <i>Oficina do Movimento</i> "	X
Ilustração 3 - Sequência de circuito HIIT.....	XVI
Ilustração 4 - Projeto Intervenção: " <i>Oportunidades de Lecionação</i> "	XXIV
Ilustração 5 - Trabalho Interdisciplinar: Produto Final - Obra Coletiva " <i>O Desenho dos Estilos de Vida</i> "	XXVII
Ilustração 6 - Brochura da Saída de Campo	XXVIII
Ilustração 7 - Desporto Escolar: Encontros e Atividades de Complemento Curricular	XXX
Ilustração 8 - Propostas Seminário: Andebol Gr+3 x 3+Gr sem drible e marcação individual a campo-inteiro	XXXIII
Ilustração 9 - Propostas Seminário: Basquetebol 3x3 sem drible e marcação individual a campo-inteiro.....	XXXV
Ilustração 10 - Propostas Seminário: Futebol Gr+3 x 3+Gr marcação individual a campo-inteiro.....	XXXV
Ilustração 11 - Propostas Seminário: Voleibol 2+2 com movimentações e condição física.....	XXXV
Ilustração 12 - Propostas Seminário: Badminton com movimentações pré-definidas	XXXVI
Ilustração 13 - Propostas Seminário: Ginástica de Solo e Aparelhos em percurso com condição física integrada.....	XXXVI
Ilustração 14 - Propostas Seminário: Dança Aeróbia coreografia organizada por alunos.....	XXXVI

Introdução

Este capítulo é a porta de entrada na jornada do Estágio Pedagógico (EP) para efeitos de obtenção do grau Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A jornada espelha o processo de profissionalização enquanto professor, ou seja, a qualificação profissional. A qualificação profissional é algo determinante que dignifica a profissão e o estatuto do profissional de Educação Física (EF), fruto do esforço de profissionais que lutaram numa trajetória histórica para defender e legitimar o estatuto da disciplina EF em Portugal, enquanto área profissional que requer especialização e complexidade do *corpus* de saberes no exercício da função (Proença & Brás, 2010). A formação inicial é um alicerce e uma oportunidade para o construto e desenvolvimento da identidade profissional enquanto agente de ensino reflexivo, crítico e autónomo nas práticas pedagógicas, na organização de processos didáticos e na orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem, permitindo espaço para construir formas de ser e estar na profissão e uma Educação formal.

No estatuto de professor estagiário, abracei o desafio dos processos de mudança nas práticas educativas tradicionais nas Escolas, marcando diferença ao trazer inovação e criatividade pedagógica à luz do conhecimento científico e da literatura específica que ajudou a atuar e a tomar decisões pedagógicas na intervenção nas 4 áreas que constituíram o EP, a saber: Lecionação, Direção Turma, Desporto Escolar (DE) e Seminário.

Além do desenvolvimento da identidade profissional e do desafio dos processos de inovação e mudança nas Escolas, no EP aprendi a desenvolver competências pedagógicas ao nível do planeamento, avaliação, gestão, instrução e clima e competências sociais junto com outros docentes na prática contextualizada no exercício da atividade profissional, assumindo compromisso com a qualidade de ensino e com as aprendizagens dos alunos.

Essa oportunidade ocorreu na Escola Secundária Braamcamp Freire (ESBF), alocada no Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (AEBF). Com 295 docentes e 131 não docentes distribuídos no conjunto de 10 estabelecimentos de ensino, o AEBF dá resposta a 2920 alunos de 34 nacionalidades diferentes, o que é representativo do elevado grau de heterogeneidade e multiculturalidade da comunidade escolar no concelho de Odivelas.

Na escolha da Escola, o interesse surgiu após visitas à ESBF para trabalhos de campo exigidos no 1º ano de curso. Após análise do contexto, troca de impressões com alunos estagiários da ESBF no ano letivo 2022/2023 e conversas com o Orientador Paulo Martins, aliado às circunstâncias favoráveis da proximidade com o local de trabalho nesse período, solicitei realizar o EP na ESBF.

Na organização de um plano anual geral das atividades do EP para marcar etapas de desenvolvimento, elaborei um cronograma para poder situar-me no tempo e cumprir os objetivos propostos na intervenção. O quadro abaixo representa o cronograma:

Quadro 1 - Plano Anual Geral de Atividades de Estágio

Plano Anual de Estágio																																									
Meses	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio					Junho			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2							
Lecionação	Car	1ª Etapa				2ª Etapa								3ª Etapa								4ª Etapa								1		2									
	1ª RF GEF	2ª RF GEF	Al + Av. Autonomia	PAA	EE Comando Trabalho Área	3ª RF GEF	Trabalho Áreas + EE Comando + EE Inclusivo + CF nas transições de forma massiva				4ª RF GEF	Obs. Áulas	EE	1ª PTI	Trabalho Áreas + EE Inclusivo + Circuitos HIIT				5ª RF GEF	Trabalho Áreas + EE Inclusivo + Circuitos HIIT				6ª RF GEF	Trabalho Áreas + EE Inclusivo + EE Programa Individual + Circuitos HIIT				7ª RF GEF	Trabalho Áreas + EE Inclusivo + EE Programa Individual + Circuitos HIIT											
Direção de Turma	Car	1ª Etapa				2ª Etapa								3ª Etapa								4ª Etapa								1		2									
	1ª R CI				1ª EE's				2ª R CI	Intercalares	2ª R EE's	Planeamento do trabalho Interdisciplinar "O Desenho dos Estilos de Vida"				3ª R CI	Desenvolvimento da componente teórica "O Desenho dos Estilos de Vida"				Visita à Fundação				Visa ao "Dia das Aíres"				Desenvolvimento da componente prática "O Desenho dos Estilos de Vida"				Ap do trabalho "O Desenho dos Estilos de Vida"	Saída de Campo				Exposição "O Desenho dos Estilos de Vida"	5ª R CI	Reflexão campo	
Desporto Escolar	Car	1ª Etapa				2ª Etapa								3ª Etapa								4ª Etapa								1		2									
	Divulgação	Al dos praticantes																1ª Encontro DE								2ª Encontro DE				3ª Encontro DE				Deslocação ao jogo Sporting CP x ABC Braga				1ª ESBF x GC Odivelas	2ª ESBF x CA Rangers		
Seminário	Caracterização				1ª Etapa								2ª Etapa								3ª Etapa								1		2										
																													3ª Etapa				4ª Etapa								

Legenda: AI – Avaliação Inicial; Ap. – Apresentação; Av. – Avaliação; Car – Caracterização; CF – Condição Física; Cor Azul – Projeto Lecionação; Cor Dourado – Projeto Direção Turma; Cor Laranja – Projeto Desporto Escolar; Cor Verde – Projeto Seminário; CPTD – Curso Profissional Técnico Desporto; CT – Conselho de Turma; DE – Desporto Escolar; EE – Estilo de Ensino; EE's – Encarregados de Educação; GEF – Grupo de Educação Física; HIIT – High Intensity Interval Training; JT – Jogo-Treino; Obs – Observação; PAA – Plano Anual de Atividades; PTI – Professor a Tempo Inteiro; R – Reunião; T – Torneio

O horário e desenvolvimento das atividades do EP à escala semanal através da lecionação das 2 aulas de EF por semana, reuniões com o Orientador de Escola (OE) e com colegas do Núcleo de Estágio (NE), observações de aulas de EF, atendimento aos Encarregados de Educação e treinos do núcleo de Andebol do DE, observam-se no quadro abaixo:

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08h00 – 09h00	Lecionação Aula EF 12º 3AB	Observação Aula EF Orientador		Observação Aula EF Colega	Observação Aula EF Orientador
09h00 – 09h45					
10h05 – 10h50	Observação Aula EF Colega	Observação Aula EF Colega		Lecionação Aula EF 12º 3AB	Observação Aula EF Orientador
10h50 – 11h35					
11h45 – 12h30		Reunião Núcleo			
12h30 – 13h15		DT Reunião/ Atendimento EE		Reunião Orientador	Observação Aula EF Colega
13h30 – 14h20	DE Andebol				DE Andebol

Quadro 2 - Horário Semanal de Estágio

Para melhor conhecimento do local e integração no contexto junto dos profissionais que lidei no EP foi imprescindível reunir, o mais breve possível, documentos basilares da ESBF que reportam ao Projeto Educativo, Projeto de EF, Projeto de DE, Protocolo de Avaliação Inicial em EF, Regulamento Interno e o *Roulment* para falar a mesma linguagem com os profissionais ao meu redor. Analisei detalhadamente o organograma da Escola para saber situar-me e enquadrar-me nos diferentes contextos das 4 áreas de EP.

Para compreender melhor o relatório importa ter presente a perspetiva com que assumo e coloco o corpo humano, o comportamento social e a aprendizagem humana. Importa, também, conhecer a importância que atribuiu às experiências significativas e às interações sociais.

O corpo-propriadamente-dito constitui-se como unidade orgânica funcional, formada por um organismo integrado pelo corpo e cérebro que interagem mutuamente entre si (Damásio, 2012), contrariando o dualismo cartesiano, é elemento preponderante na adaptação a novos ambientes, contextos e desafios. O cuidado e a Educação do próprio corpo são indispensáveis, enquanto “ferramenta” única que possibilita interagir com o mundo exterior e a integração em novos contextos. É o *habitat* natural da nossa própria existência. Nesta perspetiva, não interpreto EF como Educação do físico, mas sim Educação da pessoa através do exercício físico, orientado intencionalmente por um agente de ensino que organiza processos formativos.

Quanto ao comportamento social humano, não se pensa isoladamente por via de diferentes disciplinas de explicação científica, mas sim de forma interdisciplinar (Sapolsky, 2018) – neurónios e neurotransmissores, hormonas, genes, infância, cultura – onde interações com o ambiente externo, estímulos ambientais exteriores, influenciam o meio interno – construção de identidade pessoal, sistemas de valores e desenvolvimento integral – e vice-versa.

A EF é espaço de oportunidades para evocar sentimentos de autoeficácia, afirmação pessoal e conquista, explorar possibilidades e limitações do corpo em desenvolvimento e o potencial dos comportamentos de cooperação em prol de aprendizagens individuais e em grupo.

A presente abordagem humanista é baseada na aprendizagem humana e na forma como seres humanos aprendem uns com os outros (Savater, 1998), através de diversas teorias de aprendizagem, as teorias *behavioristas* através de estímulos-resposta, socio-cognitivistas através da modelagem e socio-construtivistas através das interações sociais, com técnicas e estratégias de ensino com recurso a diferentes estilos de ensino e *feedbacks* de natureza distinta.

O conjunto da multitude de atividades e processos desenvolvidas nas 4 áreas do EP teve em vista proporcionar experiências positivas vividas através da interação do próprio corpo e do movimento com o ambiente, considerando a importância das experiências para os alunos-futuros-adultos numa perspetiva de moldar perceção positiva face à prática de Atividade Física (AF), e o potencial de ajudar na construção da própria existência (Ponty, 2013). A construção da própria existência em muito deriva da riqueza dos processos no meio que nos rodeia, enquanto principal influência para o desenvolvimento humano dos alunos.

É inegável que as interações socialmente positivas dos alunos com o professor e seus pares promovem aprendizagem e consequente desenvolvimento de novas competências que

difficilmente seriam adquiridas autonomamente sem contacto com o meio envolvente, ou seja, com a cultura e relações sociais (Vygotsky, 1978). Nas aulas de EF, a cultura neste contexto é a cultura física portuguesa experienciada na atividade formativa proposta, colocando o professor como intermediário de aprendizagens e responsável pela transmissão da cultura por via de recursos comunicativos no processo de educação (Leontiev, 1976).

Perante as perspetivas assumidas e a importância atribuída, na minha atuação pretendi obter uma abordagem holística assente na aprendizagem humana, ou seja, aprendemos uns com os outros através da comunicação e interações sociais, e colocar a Escola como elemento central num sistema comunitário adotando uma abordagem ecológica (Martínez, 2012) na promoção de AF no âmbito escolar de forma sistémica (Sallis et al., 2016). Assegurei a riqueza dos processos que resultam na melhoria do estado de saúde e procurei promover a adesão à cultura do movimento de forma emancipada e duradoura, respeitando limitações e potencialidades de cada aluno, e a exploração das possibilidades do corpo, a valorização e reforço do repertório motor para melhor adaptação às exigências do envolvimento em novos contextos sociais. Foquei-me na promoção e aquisição de estilos de vida ativos e saudáveis por que para muitas crianças e jovens a única oportunidade que têm de aprender e praticar atividades físicas e desportivas com ensino de qualidade é na Escola (Carreiro da Costa, 2004).

Assim, no capítulo Lecionação procurei desenvolver o projeto específico “**O Desenho HIIT nas aulas de EF**”. A sua natureza é baseada na promoção de saúde e estilos de vida ativos e saudáveis no âmbito escolar e consistiu em incorporar sessões de *High Intensity Interval Training (HIIT)* por via de diversos métodos de integrar Condição Física (CF) nas aulas ao longo do ano letivo com o método de treino intervalado repetições de curta duração I.

Como a área Lecionação teve maior destaque e ponderação, fica um breve enquadramento do processo inicial:

No planeamento em EF considerei características que remetem à especificidade da disciplina, nomeadamente espaços destinados à prática, o conjunto variado de atividades, a aprendizagem da organização, funcionamento e disciplina da aula, os materiais de auxílio à aprendizagem e respetivos cuidados a ter e as atividades de prática coletiva e/ou em grupo. Pela extensão do ano letivo, dividi o planeamento em 4 Etapas – Prognóstico, Prioridades, Progresso, Produto – formadas por Unidades Didáticas interligadas para haver sequência, consequência e progresso nas aprendizagens em continuidade e com adequação (ME, 1992), facilitando a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem (Jacinto et al., 2001), respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e o ensino diferenciado em prol das necessidades dos alunos.

O modelo de planeamento abrangia características importantes, autonomia pedagógica e flexibilidade curricular, para organizar conjuntos de matérias na mesma Unidade Didática (UD), realizando aulas politemáticas com diferentes matérias consoante o que os alunos precisaram de aprender, potenciando o desenvolvimento eclético, multilateral e harmonioso. Na 1ª Etapa, Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso, delinee o processo de AI antecipadamente (Apêndice I), considerando espaços de lecionação, materiais disponíveis e matérias possíveis de lecionar e avaliar em cada espaço.

Em cada plano de Etapa formei conjuntos de UD's com estrutura organizativa semelhante. A operacionalização do meu planeamento foi a médio prazo e com antecedência (Janeiro, 2017), com base na Etapa Avaliação Inicial/Prognóstico e nas informações mais relevantes recolhidas para planear a Etapa seguinte das Prioridades.

Na importância da Avaliação Inicial (AI), a 1ª Etapa foi distinta e determinante para o prognóstico do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos ao longo do ano no desenvolvimento curricular da disciplina de EF. Fiz a AI nas primeiras 5-6 semanas, entre outubro e novembro de 2023, assumindo carácter formativo para orientar as minhas opções curriculares, pedagógicas e metodológicas. Integrei dentro do processo ensino-aprendizagem para regular as aprendizagens dos alunos conforme necessidades formativas (Araújo & Diniz, 2015), organizando o trabalho a desenvolver para assumir um compromisso coletivo, avaliando decisões anteriores para possibilitar adequação dos objetivos e alterações ou correções no plano anual ou plurianual (Jacinto et al., 2001). As aulas decorreram normalmente com objetivos e metas individuais e comuns para promover aprendizagens, de acordo com as indicações do ME (1992). No final da Etapa, enviei individualmente os resultados da avaliação formativa para os alunos poderem regular melhor as aprendizagens ao longo do ano letivo, com mais consciência do investimento necessário nas aprendizagens mais interessantes para o próprio desenvolvimento, havendo maior compromisso nas aprendizagens.

No fim da 1ª Etapa fiz o prognóstico dos objetivos intermédios e terminais que previ que os alunos alcançariam. Contudo, não sendo possível planear de forma fixa e desenhar o desenvolvimento de todas as Etapas, ao longo do ano reajuste e corriji perante necessidades e informações provenientes das aprendizagens. Como tal, planeei e operacionalizei uma Etapa de cada vez, com base no trabalho realizado na Etapa antecedente.

Nesta fase, clarifiquei o funcionamento pedagógico e a organização da disciplina de EF para que os alunos e/ou grupos de alunos desenvolvesse e conquistasse competências e aprendizagens previstas nesta Etapa. Articulei esta fase ao desenvolvimento curricular e

delinee o Plano Anual de Atividades da turma para desenvolver as melhores estratégias que contribuam para os alunos aprenderem (Fialho & Fernandes, 2011) ao longo do ano, percebendo de início como os alunos aprendiam. Para proceder à orientação do processo ensino-aprendizagem, ou seja, na escolha e definição dos objetivos a perseguir e consequente direção a prosseguir no desenvolvimento das aprendizagens, na regulação dos processos e estratégias de ensino respeitei as possibilidades dos alunos para constituir desafio e superação das dificuldades e proporcionar elevação das capacidades dos alunos (Carvalho, 1994).

Segundo Carvalho (1994) no começo do ano letivo é imprescindível identificar dificuldades e possibilidades dos alunos. Um dos objetivos basilares da AI é diagnosticar quais as limitações e dificuldades perante as aprendizagens correspondentes aos objetivos do ano de ensino e prognosticar o desenvolvimento, percebendo as aprendizagens que os alunos podem realizar durante as aulas de EF, com ajuda do professor e colegas.

Nesta Etapa foi importante perceber como é que os alunos aprenderam e se foram melhorando na AI. Não foi só a avaliação das aprendizagens, mas sim a avaliação direcionada para as aprendizagens (Fernandes, 2006). Nas 5-6 semanas avalei as 3 áreas da EF com base no Protocolo de AI da ESBF, nomeadamente Atividades Físicas e Desportivas, Aptidão Física – se estão fora ou dentro de zona saudável – e Conhecimentos, selecionando todas as matérias, com referência aos PNEF (Programas Nacionais de Educação Física), Aprendizagens Essenciais e de acordo com o Plano Curricular de EF 2023/2024. Confrontei os alunos para avaliar que matérias estavam aptos a cumprir, avaliar qual o nível de desempenho e avaliar que tratamento conseguiram dar às matérias.

A 1ª Etapa foi decisiva na adaptação e aprendizagem dos alunos à minha forma de ser e estar na profissão, havendo a minha própria adaptação como professor à turma para desenvolver na relação pedagógica um clima emocional positivo com base no incentivo e no elogio, e para os alunos se adaptarem uns aos outros. Procurei criar rotinas de organização das atividades e nos grupos, diminuir os tempos de espera, evitar comportamentos de desvio ou indisciplina, fortalecer rotinas de montagem e arrumação de material para entrarmos num regime de colaboração e entendimento mútuo, ganhando condições para desenvolver as aulas a partir desse momento e criar condições para tornar a intervenção o mais aproximadamente possível do perfil de professor com um ensino eficaz de modo a potenciar, promover e criar condições para aprendizagem (Carreiro da Costa, 1995; Siedentop & Tannehill, 2000).

O critico da 1ª Etapa foi organizar as práticas pedagógicas, didáticas e metodológicas que permitiram desenvolver as aulas ao longo do ano nas dimensões gestão, instrução e clima.

Na AI expliquei as várias formas de organização de situações de aprendizagem numa aula de EF nomeadamente trabalho por áreas, vagas, percurso, circuito, estafetas e concursos. Abordei a distinção dos momentos de situações em contexto de aprendizagem e de avaliação. Elucidei os alunos da adequação dos objetivos, processos e da continuidade para a atividade ser sequente e consequente para haver ajustamento à medida que os alunos melhoram para desenvolverem-se em progressão num clima de contributo individual e cooperação nas metas comuns. Para auxiliar o processo de AI na recolha de informações, em conjunto com o NE, elaboramos fichas de observação com critérios de avaliação e indicadores de observação.

Independentemente dos espaços e limitações, optei por trabalhar por áreas. Na parte inicial das aulas assumi o estilo comando para desenvolver hábitos e rotinas (Martins, Costa & Onofre, 2020), na parte fundamental o ecletismo desejável e necessário a ter nas aulas de EF, com ensino diferenciado e tempo potencial de aprendizagem (Carreiro da Costa, 1996; Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017) nas tarefas específicas. Desde cedo assegurei climas de trabalho, através das interações positivas com e entre alunos e do acompanhamento das atividades. Proporcionei *feedback* pedagógico, orientado para os objetivos, acompanhado de elogio e/ou correção para promover melhoria nas aprendizagens (Araújo, 2017).

Em relação às UD e aos objetivos pedagógicos, planeei UD em conjuntos de 6-10 aulas, com uma organização idêntica, sendo direcionadas e preparadas para o alcance de objetivos previamente definidos (ME, 1992). Os planos sofreram alterações, ajustes e adequações à medida que existiu aprendizagens, conquistas, melhorias e progressos dos alunos, ou por os espaços apresentarem características distintas, fazendo com que houvesse retificações e pequenos acertos. Respeitando o princípio da continuidade e da progressão, o planeamento dessas 6-10 aulas foi igual, aplicando-se os princípios principalmente após a AI para aferir as necessidades de aprendizagem nas diversas matérias do quadro da extensão da EF.

A 1ª UD correspondeu à duração da AI e confrontei os alunos com a revisão de todas as matérias e com os objetivos do ano de escolaridade. Deste modo, diagnostiquei o nível de tratamento que foi dado para caracterizar individualmente os níveis de desempenho, de acordo com os níveis de especificação dos PNEF – nível Introdução (I) e nível Elementar (E) – para realizar o prognóstico do desenvolvimento das aprendizagens, considerando que os PNEF têm uma orientação prescritiva em prol do que os alunos devem conseguir desempenhar.

Na Etapa Prioridades, no processo ensino-aprendizagem imprimi a direção desejada, guiada pelo controlo dos resultados da AI e das aprendizagens que os alunos alcançaram no final da unidade de ensino, consoante objetivos propostos numa lógica de reformular ou manter

na UD seguinte. Os objetivos foram mensuráveis e específicos, desafiadores mas atingíveis e realistas, com prazos definidos para o alcance (Silva e Lopes, 2016).

Na formação de grupos, no clima e na motivação, de acordo com Leitão (2010), planeei de forma cuidada a interdependência positiva dos grupos, organizando-os segundo o critério da heterogeneidade para proporcionar oportunidade de receber apoio social e instrucional a todos os alunos. Na 1ª UD formei grupos aleatórios, mas considerei aspetos como informações do Conselho de Turma (CT), classificações anteriores, distribuição de alunos das 2 turmas de forma equilibrada e informações do inquerido individual e das entrevistas nas primeiras 2 aulas teóricas. Posteriormente, as equipas colaborativas de aprendizagem foram grupos onde cada um deu o seu contributo para que todos aprendessem, cada um cumpriu o seu objetivo para colaborar em equipa e cada um melhorar no que precisou. Cada aluno deu o melhor pelo grupo neste clima de ajuda mútua. A dimensão de grupo é um dos principais aspetos da EF.

Na 1ª Etapa, e particularmente nas seguintes, utilizei como estratégia de gestão na formação dos grupos a implementação de dinâmicas de grupos cooperativos, em que os elementos trabalharam em cooperação, e também grupos flexíveis de instrução, que variaram consoante necessidades e circunstâncias, havendo regularidade nas alterações (Heacox, 2010). Como nesta Etapa não conhecia totalmente os alunos, os grupos formados não trabalharam efetivamente as suas necessidades mais urgentes. Por isso, promovi e apelei à autonomia, entreajuda, climas positivos com motivação intrínseca e orientação para a mestria (Ryan & Deci, 2000), havendo espaço de afirmação pessoal, com contributo e esforço individual pelo grupo que teve objetivos coletivos e metas comuns (ME, 1992; Leitão, 2010).

As estratégias acima referidas foram as principais formas de trabalho ao nível dos grupos. Contudo, em situações específicas de aprendizagem e avaliação, para aferir determinados desempenhos e elevar as potencialidades de aprendizagem de complexidade superior dos alunos (Heacox, 2010), formei grupos homogéneos, em que os alunos apresentavam características, competências ou desempenhos idênticos (Leitão, 2010).

Por último, na aferição de avaliação entre professores, como a observação foi o instrumento com que avaliamos, a subjetividade esteve fortemente presente. Para mais rigor e validação no que foi crítico avaliar, nos JDC escolhi cuidadosamente situações de avaliação com critérios e indicadores de observação (Carvalho, 1994). Particularmente nos JDC, no NE elaboramos fichas de auxílio à observação para aferição de avaliação, garantindo a recolha de dados eficaz para validação dessas avaliações (Comédias, 2019). As características que os jogos apresentam, abertura, incerteza, imprevisibilidade e *irrepetibilidade* tornaram os jogos nas

matérias mais difíceis de avaliar, comprometendo fiabilidade caso as características não fossem consideradas (Comédias, 2005; Comédias, 2012).

Ainda neste capítulo, destaca-se a realização do 1º Professor a Tempo Inteiro (PTI), que aproximou o volume de horas de leção ao horário completo. Possibilitou não só a melhoria da minha atuação pedagógica, através das reflexões e do planeamento conjunto com outros professores, como a leção a diferentes anos de escolaridade e a utilização de diversos métodos para integrar a CF nas aulas de EF em função da autonomia dos alunos.

No capítulo da Direção de Turma, com o projeto de intervenção “**O Desenho dos Estilos de Vida**” pretendi consciencializar a importância da adoção de um estilo de vida ativo e saudável quanto aos benefícios para a saúde e sensibilizar para os riscos e o prejuízo económico causado pela inatividade física, considerando que mais de 80% da população mundial adolescente não realiza AF (Guthold, Stevens, Riley & Bull, 2020). O trabalho assegurou interdisciplinaridade, interdependência positiva entre alunos e trabalho colaborativo entre docentes. Destaca-se a Saída de Campo (SC), um momento oportuno de trabalho interdisciplinar com a disciplina de Português e de organizar e planear um conjunto de atividades fora da Escola.

No capítulo da Área Desporto Escolar, desenvolvi o projeto de intervenção “**O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)**” em alinhamento com o Plano Estratégico do DE 2021-2025 e com o Projeto Educativo da ESBF. Foram desenvolvidos ambientes educativos inclusivos para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) com objetivo de alcançar um ensino e aprendizagem de qualidade que minimizasse desigualdades e promove-se sucesso, com respostas educativas inovadoras que promoveram inclusão e integração de cada aluno.

O capítulo correspondente à Área Seminário representou uma abordagem científico-pedagógica para resolver problemáticas identificadas no âmbito profissional para melhorar as práticas pedagógicas e educativas através de propostas de soluções. A investigação do tema “**O Desenho da Aptidão Aeróbia nas Matérias**” foi inspirado na metodologia de investigação-ação (Whitehead & McNiff, 2006), assumindo características e procedimentos de investigação qualitativa.

No trabalho colaborativo de excelência protagonizado no NE e com o GEF, foi indispensável planear juntos, efetivar reflexões e balanços, antecipação de problemas e realizar observações de aulas de EF uns dos outros para haver discussão e debate dos principais aspetos a melhorar em situações identificadas, refletindo práticas de comunidade de aprendizagem

profissional. Destaca-se a aferição de avaliação nos JDC, a elaboração da ficha didática “**Oficina do Movimento**”, a realização do protocolo MAGIC e a organização da SC.

Cada capítulo, descreve projetos específicos e/ou de intervenção, revisão de literatura, indicação de opções e decisões tomadas, objetivos a realizar nas Etapas, objetivos pessoais para melhoria da atuação pedagógica e procedimentos para consecução dos objetivos delineados. No final de cada Etapa e capítulo são apresentados os resultados e os respetivos balanços.

O capítulo final direcionei para a reflexão profunda do processo de formação inicial, a contribuição para o desenvolvimento da minha identidade profissional, a importância da EF como disciplina escolar de presença obrigatório no currículo, as aprendizagens mais relevantes nas dimensões Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima – MAGIC – que obtive no EP, os resultados alcançados dos projetos específicos e o desafio da Educação (Física) no futuro.

Para manter anonimato na identidade dos alunos, substituí toda as menções do relatório por números fictícios. Ao longo do relatório, todas as citações e referências bibliográficas presentes no corpo de texto seguiram normas da “American Psychological Association” (APA).

1. Lecionação

1.1. Caracterização da Escola e dos recursos espaciais e temporais

Na ESBF, em contexto de prática pedagógica supervisionada pelo Orientador de Escola (OE) Professor Paulo Martins, desempenhei as funções de docência. Os recursos espaciais disponibilizaram 4 espaços destinados à lecionação da disciplina de EF, nomeadamente o Ginásio Grande, a Sala de Ginástica, o Campo Exterior 1 e o Campo Exterior 2. Os espaços ofereceram certas possibilidades na polivalência e também apresentavam limitações, restrições e problemáticas que obrigaram a inovação e criatividade pedagógica. Nos espaços exteriores, condições climatéricas adversas retirou condições de prática. Isso implicou ter aulas teóricas previamente preparadas, realizar avaliações e/ou revisões na área dos conhecimentos ou planejar situações práticas dentro de sala de aula, como realizar CF, lecionar Ginástica, Dança, Orientação, abordagem de Jogos de Luta, etc.

No espaço Ginásio Grande foi possível lecionar a maioria das matérias pela polivalência relativa que apresentou. O Campo Exterior 1 limitou a possibilidade de lecionar a matéria de Ginástica e de Badminton por restrições impostas pelo Grupo de Educação Física (GEF). A Sala de Ginástica permitiu abordar principalmente as matérias de Ginástica, Badminton, Dança, Atletismo, jogos pré-desportivos e realizar exercícios analíticos nas matérias de JDC de Andebol, Futebol e Voleibol, sendo mesmo possível lecionar Voleibol através de situações em contexto de jogo com algumas adaptações às condições materiais e do terreno de jogo (Meléndez-Nieves, Estrada Oliver & Marrero, 2019), sendo também exequível lecionar Orientação através de oricones. O Campo Exterior 2 possibilitou a lecionação de JDC adaptando as características do terreno de jogo, do Atletismo à exceção dos saltos, da Dança, Orientação e Ténis de Mesa. Destaco o facto de em todos os espaços, além do Voleibol, a CF pôde estar sempre presente na lecionação das aulas de EF, de modo a elevar os níveis de aptidão física dos alunos, não só através da integração das capacidades motoras na aprendizagem das matérias, mas também como forma de trabalho analítico, autónomo e complementar, num espaço específico destinado à exercitação, através de exercício físico previamente planeado, com orientação do professor ou em momentos de autonomia durante o decorrer da aula, como forma de complementar os níveis de intensidade do esforço nas aulas de EF.

Para organizar a minha atividade formativa foi importante caracterizar a Escola para estabelecer objetivos alcançáveis e processos inovadores que possibilitem benefícios aos alunos e à Comunidade Educativa (Bom & Brás, 2003). Também permitiu avaliar as limitações e possibilidades das instalações e dos equipamentos para identificar as matérias possíveis de

lecionar em cada espaço e manter a continuidade das aprendizagens em formato de atividade referente ou sujeito a adaptações. Estas informações são necessárias para ajudar as Escolas a definirem prioridades na manutenção, melhoria ou aquisição de instalações, nos materiais didáticos e equipamentos a serem rentabilizados (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001) proporcionando decisões pedagógicas aos professores, adaptando as instalações às necessidades objetivas para elevar a mentalidade pedagógica dos professores (Bom et al., 1990). O contexto físico, os espaços de aula destinados à leção de EF e os materiais de aprendizagem, determinam a especificidade da disciplina de EF, as possibilidades de leção e a qualidade de oportunidades para as aprendizagens (ME, 1992). A deliberação pedagógica é um princípio basilar dos espaços para poder decidir os processos mais adequados para desenvolver a EF dos alunos. Assim, é vantajoso existir espaços polivalentes para o desenvolvimento das populações e da própria EF, que estão dependentes dessas mesmas condições (Monteiro, 1996). “São as aprendizagens dos alunos que provam as vantagens das instalações e da formação dos professores” CNAPEF (2009, p.140).

Em orientação com os PNEF e com a Lei n.º 286/89, a ESBF atribui 3 horas semanais à disciplina de EF no ensino secundário, contudo a organização e distribuição da carga horária foi de 2 aulas de 90 minutos como a maioria das Escolas portuguesas, onde a forma predominante de organização dos 180 minutos atribuídos à disciplina no ensino secundário molda 2 aulas por semana (Proença & Brás, 2010). Essa organização não corresponde às sugestões metodológicas dos PNEF que referenciam no mínimo 3 sessões de EF em dias não consecutivos, para os princípios do treino e desenvolvimento da aptidão física poderem produzir os devidos efeitos desejáveis na perspetiva da saúde. A distribuição do tempo pelo número de sessões por semana é um aspeto crítico na organização de recursos temporais para garantir a qualidade da EF (Jacinto et al., 2001). Deste modo a turma 12º 3AB à qual lecionei a disciplina EF, teve 2 aulas de 90 minutos no horário.

1.2. Projeto Específico “O Desenho HIIT nas aulas de EF”

Na 1ª Etapa de leção identifiquei 2 principais problemas na turma, baixos níveis de aptidão física, verificados através dos resultados obtidos na bateria de testes FITescola, e a pouca autonomia em relação à participação e envolvimento em atividades de CF. As possíveis causas relacionam-se com a pandemia COVID19, a turma ter tido 5 professores de EF nos anos letivos 2021-2022 e 2022-2023, a falta de prática de exercício físico regular e participação desportiva em clubes. Esta realidade é compatível com o cenário internacional, mais de 80% da população mundial adolescente não realiza Atividade Física (AF) (Guthold et al., 2020).

Quadro 3 - Projeto Específico “O Desenho HIIT nas aulas de EF”

Problema	Baixos níveis de aptidão física; Pouca autonomia na execução de CF	
Causas	Pandemia COVID (2019-2021); 5 professores de EF (2021-2022 e 2022-2023); Baixos níveis de AF; Falta de participação e envolvimento com atividades físicas e desportivas	
Fonte	Resultados Avaliação Inicial no FITescola	
Instrumento de verificação	FITescola	
Objetivos a alcançar (Produto final)	Desenvolver a autonomia; Melhorar níveis de aptidão física; Aumentar conjunto de experiências de execução para promover a participação de forma emancipada e duradoura na cultura do movimento; Utilizar diferentes métodos de integrar a CF nas aulas de EF	
Estratégias	Estilo Comando; Trabalho autónomo no Trabalho por Áreas; Trabalho integrado em transições; Circuito HIIT; Estilo Programa Individual; Pedagogia inovadora <i>blended learning</i>	
Etapa	Objetivo	Estratégia
1ª Etapa	Avaliar autonomia dos alunos a respeito da execução na CF	Trabalho autónomo no trabalho por áreas; Exercícios individuais na parte inicial da aula através do EE comando
2ª Etapa	Aumentar o nº das experiências de execução no plano motor/ Implementar dinâmicas para melhorar a autonomia dos alunos	Trabalho integrado nas transições; Trabalho autónomo em trabalho por áreas com auxílio a meios visuais; Exercícios individuais na parte inicial da aula através do EE comando
3ª Etapa	Implementar dinâmicas para melhorar a autonomia dos alunos	Circuitos de CF no início da aula (HIIT)
4ª Etapa	Avaliar a autonomia dos alunos na dimensão organização e planeamento de AF	Circuitos de CF através do EE Programa individual em grupos de 3 elementos

Para Bailey, Glibo, Koenen e Samsudin (2023), na atualidade existem 4 meta-temas que caracterizam o debate corrente da literacia física, nomeadamente o desenvolvimento físico, o desenvolvimento psicossocial, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da integração do sujeito em ambientes sociais.

Na perspetiva de Whitehead (2013), a literacia física significa alguém que tem o conhecimento, a motivação e confiança, a competência física e compreensão para valorizar e assumir a responsabilidade de manter uma prática de atividades físicas ao longo da vida. Neste sentido, e considerando a aula de EF o espaço destinado a promover a literacia física nos alunos, Chen, Chen, Sun e Zhu (2013) sugerem que nas aulas de EF é fundamental encontrar um espaço comum quando existe necessidade de conquistar aprendizagens motoras e cognitivas para os alunos poderem alcançar e desfrutar do sucesso de ambas as conquistas.

A justificação do presente projeto enquadra-se na dupla perspetiva de promover a literacia física nos alunos e, essencialmente, promover o estado de saúde, constituindo-se na sua natureza como um projeto de promoção de saúde e de estilos de vida ativos no âmbito escolar, providenciando a articulação entre as condições ambientais e os fatores individuais que

sustentem conjuntamente o desenvolvimento da literacia física, da AF e da saúde (Cairney, Dudley, Kwan, Bulten, & Kriellaars, 2019).

A EF pode oferecer oportunidades para aumentar os níveis de AF durante o dia, tendo o potencial para alcançar todas as crianças e jovens que passam os seus dias na Escola, garantindo o acesso e a valorização de AF's que melhoram a saúde e que podem proporcionar aquisição de competências em ambientes ricos e diversificados, desfrutando de serem ativos e criando condições para o desenvolvimento da confiança e competência na realização de atividades físicas e desportivas que aumentam a probabilidade dos jovens escolherem serem ativos no futuro (WHO, 2022). Apesar da EF oferecer estas possibilidades, Costa et al., (2017) afirmam que os alunos passam um tempo reduzido envolvidos em atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa nas aulas de EF, o que não vai ao encontro com as recomendações que remetem para uma EF de qualidade em que os alunos passa pelo menos 50% do tempo de aula envolvidos em atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa (USDHHS, 2000; USDHHS, 2010; SHAPE, 2015).

O estudo de Reyes-Amigo e Palmeira (2020) demonstra que uma intervenção baseada num programa de alta intensidade nas aulas de EF é eficaz e seguro, sendo possível integrar exercícios de alta intensidade que produzem aumento da Frequência Cardíaca (FC), independentemente da idade e sexo dos alunos, o que retrata um importante indicador de saúde. Aumentar a AF na Escola irá contribuir para melhorar o desempenho académico e aumentar os níveis de AF dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento do estado de saúde, qualidade de vida e desenvolvimento social, emocional e afetivo (Marques et al., 2017).

Nas aulas de EF, de acordo com Mckenzie, Marshall, Sallis e Conway (2000) os alunos têm maior dispêndio energético quando envolvidos em atividades de CF e JDC. Constatando a realidade referida, identifiquei a possibilidade de desenvolver um projeto cuja pertinência vai ao encontro com a implementação de vários métodos de integração da CF nas aulas, com o objetivo de melhorar a autonomia dos alunos, elevar as capacidades motoras da força e da resistência, providenciar aulas em que os alunos passam pelo menos 50% do tempo envolvidos em atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa num conjunto de experiências de exercitação para promover a participação de forma emancipada e duradoura na cultura do movimento. Alguns efeitos secundários podem proporcionar um possível desenvolvimento do desempenho académico (Marques, Corrales, Martins, Catunda, & Sarmiento, 2017).

A revisão sistemática de Eddolls, McNarry, Stratton, Winn e Mackintosh (2017) sugere que incorporar sessões de *High Intensity Interval Training (HIIT)* nas aulas de EF, com

intensidade de mais de 90% da FC máxima, 2 a 3 vezes por semana numa intervenção mínima de 7 semanas, provoca melhorias nos indicadores de saúde. Por fatores como eficiência e prazer, este método de treino pode levar a melhorias no estado de saúde, a boa forma física e à inclusão de jovens e crianças em idade escolar, e ainda capacitar professores para incluírem este tipo de programas nas aulas de EF (Chandler & Stringer, 2020).

Os resultados do estudo de Burford, Gillespie, Bartholomew e Jowers (2020) destacam o potencial de intervenções desta natureza, o desafio de elaborar intervenções para alcançar AF de maior intensidade com as crianças e promover uma experiência agradável. Do mesmo modo, Ketelhut, Kircher, Ketelhut, Wehlan e Ketelhut (2020), destacam esse potencial para ajudar os alunos a desenvolver competências para organizarem a própria AF na vida adulta, reduzindo a probabilidade de contraírem doenças cardiovasculares e respiratórias no futuro.

No projeto, para implementar diversos métodos de CF a ideia principal foi desenvolver a aptidão aeróbia e a força ao longo do ano letivo através do método de treino intervalado repetições de curta duração I com micro-pausas ativas (Zintl, 1991) para não permitir a recuperação completa do sistema cardiorrespiratório (Alves, 2003) e apresentar aos alunos um conjunto de experiências de exercitação nas aulas de EF. Os métodos utilizados para integrar a CF nas aulas derivaram consoante a autonomia dos alunos, num continuum que se iniciou num ponto de partida que os alunos tiveram menor autonomia, até ao ponto que foi solicitado autonomia máxima para se exercitarem através dum programa elaborado e organizado pelos próprios.

Considerando que:

“Segue-se o princípio de que essas áreas (aptidão física e conhecimentos) deverão ser tratadas não só como características ou elementos intrínsecos à actividade motora dos alunos, mas também através da exercitação e exigências específicas em todas as aulas, qualquer que seja a matéria/tema principal da aula (e, obviamente, de maneira adequada a esse tema, quer como condição ou complemento de aprendizagem, quer como compensação ou «contraste»)." (Jacinto et al., 2001, p.19)

Este projeto visou a integração das áreas aptidão física e conhecimentos para melhorar os níveis de aptidão física dos alunos e desenvolver conhecimentos relacionados com a organização, planeamento e realização de AF através de exercício físico estruturado.

Na 1ª Etapa e para efeitos de avaliação da autonomia dos alunos na exercitação, o trabalho autónomo na forma organizativa do trabalho por áreas (Martins et al., 2017) foi implementado com auxílio de meios gráficos (Bom, 1985) que continham a prescrição dos exercícios. Simultaneamente utilizei e intercalei com o Estilo de Ensino (EE) comando

(Mosston, & Ashworth, 2008; Martins et al., 2020) em exercícios individuais na parte inicial da aula de forma massiva, conjugando os 2 métodos de exercitação.

Na 2ª Etapa, além dos métodos utilizados antes, introduzi o trabalho da CF através de programas *HIIT*, ao implementar de forma massiva nas transições entre áreas para otimizar tempo de aula. Assim, nesta Etapa utilizei 3 métodos distintos para integrar CF nas aulas de EF.

Na 3ª Etapa adicionei outro método. Organizei circuitos *HIIT* (Apêndice VI) na parte inicial das aulas com um volume de 10 minutos com prescrição de exercícios feita por mim para desenvolver a força e a aptidão aeróbia. Assim, dei continuidade à implementação de dinâmicas para melhorar a autonomia e providenciar tempo de empenhamento motor nas aulas com o objetivo de os alunos estarem pelo menos 50% do tempo em AFMV (USDHHS, 2000; USDHHS, 2010; SHAPE, 2015). O *HIIT* é um método que permitiu aplicar paralelamente o EE inclusivo que respeita as capacidades atuais de cada aluno.

Por último, na 4ª Etapa, deleguei responsabilidade e autonomia a grupos de 2-3 alunos para planearem, organizarem e aplicarem circuitos *HIIT* de CF na parte inicial da aula. Recorri ao EE programa individual, solicitando autonomia máxima aos alunos para organizarem um conjunto de exercícios diversificados prescritos para desenvolver a aptidão aeróbia e a força. Esta estratégia foi utilizada com base na Teoria da Autodeterminação para preencher as necessidades psicológicas básicas dos alunos ao nível da autonomia, da competência e do relacionamento positivo (Deci & Ryan, 2000) articulando com pedagogias inovadores como *blended learning* conjugando ambientes à distância e presenciais numa dinâmica de prática – reflexão – prática (Carvalho et al., 2020).

No fim totalizaram-se 5 diferentes métodos de integrar a CF nas aulas de EF ao longo do ano letivo. Pretendi potenciar a autonomia dos alunos com o objetivo de cumprir com as finalidades dos PNEF (Jacinto et al., 2001), providenciar um conjunto de experiências motoras para desenvolver atitudes, conhecimentos e competências para que no futuro os alunos estejam em melhores condições para aderirem à cultura do movimento de forma emancipada e duradoura. É essencial serem capazes de organizar a sua própria AF, contribuindo para elevar níveis de aptidão física, adotar estilos de vida ativos e saudáveis, reduzir probabilidades de aparecimento de doenças cardiovasculares e respiratórias, e melhorar indicadores psicológicos como atitudes, perceção de competência (Hughes, Galbraith & White, 2011) e motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000; Hagger & Chatzisarantis, 2008).

Na atualidade a formação inicial de professores não tem dotado e preparado os futuros professores com conhecimentos e competências para promoverem na Escola hábitos saudáveis

e estilos de vida ativos (Castelli & Williams, 2007; Harris, 2014). Assim a implementação deste projeto traduziu-se numa tentativa de assumir uma oposição em relação a esse facto. Para auxiliar este processo recorri a diversos EE, iniciando o ano letivo com a utilização do EE comando, aplicando o EE inclusivo e completando o ciclo através do EE programa individual articulado à pedagogia inovadora *blended learning*.

1.3. 1ª Etapa – Prognóstico

O início do processo ensino-aprendizagem tornou esta Etapa particular, permitindo lançar o trajeto das aprendizagens. Além de ser a Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso, identifiquei potencialidades e dificuldades nos alunos para prognosticar os objetivos terminais que pretendi que alcançassem, respeitando suas capacidades e necessidades (Carvalho, 1994).

Iniciando nesta Etapa, ao longo do ano letivo apliquei os princípios de planeamento adequação, continuidade, progressão e ajustamento e atuei em conformidade com os 5 fundamentos do Plano por Etapas, nomeadamente a avaliação formativa, ensino diferenciado, aprendizagens distribuídas, objetivos pedagógicos e equipas colaborativas de aprendizagem. De acordo com Gréhaigne e Godbout (1998) tomei a opção de integrar a avaliação no processo ensino-aprendizagem para auxiliar as minhas escolhas e as aprendizagens dos alunos.

Considerando que os JDC são muito difíceis de avaliar em contexto e pela exigência que os jogos colocam no que à avaliação de situações autênticas diz respeito, reservei mais tempo na avaliação formativa para avaliar esta matéria, sendo das matérias mais difíceis de avaliar pelas características que apresenta a essência do próprio jogo (Comédias, 2012).

Os objetivos de leção definidos para esta etapa encontram-se no quadro abaixo:

Quadro 4 - Objetivos de Lecionação da 1ª Etapa

Objetivos de Lecionação 1ª Etapa
Realizar Avaliação Inicial
Conhecer a turma, analisar comportamento e adaptação às minhas características pessoais e profissionais
Definir trabalho por áreas como principal forma organizativa para criar rotinas e recorrer a estilos de ensino diversificados
Avaliar a autonomia dos alunos numa área dedicada à CF

1.3.1. Planeamento

1.3.1.1. Área das Atividades Físicas e Desportivas

Na AI procedi com base nos PNEF (Jacinto, et al., 2001) e no Plano Curricular de EF da ESBF para avaliar as matérias do quadro da extensão da EF. Como nem todos os espaços ofereceram uma polivalência absoluta, a rotação pelos espaços ao longo da UD definiu as possibilidades para lecionar e avaliar as matérias (Apêndice I), considerando as características e condições de cada espaço. Dediquei mais tempo de avaliação aos JDC por que a complexidade

é maior na avaliação por ser considerada uma avaliação autêntica, por despende mais tempo e por que os jogos são incertos e irrepetíveis (Comédias, 2012).

Na área dos JDC, as situações de avaliação escolhidas para distinguir nível I/E recaíram em métodos globais, assumindo o formato da atividade referente. Na matéria de Andebol, a formação de grupos foi somente heterogénea, enquanto no Basquetebol optei ainda por realizar equipas homogéneas posteriormente, sendo o género o critério para formação de grupos. As situações de avaliação dos JDC de invasão jogados à mão encontram-se no quadro seguinte:

Quadro 5 - Situações de Avaliação para distinguir níveis I/E nos JDC de invasão jogados à mão Andebol e Basquetebol

Matéria	Nível	Situação de Avaliação	Espaço	Meta de sucesso
JDC	Andebol	5x5 28x15m Bola afável nº 0	Ginásio Grande	4 finalizações em remate em salto não protagonizadas
	Basquetebol	3x3 15x10m - 2 tabelas Bola nº5	Campo Exterior 1 + Ginásio Grande	3 finalizações em lançamentos na passada não protagonizados

Ao nível do JDC Futebol, a situação de avaliação selecionada encontra-se representada no quadro abaixo:

Quadro 6 - Situação de Avaliação para distinguir níveis I/E nos JDC de invasão na matéria Futebol

Matéria		Nível	Situação de Avaliação	Espaço	Meta de sucesso
JDC	Futebol	I/E	4x4 com defesa condicionada 15m comprimento x largura indefinida para criar espaço amplo	Ginásio Grande	3 finalizações com sucesso por equipe

Na avaliação, coloquei o condicionamento defesa-sombra para proporcionar mais tempo nas tomadas de decisão e impedi o desarme da posse de bola como estratégia de auxílio à construção do processo ofensivo. Para os alunos com mais destaque, optei por colocá-los no posto específico de guarda-redes pra permitir mais uma linha de passe segura numa zona recuada no terreno de jogo. Para proporcionar mais protagonismo às raparigas, foram impedidas de ser guarda-redes de modo a envolverem-se mais ativamente e não se isolarem no jogo.

Por último no JDC Voleibol, selecionei a situação de jogo 2+2 para distinguir nível I/E e 4x4 para distinguir nível E/A, conforme pode ser observado no quadro seguinte:

Matéria		Nível	Situação de Avaliação	Espaço	Meta de sucesso
JDC	Voleibol	I/E	Jogo cooperação 2+2 Campo: Espaço útil Rede a 2m Serviço ente 2 a 3,5 metros da rede Rotação a cada 2 serviços	Ginásio Grande	Transposição da bola por cima da rede 4x consecutivas
		E/A	4x4 Campo 12x6m Rede a 2,10m		3 finalizações após 3 toques

Quadro 7 - Situações de Avaliação para distinguir níveis I/E e E/A nos JDC na matéria Voleibol

Na situação 2+2 direcionei o foco dos alunos para darem continuidade à bola no ar através do toque de dedos e concentrei a minha análise nesse indicador de desempenho. Defini

o constrangimento no toque em trajetória alta para dar tempo para deslocamento para ponto de queda da bola. Na situação 4x4 o foco prioritário de análise dos indicadores de observação foi a dinâmica dos 3 toques e das finalizações intencionais. O constrangimento fixou-se na realização do 2º toque pela pessoa junto à rede na posição 3 para confirmar o cumprimento dos indicadores. Foram formados grupos homogêneos sendo o desempenho o critério definido.

As situações de AI nas restantes matérias podem ser observadas no quadro abaixo:

Matéria	Nível	Situação de Avaliação	Espaço
Ginástica	Solo	I+E	Sala Ginástica
	Aparelhos	I+E	
	Acrobática	I+E	
Atletismo	Salto em Altura	I+E	Sala Ginástica
	Barreiras	I	Campo Exterior 2
	Estafetas	I+E	Ginásio Grande
	Lançamento Peso	I+E	Campo Exterior 2
Dança	Dança Social	I	Sala Ginástica
	Dança Tradicional	I	Sala Ginástica
Raquetes	Badminton	I/E	Sala Ginástica

Quadro 8 - Avaliação Inicial nas matérias de Ginástica, Atletismo, Dança e Badminton

Na Ginástica de Solo, Aparelhos e Acrobática facilitei meios gráficos (Bom, 1985) como estratégia de auxílio à revisão da matéria, exercitação de sequências e seleção de figuras a pares e a trios.

Pela falta de condições nas instalações e de materiais, no Atletismo não foi possível avaliar o salto em comprimento e o lançamento do dardo. Identifiquei essa problemática como oportunidade de desenvolver uma intervenção através dum projeto complementar (Apêndice X). Ainda no Atletismo, as regras de segurança foram especialmente revistas na matéria de lançamento do peso para assegurar a integridade física dos alunos.

No Badminton após a concretização da meta de sucesso o jogo transitava para 1x1, recorrendo desta forma a uma metodologia combinada.

1.3.1.2 Área da Aptidão Física

Realizei os testes de aptidão física com base na bateria de testes FITescola, nomeadamente, o teste vaivém para avaliar a aptidão aeróbia, os testes extensão de braços e abdominais, impulsão horizontal e vertical, o teste de velocidade 40 metros, senta e alcança e

flexibilidade de ombros para avaliar aptidão neuromuscular. O Índice de Massa Corporal dos alunos também foi calculado. O teste vaivém, foi realizado no final desta Etapa numa lógica dos alunos desenvolverem a aptidão cardiorrespiratória ao longo das aulas, considerando o período longo de férias que pode ter causado efeitos de repercussão.

1.3.1.3. Área dos Conhecimentos

Para avaliar a área dos conhecimentos, em conjunto com o NE, decidimos utilizar a pedagogia inovadora *gamification* (Carvalho e tal., 2020) através do jogo *Kahoot*. Também foi realizada pelo NE uma ficha de trabalho para apurar conhecimentos dos alunos em relação às temáticas correspondentes ao ensino secundário, uma vez que todas as turmas eram do 12º ano.

1.3.2. Balanço

A AI teve como base o Protocolo de AI da ESBF, os documentos referência PNEF e Aprendizagens Essenciais, estando de acordo com o Plano Curricular de EF 2023/2024. Decorreu no espaço de tempo definido e foi crucial para haver orientação das opções curriculares, pedagógicas e metodológicas ao longo do ano. Integrei a AI dentro do processo ensino-aprendizagem para regular as aprendizagens consoante as necessidades formativas identificadas. Este processo permitiu assim a identificação das dificuldades e possibilidades dos alunos em relação ao conjunto das matérias do quadro da extensão da EF.

Esta Etapa foi determinante para os alunos aprenderem e se adaptarem relativamente ao meu modo de ser e estar enquanto professor. Pessoalmente, também foi necessário haver aprendizagem e adaptação ao funcionamento da turma para estar em melhores condições de desenvolver uma relação pedagógica com um clima emocional positivo e fomentar o contributo individual e a cooperação nas metas individuais e comuns estabelecidas. Considero que houve interações positivas na relação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-matéria.

Nas primeiras aulas, definir o trabalho por áreas permitiu criar rotinas ao nível da formação de grupos, nas transições entre atividades, no estabelecimento de objetivos pedagógicos a serem conquistados e no alcance de metas comuns. O trabalho por áreas foi introduzido com eficácia para atender às diferentes necessidades dos alunos e grupos de alunos nas Etapas, recorrendo à diferenciação pedagógica e EE diferentes (Apêndice III).

Na avaliação da autonomia dos alunos, os alunos demonstraram que não se exercitaram continuamente individualmente e em grupo, nem de forma organizada e apoiada numa área dedicada à realização de CF. Este fator levou-me a delegar responsabilidades a um membro de cada grupo para coordenar a exercitação, impondo a realização massiva do que estava prescrito, com execuções em função do tempo ao invés de definir o número de repetições.

No período de AI, para decidir bem por que matérias começar, como e porquê reuni as informações que considerei pertinentes no sentido de poder sustentar as minhas decisões e basear-me nessas informações (Carvalho, 1994), constituindo-se a base do trabalho a desenvolver para o ano letivo e para projetar as Etapas seguintes. Através da avaliação diagnóstica, identifiquei um caso de uma aluna critica com limitações e condições especiais pelos problemas ao nível de saúde – Obesidade – em que foi necessário transmitir uma resposta de maior incentivo, respeitando as suas características e necessidades de forma a haver inclusão (Leitão, 2010), uma vez que a aluna revelou dificuldades de participação e assiduidade. Identifiquei um outro caso de aluno critico na dimensão atitudes e comportamentos, nomeadamente inapropriados e desviantes. Como tal, defini enquanto estratégia para ambos os casos atribuir papéis de responsabilidade para colaborarem com os colegas de equipa e/ou grupo, de modo a que a equipa e/ou o grupo atingisse as metas de sucesso propostas. Destaca-se o papel atribuído ao segundo caso de aluno que revelou ser referência no desempenho nas matérias e do potencial de contribuição que o mesmo tinha condições de realizar perante as aprendizagens dos colegas. Relativamente ao primeiro caso, o objetivo era haver mais comprometimento para com os colegas e consequentemente para com as aulas de EF.

1.3.2.1. Área das Atividades Físicas e Desportivas

Na área das atividades físicas e desportivas, apurei um grande défice e lacunas de aprendizagens provenientes dos ciclos de ensino anteriores que se expressaram nas dificuldades demonstradas. A instabilidade de professores de EF em 2 anos consecutivos foi um fator que prejudicou consideravelmente o desenvolvimento e a continuidade das aprendizagens numa perspetiva plurianual, e teve consequências notórias verificadas na Etapa Prognóstico no processo de AI.

Nos JDC a utilização de indicadores de observação foram fundamentais para confirmar se os critérios de avaliação estavam a ser cumpridos pelos jogadores que preconizaram essas ações. De acordo com a linha de Comédias (2012), foi determinante partir do jogo para o jogador, do todo para a parte e do grupo para o individuo, na lógica de avaliar 1º o nível do jogo e depois dos jogadores.

Nos JDC de invasão jogados à mão, verifiquei que as metas definidas foram difíceis de atingir em todas as equipas. Os indicadores de observação que mais contemplaram a análise criteriosa foram as finalizações não protagonizadas e a progressão no campo. Apesar de haver progressão da bola no campo, a dificuldade de finalizar com “remate em salto” e através do “lançamento na passada” expressou-se de forma evidente. Anotei frequentemente a ausência de

“desmarcações após o passe” e de “recepções enquadradas com o alvo”. As raparigas foram quem demonstraram maiores dificuldades na “desmarcação” e concretização do tipo de finalização solicitado.

Nos JDC Futebol e Voleibol atuei com base nos pressupostos do modelo teórico dos constrangimentos (Newell, 1986), uma vez que considerei fundamental condicionar as ações em certas situações de avaliação, com o propósito de anular/quebrar a tendência do jogo anárquico, posteriormente observado e confirmado, para promover a construção mais eficaz de processos ofensivos que contribuíram para promover competências e comportamentos que não se verificaram anteriormente no jogo autêntico.

Ao nível do JDC Futebol, após constatar a tendência de aglomeração em torno da bola, optei por condicionar a ação dos defesas para não poderem desarmar o portador de bola na medida de averiguar a capacidade de tomada de decisão e de modo a quebrar o jogo anárquico instalado no decurso da situação de jogo formal. Com a imposição da condicionante, embora havendo dispersão em torno da bola, registei a dificuldade da tomada de decisão e das ações técnicas necessárias para auxiliar a construção de processos táticos ofensivos como a circulação da bola e a criação de oportunidades de finalização. Perante a realidade do jogo, a meta de 3 finalizações por equipa não foi alcançada. As raparigas foram quem demonstraram maiores dificuldades na demonstração de todas as competências enquadradas no nível I.

No JDC Voleibol, a meta definida para confirmar as competências da equipa foi concretizar 4 transposições da bola por cima da rede com mínimo de 2 toques por equipa. A meta não foi alcançada pela maioria das equipas. As principais dificuldades sentidas e identificadas na AI refletiram-se na ausência de “deslocamento para ponto de queda da bola”, o que causou a descontinuidade das ações ao nível do “toque de dedos”, não permitindo a continuidade ao jogo. O “serviço por baixo” foi a ação que mais alunos conseguiram concretizar com sucesso.

Os constrangimentos utilizados foram aplicados aos alunos que foram demonstrando maiores competências no toque para dar continuidade ao jogo, ficando responsáveis por serem os recetores. Assim os menos aptos puderam tocar pelo menos uma vez na bola após o 1º passe. Relativamente aos alunos nível E, as dificuldades revelaram-se ao nível da utilização de machete para “recepção da bola” e do “passe” para “finalizar”, comprometendo o indicador de observação da dinâmica dos 3 toques.

Confirmados os níveis de jogo e dos elementos das equipas, na matéria de JDC, posteriormente foram formados grupos homogêneos com os alunos que demonstraram maior

competência e que desconfiei que pudessem confirmar um desempenho mais elevado noutro contexto. Tomei essa decisão para aferir desempenhos que através de grupos heterogéneos não seriam possíveis de verificar por diferenças significativas entre colegas de equipa e que não permitiram observar determinadas habilidades e comportamentos que foram expressos num contexto de jogo de nível superior, confirmando o enquadramento de certos alunos no nível E.

Na Ginástica de Solo os alunos demonstraram imensas dificuldades na execução correta das habilidades gímnicas na realização da sequência selecionada, com padrões mal-executados, com significativa ausência de fluidez e sem harmonia de movimento.

Na Ginástica Acrobática os alunos apresentaram dificuldades ao nível do “monte” e “desmonte” das figuras escolhidas, na “diferenciação das pegas” e “manutenção de figuras” a pares e trios do nível I e E, realizando as figuras sem fluidez e harmonia.

No que à Ginástica de Aparelhos diz respeito, muitos alunos apresentaram dificuldades ao nível da “chamada”, na “execução das figuras durante o voo” no minitrampolim e na “recepção ao solo”. No boque a maior parte dos alunos não conseguia transpor o aparelho com “salto ao eixo” nem através do “salto entre mãos” demonstrando falta de confiança para realizar o voo após “corrida de balanço” e “chamada” no *reuther*.

No Atletismo a maioria dos alunos apresentou dificuldades na fluidez na transposição das barreiras, na execução correta do lançamento do engenho e apenas 1 aluno executou a técnica de “*fosberry flop*”. Os alunos demonstraram melhores aptidões ao nível da execução da “transmissão do testemunho” na corrida de estafetas, com técnicas ascendentes e descendentes.

Na Dança Social a maior dificuldade demonstrada foi a entrada na música e na execução da estrutura rítmica, mais especificamente nos “passos cruzados pela frente”. Na Dança Tradicional “Regadinho” os alunos tiveram dificuldades ao executar as trocas de pares entre Manel e Marias quando necessário avançar 1 lugar na roda.

No Badminton, as dificuldades revelaram-se ao nível do “deslocamento para conseguir antecipar a queda do volante”, na ausência de “posição base”, no “*clear*” e “diferenciar o tipo de pega” da raquete, o que condicionou a continuidade das ações e na sustentação no jogo de cooperação.

Quadro 9 - Avaliação Inicial Atividades Desportivas

	Alunos Críticos	Alunos Revelam Dificuldades	Alunos Aptos	Alunos Líderes
Atitudes/ Comportamentos	1 e 17	3 e 17	4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25	7, 12, 15, 19
JDC	3, 6, 17, 23, 24	2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 18, 20, 21, 22	1, 12, 14, 15, 16, 19, 25	1, 12, 15, 19
Ginástica	3, 4, 9, 17, 21, 24	5, 6, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 25	1, 2, 7, 8, 13, 16	-
Atletismo	17, 23, 24	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 22, 25	15, 16, 19	-
Dança	3, 5, 17, 23	2, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25	1, 9, 11, 12	19
Badminton	3, 17, 23, 24	2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 22, 25	1, 5, 12, 19	15, 21

Em suma, a maioria dos elementos necessitou de trabalhar os conteúdos de nível I e apresentaram lacunas de aprendizagem que se expressão no desempenho demonstrado em todas as matérias durante a Etapa de AI (Apêndice II). Houve um grupo minoria que apresentou um melhor desempenho, estando aptos a aprender o programa do nível elementar nas matérias.

1.3.2.2. Área da Aptidão Física – FITescola

Os resultados da bateria de testes FITescola revelaram que aproximadamente metade da turma estava fora de Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) em todos os testes, à exceção do teste de impulsão vertical e flexibilidade de membros superiores.

Este fator foi relevante e tornou-se um dos principais motivos do projeto de lecionação. Os testes realizados foram fundamentais para avaliar o estado de saúde dos alunos, nomeadamente a aptidão aeróbia, neuromuscular e motora.

Quadro 10 - Avaliação Inicial Aptidão Física

Testes FITescola	FZSAF	DZSAF	Alunos Perfil Atlético
Vaivém	11 alunos	13 alunos	1 aluno
Velocidade	13 alunos	10 alunos	2 alunos
Extensões de Braços	11 alunos	13 alunos	1 aluno
Abdominais	12 alunos	12 alunos	1 aluno
Impulsão Horizontal	8 alunos	15 alunos	2 alunos
Impulsão Vertical	3 alunos	11 alunos	11 alunos
Flexibilidade Ombros	2 alunos	23 alunos	-
Senta e Alcança	10 alunos	10 alunos	5 alunos

1.3.2.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos, os resultados na ficha de trabalho demonstraram que os alunos revelaram alguns conhecimentos em relação às matérias do quadro da extensão da EF e aos temas do ensino secundário. Apenas 2 alunos apresentaram resultado negativo.

1.3.2.4. Dificuldades do estagiário e reflexão

Ao considerar o protocolo MAGIC – Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima – na Etapa de AI senti as primeiras dificuldades no domínio da gestão do tempo de prática na aula. Na 1ª aula não consegui terminar dentro do tempo horário, não gerindo bem o tempo disponível para prática. Ainda na gestão considero que demonstrei algumas fragilidades, na parte fundamental das aulas, na minha colocação perante as atividades, posicionando-me de costas para alguns alunos, o que pode comprometer o controlo da aula e originar comportamentos desviantes. No domínio da instrução, na parte inicial da aula fui excessivo no tempo demorado a transmitir a instrução inicial em relação ao plano de aula. Como tal, defini como objetivo transmitir informações mais breves e claras, optando por seleccionar melhor as informações a transmitir no começo da aula.

Devido ao elevado número de alunos, na elaboração do planeamento senti igualmente dificuldades ao nível da tomada das melhores decisões para os alunos transitarem entre áreas. Com base nos pressupostos da teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991), considerei fundamental ter atitude crítica da minha atuação, tendo um comportamento reflexivo para implementar nas minhas práticas uma intervenção intencional que anteriormente foi alvo de reflexão, modificando o identificado enquanto campo de melhoria, e deste modo trabalhar as determinantes que compõe a teoria, nomeadamente ao nível da atitude e do controlo percebido para obter intenção de uma mudança comportamental.

Ao nível da intervenção existiu incerteza na utilização das técnicas e estratégias de ensino devido ao facto de não conhecer a turma e não ter a certeza se algumas das técnicas utilizadas resultariam de forma eficaz (Apêndice III).

O processo de avaliação formativa foi partilhado com os alunos para gerirem melhor o seu processo ensino-aprendizagem ao longo do ano e saberem qual o ponto de partida, uma vez que obtiveram imenso *feedback* e acesso aos critérios de avaliação cumpridos com êxito e os não cumpridos nas matérias avaliadas, de acordo com os níveis de especificação dos PNEF, através da entrega de um documento individual no qual estava tudo documentado.

Para preparar a 2ª Etapa Prioridades foi fundamental tomar as melhores decisões a respeito das aprendizagens dos alunos a desenvolver nas matérias mais pertinentes, no sentido de organizar as práticas e escolher as melhores estratégias e situações de ensino em conformidade com o regime de opções selecionado pelos alunos. As propostas das atividades foram ao encontro das necessidades apresentadas e também de serem atividades desafiantes para oferecerem possibilidades de superação individual e coletiva, o autoaperfeiçoamento do

próprio e um sentido de desenvolvimento pessoal. Permitti desencadear o desenvolvimento de novas competências e criar condições para uma sensação e auto percepção de realização pessoal e sentimentos de competência e autoeficácia (Bandura, 1989) onde as conquistas das aprendizagens representam uma fonte de satisfação pessoal.

A formação de equipas colaborativas de aprendizagem foi preponderante para criar rotinas nos grupos de aprendizagem e incentivar o trabalho colaborativo entre alunos, em que o contributo nas aprendizagens dos menos aptos foi apoiado pelos mais aptos. A dinâmica flexível na formação de grupos flexíveis de instrução e grupos de desempenho teve um papel fundamental para avaliar diferentes tipos de desempenho, especialmente ao nível dos JDC.

Como proposta de melhoria na minha intervenção, baseado nas reflexões conjuntas com o NE e nas observações às minhas aulas lecionadas, na 2ª e 3ª Etapa procurei diminuir o tempo de instrução inicial, transmitindo informações mais breves para maximizar o tempo disponível para prática. Também procurei melhorar a colocação no espaço de aula, definindo como estratégia a observação de aulas do OE e outros professores de EF.

1.4. 2º Etapa – Prioridades

A conclusão da 1ª Etapa foi significativa para encerrar a revisão das matérias, prognosticar o desenvolvimento das aprendizagens e traçar o caminho a prosseguir, definindo as aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo nas várias UD e Etapas e organizar as práticas pedagógicas e processos didáticos. Foi fundamental recolher informações relativamente aos níveis de aprendizagens dos alunos nas matérias do quadro da extensão da EF, baseando-me nos níveis de especificação dos PNEF, para iniciar a Etapa Prioridades. Considerando que os alunos no 12º ano têm oportunidade de escolher as matérias às quais se querem aperfeiçoar (Jacinto et al., 2001), a AI foi preponderante para ajudar e orientar as tomadas de decisão dos alunos no regime de opções, com vista à obtenção do sucesso educativo no final do ano letivo, tendo em atenção o critério de exequibilidade e o grau de possibilidade de concretização das aprendizagens perante a definição de objetivos operacionais.

A Etapa Prioridades ganha especial relevância por os processos de aprendizagem requererem uma atividade consciente, ou seja, um ensino intencional por parte do professor que tem o papel central de agente de ensino, enquanto intermediário das aprendizagens dos alunos e da cultura que transmite por via da comunicação (Leontiev, 1978). Neste contexto, é a cultura física portuguesa com vista ao alcance das finalidades da disciplina (CNAPEF, 2009). No processo de educação formal, desempenhei o papel de contribuidor no desenvolvimento de novas aptidões e conquistas, uma vez que os seres humanos aprenderem uns com os outros

(Savater, 1998), ajudando assim os alunos a terem experiências positivas de aprendizagem, através da relação e interação do corpo com o envolvimento que o rodeia, de forma a moldar a percepção dos alunos (Ponty, 2013) para que reconheçam a importância da EF na sua vida.

Esta Etapa é caracterizada como início do processo ensino-aprendizagem dirigido e direcionado para os objetivos operacionais mais relevantes, em que se reconhece que a aprendizagem, segundo a teoria socio-construtivista de Vygotsky (1978), enquanto fenómeno social permite que as estruturas de apoio nas atividades formativas melhorem a qualidade das aprendizagens. Desta forma pretendi que os alunos alcançassem um desempenho autónomo em tarefas que anteriormente sozinhos não conseguiriam realizar. Wood, Bruner e Ross (1976). definem o termo de *scaffolding* como a condição de apoiar e facilitar processos de aprendizagem através da interação entre indivíduos, quer através do professor – *teacher scaffolding* – quer dos alunos – *peer scaffolding* – em que ambos os envolvidos no processo trabalham para superar as dificuldades que foram identificadas nos alunos com menor desempenho, por via de estruturas de auxílio, de modo a que os sujeitos com mais experiência prestem o apoio necessário neste processo que ocorre na *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos (Fino, 2001). Assim, considereei imprescindível que os alunos também se ajudassem uns aos outros nas aprendizagens através da cooperação, mas também de competição em grupos homogéneos no desenvolvimento de aprendizagens com maior grau de complexidade.

No domínio das conceções e das ideologias, Crum (1994) imprime a sua definição como o conjunto de crenças que os professores possuem e que têm implicações diretas nas práticas, na função e na própria identidade da EF como disciplina no âmbito escolar. Como tal, assumir uma conceção de EF socio-critica pode ser a melhor forma de justificar plausivelmente a presença da disciplina no currículo (Crum, 1994), fundamentando que a EF deve ser considerada um contexto que permite a inovação e a transformação a nível cultural e social em que o aluno participa consoante as suas possibilidades pessoais e as suas necessidades, provocando o desenvolvimento das atitudes, conhecimentos, competências e valores de modo a participar na cultura do movimento de forma emancipada, duradoura e satisfatória, que por sua vez constitui-se uma oportunidade para todas as crianças e jovens, sendo este o último fim da EF (Carreiro da Costa, 2004). Por sua vez, a conceção de EF tem influência no planeamento dos professores e consequentemente na implementação do currículo (Carreiro da Costa, 2005), assim como na construção do sistema de valores dos alunos (Carreiro da Costa, 2017).

Neste sentido considero que as Etapas Prognóstico e Prioridades têm um papel inicial determinante. É necessário direcionar o processo ensino-aprendizagem para as 3 fontes que

constituem o currículo, nomeadamente os conhecimentos, a sociedade e o indivíduo, assumindo a orientação Integração Ecológica (Ennis & Chen, 1993; Ennis & Chen 1995). Esta orientação está enquadrada numa perspetiva norte-americana do desenvolvimento das conceções de EF, considerando que os PNEF foram elaborados e organizados nesta perspetiva (Vieira & Carreiro da Costa, 2017), permitindo aos alunos a assimilação das atividades. A assimilação das atividades, quanto mais rica, mais contribuirá para desenvolver capacidade de adaptação ao meio físico que os rodeia nos contextos de vida quotidiana, social e profissional.

No papel que desempenhei enquanto professor, foi imprescindível assegurar um processo dirigido e progressivo para os objetivos pedagógicos através duma atividade prática transformadora, refletindo uma atividade consciente e intencional que proporcionou aprendizagem humana e traduziu uma abordagem holística. Os objetivos de lecionação expressam-se no quadro abaixo:

Quadro 11 - Objetivos de lecionação da 2ª Etapa

Objetivos de Lecionação
Aumentar a complexidade das situações de aprendizagem e selecionar progressões pedagógicas nas matérias prioritárias
Disponibilizar fichas didáticas “Oficina do Movimento”
Diferenciar o ensino
Introduzir o método de realizar CF nas transições entre atividades de forma massiva

1.4.1. Planeamento

O plano da 2ª Etapa foi centrado e desenvolvido nas matérias escolhidas pelos alunos às quais preferiram aperfeiçoar-se. No subdomínio dos JDC houve clara preferência nas matérias de Basquetebol e Voleibol. No subdomínio da Dança, a Dança Social foi a opção que mais alunos escolheram, com poucos a optar pela Dança Tradicional. Entre a opção de Ginástica e Atletismo houve equilíbrio, contudo a Ginástica foi a que apresentou maior número de alunos a optar por esta matéria. Por último as matérias de Badminton e Orientação fecharam o regime de opções. Ponderando as grandes dificuldades demonstradas pela turma na AI, maioritariamente constituída por raparigas, as matérias foram consideradas prioritárias para toda a turma, sendo trabalhadas em todas as UD.

Definidas as matérias prioritárias, críticas em relação às aprendizagens, a formação de equipas colaborativas de aprendizagem foi um elemento-chave para os alunos atingirem objetivos de aprendizagem propostos individualmente e coletivamente. O primeiro critério na formação dos grupos foi o desempenho nos JDC, para os alunos mais competentes puderem dar o seu contributo aos que mais necessitavam de oportunidades de superar as dificuldades, através do trabalho de cooperação. Como segundo critério, a distribuição dos alunos referência e mais

competentes na Ginástica. Por último, o critério foi os alunos que apresentaram mais competências na matéria de Dança, formando os grupos a partir da definição destes 3 critérios.

Maioritariamente, a formação dos grupos apresentou-se numa estrutura heterogénea para os alunos partilharem conhecimentos entre si (Slavin, 1991), com objetivos diferentes dentro do núcleo do grupo que uniram-se e expressaram-se numa meta de aprendizagem comum (Slavin, 2010) para concretizarem objetivos diferenciados através do trabalho cooperativo e da influência que alunos com melhores níveis de desempenho conseguem provocar nos alunos que necessitam de mais ajuda, tornando os alunos com menor desempenho principais protagonistas no processo ensino-aprendizagem. A constituição dos grupos, as metas de sucesso e principalmente os objetivos pedagógicos podem ser consultados e analisados detalhadamente no Apêndice V.

Quadro 12 - Equipas Colaborativas de Aprendizagem 2ª Etapa

Equipas Colaborativas de Aprendizagem							
Equipa A		Equipa Vermelho		Equipa 3		Equipa 4	
19 e 25	2, 5, 9, 17 e 22	1 e 7	4, 18, 21 e 23	12 e 14	8, 10, 20 e 24	15 e 16	3, 6, 11, 13

Legenda: Verde – Alunos aptos; Laranja – Alunos críticos + que revelam dificuldades

Nesta Etapa, a formação de grupos homogéneos decorreu maioritariamente na parte final da aula. Reservei tempo destinado para os alunos com melhor desempenho poderem progredir nas aprendizagens adequadas ao seu nível, particularmente nas matérias de Basquetebol e Voleibol. Esta opção permitiu a gestão e a flexibilidade necessária na natureza dos grupos ao longo das aulas de EF no ano letivo. Os grupos homogéneos não se encontram representados no quadro anterior.

O enquadramento teórico na estruturação das aulas moldou-se no seguinte quadro para haver sequência e ligação entre planos de aula e aprendizagens:

Parte	Objetivos	Organização
Parte inicial	Instrução inicial Divulgação do plano de aula Preparação para a parte fundamental da aula Ativação cardiorrespiratória e músculo-esquelética	Exercícios individuais e coletivos Jogos lúdicos Vagas Circuitos Trabalho por áreas
Parte fundamental	Formação de grupos Aprendizagem e/ou consolidação nas principais situações de aprendizagem nas matérias prioritárias com definição de objetivos operacionais	Exercícios individuais e coletivos Vagas Trabalho por áreas
Retorno à calma	Avaliação e demonstração das aprendizagens concretizadas Reforço positivo dos objetivos alcançados Balanço final e ligação com aulas seguintes	Concursos individuais e/ou coletivos Situações competitivas Apresentações de grupo

Quadro 13 - Enquadramento teórico de plano de aula

O planeamento da 2ª Etapa durou 9 semanas e foi formada por 2 UD de preparação, com a duração de 6 semanas a 1ª UD e 3 semanas a 2ª UD, com um total de 12 e 6 aulas respetivamente. A 2ª Etapa decorreu entre 13 de novembro 2023 e 26 de janeiro 2024.

Como na UD realizada na 1ª Etapa, e em todas as restantes UD preparadas no ano letivo, preocupei-me em garantir a presença da – ABCD – aptidão física, das bolas, dos colchões e da Dança (ME, 1992) para promover o ecleticismo e o desenvolvimento multilateral e assegurar características que possibilitam afirmar que a aula compõe uma riqueza. A aptidão física marca presença através de aulas com intensidade do esforço que promove elevação das capacidades motoras, as bolas para desenvolver aprendizagens nos JDC e raquetes, os colchões para integrar a Ginástica e por último a Dança, permitindo aplicar o princípio da continuidade em várias matérias e a diferenciação pedagógica.

1.4.1.1. Área das Atividades Físicas e Desportivas

Na área das atividades físicas e desportivas, verificou-se um grande desconhecimento dos JDC, assumindo que muito do desconhecimento foi proveniente das lacunas e défices de aprendizagem acumulados nos últimos anos letivos. Por isso, foi urgente transmitir aos alunos que acreditassem que podiam melhorar através de uma atitude mental progressiva para o sucesso (Dweck, 2014), promovendo a aprendizagem e o ensino para a mestria de objetivos pedagógicos e não para resultados (Kahn, 2015) competitivos nas situações de aprendizagem.

De acordo com Bunker e Thorpe (1986) métodos considerados como tradicionais tendem a concentrar-se em respostas motoras específicas – técnicas desportivas – e falham por não considerar a natureza contextual – tática – dos jogos. Neste sentido apresentei aos alunos uma variedade de formas de jogo que permitiram muita repetição, em jogos apropriados com muitas oportunidades e estimulação suficiente para representar aprendizagem de “*o que fazer?*” e “*quando fazer?*” e não apenas “*como fazer?*”, permitindo o desenvolvimento da capacidade e conhecimento dos alunos para jogar JDC, através da consciência tática, da tomada de decisão e de soluções eficazes. Esta perspetiva coloca a técnica como um instrumento ao serviço da tática, valorizando primeiramente as tomadas de decisão em vez dos padrões de movimento correspondentes às ações motoras de resposta aos problemas.

Refletindo sobre estas considerações, o modelo pedagógico mais apropriado para o ensino de JDC reconhece a presença de uma pedagogia direcionada e centrada no aluno, a utilização de jogos modificados e a definição dos problemas a resolver (Kirk, 2017). As formas jogadas, ou métodos globais, são componentes-chave para construção de jogos em contexto que promovem a compreensão do jogo, levando a um desempenho inteligente (Almond, 2015).

A abordagem realizada no ensino do Basquetebol teve como pressupostos as considerações de Klusemann, Pyne, Foster e Drinkwater (2012) que referem que reduzir o número de jogadores aumenta o número de ocasiões que se tem contacto com a bola, produzindo mais oportunidades de tomada de decisão com recurso a elementos técnicos. Como complemento, de acordo com Bredt et al., (2023) a superioridade numérica ofensiva oferece estimulação suficiente para melhorar o desempenho ofensivo ao criar oportunidades de lançamento através de passes e abertura de espaços livres para obter boas linhas de passe.

Seguindo esta linha, para a Etapa Prioridades as 3 formas de jogo seleccionadas foram:

Quadro 14 - 2ª Etapa principais situações de aprendizagem na matéria Basquetebol

Matéria	Situação de Aprendizagem	Nível	Formação de grupos	Estratégias
Basquetebol	Situação 3x3 campo-inteiro condicionado	I	Heterogénea	Sem utilização do drible Impedimento de passar bola para trás no ½ campo defensivo
	2x1 em vagas longe e perto do cesto	I	Heterogénea	Utilização do drible / Sem utilização do drible
	Situação 3x3 meio-campo	E	Homogénea	Defesa passiva

Para os alunos que não se desmarcavam após o passe e durante os processos defensivos tinham dificuldades em “reconhecerem-se como defesa” ao colocarem-se entre o atacante e o alvo que defendem, a situação escolhida para estimular a ação ofensiva da “desmarcação” criando linhas de passe, “receber e enquadrar com o alvo” e a ação defensiva de “reconhecerem-se como defesas” através da colocação entre o adversário e o cesto, foi o jogo 3x3 sem drible a 2 tabelas. Coloquei o impedimento de poder passar para trás no meio-campo defensivo para obrigar a circulação da bola e as movimentações num sentido vertical, fazendo a bola progredir no campo. Esta situação foi para os alunos que tinham maiores dificuldades no Basquetebol e que não cumpriam a maioria dos objetivos específicos do nível I. A meta de sucesso foi realizar 4 finalizações com sucesso por equipa.

Como alguns alunos no processo ofensivo demonstraram dificuldades ao nível da receção e enquadramento com o alvo, tomada de decisão de quando passar ou progredir com a bola, quando passar ou finalizar, na execução do lançamento na passada e na participação no ressalto, a situação de aprendizagem que selecionei foi a superioridade numérica 2x1 em vagas, longe e perto do cesto, com e sem utilização do drible. A utilização do drible para promover a aprendizagem de “quando passar ou progredir” no campo recorrendo ao drible e “quando passar ou finalizar” com “lançamento na passada”. A restrição na utilização do drible para estimular comportamentos de “receber e enquadrar com o alvo”. “O lançamento na passada” foi valorizado a dobrar (Skinner, 1984) para desencadear o comportamento desejado. A meta de sucesso foi concretizar 2 lançamentos com sucesso por aluno.

Para os alunos mais competentes na matéria de Basquetebol, a situação escolhida foi o 3x3 em meio-campo para melhorar comportamentos técnico-tático do grupo, criar oportunidades de acelerações com maior intensidade (Bredt et al., 2022) e para aprendizagem do “passe e corte” e “aclaramento ao drible”. O constrangimento nesta situação impôs-se ao nível da defesa, colocando comportamentos defensivos no modo passivo, utilizando defesa-sombra. A meta de sucesso foi a realizar cada uma das ações coletivas 2 vezes por equipa.

No Voleibol, para os alunos nível I, para serem alcançados os objetivos de aprendizagens foram selecionadas as situações:

Quadro 15 - 2ª Etapa principais situações de aprendizagem nível I na matéria Voleibol

Matéria	Situação de Aprendizagem	Nível	Formação de grupos	Estratégias
Voleibol	Jogo de cooperação 2+2	I	Heterogénea	Serviço em passe acima da cabeça 1º toque realizado pelo aluno com melhor desempenho
	1x1 em jogo de serviços	I	Heterogénea	Bola não pode cair no chão
	Roda de bola	I	Heterogénea	Grupos de 4 Posicional e em progressão
	Autopasses	I	Individual	-

No jogo de cooperação 2+2 com formação de grupos heterogéneos, juntei os alunos em pares, um com melhor desempenho e um aluno com mais dificuldades. Atuei com base no modelo dos constrangimentos de Newell (1986), através de constrangimentos no serviço, sendo feito através de passe por cima. O 1º toque foi realizado pelo aluno mais apto de cada equipa para que o aluno que apresentava maiores dificuldades dê-se pelos menos um “toque de dedos” na bola para garantir a continuidade do jogo. A meta de sucesso foi concretizar 5 transposições da bola por cima da rede. A roda de bola posicional e em progressão, com formação de grupos heterogénea com 4 elementos, teve como objetivo o “toque de dedos” para dar continuidade ao jogo e “deslocamento para ponto de queda da bola” respetivamente. As metas de sucesso foram a sustentação da bola no ar em 6 passes entre colegas na roda de bola posicional e a concretização de 2 percursos ir-e-voltar na roda de bola em progressão.

Nas considerações de Jacinto et al., (2001, p.28) as atividades podem ser “tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário”. A realização de autopasses (Mesquita, Afonso, Coutinho, & Araújo, 2013) foi fundamentada na citação supracitada. O objetivo foi desenvolver a técnica de “toque de dedos” e criar melhores condições para eliminar interrupções que comprometiam a continuidade no jogo.

Em relação aos alunos nível E, para alcançar os objetivos de aprendizagem optei pelas situações de aprendizagem de jogo 2x2, jogo de cooperação 3+3 e jogo 3x3. Na situação de 2x2 utilizei o constrangimento no recetor que teve obrigatoriamente de realizar “recepção em machete” para aprender em contexto de jogo. No jogo de cooperação 3+3 o constrangimento

foi aplicado no 2º toque na posição 3 para estimular o “passe para a finalização” e cumprir o indicador de observação da dinâmica dos 3 toques. A meta de sucesso definida foi 10 transposições consecutivas da bola por cima da rede mantendo a dinâmica dos 3 toques. Utilizei o jogo de 3x3 para confirmação das aprendizagens, adicionando a aprendizagem de “finalizar através de remate apoiado ou passe colocado”. Para causar comportamentos desejados e proporcionar consistência nas aprendizagens, as finalizações intencionais na sequência da dinâmica dos 3 toques foram valorizadas a dobrar (2 pontos). A valorização foi baseada na teoria *behaviorista* do condicionamento operante (Skinner, 1984), na perspetiva de associar a aplicação dum estímulo verbal a um comportamento para sobrevalorizar a ação, desencadeando o comportamento desejado.

Relativamente à Ginástica Acrobática, coloquei como objetivos a construção de 3 figuras a pares e 2 figuras em trios do nível I e E, através de “monte”, “figura” e a respetiva marcação e “desmonte” controlado. Como estratégia para apoiar o trabalho autónomo, disponibilizei meios gráficos auxiliares com figuras a pares e trios de nível I e E e o tipo de pegas. Assim, responsabilizei os alunos nas tarefas de organização das próprias atividades, promovendo auto-organização (Bom, 1985). Na Ginástica de Solo, pela natureza das dificuldades, a aprendizagem de habilidades gímnicas foi através das progressões pedagógicas para serem utilizadas como elementos de ligação nas coreografias de grupo na Ginástica Acrobática, a serem apresentadas na Etapa seguinte.

Na matéria de Dança Social, para ensinar o “Merengue” utilizei como estratégia o EE comando e recíproco (Mosston & Ashworth, 2008). O EE comando foi utilizado na parte inicial e final da aula e o EE recíproco na parte fundamental, através do trabalho por áreas (Martins et al., 2017), por alunos identificados como aptos a realizar o ensino, observação e *feedback* apropriado. Também abordei a “Rumba Quadrada”, iniciado em EE comando na parte inicial e/ou final de forma massiva para ensinar o “passe base” e “passo progressivo a frente e atrás”. Posteriormente, através da tutoria de pares e do efeito *scaffolding* (Wood et al., 1976) criei condições para os alunos – *peer scaffolding* – com mais facilidades ajudarem os alunos com maiores dificuldades, contribuindo ambos para superação das dificuldades.

No Badminton, para resolver o problema da “posição base” e do “tipo de pega” recorri à demonstração, pela importância na aprendizagem de novas matérias e no ensino de técnicas desportivas (Piéron, 1999). Na ausência de “deslocamento para antecipar a queda do volante”, optei pelo jogo de cooperação 1+1 e formar pares heterogéneos. A meta colocada para estes alunos foi conseguirem 8 trocas de volante em continuidade com o colega, passando por cima

da rede. Para os alunos com melhores competências, os objetivos foi “cooperação com os colegas” que apresentaram maiores dificuldades e em situação de jogo 1x1 utilizarem “diferentes tipos de batimento”, em função das trajetórias do volante na resposta do adversário.

1.4.1.2. Área da Aptidão Física

Os resultados da AI apontaram um considerável número de alunos fora de ZSAF nos vários testes do FITescola. Os testes de extensão de braços, abdominais e vaivém demonstraram a verdadeira necessidade de implementar um trabalho específico complementar para desenvolver as capacidades motoras da força e da resistência aeróbia.

Para melhorar a autonomia e desenvolver a força média e superior e a aptidão aeróbia dos alunos, como estratégia disponibilizei as fichas didáticas “**Oficina do Movimento**” (Apêndice IV) elaborada em trabalho colaborativo pelo NE. Os exercícios específicos foram organizados por níveis de complexidade e dificuldade, diferenciando exercícios aeróbios e exercícios de força e ainda tempos de execução em cada exercício. O objetivo foi promover autonomia para os alunos trabalharem estas componentes no trabalho por áreas, contribuindo para aumentar a percentagem de tempo que passam envolvidos em AFMV, superior a 50% do tempo de aula (USDHHS, 2000; USDHHS, 2010; SHAPE, 2015). Nas aulas de EF os níveis de intensidade são baixos quando comparado ao padrão ideal (OMS, 2020), onde os alunos passam pouco tempo envolvidos em AFMV (Costa, Oliveira, Mota, Santos, & Ribeiro, 2017). Apesar destas considerações, Marques, Ferro e Carreiro da Costa (2011) apontam que aulas de EF podem contribuir para promover o estado de saúde, além de contribuir para o desempenho académico (Marques, Corrales, Martins, Catunda, & Sarmento, 2017).

Complementando esta estratégia, procurei desenvolver a força média e superior e a aptidão aeróbia dos alunos através de *HIIT* nas transições de forma massiva. Para desenvolvimento da força utilizei flexões, abdominais com diversas formas de execução, agachamentos e *lunges*. Para desenvolver a aptidão aeróbia utilizei *burpees*, *skipping* e agachamentos com salto vertical e horizontal. Recorri ao método treino intervalado repetições de curta duração I com micro-pausas (Zintl, 1991) para não permitir a recuperação completa do sistema cardiorrespiratório (Alves, 2003), intervalando 30 segundos de execução com 10 segundos de pausa ativa. Esta opção foi fundamentada no facto de as Escolas necessitarem de implementar programas com atividades que desenvolvam força muscular e força de resistência dos alunos (Smith, Eather, Morgan, Plotnikoff, Faingenbaum & Lubans, 2014). Também realizei trabalho específico na parte inicial das aulas em vagas através de exercícios dinâmicos que incluíram a execução de *jumping-jakes*, *skipping* com diferentes amplitudes e saltos à corda

seguindo as recomendações de Faigenbaum e Mcfarland (2007). A pertinência do trabalho específico no desenvolvimento da força e da aptidão aeróbia é justificável pelo facto de que as intervenções que integram uma variedade de atividades direcionadas para a força e para a aptidão aeróbia serem uma estratégia promissora para promover o desenvolvimento muscular e cardiorrespiratório no âmbito escolar (Villa-González, E., Barranco-Ruiz, Y., García-Hermoso, A., & Faigenbaum, 2023)

Particularmente na aptidão aeróbia, simultaneamente desenvolveu-se de forma integrada na matéria JDC Basquetebol por ser uma fonte de elevação de níveis de intensidade (Marques & Carreiro da Costa, 2013) e proporcionar mais tempo aos alunos para se envolverem com AF de intensidade moderada a vigorosa, tal como os exercícios de CF (McKenzie et al., 2000).

O projeto específico de Lecionação “**O Desenho HIIT nas aulas de EF**” e o trabalho colaborativo de grupo “**Oficina do Movimento**”, contribuíram para o desenvolvimento das capacidades motoras e para incentivar à adoção de estilos de vida ativos, pois segundo a OMS (2022) a EF pode conseguir dar um contributo significativo, dotando os alunos de conhecimentos e das competências necessárias para uma emancipação consciente e efetiva.

1.4.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos, os alunos iniciaram a elaboração do trabalho de grupo a desenvolver nas temáticas propostas e definidas para cada grupo. Os temas aprofundados foram a “Especialização Precoce”, a “Exclusão ou Abandono Precoce”, a “Violência nos Adeptos”, o “Espírito Desportivo” e a “Corrupção e Verdade Desportiva”.

Para elaboração dos trabalhos de grupo defini etapas que marcaram o desenvolvimento, numa lógica de haver orientação e acompanhamento dos trabalhos. Foi realizado, numa 1ª fase, apresentações para efeitos de avaliação formativa.

Em momentos de prática impossibilitada por condições climatéricas adversas em espaços exteriores, abordei conteúdos específicos do programa dos Conhecimentos, nomeadamente o “Suporte Básico de Vida” e “Desobstrução de Via Aérea”. Para além destas temáticas, para dar mais corpo ao conhecimento e enriquecer o projeto específico da área Direção de Turma “**O Desenho dos Estilos de Vida**”, abordei a terminologia “Atividade Física”, “Aptidão Física” e “Exercício Físico”, os diferentes níveis de intensidade do esforço, a AF de Intensidade leve, moderada e vigorosa; os conceitos “Comportamento Sedentário” e “Inatividade Física” e as recomendações da Organização Mundial de Saúde para crianças, adolescentes e adultos, abordando também os conteúdos no decorrer de aulas práticas.

1.4.1.4. Definição de Objetivos pessoais na intervenção

Realizei o protocolo MAGIC com os elementos de NE para aferir o meu próprio desempenho, enquanto professor em contexto de formação inicial, por que a análise crítica e a reflexão das práticas torna-se um processo determinante que pode ajudar à perceção de sucesso (Martins, Onofre e Costa, 2014). Após protocolo MAGIC, identificamos que necessitei gerir melhor o tempo de instrução inicial. Também identificamos que precisei de ter melhor colocação no decorrer das situações de aprendizagem, de forma a garantir uma visão completa de todos os alunos. Os objetivos pessoais encontram-se descritos no quadro abaixo:

Quadro 16 - Objetivos pessoais da 2ª Etapa

Objetivos pessoais
Melhorar a gestão do tempo de instrução inicial
Posicionar de forma mais eficaz para obter melhor controlo da turma (colocação)

1.4.2. Balanço

Selecionei as situações de aprendizagem nas matérias com base na análise específica da literatura, selecionando adequadamente em prol do desenvolvimento das aprendizagens que os alunos necessitavam realizar como prioritárias. Considerei o grau de complexidade crescente para aumentar o nível de dificuldade e desafio à medida que havia a superação das dificuldades e descoberta de novas possibilidades, estando representado no Apêndice V.

A diferenciação de ensino aplicou-se principalmente nos objetivos pedagógicos definidos nos grupos de alunos, uma vez que as matérias prioritárias foram trabalhadas por todos os alunos da turma, considerando o regime de opções de matérias. Nesse contexto foi imprescindível definir objetivos pedagógicos diferenciados nas equipas colaborativas de aprendizagem para haver desafio em função do nível de desempenho de cada grupo de alunos, principalmente no Voleibol e Basquetebol. Para os grupos homogêneos foram definidos objetivos mais ambiciosos.

1.4.2.1. Área das Atividades Físicas e Desportivas

Na matéria de Basquetebol, a situação de 3x3 em 2 tabelas, em grupos heterógenos, sem utilização do drible provocou um efeito positivo na “desmarcação à distância de passe” após a ação de passar a bola, na “recepção e enquadramento com o alvo”, no “critério no passe” e na consciencialização tática em termos defensivos no que à “marcação individual” diz respeito, levando os alunos a colocarem-se entre o portador da bola e o cesto que defendiam, “reconhecendo-se como defesas”. Contudo, apesar da maioria dos alunos ter conquistado os objetivos pedagógicos definidos, houve alunos que ainda não dominaram e não consolidaram

os conteúdos. Por isso, decidi manter a situação de jogo 3x3 condicionado sem utilização do drible na próxima Etapa.

As situações de superioridade numérica, através de vagas em situação 2x1 em grupos heterogéneos longe e perto do alvo, com e sem utilização do drible produziram resultados positivos na maioria dos alunos que precisavam destas estratégias para responder às suas necessidades. Foi possível observar melhorias nos processos ofensivos em relação às tomadas de decisão de “quando passar ou progredir no campo” e “quando passar para finalizar ou finalizar” através do “lançamento na passada ou parado a curta distância”.

Em relação aos objetivos pedagógicos definidos para os alunos mais aptos, a situação de 3x3 a meio-campo em grupos homogéneos resultou de forma eficaz para desenvolver comportamentos de “passe e corte na direção do cesto”. Contudo, os alunos não atingiram o objetivo “aclara ao drible”, sentindo maiores dificuldades para realizar esta ação devido à reduzida utilização desta situação nesta Etapa. Isso pode ter comprometido o tempo necessário para conquista destas aprendizagens. Por este motivo, mantive a situação de 3x3 a meio-campo como principal situação de aprendizagem para este grupo de alunos.

Na matéria de Voleibol, as melhorias mais significativas registaram-se nesta matéria, com os alunos a melhorarem as ações de jogo coletivas através de situações de jogo de cooperação 2+2 e roda de bola posicional e em progressão, que permitiram os alunos conquistarem os objetivos pedagógicos “deslocamento para ponto de queda da bola” e “toque para dar continuidade ao jogo”, originando consequentemente continuidade do jogo, uma vez que a bola caía menos vezes, o que causava menos interrupções no jogo. Todos os grupos formados demonstraram progresso e conquista destes objetivos pedagógicos, especialmente os alunos menos aptos, atingindo metas de sucesso do grupo propostas, que se fixaram na transposição da bola por cima da rede 5 vezes consecutivas, o que se traduziu no cumprimento dos objetivos pedagógicos estabelecidos.

Com os alunos mais aptos, o jogo 2x2 foi mais recorrente que as situações de jogo de cooperação 3+3 e a situação de jogo 3x3, permitindo desenvolver as aprendizagens “recepção em machete” e “finalização em remate apoiado ou passe colocado”. Na Etapa seguinte mantive os objetivos pedagógicos “passe para finalizar” na posição 3 e “finalizar em remate apoiado ou passe colocado” para dar continuidade às aprendizagens coerentemente em progressão no domínio e tratamento da matéria, considerando que houve alunos que não demonstraram consolidação dos comportamentos porque foi dado mais ênfase à situação de jogo de 2x2.

Na Ginástica Acrobática, os grupos desenvolveram aprendizagens nas funções de “base” e “volante”, realizando figuras a pares e a trios de nível I e E com “monte”, “desmonte”, utilização de “diferentes tipos de pegas” e “marcação de figuras”. Na Etapa seguinte foram propostos objetivos direcionados para a construção do esquema em grupo a apresentar na Etapa seguinte, nomeadamente escolha do tema, seleção da música e identificação de figuras.

Relativamente à Dança, uma minoria de alunos não consolidou a estrutura rítmica da Dança Social “Merengue”, tendo os restantes alunos conquistado os objetivos pedagógicos definidos, nomeadamente a entrada na música, no ritmo e a execução dos passos, realizando a *danceline* de forma massiva no início ou final da aula e autonomamente no trabalho por áreas. Os alunos identificados com potencial para realizar o ensino recíproco, cumpriram as suas funções prestando auxílio e *feedback* estruturado aos alunos que apresentaram maiores dificuldades. Contudo, 3 alunos não conseguiram consolidar os conteúdos e serem capazes de realizarem a coreografia de forma autónoma, embora fossem capazes de acompanhar quando realizada de forma massiva. Na Dança “Rumba Quadrada”, os alunos demonstraram facilidade na aprendizagem individual do “passo base” e “passo progressivo à frente e atrás”, quer de forma massiva, quer autonomamente no trabalho por áreas. Os alunos mais capazes apoiaram o desempenho, sendo estrutura de apoio a colegas através da tutoria de pares e ensino recíproco.

A leção da matéria de Badminton foi menos frequente comparado com outras matérias que tiveram maior destaque nas 2 UD que formaram a Etapa Prioridades. Apesar desta realidade, os alunos com menos competência na matéria conseguiram superar dificuldades como “assumirem a posição base”, sendo este comportamento adquirido após intervenção com base na demonstração. Os jogos heterogéneos de cooperação 1+1 possibilitaram o desenvolvimento do comportamento “deslocamento oportuno antecipando a queda do volante”. Assim, alunos que demonstraram melhores qualidades poderem garantir a continuidade do volante no ar, com batimentos em trajetórias altas para os alunos que não se deslocavam puderem ter tempo para se enquadrarem e devolverem o volante. Nos alunos mais competentes, todos cumpriram o objetivo cooperar com os colegas que apresentavam maiores dificuldades.

1.4.2.2. Área da Aptidão Física

A área da aptidão física foi maioritariamente desenvolvida através da elevação da aptidão aeróbia dos alunos de forma integrada nas matérias, principalmente no JDC Basquetebol, mas também através do trabalho desenvolvido de forma complementar, através da integração da componente da CF nas aulas de EF. A elevação da capacidade motora da força e da aptidão aeróbia foi promovida e realizada através de *HIITs* nas transições de forma massiva

entre áreas de trabalho, rentabilizando o tempo disponível para prática, e ainda através do EE comando na parte inicial das aulas. Foi ainda intercalado o trabalho autónomo no trabalho por áreas, com auxílio das fichas didáticas “*Oficina do Movimento*” disponibilizadas. As fichas prescreveram exercícios com complexidade e dificuldade de diferentes níveis, promovendo autonomia e envolvimento em tempo de prática em AF de intensidade moderada a vigorosa com o objetivo de colocar os alunos dentro ZSAF.

1.4.2.3. Área dos Conhecimentos

Além do início e desenvolvimento da parte inicial dos trabalhos de grupo, nomeadamente o Índice e a Introdução, foram atribuídos os temas aos grupos para elaborar um trabalho específico relacionado com essa temática. Os alunos ainda adquiriram conhecimentos teóricos e práticos nos procedimentos de “Suporte Básico de Vida” e “Desobstrução de Via Aérea”, através da simulação de casos e exercícios teórico-práticos.

Também mobilizei conhecimentos, relativamente à terminologia de “Atividade Física”, “Aptidão Física” e “Exercício Físico”, os diferentes níveis de intensidade do esforço, a AF de Intensidade leve, moderada e vigorosa; os conceitos de “Comportamento Sedentário” e “Inatividade Física” e as Recomendações da Organização Mundial de Saúde para crianças, adolescentes e adultos. Posteriormente solicitei aos alunos uma apresentação da organização semanal de um conjunto de práticas de AF, indicando tipo de atividades, intensidade, duração e frequência, contabilizando no final da semana o total de minutos de prática de AF, indo ao encontro com as recomendações da OMS para a faixa etária em que os alunos se enquadravam.

1.4.2.4. Objetivos pessoais e reflexão

Após realizar o protocolo MAGIC, elaborado em conjunto com os elementos do NE, confirmei o tempo prolongado na instrução inicial. Para melhorar o tempo de instrução inicial, utilizei como estratégias transmitir informações mais breves e sucintas para demorar menos tempo, não sendo tão extenso, selecionando o conteúdo principal a transmitir.

Ao nível da colocação, melhorei o posicionamento mantendo-me numa área específica de trabalho enquadrado para todas as áreas. A estratégia de observação de aulas de outros professores do GEF contribuiu para ultrapassar essa dificuldade.

1.5. 3ª Etapa – Progresso

A 3ª Etapa caracteriza-se como sendo o progresso dos alunos nas aprendizagens nas matérias identificadas como prioritárias, de forma a aproximarem-se dos objetivos de ciclo. Na 3ª Etapa defini atividades desafiantes, propondo objetivos pedagógicos ambiciosos, mas realistas e atingíveis de acordo com as possibilidades de consecução, com um grau de

complexidade e dificuldade ajustado ao nível de desempenho dos alunos (Silva e Lopes, 2016), que permitiram progredir no domínio e no tratamento da matéria, proporcionando oportunidades de superação em continuidade para desenvolverem sentimentos de autoconfiança e de sucesso, para sentirem-se competentes na realização da atividade formativa levando a própria autoafirmação pessoal. Assim, as atividades e situações de aprendizagem asseguraram uma estimulação suficientemente adequada de forma a representar aprendizagem, assimilação e progressão do domínio dos conteúdos lecionados. Para mais detalhes consultar Apêndice V.

Por este motivo, no processo ensino-aprendizagem dos JDC manteve a aposta em situações globais, em tarefas de cariz aberto para promover tomadas de decisão dos alunos em função dos problemas que enfrentavam nos jogos e efeitos de aprendizagens motoras, retratando uma perspetiva ecológica na regulação das aprendizagens (Araújo, D., Davids, K., & Serpa, S., 2005; Davids, K., Araújo, D., Vilar, L., Renshaw, I., & Pinder, R., 2013).

Durante a 3ª Etapa foi objetivo pedagógico alcançar o que anteriormente foi projetado e prognosticado na AI, em relação ao desenvolvimento das aprendizagens e das competências dos alunos ao longo do ano letivo, permitindo a conquista dos objetivos finais delineados, refletindo uma sequência coerente e consequente das atividades propostas e a aplicação dos princípios do plano por Etapas, adequação, continuidade, progressão e ajustamento.

Os objetivos de lecionação da 3ª Etapa, constam no quadro seguinte:

Quadro 17 - Objetivos de lecionação da 3ª Etapa

Objetivos de lecionação da 3ª Etapa
Realizar o progresso nas aprendizagens dos alunos nas matérias
Introduzir o método de circuitos <i>HIIT</i> para realizar CF
Apresentar a coreografia na matéria Ginástica Acrobática

1.5.1. Planeamento

O plano da 3ª Etapa teve 2 UD, de preparação e outra de prova de demonstração, contabilizando 9 e 7 aulas respetivamente, e decorreu entre 29 de janeiro e 25 de março de 2024. A estrutura das aulas manteve-se inalterada, as formas organizativas trabalho por áreas e circuito foram as opções mais utilizadas na parte fundamental para serem aplicados diversos estilos de ensino consoante tipo de trabalho a desenvolver, proporcionando respostas diversificadas às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

A formação dos grupos teve presente uma gestão dinâmica e flexível para responder ao às diferentes necessidades dos alunos da turma (Apêndice V). Conjuguei momentos em que a formação de grupos se realizou de forma heterogénea e homogénea, sendo a heterogeneidade para dar continuidade à resposta de apoio aos alunos que mais precisavam da ajuda dos alunos mais dotados para progredirem nas conquistas individuais e superarem dificuldades em relação

a objetivos definidos. Os momentos onde a formação de grupos obedeceu ao critério de homogeneidade, permitiu dirigir e criar condições para os alunos mais dotados terem possibilidade de atingirem os seus objetivos.

Quadro 18 - Equipas Colaborativas de Aprendizagem 3ª Etapa

Equipas Colaborativas de Aprendizagem							
Equipa A		Equipa Vermelho		Equipa 3		Equipa &	
19 e 25	2, 5, 9, 17 e 22	1 e 7	4, 18, 21 e 23	12 e 14	8, 10, 20 e 24	15 e 16	3, 6, 11, 13

Legenda: Verde – Alunos aptos; Laranja – Alunos críticos + que revelam dificuldades

Como critérios para constituição dos grupos de trabalho, mantive os mesmos da Etapa anterior. O primeiro critério os desempenhos nos JDC, como segundo critério o nível de competência e execução nas habilidades gúmnicas na matéria de Ginástica e por último as competências demonstradas na matéria de Dança. Nesta Etapa foi considerado um critério direcionado para o perfil de aluno com características de liderança, para que os alunos líderes possam estar distribuídos pelas equipas colaborativas de aprendizagem propositadamente. Além de 2 alunos identificados como líderes, também coloquei estrategicamente como líderes os 2 casos de alunos críticos para modificação de comportamentos, atitudes e participação, para melhorar as suas condutas e o envolvimento na aula, delegando responsabilidades de liderança, organização e cooperação com os colegas, ficando responsáveis por assegurar essas dinâmicas.

Relativamente à minha intervenção pedagógica, os objetivos pessoais estabelecidos para a 3ª Etapa encontram-se descritos abaixo:

Quadro 19 - Objetivos pessoais da 3ª Etapa

Objetivos pessoais na intervenção
Manter a consciência e o reconhecimento da importância da reflexão para melhorar as estratégias de ensino
Melhorar a qualidade da intervenção através do aumento de <i>feedbacks</i> construtivos e estruturados aos alunos

1.5.1.1. Área das Atividades Físicas e Desportivas

Na matéria de Basquetebol, na parte inicial da aula implementei uma metodologia diferente da Etapa anterior e elevei o grau de desafio e complexidade da tarefa. Dei privilégio à situação de rabia em progressão, através de vagas (Martins et al., 2017) longe do alvo, em situação de superioridade numérica 2x1+1 e 3x1+2, sendo a aposta inspirada nas considerações de Diniz, Bredt e Praça (2022), para estimular a tomada de decisão de “quando passar ou progredir” através do drible, numa situação de jogo contextualizada. Os atacantes tinham de ultrapassar os defensores finalizando posteriormente através do lançamento na passada se isolados na direção do cesto. Ao realizar oposição, os defesas encontravam-se a defender cada um o seu meio-campo para impedir a progressão através da interceção do passe ou do drible.

Esta situação substituí os exercícios analíticos da parte inicial da aula na Etapa anterior, em situação de 1x0 para o lançamento na passada, e que foram realizados de forma isolada e

descontextualizada em relação à essência que caracteriza os JDC, que se apresentam como um sistema complexo devido ao número de relações de cooperação e oposição, tomadas de decisão e de características como abertura, imprevisibilidade, incerteza e *irrepetibilidade* das ações realizadas pelos indivíduos que protagonizam essas ações técnico-táticas (Comédias, 2012).

Na parte fundamental, para dar continuidade às aprendizagens e oportunidades de superação de dificuldades dos alunos mais críticos, a situação de jogo 3x3 em grupos heterogéneos permaneceu, com condicionamento no processo ofensivo na utilização do drible, permitindo aumentar o número de passes e movimentações por jogo, sendo as únicas ações que possibilitavam aos jogadores progredirem no terreno com a bola (Conte, Favero, Niederhausen, Capranica, & Tessitore, 2015). Assim, dei resposta aos problemas da ausência de “desmarcação à distância de passe após a ação de passar a bola” e à “recepção e enquadramento com o alvo”. Ainda nesta situação de aprendizagem, pretendi que os alunos se “reconhecessem como defesas”, pois o critério no passe começou a ser consolidado, assumindo colocação entre o portador da bola e o cesto que defendiam, levando a melhor compreensão e consciencialização tática nos processos defensivos e a maior intensidade no jogo (Ferioli et al., 2020). A meta de sucesso foi a concretização de 4 finalizações não protagonizadas por equipa.

Como situação de aprendizagem alternativa utilizei jogos em superioridade numérica 3x2 a campo-inteiro por que é menos complexo e propícia maior participação e compreensão lógica do jogo (Diniz, Bredt & Praça, 2022). Utilizei um jogador que desempenhou funções de *joker*, obtendo mais uma opção de linha de passe, o que viabiliza a progressão no terreno de jogo mais facilmente pela presença de um jogador extra na equipa (Bredt et al., 2023). A meta de sucesso manteve-se igual neste grupo.

Em relação aos alunos mais dotados, mantive a situação 3x3 a meio-campo em grupos homogéneos, para aquisição dos objetivos “aclarar ao drible” e “participação no ressalto ofensivo e defensivo”, uma vez a situação de aprendizagem foi pouco utilizada na Etapa anterior. Na fase final da Etapa, a situação de 3x3 a meio-campo transitou para jogo 3x3 a campo-inteiro, por que aumentar o tamanho do campo é uma forma eficaz de desenvolver a aptidão aeróbia, produzindo maior distância percorrida (Praça, Bredt, Chagas & Andrade, 2022; Faga, Bishop & Maloney, 2023). A meta de sucesso foi executar 2 ações com sucesso de “aclarar ao drible” e ganhar 2 “ressaltos ofensivos e defensivos”.

No que concerne à matéria de Voleibol, as situações selecionadas tiveram como base o modelo de abordagem progressiva ao jogo (Mesquita et al., 2013). As principais situações de aprendizagem foram jogos de cooperação e jogos de competição. Na parte inicial das aulas,

optei por continuar a utilizar jogos de serviço 1x1 como forma de desenvolver o “serviço por baixo”. Também utilizei a roda de bola em progressão, percorrendo uma determinada distância e realizando um determinado número de percursos com a bola em sustentação no ar, preparando os alunos para a parte fundamental das aulas, sendo esta situação para promover as ações do “toque para dar continuidade” e “deslocamento para ponto de queda da bola”.

Utilizei os jogos de cooperação 2+2 e 3+3 em grupos heterogéneos para auxiliar as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades no “toque para dar continuidade” ao jogo e “deslocamento para ponto de queda da bola”. Na situação de jogo cooperação 2+2, mantive o constrangimento na tarefa, sendo a “recepção” do serviço realizada por alunos mais aptos. A meta de sucesso foi a concretização de 7 transposições da bola por cima da rede.

Para os alunos mais dotados, as situações de jogo de competição 2x2 e 3x3 em grupos homogéneos, tiveram o objetivo pedagógico direcionado para “recepção”, “passe para finalizar” e “finalização em remate apoiado ou passe colocado”. Articulado com esta metodologia, foi implementado a teoria *behaviorista* do condicionamento operante (Skinner, 1984), em que cada vez que uma equipa marcou ponto no seguimento duma sequência que refletiu a dinâmica dos 3 toques, o ponto valeu a dobrar (2), reforçando a ação do 2º toque na posição 3 junto da rede e finalizações intencionais. A meta de sucesso para estes alunos foi realizar 3x a dinâmica dos 3 toques. Na fase final da Etapa, introduzi a situação de jogo 4x4 para os alunos que atingiram os objetivos referidos anteriormente. A utilização destas situações foi ao encontro com as considerações realizadas por Castro et al., (2022), que referem que usar jogos reduzidos no Voleibol é uma pedagogia alternativa com efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos.

Em relação à Ginástica Acrobática, os objetivos foram a execução de coreografias de grupo. Para isso, foi necessário escolher o tema da coreografia, a seleção da música, a identificação de figuras e elementos de ligação provenientes da Ginástica de Solo, incorporando expressão e atitude artística, corporal e movimento através de “atitudes”, “deslocamentos”, “rotações”, “saltos” e “recepções” e através da dança de forma fluída e harmoniosa. Para evitar os alunos estarem sem tempo de empenhamento motor, conferenciando decisões de grupo e respetivas escolhas para construção da coreografia, os procedimentos foram realizados fora de aula de EF pra maximizar o tempo disponível para prática nas aulas. A meta de sucesso foi realizar a coreografia com a duração máxima de 2 minutos e mínima de 1 minuto e 30 segundos.

Defini 2 momentos de avaliação, o primeiro formativo e o segundo sumativo. Na avaliação formativa, além de ser realizada por mim, foi realizada avaliação por pares através de rubricas de desempenho (Apêndice VII), com base em critérios que refletem a qualidade

desejada que o professor procura que os alunos demonstrem (Lund & Kirk, 2019) em clima de demonstração e avaliação.

Como estratégia, disponibilizei meios gráficos de ensino (Bom, 1985) para auxiliar os alunos, através de fichas didáticas com ilustração e explicação do “monte”, “marcação das figuras”, “desmonte” e os “diferentes tipos de pegs” de figuras a pares, trios, quadras e pirâmides de cinco e seis elementos. Esta opção permitiu acompanhar o desenvolvimento e construção da coreografia, permitindo transmitir *feedback* em relação a decisões dos alunos.

Na matéria de Dança, após concluir o ensino da Dança Social “Merengue”, optei por introduzir a Dança Social “Rumba Quadrada” a pares, uma dança afro-latina com compasso quaternário dançada a pares. Deste modo, os alunos progrediram na complexidade da aprendizagem da dança, pois foi introduzida uma dança que foi necessário a formação de pares constituída por “*Senhor*” e “*Senhora*”. Os objetivos pedagógicos delineados foram a execução do “passo base”, “passos progressivos à frente e atrás”, “volta circular” e “volta e contravolta”. Os momentos reservados para abordar o ensino da Dança foram na parte inicial da aula e na parte final de forma massiva, e através do trabalho por áreas (Martins et al., 2017).

Como estratégias para atingir os objetivos, mantive a decisão de colocar alunos referência a liderar as aprendizagens através do EE recíproco (Mosston & Ashworth, 2008; Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017; Martins et al., 2020), atribuindo a responsabilidade aos alunos líderes de desempenharem as tarefas de observadores, para posteriormente transmitirem *feedback* estruturado. Desta forma criei uma interdependência positiva e uma responsabilização individual, promovendo a cooperação entre alunos para aumentar a qualidade das práticas (Leitão, 2010). Como complemento, a troca de pares surgiu como estratégia auxiliar das aprendizagens dos alunos que têm mais dificuldades, potenciando a capacidade de reter a aprendizagem de forma duradoura e de adaptação a novas situações (Barreiros, Catela & Godinho, 2017). Além da Dança Social “Rumba Quadrada”, abordei a Dança Tradicional “Regadinho” de forma massiva na parte inicial das aulas.

Nesta Etapa, dediquei mais atenção à matéria de Badminton, uma vez que na Etapa anterior teve menos destaque, os momentos de lecionação foram menos frequentes e os momentos de instrução foram menos concentrados. Para desenvolver os comportamentos “posição base” e “deslocamento para antecipar a queda do volante” dos alunos nível I, defini como estratégia manter o jogo de cooperação 1+1, em grupos heterogéneos. A meta de sucesso foi trocar 8 batimentos sem o volante tocar no terreno de jogo, transitando para jogo 1x1 após atingida a meta. A troca de pares completou a estratégia, criando retenção da aprendizagem e

adaptação a novas situações (Barreiros et al., 2017). Para os alunos com mais facilidade e competência do domínio da matéria, a situação para conquistar os objetivos “diferentes tipos de batimento” – “lob”, “clear”, “drive” e “amortie” – consoante a trajetória do volante foi o jogo 1x1. A formação de grupos heterogéneos foi necessária para manter a cooperação dos alunos mais dotados com colegas com mais dificuldades.

Nas ocasiões de prática impossibilitada, reservei um momento para lecionar os procedimentos de realização da corrida de Orientação numa aula teórica, indicando diferentes formas práticas de corrida e tipos de percurso e a sua organização. Expliquei as leituras de mapas de orientação e da bússola e respetiva simbologia, a utilização do cartão de controlo e identificação das balizas, reforçando a importância da possibilidade de integração de um projeto interdisciplinar para preparar os alunos para a Saída de Campo.

Por último, na presente Etapa pretendi aproximar o desempenho dos alunos às metas de aprendizagem em EF para o ensino secundário (Rocha, Guimarães, Comédias & Mira 2011), que retratam o cumprimento das normas de referência através de critérios definidos, possibilitando o progresso no nível de tratamento das matérias em continuidade e em progressão por meio da sequência das atividades que apresentaram um carácter de progressão pedagógica.

1.5.1.2. Área da Aptidão Física

Relativamente à área aptidão física, para continuidade do projeto específico de leção “**O Desenho HIIT nas aulas de EF**”, implementei nova dinâmica através de circuitos HIIT (Apêndice VI), recorrendo ao método treino intervalado repetições de curta duração I com micro-pausas (Zintl, 1991), numa relação de 30 segundos de exercitação e 10 segundos de pausa ativa, não permitindo recuperação completa do sistema cardiorrespiratório (Alves, 2003), com o objetivo de promover o desenvolvimento da autonomia e competência (Deci & Ryan, 2000) na participação em atividades de CF, considerando as melhorias nos indicadores que este tipo de programa pode provocar aos alunos (Eddolls et al., 2017). Simultaneamente, mantive a estratégia do trabalho autónomo na forma organizativa do trabalho por áreas com auxílio das fichas desenvolvidas pelo NE “**Oficina do Movimento**”.

Além do desenvolvimento da CF de forma isolada, enquanto complemento das atividades, desenvolvi a aptidão aeróbia e a força de forma integrada nas matérias. Desenvolvi a aptidão aeróbia dos alunos através dos JDC, nomeadamente o Basquetebol. Modifiquei o tamanho do campo (Casamichana & Castellano, 2010), recorri a condicionamentos (Clemente, 2016) e reduzi o número de jogadores (Zouhal et al., 2020). Integrei a capacidade motora da força especialmente através da Ginástica Acrobática, considerando a solicitação desta

capacidade em relação à sustentação e equilíbrio das forças entre bases e volantes para realizar “montes”, “marcação das figuras” e “desmontes” através de “diferentes tipos de pegas”.

Mais próximo do final da Etapa, optei por realizar novamente a bateria de testes FITescola em 2 momentos com carácter distinto. Especificamente, o teste vaivém teve como objetivo monitorizar a aptidão cardiorrespiratória e promover melhorias, devido ao facto desta capacidade estar associada ao estado de saúde e a sua melhoria a melhores desempenhos académicos (Sardinha et al., 2016; Gil-Espinosa, Cadenas-Sanchez & Chillón, 2018).

1.5.1.2. Área dos Conhecimentos

Para cumprir prazos de entrega e as apresentações dos trabalhos de grupo, na área dos conhecimentos monitorizei o desenvolvimento do trabalho de cada grupo em função da temática atribuída. Em dias de aulas práticas impossibilitadas nos espaços exteriores, por condições climatéricas, as aulas em sala de aula foram oportunidades para os alunos trabalharem no projeto interdisciplinar no âmbito do projeto específico “*O Desenho dos Estilos de Vida*” da área Direção de Turma, permitindo os grupos responsáveis por trabalhar a componente teórica desenvolverem a sua parte do trabalho.

Abordei ainda os procedimentos de registo da FC quanto aos batimentos por minuto, através de método tradicionais, nomeadamente a palpação após um determinado esforço e qual a relação com níveis e zonas de intensidade que dada atividade provoca no organismo, originando respostas fisiológicas inter-individuais. Também tomei a opção de apresentar a Escala Subjetiva do Esforço e explicar o que significa MET – *Metabolic Equivalent Task* – e a correspondência com o tipo de esforço que caracteriza as várias atividades físicas.

1.5.2. Balanço

Nesta Etapa procedi ao progresso nas aprendizagens dos alunos nas matérias, ou seja, o desenvolvimento das aprendizagens iniciadas na 2ª Etapa, considerando o princípio da progressão. Numa minoria de alunos, as prioridades das aprendizagens apenas foram alcançadas no final da 3ª Etapa devido a diferentes ritmos de aprendizagem. Foi crucial considerar esse fator e respeitar o tempo necessário para haver conquista dos objetivos definidos. Para esta minoria de alunos, nas matérias de Basquetebol e Voleibol foram mantidas as mesmas situações de aprendizagem da 2ª Etapa, o que representa o princípio da continuidade. Para a maioria dos alunos registou-se a conquista do desenvolvimento das aprendizagens nestas matérias durante a 3ª Etapa, resultante das progressões pedagógicas ao introduzir novas situações de aprendizagem de maior complexidade. No final da Etapa a maioria dos alunos encontrava-se apto a trabalhar conteúdos do nível E nas matérias de Voleibol e Basquetebol

A dinâmica flexível na formação de grupos heterogéneos e homogéneos teve um papel facilitador nas aprendizagens, na gestão de grupos e na resposta às diferentes necessidades, refletindo diferenciação pedagógica. Esta estratégia permitiu aos alunos mais aptos cooperação com alunos com mais dificuldades e trabalharem as suas necessidades com elementos que proporcionaram maior nível de competitividade, assegurando aprendizagem de conteúdos mais complexos e desafiantes. A flexibilidade na gestão dos grupos, embora difícil, foi fundamental para permitir igualdade de oportunidades a todos os alunos de progredirem nas aprendizagens propostas, com a manipulação de elementos de cada grupo.

1.5.2.1. Área das Atividades Físicas e Desportivas

Na matéria de Basquetebol, para os alunos nível I com mais dificuldades, a consistência na aposta na situação jogo 3x3 a campo-inteiro em 2 tabelas com formação heterogénea, sem utilização do drible, foi relevante e determinante devido ao efeito de progressão no campo ser notório, tanto da bola como dos alunos, através de comportamentos de “desmarcação após ação de passar a bola” com critério e abertura de linhas de passe, ocupando racionalmente o espaço e confirmando a dispersão pelo terreno de jogo. Contudo, as dificuldades na realização do “lançamento na passada” quando isolados persistiram na minoria de alunos, optando por lançar parados a curta distância em vez de transformarem a corrida horizontal num salto vertical. Defensivamente, os comportamentos foram evidentes na equipa que não tinha a posse de bola, realizando oposição através do posicionamento entre portador da bola e o cesto.

Para os alunos nível E, a situação jogo 3x3 a meio-campo em grupos homogéneos, foi uma decisão eficaz para conquista dos objetivos “aclerar ao drible” e “participação no ressalto ofensivo e defensivo”, uma vez que o contexto proporcionou um elevado número de repetições, originando ocasiões e oportunidades para os alunos desempenharem os comportamentos desejados, especialmente para a “participação nos ressaltos ofensivos e defensivos” que ocorreu com elevada frequência, havendo ainda muita disputa nos ressaltos. Contudo, os alunos apresentaram mais dificuldades no “aclaramento ao drible”. Constatou-se muitos movimentos ofensivos na direção do cesto, mas os alunos recorreram maioritariamente ao “passe e corte” e menos ao “aclaramento do drible”.

Em relação à matéria de Voleibol, a maioria dos alunos que apresentava maiores dificuldades conquistou as aprendizagens do nível I através da situação 2+2, efetivando os comportamentos “deslocamento para ponto de queda da bola” e “toque de dedos para dar continuidade” ao jogo, permitindo que a bola andasse no ar transpondo a rede múltiplas vezes consecutivas. A heterogeneidade criou oportunidades para os alunos com mais dificuldades

participarem no jogo e tocarem pelo menos uma vez na bola antes de ser devolvida para o outro lado da rede. À medida que os alunos com mais dificuldades foram consolidando os “deslocamentos para ponto de queda da bola” e o “toque para dar continuidade” ao jogo, a receção do serviço foi realizada por esses alunos, permitindo maior envolvimento no jogo e a responsabilidade de darem 2 toques. Apesar das conquistas, uma minoria continuou a apresentar dificuldades no deslocamento. Para os alunos mais dotados, foi possível atingir a situação de jogo 4x4 pela eficácia na demonstração da consecução dos objetivos definidos, nomeadamente a “receção”, “passe para finalizar” à entrada da rede e “finalização em passe colocado ou remate apoiado”, assegurando a dinâmica dos 3 toques e a qualidade global das execuções.

Na Ginástica Acrobática, todos os grupos apresentaram com sucesso em momento de avaliação formativa e quase todos apresentaram a sua coreografia no momento de demonstração final do trabalho produzido, ficando a faltar apenas 1 grupo apresentar. Constatei que houve 2 grupos que trabalharam a coreografia além do tempo dedicado na aula, fora do horário da aula de EF, demonstrando interesse, iniciativa e boa preparação que culminou numa apresentação de melhor qualidade. Nas apresentações finais, registei dificuldades na maioria dos grupos na ligação com a música escolhida, apesar de terem interpretado o tema e haver fluidez na execução das figuras da coreografia, com “montes”, “marcações” e “desmontes”. A avaliação entre pares permitiu maior consciência em relação à avaliação de desempenho de cada grupo e o desenvolvimento do pensamento crítico ao avaliar com descritores de desempenhos, analisando se as figuras nas coreografias refletiam a qualidade que se pretendia observar.

A matéria de Dança, tendo sido uma aposta regular nas aulas, possibilitou a conquista de todos os objetivos propostos ao nível da “Rumba Quadrada”. Os alunos demonstraram empenho e dedicação de forma bastante significativa, aderindo ao desafio da troca de papéis entre “*papel de senhor*” e “*papel de senhora*”. Quase todos os rapazes além dos passos correspondentes ao “*papel de senhor*” desempenharam o “*papel de senhora*”, e vice-versa, proporcionando protagonismo e dinâmica muito evidente de toda a turma na autonomia, contributo e desenvolvimento das aprendizagens.

Havendo predominância na matéria de Badminton nas UD que formaram esta Etapa, recorrendo à aprendizagem concentrada, os objetivos diferenciados por grupos de alunos foram alcançados. Os alunos com mais dificuldades compreenderam a importância de colocarem-se em “posição base” para mais facilmente se “deslocarem para antecipar a queda do volante”, consolidando estes comportamentos concomitantemente em jogo cooperação 1+1. Já os alunos mais competentes, além de terem mantido a cooperação necessária para auxiliar as

aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, consolidaram eficazmente os “diferentes tipos de batimentos” em função da trajetória do volante em jogo 1x1 em pares homogêneos.

1.5.2.2. Área da Aptidão Física

Seguindo a linha ideológica e orientadora da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona, num primeiro momento, nos testes FITescola os alunos exercitaram-se autonomamente numa área específica dedicada a esse propósito, utilizando os testes de forma autónoma para terem conhecimento de como monitorizar a própria AF, identificar e interpretar resultados para relacionar com o seu estado de saúde. Como forma de auxiliar os alunos a monitorizarem e interpretarem os níveis de intensidade produzidos pelo esforço decorrente da atividade, solicitei que no final registassem a FC e que identificassem, através da Escala Subjetiva do Esforço ou Escala de Borg, os níveis de intensidade do esforço provocado pela atividade, ajudando-os a melhorar a perceção do esforço, a interpretar os resultados e a aumentar a consciência sobre o estado de aptidão física e da saúde (Plowman & Meredith, 2013). Este método apresentou simplicidade, acessibilidade e valor informacional suficiente (Kolokoltsev et al., 2021), conjugando assim com a área dos conhecimentos e fazendo a ligação com conteúdos abordados na Etapa anterior em relação à AFMV e os vários níveis e zonas de intensidade do esforço.

Porém, também foram realizados testes FITescola para efeitos de avaliação, seguindo a linha orientadora delineada pelo GEF da ESBF, com um rigor mais elevado em relação aos procedimentos, à execução correta e às faltas cometidas durante a realização dos respetivos testes avaliados, nomeadamente vaivém, extensão de braços, abdominais, flexibilidade membros superiores e inferiores, salto vertical e horizontal.

Assim, realizei a aplicação da bateria de testes em dois momentos. O primeiro momento para os alunos realizarem autotestes para se motivarem e compreenderem os objetivos dos testes, relacionando resultados com o seu estado de saúde. Esta abordagem leva os alunos a terem uma experiência educativa mais positiva (Gräser, Sampson, Pennington & Prusak, 2011). O segundo momento foi realizado para efeitos de aferir as melhorias ou retrocessos nos processos de desenvolvimento das capacidades motoras para atribuição de classificações, sendo esta diretriz proveniente do GEF, apesar desta abordagem ser inapropriada e fortemente desencorajada (Plowman & Meredith, 2013). Na perspetiva de Cale & Harris (2009) representa esforços mal direcionados para promover estilos de vida saudáveis e a própria AF dos alunos.

Além dos testes FITescola, a implementação dos circuitos *HIIT* na parte inicial das aulas revelou-se uma aposta conseguida, considerando o grau de motivação, satisfação e

envolvimento dos alunos neste tipo de atividade de CF, tendo o método funcionado de forma eficaz. Este método revelou ser dinâmico, interativo e uma oportunidade de adicionar acompanhamento musical às atividades, permitindo o desenvolvimento da relação entre o corpo e o ritmo. Além disso, este método é inclusivo e respeita as possibilidades e os limites de cada aluno. As fichas didáticas “**Oficina do Movimento**” contribuíram para aumentar os níveis de autonomia e intensidade nas aulas. Deleguei responsabilidades e orientei os alunos para selecionarem, com base e em função da informação dos valores atingidos nos testes FITescola, os exercícios adequados para elevarem as capacidades motoras que encontravam fora de ZSAF.

1.5.2.3. Área dos Conhecimentos

Os vários temas que abordei nesta Etapa, nomeadamente as zonas de intensidade, a perceção subjetiva do esforço, a monitorização da FC, a relação com os METS e as recomendações da quantidade de AF diária, foram tratados não só durante as aulas práticas, mas em aulas cuja prática estava impedida. O facto de ter abordado estas questões de natureza teórico-prática em regime de aula teórica foi fundamental para os alunos vivenciarem posteriormente uma aprendizagem experiencial relativamente à interpretação e realização de procedimentos de monitorização da própria AF nas aulas de EF. Ainda nas aulas em regime teórico, em sala de aula, houve espaço para os alunos trabalharem a componente teórica do trabalho interdisciplinar no âmbito da área de estágio Direção de Turma, promovendo a interdisciplinaridade ao introduzir conteúdos do currículo de outras disciplinas como Sociologia e Economia nas aulas de EF, no contexto de sala de aula.

1.5.2.4. Balanço dos Objetivos Pessoais e reflexão

Em reflexão, considero que aumentei o número de *feedbacks* construtivos e estruturados, tendo sido fundamental direcionar a instrução para os objetivos de aprendizagem e componentes críticas para melhorar a qualidade das aprendizagens e a lecionação dos conteúdos propostos, proporcionando mais e melhores oportunidades de aprendizagens aos alunos. O conhecimento pedagógico do conteúdo é uma das variáveis determinantes enquanto facilitador das aprendizagens (Sinelnikov, Kim, Ward, Curtner-Smith & Li, 2016), daí o meu esforço ao tentar melhorar a qualidade da instrução no acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Mantive o reconhecimento da importância da reflexão sobre a atuação pedagógica, após as aulas, com o NE e com o OE também, o que possibilitou melhorar as estratégias de ensino e a liderança de forma mais eficaz. Ainda na atuação pedagógica, em momentos de partilha e reflexão sobre o domínio da instrução, o OE Paulo Martins e o Orientador Universitário João Comédias aconselharam-me a melhorar, principalmente com foco no fecho do ciclo completo

de *feedback*. Foi neste domínio que apresentei mais margem para demonstrar melhorias e proporcionar um ensino de melhor qualidade para auxiliar as aprendizagens dos alunos.

Compreendi a importância de ser um agente reflexivo com um pensamento crítico, principalmente na minha intervenção pedagógica. Nesta Etapa a maior dificuldade sentida manifestou-se ao nível do domínio da gestão, quanto à organização e flexibilidade dos grupos. Pessoalmente, foi o fator mais difícil da dimensão gestão, ou seja, desenvolver e aplicar a alternância na formação e natureza de grupos de trabalho durante o decorrer da aula, na transição entre atividades.

Deste modo, equilibra-se o grau e as relações entre heterogeneidade e homogeneidade, com o objetivo de responder às aprendizagens dos alunos com mais dificuldade que necessitam da ajuda dos alunos com melhor desempenho e dos alunos mais capazes que necessitam de momentos de competitividade e equilíbrio com outros alunos com nível de desempenho semelhante, desenvolvendo aquisição e consolidação de conteúdos de aprendizagem mais complexos e mais avançados. Destaco a importância dos momentos de reflexão com ambos os orientadores. Assim, nas transições de alunos entre áreas de trabalho, aprendi a relevância da estratégia de manter determinados alunos em determinadas áreas. Por exemplo, manter alunos mais capazes em certas áreas, para cooperarem com alunos que mais precisam, em matérias que os mais dotados têm um grande domínio. Outro exemplo é em certas áreas manter alunos com mais dificuldades e que precisam de mais tempo para darem continuidade ao trabalho que estavam a efetuar nas matérias que mais necessitavam.

1.5.2.5. Trabalho colaborativo no núcleo de estágio

Em relação às práticas de trabalho colaborativo, nesta Etapa foi novamente realizada a aferição de avaliação nos JDC de Voleibol e Basquetebol, à semelhança do procedimento realizado durante a Etapa de AI, procedendo à definição dos respetivos indicadores de observação e critérios de avaliação para validação e fiabilidade do registo dos dados recolhidos (Comédias, 2019). Este processo foi pertinente para aferir o progresso das aprendizagens e confirmar a consecução de objetivos propostos dentro do prazo estipulado na presente Etapa.

Introduzir as fichas didáticas “**Oficina do Movimento**” permitiu novamente a utilização autónoma dos alunos. Foi uma estratégia eficaz considerando o grau de aderência e a frequência com que os alunos recorreram à utilização das fichas para se exercitarem no trabalho por áreas, em função dos valores atingidos dos testes FITescola fora de ZSAF.

Ao realizar a ficha protocolo MAGIC com o NE, identificamos que nesta Etapa recorri de forma diminuta ao *feedback* interrogativo. Assim, defini como objetivos pessoais na próxima

Etapa, para efeitos de melhoria da atuação pedagógica, aumentar a frequência de utilização do questionamento, por ser das variáveis mais eficazes no processo ensino-aprendizagem.

As dinâmicas de cooperação deram continuidade ao trabalho colaborativo no NE, espelhando a importância de desenvolver o trabalho coletivo no GEF. O trabalho coletivo constitui como ferramenta basilar do desenvolvimento curricular e um fator decisivo para o sucesso dos alunos, através do desenvolvimento profissional de forma contextualizada por parte dos professores (Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., Martins, J., 2013), refletindo práticas de comunidade de aprendizagem profissional que analisa qualitativamente os dados recolhidos, principalmente na aferição das avaliações.

1.6. 4ª Etapa – Produto

Terminar a 3ª Etapa significou o momento final na introdução de novos conteúdos nas matérias desenvolvidas ao longo do ano letivo na atividade formativa proposta no desenvolvimento curricular do projeto de turma. Independentemente desse fator, não se pode descurar o processo ensino-aprendizagem e a intervenção pedagógica. Ambos continuam a estar presente de forma significativa em todas as aulas. Nesse sentido, a 4ª Etapa representou a confirmação, o apuramento e desenvolvimento das aprendizagens conquistadas e a demonstração de resultados. Deste modo, atribui prioridade a esses procedimentos para efeitos da avaliação final e proporcionar aos alunos momentos de afirmação, como também de reforço das conquistas através do aprofundamento e aperfeiçoamento no tratamento das matérias, que se traduzem concomitantemente na sua consolidação.

Assim, dediquei esta Etapa à confirmação das aprendizagens, habilidades, competências e conhecimentos revelados pelos alunos. No entanto, é possível proporcionar oportunidades aos alunos que efetivamente demonstram mais dificuldades, se necessário, de revisão e recuperação de matérias não consolidadas em anos anteriores, ou ainda existir possibilidade de antecipar alguma/s matéria/s do próximo ano letivo numa lógica de plano plurianual. O quadro abaixo representa os objetivos de leção que defini na 4ª Etapa:

Quadro 20 - Objetivos de leção da 4ª Etapa

Objetivos de leção da 4ª Etapa
Confirmar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo
Apresentar e demonstrar o produto final das aprendizagens
Implementar as metodologias propostas na área Seminário
Delegar autonomia e responsabilidade para alunos organizarem e orientarem circuitos <i>HIIT</i> na parte inicial da aula em grupos de 3 elementos (Estilo de Ensino Programa Individual)

1.6.1. Planeamento

A presente Etapa decorreu de 8 de abril a 4 de junho de 2024. Organizei 2 UD, ambas de prova de demonstração, com 7 e 9 aulas respetivamente (Apêndice VIII). Prevaleci o

trabalho por áreas por privilegiar a organização do espaço, a diferenciação de ensino e condições para ajustar a flexibilidade e natureza da formação de grupos. No âmbito do projeto específico de lecionação deleguei autonomia e responsabilidades aos alunos de prepararem a parte inicial da aula. Utilizei esta estratégia para desenvolver a autonomia, a preparação e organização de circuitos *HIIT*, e contribuir para preencher as 3 necessidades psicológicas básicas, a autonomia, competência e relacionamento positivo (Deci & Ryan, 2000).

O carácter da avaliação foi predominantemente sumativo para fins de atribuição de classificações finais e numa ótica de formalizar os resultados das aprendizagens. A avaliação de final de ano teve como objetivo o reconhecimento das capacidades e da qualidade do tratamento da matéria demonstrada pelos alunos (Apêndice IX).

Na formação de grupos, optei por utilizar maioritariamente grupos homogêneos, contudo utilizei a formação heterogênea numa minoria de alunos, principalmente nos JDC, por que mesmo em momentos de avaliação, os alunos com mais dificuldades necessitam dos alunos mais capazes como estruturas de apoio (Apêndice V). Já nos restantes alunos, analisando o progresso no domínio e tratamento da matéria ao longo do ano e as capacidades reveladas pelos mais aptos, em momentos formais de avaliação foram constituídos grupos homogêneos.

Quadro 21 - Equipas Colaborativas de Aprendizagem 4ª Etapa

Equipas Colaborativas de Aprendizagem			
Equipa 1	Equipa Verde		Equipa C
1; 4; 7; 12; 14; 15; 16; 19; 21; 25	4; 8; 22 18;	3, 6, 17, 20	2; 5; 7; 9; 10; 11; 23

Legenda: Branco – Alunos com desempenho equivalente (Grupo homogêneo); Verde – Alunos aptos; Laranja – Alunos críticos + que revelam dificuldades (Grupo heterogêneo)

Por fim, para realizar as avaliações, foram utilizadas situações autênticas de avaliação, particularmente nos JDC para distinguir níveis, recorrendo a métodos globais em formato da atividade referente, com autenticidade que caracteriza a essência do próprio jogo, colocando os alunos em situações de caos, sorte e *climáx* (Lames & McGarry, 2007) na incerteza, imprevisibilidade, abertura e *irrepetibilidade* que caracteriza os JDC, onde predomina os desempenhos coletivos que intrinsecamente criam dependência ao nível do desempenho individual de todos os jogadores na relação de oposição e cooperação entre duas equipas que se confrontam em terreno de jogo (Comédias 2012).

Para auxiliar a qualidade das avaliações e a eficácia da recolha de dados para melhor validar a avaliação (Comédias, 2019), nos JDC optei por dar continuidade à avaliação aferida em conjunto com os elementos do NE.

A respeito da definição de objetivos pessoais, podem ser verificados no quadro seguinte:

Objetivos pessoais na intervenção
Utilizar mais frequentemente o ciclo completo de feedback
Utilizar predominantemente o questionamento para aferir grau de apropriação dos conteúdos (<i>feedback</i> interrogativo)

Quadro 22 - Objetivos pessoais da 4ª Etapa

1.6.1.1. Área das Atividades Físicas e Desportivas

Na matéria de Basquetebol, a aposta recaiu nas situações jogo 3x3 e 5x5 a campo-inteiro para dar continuidade e progressão ao trabalho desenvolvido na Etapa anterior. As diferenças manifestam-se não só ao nível da definição dos objetivos por grupos de alunos como na natureza e constituição dos grupos. Para os alunos nível I que apresentaram mais dificuldades e que precisaram mais tempo para desenvolverem e atingirem os objetivos definidos, a situação de jogo 3x3 a campo-inteiro realizou-se com formação de grupos heterogéneos, com os objetivos centrados na “desmarcação após o passe”, na “recepção e enquadramento com o alvo” e no “reconhecimento como defesa” de forma que estes alunos consolidem estas aprendizagens trabalhadas ao longo do ano letivo.

A meta de sucesso que defini para este grupo de alunos relacionou-se com a progressão no campo da bola e dos jogadores até chegar ao cesto. As equipas tinham de chegar ao cesto 6 vezes passando a bola por todos os elementos da equipa que constrói o processo ofensivo.

Para os alunos fronteira nível I/E, que tiveram um progresso mais evidente no domínio da matéria e dos objetivos estabelecidos, tomei a decisão de formar grupos homogéneos para os alunos demonstrarem aperfeiçoamento ao nível da decisão de “quando passar ou driblar”, do “lançamento na passada” e “participação no ressalto”. Tomei a opção de valorizar o lançamento da passada a dobrar (Skinner 1984). Como meta de sucesso, este grupo de alunos teve de realizar 6 lançamentos não protagonizados por equipa, totalizando 2 lançamentos por jogador.

Já para os alunos mais aptos nível E, que apresentaram mais facilidade na demonstração da aquisição das competências, com um nível de jogo mais avançado, a situação de jogo 5x5 a campo-inteiro aumentou a complexidade e promoveu inovação. O propósito foi manter a motivação, envolvimento e participação efetiva dos alunos nas atividades, continuando a desafiar os alunos de forma ativa e positiva. Os objetivos centrais para este grupo de alunos focaram-se nos comportamentos “passe e corte”, “aclaração ao drible” e “participação no ressalto ofensivo e defensivo”. Para este grupo de alunos, as metas de sucesso foram realizar 3 ações de “passe e corte”, 3 ações de “aclaração ao drible” e 6 conquistas de ressaltos por equipa, 3 “ressaltos ofensivos” e outros 3 “ressaltos defensivos”.

Além da situação de jogo 5x5 a campo-inteiro, utilizei alternadamente o formato de jogo 3x3 nas mesmas medidas, utilizando propostas da área Seminário, para desenvolver a aptidão

aeróbia em situações de jogo com maior intensidade. Ao aumentar o tamanho do campo houve espaço mais amplo, o que exigiu mais esforço físico e fisiológico, criando maior distância percorrida no jogo (Casamichana & Castellano, 2010; Praça et al., 2022; Faga et al., 2023).

Quadro 23 - Situações de Avaliação/Aprendizagem no Basquetebol na 4ª Etapa lecionação

Basquetebol – 4ª Etapa						
Formação	ECA	Situações	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	Equipa 1	Jogo 3x3	4; 8; 18; 22	Cooperação	Alunos mais aptos no corredor central	Finalizar 6x passando a bola por todos os elementos da equipa
			3; 6; 17; 20	Receber e enquadrar Desmarcação Reconhecer como defesa		
Homogénea	Equipa Verde	Jogo 3x3	2; 5; 7; 9; 10; 11; 23	Passar ou driblar, Lançamento na passada Participação no ressalto	Finalização com lançamento na passada – Valorização a dobrar (2)	6 lançamentos não protagonizados por equipa, totalizando 2 lançamentos por jogador
	Equipa #	Jogo 3x3 Jogo 5x5	1; 4; 7; 12; 14; 15; 16; 19; 21; 25	Passe e corte Aclarar ao drible Participação no ressalto ofensivo e defensivo	-	Realizar 3 ações de passe e corte, 3 ações de aclarar ao drible e 6 conquistas de ressaltos ofensivos (3) e defensivos (3) por equipa.

Legenda: Verde – Alunos aptos; Azul – Alunos fronteira nível I/E; Laranja: Alunos críticos + revelam dificuldades

Na matéria de Voleibol segui a mesma lógica no Basquetebol, formação heterogénea para os alunos com mais dificuldades. Para alunos que progrediram eficazmente no tratamento da matéria, precisando menos tempo para aprender, e para alunos que facilmente demonstraram dominar os conteúdos correspondentes ao nível E utilizei formação homogénea.

Seguindo o racional, optei por utilizar as situações 2+2/2x2, 3x3 e 4x4 para apurar resultados do trabalho desenvolvido nas Etapas anteriores. Com os alunos nível I, o jogo de cooperação 2+2 transitou para jogo 2x2 após atingida a meta de sucesso definida em 8 passagens de rede com os objetivos direcionados para “serviço por baixo”, “toque para dar continuidade” ao jogo e “deslocamento para ponto de queda da bola”.

Em relação aos alunos que conquistaram os objetivos definidos na Etapa anterior, a situação de jogo 3x3 com formação homogénea permitiu maior equilíbrio e competição por que os níveis de desempenho se igualavam. Próximo do final da Etapa a situação jogo 4x4 foi utilizada mais regularmente para distinguir níveis de aprendizagem destes alunos. Os alunos tiveram o dever de demonstrar a consolidação da “receção”, “passe” e das “finalizações em passe colocado ou remate apoiado”. A meta de sucesso à qual os alunos estiveram comprometidos foi a realização da dinâmica dos 3 toques em 5 momentos num jogo.

Quadro 24 - Situações de Avaliação/Aprendizagem no Voleibol na 4ª Etapa lecionação

Voleibol – 4ª Etapa							
Formação	ECA	Situações	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Constrangimento	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA W	2+2 / 2x2	8; 13; 18; 20; 23;	Cooperação	-	Transição de jogo cooperação para jogo competição	8 transposições consecutivas por cima da rede
			3; 6; 17	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo			
Homogénea	ECA D	3x3 / 4x4	2; 5; 9; 11; 14; 16; 21; 22; 10	Receção Passe Finalização com passe colocado ou remate apoiado	-	-	5x dinâmica dos 3 toques
	ECA Y	4x4	19; 25; 1; 7; 12; 4; 15; 19	Receção Passe Finalização com passe colocado ou remate apoiado Serviço por cima	-	Finalização após serviço por cima – Valorização a dobrar (2)	6 remates apoiados com sucesso após uma sequência da dinâmica dos 3 toques
Homogénea	ECA X	Metodologia Seminário 2+2 c/ movimentações p/ 4 pontos pré-definidos	19; 25; 1; 7; 12; 4; 15; 19	Deslocamento + Toque continuidade Desenvolvimento aptidão aeróbia	Realizar movimentações pré-definidas	Colocar 4 pontos no terreno de jogo	Manter a bola no ar máximo tempo possível

Legenda: Verde: Alunos cooperantes; Laranja: Alunos críticos + que revelam dificuldades; Azul – Alunos com desempenho intermédio equivalente; Amarelo – Alunos com melhor desempenho e equivalente

Com os alunos mais dotados, utilizei a situação de jogo 4x4 durante toda a Etapa, correspondendo à situação formal de avaliação para distinguir nível E/A. Para este grupo de alunos, a dinâmica dos 3 toques, as finalizações intencionais e o serviço por cima foram o principal foco para demonstração dos resultados. Assim, atribuí 2 pontos a cada finalização com sucesso no serviço por cima (Skinner, 1984). Como meta de sucesso, delinee que cada equipa realizasse 6 remates apoiados com sucesso após sequência da dinâmica dos 3 toques, uma vez que este grupo de alunos apresentou maior repertório de habilidades motoras.

Ainda no Voleibol, introduzi as metodologias propostas na área Seminário e realizei a experiência prática na situação de jogo 2+2 com os alunos mais dotados nível E, colocando novas dinâmicas para aumentar a exigência e intensidade do jogo de Voleibol. Solicitei o deslocamento para pontos previamente definidos após o toque para dar continuidade ao jogo. Como nos JDC de rede à ausência de invasão, a utilização das técnicas está mais associada a modelos de execução (Mesquita, 2000), justificando-se a pertinência da metodologia para aumentar níveis de intensidade, sendo o Voleibol um JDC de natureza mais posicional.

Na matéria de Dança, também apliquei a metodologia proposta na área Seminário, proporcionando um papel ativo e apelando à responsabilidade da tomada de decisão e

criatividade dos alunos aos quais foram atribuídas tarefas de preparação e composição da coreografia de Dança Aeróbia para ensinarem ao seu grupo e apresentar à turma.

Quadro 25 - Metodologia Seminário na matéria Dança

Dança – 4ª Etapa						
Formação	ECA	Situação	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterôgena	ECA A	Metodologia Seminário	2; 9; 19	Cooperação Variações de ritmo; Combinações de ações que envolvam braços; Aumento do número de habilidades em cada sequência coreográfica	Estilo Ensino Programa Individual	Organizar uma coreografia de dança aeróbia para desenvolvimento da aptidão aeróbia
			25; 5; 17; 22			
	ECA Vermelho		1; 7		Delegar autonomia	
			4; 18; 21; 23			
	ECA 3		12; 14		Participação ativa dos alunos nas tomadas de decisão	
			8; 10; 20; 24			
	ECA &		11; 13			
			3; 6; 14; 16			

Legenda: Azul – Alunos responsáveis por compor e preparar a coreografia; Amarelo: Cooperantes e executantes

Assim, transitei de Danças Sociais que apresentam cariz mais concentrado na estética do movimento, consciência espacial, postura correta e diferentes ritmos, para a Dança Aeróbia que o principal objetivo é o desenvolvimento cardiorrespiratório (Pelclová, Frömel, Skalik & Stratton, 2008). Nesta estratégia procurei promover as super competências “4C’s”, para o século XXI (Kivunja, 2015) pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação.

Relativamente à matéria de Badminton, coloquei os alunos nível I em situação jogo 1+1 que transitou para 1x1 após atingida a meta de sucesso de 10 transposições por cima da rede. A “posição base” e o “deslocamento para antecipar queda do volante” foram os objetivos a serem consolidados. Em relação aos alunos mais habilidosos no domínio desta matéria, implementei a situação jogo a pares 2x2 como novidade e mantive a situação de jogo 1x1 para criar alternância e introduzir novas dinâmicas nas aulas. Os objetivos pedagógicos foram “diferentes tipos de batimento”, “lob”, “clear”, “drive” e “amortie”, de forma eficaz e frequente. A meta de sucesso foi ganhar o jogo. Para potenciar a utilização do “amortie”, cada ponto conquistado por via dessa ação desejada, o ponto contou a dobrar, sendo esta estratégia baseada no condicionamento operante de Skinner (1984).

Ainda na matéria de Badminton e para os alunos nível E, implementei as metodologias propostas na área Seminário para aumentar os níveis de intensidade dos jogos, colocando os alunos em situação jogo 1+1 e desafiando a deslocarem-se, após batimento, para pontos previamente definidos. Esta metodologia foi inspirada no estudo de Ilchev e Markovic (2014).

A matéria de Orientação abordei primeiramente dentro do espaço físico da Escola, aproveitando balizas fixas e mapas da Escola existentes. Foi necessário criar os cartões de controlo para realizar esta atividade que teve como objetivo a preparação para a SC, uma vez

que os alunos experienciaram atividades de exploração da natureza que englobaram corrida de Orientação, Arborismo, Slide e a atividade de Paintball.

No âmbito do projeto complementar de Intervenção (Apêndice X), lecionei o salto em comprimento e o lançamento do dardo na matéria de Atletismo, usufruindo da requalificação da caixa de saltos e da aquisição dos materiais didáticos. Foi minha iniciativa reunir as condições de lecionação dessas matérias que antes não eram asseguradas.

Por último, nesta Etapa introduzi como matéria alternativa o Futebol. Recorri a situações de jogos reduzidos 3x3 e 2x2 com o objetivo de aplicar as metodologias propostas na área Seminário, uma vez que estes formatos provocam maior intensidade nos jogos (Katis & Kellis, 2009; Dellal, Jannault, Lopez-Segovia, & Pialoux, 2011).

1.6.1.2. Área da Aptidão Física

Nesta área, como já referido anteriormente, no âmbito do projeto específico de lecionação “*O Desenho HIIT nas aulas de EF*” utilizei a pedagogia inovadora *blended learning* (Carvalho, 2020) articulada com o EE programa individual (Mosston & Ashworth, 2008; Gomes et al., 2017; Martins et al., 2020). Deleguei autonomia e responsabilidades aos alunos, dando continuidade à implementação de circuitos ou percursos *HIIT*, porém organizados e orientados pelos alunos na parte inicial da aula em grupos de 3, fomentando o desenvolvimento principalmente da autonomia, num continuum que se desenvolveu desde o início do ano letivo através do EE comando até ao EE programa individual, em dinâmicas que requereram prática – reflexão – prática e conjugaram ambientes presenciais e à distância para planeamento.

Considerando os expectáveis níveis de AF e intensidade do esforço das atividades nas aulas de EF (Cale & Harris, 2009), o desenvolvimento da aptidão física de forma integrada nas matérias foi realizado principalmente com a utilização das propostas das metodologias que apresentei no Seminário aos professores do GEF nas matérias Basquetebol, Voleibol, Dança, Badminton e Futebol para desenvolvimento da aptidão aeróbia, em grupos homogêneos para haver mais intensidade, competitividade e equilíbrio entre desempenhos.

Fiz ainda outra aplicação da bateria de testes FITescola aos alunos cujo valores atingidos se encontravam fora ZSAF nos teste das extensões de braços, de abdominais e o teste vaivém, com o objetivo principal de apurar o desenvolvimento efetivo da aptidão cardiorrespiratória.

1.6.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos a Etapa Produto representou o momento que se realizou as apresentações da componente teórica do trabalho interdisciplinar “*O Desenho dos Estilos de Vida*”, no âmbito do projeto específico da área Direção de Turma.

Além das apresentações referentes ao projeto específico da área Direção de Turma, aceitei a proposta feita pelo OE. Assim, foi efetuada a entrega e apresentação dos trabalhos realizados na área dos conhecimentos. Todas as apresentações realizadas nesta Etapa foram agendadas para as assembleias de turma para não ocupar tempo das aulas práticas de EF.

A área dos conhecimentos também foi avaliada com base na entrega do planeamento realizado pelos respetivos grupos responsáveis por preparar a parte inicial da aula. Cada grupo ficou responsável pelo planeamento e orientação da parte inicial das aulas com exercícios direcionados para a elevação das capacidades motoras da força e da resistência e para o desenvolvimento muscular de diferentes partes do corpo, membros inferiores, membros superiores, tronco e *core*. Para confirmação da aquisição de conhecimentos relativamente às temáticas anteriormente abordadas e trabalhadas ao longo do ano, implementei a estratégia sob a forma de questionamento, ou seja, *feedback* interrogativo, no decorrer das aulas práticas para apurar o grau de assimilação e apropriação dos conteúdos teóricos relacionados com a prática de AF, os estados de saúde e quanto aos benefícios e riscos para a saúde.

1.6.2. Balanço

As aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano foram confirmadas ao realizar a avaliação de carácter sumativo no final do ano letivo, refletindo a soma final do segmento do trajeto das aprendizagens, provenientes das situações de ensino propostas ao longo do ano para alcance dos objetivos pedagógicos definidos. A avaliação sumativa foi realizada para representar principalmente a qualidade das aprendizagens conquistadas, clarificar desempenhos e o que atingiram os alunos no final do processo ensino-aprendizagem.

O produto final espelhou-se na demonstração das conquistas dos objetivos pedagógicos realizadas pelos alunos nas últimas situações de ensino/aprendizagem propostas, em climas de pura demonstração de resultados de aprendizagem. Assim, foi possível não só demonstrar os resultados das aprendizagens nas matérias, como também apresentar o final do processo ensino-aprendizagem, que culminou nas situações de ensino/aprendizagem finais e que refletem um processo em continuidade e progressão e modelos de abordagem progressiva ao nível dos JDC.

As metodologias propostas na área Seminário foram estratégias fundamentais para aumentar níveis de intensidade do esforço e da carga aplicada nas situações de aprendizagem,

com um grau de complexidade acrescido, não só para continuar a potenciar o desenvolvimento da aptidão aeróbia, mas para continuar a motivar os alunos para as aprendizagens. A utilização das metodologias retrata uma intervenção consciente, demonstrando dupla intencionalidade nas minhas práticas pedagógicas, com foco nos objetivos e na elevação da aptidão aeróbia.

Por último, a aplicação do projeto específico de Lecionação “**O Desenho HIIT nas aulas de EF**” culminou com os grupos a apresentarem o seu plano. Os grupos apresentaram o plano semanal para 2 aulas com sucesso, tendo apresentado na semana correspondente. A utilização da pedagogia inovadora *blended learning* teve como foco preencher as 3 necessidades psicológicas básicas, autonomia, competência e relacionamento positivo, considerando o trabalho necessário para elaborar a tarefa em grupo. Deste modo proporcionei autonomia nas tomadas de decisão na construção do plano, desenvolvimento da competência na realização das tarefas e exercícios e o relacionamento positivo entre pares do mesmo grupo e com a turma. Foram conjugados ambientes presenciais e à distância com dinâmicas de grupo de prática-reflexão-prática. Além do impacto, afetou positivamente o desenvolvimento de atitudes, da perceção de competência – sentimentos de autoeficácia – e da motivação intrínseca. O balanço na área aptidão física apresenta mais detalhes na reflexão deste objetivo.

1.6.2.1. Área das Atividades Físicas e Desportivas

No Basquetebol, a aposta em métodos globais e o aumento da complexidade das situações de aprendizagem realizadas ao longo do ano, utilizando sistematicamente uma abordagem ecológica na regulação da aprendizagem de comportamentos motores, com recurso a condicionamentos que surtiram um desenvolvimento significativo do domínio e no progresso do tratamento da matéria dos alunos. Para os alunos a trabalhar os objetivos da “desmarcação após o passe”, “receber e enquadrar com o alvo” e “reconhecer como defesa”, o drible condicionado provocou maior quantidade de movimentações no campo, levando consequentemente a que as equipas atingissem a meta de sucesso definida. Para este grupo de alunos foi importante manter jogadores mais aptos no jogo, com formação heterogénea, para auxiliar o desencadeamento de comportamentos desejados por os alunos mais críticos que revelavam grande dificuldade a compreender a ocupação racional do espaço e o enquadramento com o alvo após receber a bola. A situação de jogo final 3x3 em grupos heterogéneos com o drible condicionado foi uma opção eficaz. Porém, este grupo de alunos precisou de mais tempo para aprender os objetivos propostos. A base teórica que fundamentou a aquisição dos comportamentos desejados foi o socio-construtivismo, destacando o papel das interações e das

tarefas ligeiramente acima do grau de capacidade que permitiram os alunos estarem em *zona de desenvolvimento proximal* para alcançar a *zona de desenvolvimento potencial*.

Os alunos que se encontravam a trabalhar objetivos direcionados para a progressão no campo através do drible, as tomadas de decisão de “quando passar ou driblar para progredir”, o “lançamento na passada” e a “participação no ressalto” demonstraram um aperfeiçoamento desses comportamentos. Destaco a importância de manter métodos globais que mantêm a imprevisibilidade e a incerteza das ações, permitindo os alunos escolherem soluções-ações eficazes para responder aos problemas do envolvimento do jogo, através da auto-organização do movimento do corpo. A situação de jogo 3x3 em grupos homogêneos permitiu criar maior equilíbrio nos desempenhos e na competitividade, e foi uma boa estratégia para manter a motivação dos alunos para as aprendizagens. Foi importante reforçar a ação do “lançamento da passada” atribuindo valorização à ação e contabilizando a dobrar, o que desencadeou notoriamente o comportamento, considerando a teoria do condicionamento operante.

Nos alunos mais avançados na matéria, a situação de jogo 5x5 a campo-inteiro não foi utilizada com mais regularidade que a situação de jogo 3x3, mas possibilitou a compreensão da necessidade da ocupação racional do espaço nas 5 posições “abertas” que ocupam o terreno de jogo em processo ofensivo. Paralelamente, e com mais frequência, utilizei a situação jogo 3x3 a campo-inteiro, permitindo mais espaço para as ações de “passar e cortar para o cesto”, “aclerar ao drible” e “participação no ressalto ofensivo e defensivo”. Esta abordagem socio-construtivista na aprendizagem do jogo, desenhando tarefas acima do grau de desempenho de alguns alunos, foi implementada com sucesso, considerando o contributo da cooperação de alunos que cumpriam todo o nível E e que auxiliaram as aprendizagens do “passe e corte” e da “participação do ressalto ofensivo e defensivo”. Apesar do contexto de jogo proporcionar muita oportunidade, o objetivo de “aclerar ao drible” não foi consolidado de forma clara, uma vez que a frequência desse comportamento não foi tão visível.

O Voleibol foi a matéria que a turma demonstrou maior progresso coletivo, talvez por ser um jogo em que a invasão não está presente e por ser um tipo de jogo mais posicional associado a modelos de execução. Os alunos nível I que estavam a trabalhar o “deslocamento para ponto de queda da bola” e o “toque para dar continuidade” atingiram a meta definida na situação de jogo cooperação 2+2 que transitava para 2x2. O trabalho desenvolvido ao longo das Etapas com a formação de grupos heterogênea e a alternância do recebedor do serviço, à medida que houve desenvolvimento das aprendizagens do “deslocamento” e do “toque para dar continuidade”, permitiu a consolidação dos objetivos estipulados para este grupo de alunos e

uma consistência nos indicadores de observação relativamente à bola no ar com a maioria dos toques a ser dado com os dedos.

O grupo de alunos na situação de jogo 3x3, e 4x4 no final, alcançou a meta de sucesso definida com a implementação da estratégia baseada em condicionamentos, promovendo dinâmica dos 3 toques através da valorização a dobrar cada vez que a equipa concretizava 3 toques. Esta estratégia permitiu observar a dinâmica dos 3 toques mais de 5x por jogo. Destaco o papel de métodos globais utilizados com base no modelo de abordagem progressiva ao jogo do Voleibol com recurso a jogos reduzidos e à minha função como *designer* das aprendizagens.

O grupo de alunos a trabalhar na situação 4x4 demonstrou cumprir todo o programa nível E. Na situação de jogo 4x4 para distinguir nível E/A todos os indicadores de observação foram cumpridos, nomeadamente a dinâmica dos 3 toques – “recepção”, “passe” na posição 3 e “finalização” intencional –, 2º toque para entrada na rede e qualidade global das execuções. Os alunos foram capazes de “servir por cima” de forma eficaz e regular, realizando corretamente as rotações pelas posições. Para este grupo de aluno foi fundamental a formação de grupos homogéneos a partir da 3ª Etapa para manter a motivação das aprendizagens ao longo do ano.

Ao longo do ano letivo, em todas as situações de aprendizagem nas matérias de Basquetebol e Voleibol, através de métodos globais e formas jogadas, esteve presente a pedagogia inovadora *embodied learning* (Carvalho et al., 2020), incentivando o trabalho conjunto entre cérebro-corpo, enquanto unidade orgânica funcional (Damásio, 2012), na aquisição da aprendizagem motora e para descobrir soluções-ações eficazes através da variabilidade funcional e da adaptabilidade em função da incerteza, imprevisibilidade e *irrepetibilidade* dos jogos. A conjugação do trabalho por áreas, equipas colaborativas de aprendizagem, diferenciação de ensino, aplicação de teorias de aprendizagem tradicionais, perspetiva ecológica de ensino e a utilização de pedagogias inovadoras – metodologias ativas – foi determinante para os alunos aprenderem os conteúdos ao longo do ano.

No que concerne à matéria de Dança, a estratégia implementada promoveu o trabalho criativo dos alunos em relação à construção das coreografias de Dança Aeróbia. As coreografias foram apresentadas pelos próprios alunos à restante turma, fomentando a importância do papel ativo dos alunos nas aulas em relação a decisões na organização do processo ensino-aprendizagem que promovem desenvolvimento da aptidão aeróbia. Esta estratégia desenvolveu positivamente a capacidade de pensar criticamente na organização duma tarefa e na transmissão do conhecimento, a criatividade para construir a coreografia, a colaboração entre elementos do grupo para fomentar as decisões coletivas e a comunicação entre elementos do grupo com a

turma na apresentação e ensino-aprendizagem da coreografia. Relativamente à turma, houve respeito, receptividade e adesão perante a delegação de autonomia e responsabilidade aos grupos de alunos definidos para apresentar e ensinar as coreografias.

Relativamente à matéria de Badminton, os alunos que se encontravam a trabalhar na situação jogo 1+1 que transitava para 1x1, com os objetivos direcionados para “assumir posição base” e “deslocarem-se antecipando a queda do volante”, alcançaram os objetivos através da variabilidade das práticas, da alternância dos pares e do esforço de cooperação realizado por colegas que mantinham o volante no ar. Na situação de jogo 1x1 e 2x2, os alunos a trabalhar objetivos do nível E cumpriram os objetivos, tendo a formação de grupos homogêneos sido fundamental, assim como a valorização a dobrar do batimento *amortie* para causar o efeito desejado no aperfeiçoamento dessa ação.

Na matéria de Orientação os alunos foram avaliados na SC num percurso de orientação na Escola das Armas, em Mafra, em grupos constituídos por elementos de várias turmas do NE. Esta atividade permitiu avaliar os alunos na matéria de orientação fora do espaço físico escolar e num ambiente natural em contacto com a natureza, proporcionando aprendizagens interdisciplinares através da integração de atividades formativas com conteúdos de várias disciplinas, além da disciplina de EF também a disciplina de História e Português. Na atividade de Orientação os alunos demonstraram e aplicaram diversos conhecimentos para realizar a corrida de Orientação num percurso formal, como a leitura do mapa e da bússola, a identificação de balizas e o preenchimento do cartão de controlo.

Em relação à matéria de Futebol, como o grupo de 4 alunos era significativamente pequeno, a seleção de jogos reduzidos em formato 2x2 foi uma solução eficaz, permitindo criar maior intensidade no jogo, implementar as metodologias propostas na área Seminário e aperfeiçoar comportamentos pretendidos para demonstração de resultados.

Ao longo do desenvolvimento curricular do projeto de turma na disciplina de EF, destaco a transformação dos 2 alunos críticos/problemáticos em alunos de sucesso. No primeiro caso, verificou-se a alteração de comportamentos desadequados e desviantes para atitudes de cooperação e de iniciativa, confirmando a transformação de aluno crítico em aluno cooperante. No segundo caso, verificou-se alteração da pouca assiduidade e participação para presença e participação ativa e autónoma. Os casos de sucesso foram obtidos mediante as responsabilidades assumidas pelos alunos, pelas dinâmicas de trabalho estabelecidas, pela participação nas equipas colaborativas de aprendizagem e no projeto específico de Lecionação “**O Desenho HIIT nas aulas de EF**”, atribuindo estrategicamente papel de liderança ao

primeiro caso e através do trabalho colaborativo entre alunos no segundo caso. As matérias de Ginástica Acrobática, Dança e JDC, através da sua dimensão de grupo, deram um contributo significativo.

1.6.2.2. Área da Aptidão Física

No plano da área da aptidão física, no total utilizei 5 estratégias para implementar CF nas aulas de EF, e assim providenciar um conjunto de experiências de exercitação motora – repertório motor – para promover a participação dos alunos de forma emancipada e duradoura na cultura do movimento, num continuum que se desenvolveu progressivamente ao longo do ano letivo até ao ponto que foi solicitado autonomia máxima, começando com o EE comando – ausência de autonomia – e terminando com o EE programa individual em que houve total independência do aluno em relação ao professor após a definição da tarefa. Assim, a implementação deste projeto visou desenvolver autonomia dos alunos, por via de diversos métodos de integrar CF nas aulas de EF e estilos de ensino. Concomitantemente contribuiu para atividades com intensidade adequada, em aulas com +50% tempo em AFMV, para o desenvolvimento da literacia física e do aluno enquanto “aluno bem-educado fisicamente”. Inerentemente, acredito que os alunos atingiram os níveis de AF diários recomendados pela OMS para jovens e crianças.

Os diversos métodos utilizados estrategicamente ao longo do ano para introduzir CF nas aulas de EF pretenderam melhorar os níveis de aptidão física da turma, conjugando exercícios de força superior, média e inferior e exercício aeróbios, num regime de treino intervalado através do método de treino intervalado repetições de curta duração I em todas as estratégias, nomeadamente no EE comando, nas transições entre áreas, no trabalho autónomo complementar em área específica, na realização de circuitos *HIIT* e na organização da parte inicial das aulas orientada pelos próprios alunos recorrendo à utilização de circuitos *HIIT*, através do EE programa individual. Destaco o contributo do trabalho colaborativo realizado com o NE, que deu origem aos meios gráficos “*Oficina do Movimento*” que acompanhou as aulas de EF, os alunos e o projeto específico “*O Desenho HIIT nas aulas de EF*”.

Testes FITescola	FZSAF	DZSAF	Alunos Perfil Atlético
Vaivém	10 alunos	13 alunos	2 alunos
Extensões de Braços	5 alunos	18 alunos	1 aluno
Abdominais	5 alunos	17 alunos	2 alunos
Impulsão Horizontal	8 alunos	14 alunos	3 alunos
Impulsão Vertical	3 alunos	9 alunos	13 alunos

Quadro 26 - Avaliação Final Aptidão Física

Os resultados apresentam melhorias nos alunos, particularmente, no desempenho dos testes de força média e superior, enquanto os desempenhos no teste vaivém não apresentaram variações significativas consideráveis. Os exercícios de força permitiram confirmar ganhos mais rapidamente quando comparado com a manifestação do desenvolvimento da aptidão aeróbia. Os resultados indicam que a carga semanal dos exercícios aeróbios pode não ter sido suficiente ou eficaz para o grupo-alvo fora de ZSAF, ou seja a quantidade de exercícios realizados ao longo da semana foi insuficiente, considerando que a turma tinha apenas 2 aulas de EF por semana, o que não garantiu o princípio da continuidade e da heterocronia e uma vez que as recomendações dos PNEF remetem para aulas de EF 3 vezes por semana em dias não consecutivos. Outro possível motivo foi os alunos não se terem aproximado do limiar da fadiga na realização dos exercícios, considerando que a resistência aeróbia se desenvolve predominantemente quando se exercita já em estado de fadiga, com o objetivo de retardar e resistir ao aparecimento e recuperar rapidamente do esforço realizado. O objetivo não foi alcançado, como tal, teria sido necessário uma abordagem mais individualizada e um trabalho complementar mais específico para colmatar essa lacuna e pelo facto que as repercussões do treino aeróbio apenas se manifestarem fisiologicamente mais tarde. Apesar disso, a vantagem do projeto específico contribuiu para os alunos atingirem as recomendações da OMS relativamente aos níveis de atividade física diários e para a diminuição dos níveis diários de comportamento sedentário, assim como para o enriquecimento do repertório motor e das experiências significativas na prática de exercício físico.

Mais do que resultados mensuráveis a nível quantitativo, o projeto expressa-se em termos qualitativos tendo providenciado um conjunto de experiências significativas de exercitação no plano motor em prática de exercício físico sob orientação e de forma autónoma, contribuindo para a formação integral e para experiências positivas que influenciam futuramente a adesão à prática de AF de forma regular e emancipada. É extremamente importante haver experiências positivas e ricas que ajudam os alunos-futuros-adultos a terem uma visão positiva em relação à prática de exercício físico e a darem importância à EF. As experiências anteriores irão influenciar a maneira como os alunos-futuros-adultos irão olhar para os fenómenos, neste caso a prática de exercício físico. Este fator é relevante na medida em que os alunos não se exercitavam nem nas aulas, nem de forma autónoma fora da Escola. Como tal, ao longo do ano letivo os alunos exercitaram-se sob minha orientação, até que na última Etapa do projeto tiveram de planejar, organizar e orientar um conjunto de atividades físicas para

os próprios e a turma praticarem exercício físico de forma autónoma, despertando sentimentos de prazer, autoeficácia, autoestima e superação das aptidões.

Além dos sentimentos, o projeto ajudou a melhorar a qualidade de vida dos alunos, desenvolvendo um equilíbrio mais estável no bem-estar interno através da segregação de neurotransmissores – endorfinas – e hormonas – serotonina, dopamina e ocitocina – que produzem sensações de boa disposição e melhoria nos estados de humor, sendo fundamentais para estimular comportamentos sociais de cooperação entre indivíduos do mesmo grupo (Sapolsky, 2018).

A aplicação das metodologias propostas na área Seminário contribuiu para aumentar paralelamente o grau de complexidade e o nível de intensidade das situações de aprendizagem e consequentemente a carga aplicada e os níveis de esforço solicitados para realizar as tarefas. A utilização das metodologias foi importante do ponto de vista da validade da sua aplicação em contexto de aulas de EF. Foram estratégias fundamentais para desenvolver a aptidão aeróbia dos alunos, sendo indispensável os alunos cumprirem pré-requisitos para a adequação dessas metodologias ser efetiva para os próprios, e de forma a não colocar alunos – nível Introdução – em situações desajustadas ao seu nível de capacidade e tratamento da matéria.

1.6.2.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente à área dos conhecimentos, o projeto de intervenção de direção de turma **“O Desenho dos Estilos de Vida”** permitiu os alunos realizarem os trabalhos, relativamente à parte teórica, de forma interdisciplinar com as disciplinas Sociologia e Economia C, permitindo aos alunos obterem uma visão específica em relação à importância da adoção de estilo de vida ativo e saudável, quanto aos benefícios e riscos para a saúde e para o prejuízo económico causado pela inatividade física. Os trabalhos foram apresentados com sucesso em assembleia de turma. Posteriormente, foram colocados em exposição nos corredores da Escola em frente à direção da escola com a ajuda da biblioteca escolar para organizar a exposição.

O projeto específico de Lecionação **“O Desenho HIIT nas aulas de EF”** requereu a mobilização de conhecimentos para elaborar e planear a parte inicial das aulas orientada pelos próprios alunos na 4ª Etapa. Foi necessário os alunos identificarem as capacidades motoras solicitadas, quais os exercícios específicos direcionados para grupos musculares envolventes, tempo de execução e descanso, forma organizativa utilizada e medição da FC no final.

Ao longo das aulas lecionadas na 4ª Etapa, os alunos demonstraram revelar conhecimento nas questões que foram colocadas em relação à prática de AF, aos estados de saúde e riscos para a saúde. Reforço o trabalho desenvolvido nas Etapas anteriores em que foi

solicitado o plano semanal de atividades físicas, a identificação de zonas de intensidade, a Perceção Subjetiva do Esforço, a monitorização da FC, a relação com os METS e as recomendações da Organização Mundial de Saúde sobre os níveis de AF diários. Essas tarefas permitiram demonstrar apropriação dos conteúdos teórico trabalhados ao longo do ano letivo.

1.6.2.4. Balanço dos objetivos pessoais e reflexão

A 4ª Etapa foi a última grande oportunidade no ano letivo para melhorar a intervenção pedagógica. Centrei a atuação na utilização frequente do ciclo completo de *feedback* para auxiliar a demonstração de resultados de aprendizagem e a confirmação da apropriação cognitiva e motora dos conteúdos lecionados ao longo do ano. A título pessoal permitiu melhorar o ciclo de *feedback* e consequentemente continuar a melhorar o *feedback* construtivo e estruturado direcionado para os objetivos de aprendizagem, uma vez que a utilização do reforço positivo, do *feedback* descritivo e prescritivo foi predominante nas Etapas antecedentes.

Assim, além de propor a utilização mais frequente do ciclo completo de *feedback*, tomei a decisão de utilizar predominantemente o questionamento para aferir o grau de apropriação dos conteúdos – *feedback* interrogativo – considerando a eficácia para interpretar o pensamento dos alunos. Pessoalmente, considero que foi vantajoso ter definido a utilização do tipo de *feedback* interrogativo no final do ano letivo. Ao longo das etapas e do ano letivo diversifiquei os tipos de *feedback* utilizados nomeadamente positivo, descritivo, prescrito, áudio visual e ainda cinestésico, terminando com interrogativo. Assim, pude desenvolver um leque de recursos comunicativos para acompanhar e auxiliar as aprendizagens com mais eficácia, refletindo um melhor reportório de recursos ao nível da comunicação para utilizar nas relações professor-aluno e ensino-aprendizagem.

1.7. 1º Professor a Tempo Inteiro – Implementação Projeto Lecionação

1.7.1. Planeamento

A realização do exercício PTI foi um fator determinante e de extrema relevância no decorrer do processo de EP, constituindo-se como uma vivência ímpar do exercício da função docente e que se traduz na maior proximidade possível à realidade enquanto professor de EF pelas características que comporta, com horário de lecionação completo em que foi necessário organizar um volume de horas de lecionação muito superior ao volume de horas que efetuei enquanto estagiário (Apêndice XIX). O enriquecimento da realização do PTI, e principalmente do EP, manifestou-se no *clímax* do processo de formação que proporcionou domínio de competências necessárias ao exercício da função docente, cultivando a cultura profissional que começa, precisamente, na formação inicial de professores (Proença, 2008). A formação inicial

de professores reúne as circunstâncias desejáveis para transformar o futuro professor num educador profissional capaz de assumir as funções e competências dos professores de EF (Crum, 2002). Em Portugal, segundo Moreira e Ferreira (2012) as Escolas de formação de EF têm desenvolvido um trajeto louvável, com planos de estudo e currículos em consonância com os diferentes planos políticos, sociais, económicos, culturas e desportivos.

O PTI foi a condição fundamental para enquanto estagiário poder ter demonstrado proatividade, capacidade de organização, planeamento e preparação das aulas, retratando uma prática reflexiva com vista à obtenção de melhoria da prática pedagógica, dos processos didáticos e metodológicos exigidos, constituindo-se um desafio às capacidades do próprio. O PTI ofereceu a oportunidade para refletir e melhorar o desempenho docente, sendo esta prática importante por que o sucesso nas aprendizagens depende da qualidade do desempenho do professor, que por sua vez, depende da capacidade de análise das circunstâncias de cada necessidade e da escolha da situação de aprendizagem adequada para os alunos tirarem os devidos benefícios (Onofre, 1995). A preponderância desta condição revela-se pelo facto de que a competência didática do professor determina a qualidade das aprendizagens na EF e dos processos educativos (Carreiro da Costa, 1996).

No procedimento metodológico-organizacional do PTI tomei a decisão de organizar este processo através de um planeamento baseado em 4 Etapas para que pudesse estruturar faseadamente cada uma das Etapas com objetivos diferenciados entre si e com base na anterior.

Quanto aos objetivos pessoais, o principal objetivo foi introduzir a componente da CF nas aulas de EF, indo ao encontro com o projeto da área Lecionação “**O Desenho HIIT nas Aulas de EF**”. Assim, apliquei o projeto, mas num espaço de tempo menos extenso e em turmas de diferentes anos e ciclos de escolaridade. Pretendi, também, analisar a efetividade dos diferentes métodos a serem utilizadas e que variaram consoante o ano de escolaridade e o grau de autonomia das turmas e dos respetivos alunos, introduzindo várias dinâmicas consoante o grau de autonomia e iniciativa dos alunos. Na atuação pedagógica procurei melhorar a minha colocação em aula e melhorar o tempo de instrução inicial.

A lecionação a diferentes anos e ciclos de escolaridade foi outro dos objetivos definidos para o PTI, considerando que no decorrer do processo de estágio apenas lecionei a uma turma do 12º ano de escolaridade. A diferença na atribuição do número de horas semanais na disciplina de EF aos diferentes anos de escolaridade obrigou a gerir e planear as aulas de forma diferente, considerando as diferenças entre aulas de 45 e 90 minutos. O quadro abaixo retrata a definição dos objetivos propostos:

Quadro 27 - Objetivos pessoais no PTI

Objetivos pessoais no PTI
Lecionar a diferentes anos e ciclos de escolaridade
Identificar os níveis de autonomia e iniciativa em alunos de diferentes anos e ciclos de escolaridade
Recorrer a diversos métodos de integrar a CF consoante o ano de escolaridade
Analisar a efetividade dos métodos utilizados para integrar a CF nas aulas de EF
Melhorar a colocação e o tempo de instrução inicial

1.7.2. 1ª Etapa – Observação de aulas

A 1ª Etapa destinei para efeitos de observação a um número significativo de aulas de EF lecionadas pela maioria dos professores do GEF e ocorreu durante todo o mês de novembro. O objetivo desta Etapa foi observar e analisar as características das aulas lecionadas por outros professores, e na análise de atitudes e comportamentos dos alunos no decorrer das aulas:

Quadro 28 - Objetivos 1ª Etapa PTI

Objetivos da 1ª Etapa do PTI
Observar e analisar o maior número possível de aulas de EF para recolha de informações

Após análise cuidada, a escolha das turmas teve em consideração os seguintes fatores:

Anos e ciclos de escolaridade diferentes
Professores que não integravam a componente da condição física nas aulas que foram observadas
Turmas cuja expressão do seu comportamento manifestava-se de forma diferenciada

Quadro 29 – Fatores de consideração PTI

1.7.3. 2ª Etapa – Planeamento e trabalho colaborativo entre professores

A 2ª Etapa do PTI ocorreu entre a última semana de novembro e a primeira semana de dezembro. Os objetivos da 2ª Etapa do PTI observam-se no quadro abaixo:

Quadro 28 – Objetivos 2ª Etapa PTI

Objetivos da 2ª Etapa do PTI
Identificar as turmas para realizar PTI
Realizar trabalho colaborativo com professores, planear aulas e definir objetivos pedagógicos
Acompanhar as aulas na semana anterior à realização do PTI

Nesta Etapa abordei os professores das turmas em função dos fatores descritos anteriormente na 1ª Etapa. Como tal, contactei os respetivos para agendar as reuniões para elaborar os planos de aula, delinear objetivos operacionais para ser assegurada a continuidade das aprendizagens, analisar detalhadamente as turmas em conjunto com os professores para uma adequada formação de grupos e obter informações relevantes que ajudaram a uma melhor preparação das aulas. O trabalho conjunto entre professores estimulou o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre membros do GEF, o que contribui em larga escala para desenvolver profissionalmente o exercício das funções de professor nas minhas práticas na leção.

Analizadas as aulas e identificados os professores, a escolha recaiu num total de 4 turmas, sendo as turmas de 8º e 9º ano que pertencem ao 3º ciclo de escolaridade, e 2 turmas de anos diferentes do ensino Secundário, nomeadamente de 11º e 12º ano. Além dessas turmas, lecionei à minha turma 12º 3AB. As reuniões com os professores das turmas ocorreram na

última semana do mês de novembro e o acompanhamento das aulas de EF lecionadas pelos respetivos professores das diversas turmas realizou-se na semana anterior à realização do PTI.

1.7.4. 3ª Etapa – Realização do PTI

A realização do PTI decorreu entre os dias 11 e 15 de dezembro de 2023 após observações às aulas, identificação de professores e das turmas, organização do horário PTI que compôs 20 horas de leção (Apêndice XIX), elaboração do planeamento e definição dos objetivos operacionais ao longo das reuniões, assim como a definição dos objetivos pessoais e do projeto de intervenção no PTI. No quadro seguinte constam os objetivos para a 3ª Etapa:

Objetivos 3ª Etapa do PTI
Realizar o PTI
Implementar o projeto específico “O Desenho HIIT nas aulas de EF”
Utilizar diversos métodos de integrar a CF consoante o ano de escolaridade

Quadro 30 - Objetivos 3ª Etapa PTI

Na turma de 8º ano nas 2 aulas abordei as matérias Ginástica de Solo, Aparelhos e Acrobática na forma organizativa em circuito. Integrei a CF, ou seja, o treino das capacidades motoras da força e da resistência, no início da aula de forma massiva através do EE comando.

Na turma do 9º ano introduzi a CF novamente nas 2 aulas através do EE comando e de forma massiva no início das aulas num sistema em vagas. Abordei as matérias JDC de Basquetebol, Futebol e Andebol com condicionamentos na tarefa e no meio-envolvente.

Na turma do 11º ano, lecionei as matérias JDC Andebol, Basquetebol e Voleibol e a Dança Social “Merengue”. Introduzi a CF com 2 métodos distintos nas 2 aulas. Na 1ª aula defini uma área específica de trabalho complementar à matéria de Voleibol para os alunos se exercitarem autonomamente, através dum meio gráfico com prescrição de vários exercícios para desenvolver a aptidão aeróbia e a capacidade motora da força nos membros inferiores e superiores. Na 2ª aula utilizei o método massivo nas transições entre áreas de trabalho, rentabilizei o tempo disponível para prática e defini um aluno responsável por liderar a turma. Contudo, a prescrição dos exercícios foi planeada previamente por mim.

Na turma de 12º ano, integrei a CF de 2 formas distintas. Na 1ª aula foi realizada através das transições e na 2ª aula através da responsabilização de um grupo de 3 alunos para organizarem a parte inicial da aula, com o objetivo de prescreverem exercícios para a turma, considerando a autonomia e o grau de comprometimento mais elevado dos alunos deste ciclo de escolaridade. Para esta turma as matérias abordadas foram o JDC Voleibol, Corfebol e Andebol através do jogo pré-desportivo “bola ao fundo”.

1.7.5. 4ª Etapa- Balanço do PTI

Além das reflexões realizadas com os professores nas dinâmicas implementadas no final das aulas, adotando sistematicamente um comportamento reflexivo e crítico da minha atuação, o final do PTI permitiu ter uma visão mais abrangente e conclusiva sobre diversos aspetos da minha prática pedagógica e sobre os objetivos propostos para a realização do PTI, nomeadamente do projeto específico que desejei realizar nas diferentes turmas a que tive oportunidade de ter contacto e lecionar a alunos com idades, perfis e características diferentes. Como tal, propus como objetivo para esta Etapa a reflexão da prática pedagógica, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 31 - Objetivos 4ª Etapa PTI

Objetivos da 4ª Etapa do PTI
Refletir sobre a prática pedagógica no PTI a turmas de anos e ciclos de ensino diferentes

O PTI permitiu ter uma experiência mais enriquecedora pela diversidade e diferentes características que os alunos apresentaram, tornando a experiência mais desafiante e com um grau de exigência mais elevado, procurando novos contextos e realidades diferenciadas para conseguir responder à altura do nível do desafio autoproposto.

Lecionar a várias turmas permitiu abordar a componente da CF com diferentes métodos, sendo o propósito do projeto específico aplicar durante a realização do PTI. Embora seja o mesmo projeto da área Lecionação, foi pertinente por que permitiu aferir a efetividade de cada um dos métodos consoante os diferentes graus de autonomia e iniciativa dos alunos de diferentes anos de escolaridade. O projeto foi aplicado num espaço de tempo mais curto, o que obrigou a um domínio dos métodos de integrar a CF nas aulas de EF.

No final de cada aula foi fundamental reservar tempo e espaço para haver debate e consequente reflexão com os professores das respetivas turmas, não só para identificação de possíveis aspetos a melhorar na minha atuação no exercício da função docente, mas também para dar o meu contributo aos professores através do debate, fundamentando a importância da integração da CF nas aulas para elevar as capacidades motoras dos alunos, o tempo de empenhamento motor nas aulas e de modo a contribuir para uma aula de EF de qualidade em que os alunos passam mais de 50% do tempo em AFMV. Receber o *feedback* dos professores após cada aula foi determinante para desenvolver o meu sentimento de autoeficácia como professor em contexto de estágio e para melhorar a minha atuação nos aspetos identificados pelos próprios professores enquanto lecionava nas suas turmas.

Relativamente à participação dos alunos nas atividades de lecionação propostas, às matérias trabalhadas e ao projeto específico, considero que os alunos de 8º e 9º ano têm mais

iniciativa do que os alunos do 12º ano, apesar de não terem tanta autonomia, têm maior capacidade de iniciativa e mais participação, o que origina um grau de empenhamento motor mais elevado. Contudo, é necessário que as tarefas estejam bem orientadas e os alunos com consciência e alinhados com os objetivos pedagógicos. Para o 3º ciclo de escolaridade, optei por utilizar o EE comando no início das aulas devido à pouca autonomia dos alunos e devido à quantidade de padrões de movimento realizados de forma incorreta. Como tal, foi necessário a demonstração e explicação, através da modelagem – aprendizagem sociocognitiva – dos padrões de movimentos corretos a realizar nos exercícios propostos para o desenvolvimento das capacidades motoras, com base na padrão referência realizado na demonstração.

Na minha avaliação, se os alunos de 12º ano chegam a este ano de escolaridade com lacunas de aprendizagem, o grau de iniciativa é menor, apesar da autonomia ser maior. É necessário criar o estímulo de exercitação e elevação das capacidades motoras, de acordo com as fases sensíveis para o seu desenvolvimento, para que as crianças e os jovens adiram com mais facilidade, com as suas necessidades psicológicas básicas preenchidas, duma forma mais participativa e com maior grau de consciência, para que os próprios atribuam a importância necessária, desenvolvam as atitudes e obtenham os conhecimentos dos processos de elevação das capacidades motoras, criando assim melhores condições para que no futuro sejam cidadãos fisicamente ativos, com uma participação emancipada e duradoura na cultura do movimento.

Sobre a organização das aulas e as reflexões com os professores no final de cada aula, no 3º ciclo considero que a forma organizativa em circuito no 8º ano para lecionação da Ginástica de Solo e de Aparelhos permitiu identificar melhorias a nível das receções no solo nos aparelhos boque e minitrampolim quando comparada a primeira com a segunda aula. Este acontecimento pode ser explicado pelo facto que a forma organizativa em circuito permite os alunos repetirem a mesma tarefa várias vezes na mesma estação, permitindo o professor realizar o ciclo de *feedback* completo para haver correção dos padrões motores a executar na tarefa e produzir a consequente melhoria. Na reflexão e debate com o professor titular da turma, revelou que não leciona muitas vezes a matéria de Ginástica, pelo que decidiu adotar esta forma organizativa e começar a abordar a Ginástica utilizando a forma organizativa em circuito.

Relativamente às aulas lecionadas ao 9º ano, a dinâmica do trabalho por áreas foi implementada com sucesso, e a CF foi integrada no início das aulas através do estilo de ensino comando, sendo que ambas as aulas correram conforme as expectativas. Apesar disso, foi necessário encurtar o tempo destinado a cada área de trabalho na 2ª aula devido ao facto de ser apenas de 45 minutos, o que originou alterações no planeamento nos tempos das atividades.

As matérias lecionadas foram os JDC Andebol, Basquetebol e Futebol. No final da aula, em momento de reflexão com a professora titular da turma, foi-me transmitido *feedback* direcionado ao domínio da instrução. Foi feita a sugestão para referir-me e direcionar o *feedback* dum modo mais generalizado aos alunos que têm mais dificuldades, uma vez que durante a 1ª aula, quando referidos os condicionantes na abordagem aos jogos, referi-me às raparigas como sendo o grupo que tinha mais dificuldades nas matérias de JDC. A professora sugeriu-me não especificar um determinado grupo de alunos, como foi o caso, para não se sentirem apontados e expostos.

No 11º ano, lecionei as aulas com a forma organizativa do trabalho por áreas. Na 1ª aula integrei a CF numa área específica de complemento à área de trabalho da matéria de Voleibol, e os alunos exercitavam-se autonomamente, o que comprovou a presença duma maior autonomia nos alunos mais velhos. Na 2ª aula, introduzi a CF nas transições e superou as expectativas. Os alunos demonstraram entusiasmo e empenho na realização dos exercícios de forma massiva, que apesar de serem prescritos por mim, foram orientados por um aluno. Ambas as aulas correram conforme esperado, mas destaco a 2ª aula em que geri melhor o tempo nas tarefas e foi ainda incluída a matéria de Dança Social “Merengue” como forma de retornar à calma e de terminar a aula, realizando o respetivo balanço.

Após o final da aula, e em momento de reflexão e partilha com o professor titular da turma, o *feedback* transmitido foi direcionado ao nível da gestão, um incentivo a ser mais observador, considerando as minhas características pessoais de ser ativo, circular com frequência nos vários espaços em que decorrem as atividades de aula e proporcionar uma elevada quantidade de *feedbacks*, o professor apesar de ter apreciado a energia, transmitiu-me que por vezes é necessário não ser tão interventivo, dar mais “espaço” aos alunos para realizarem as tarefas e proporcionar uma quantidade de *feedback* pedagógico ajustada ao contexto e às necessidades dos alunos.

Na minha avaliação da turma de 12º ano, e que não era a minha turma de estágio, senti que era uma turma que trazia várias lacunas de aprendizagens, especialmente a nível dos JDC. Nas 2 aulas abordei as matérias de Voleibol, Corfebol e o jogo pré-desportivo “bola ao fundo” através da forma organizativa do trabalho por áreas. Considero que a 2ª aula proporcionou maior quantidade de momentos de aprendizagem por que os alunos já vinham preparados para a organização da aula, por que o planeamento foi o mesmo, o que proporcionou maior envolvimento com uma participação mais ativa e consciente dos objetivos da aula, o que não se verificou absolutamente na 1ª aula. Na 1ª aula integrei novamente a CF nas transições entre

áreas de trabalho. Na 2ª aula, o método utilizado foi através da responsabilização de 3 alunos para organizarem a parte inicial da aula. O grupo de alunos levou um conjunto de exercícios prescritos e orientados pelo próprio grupo à turma. O método foi utilizado por que alunos mais velhos têm maior autonomia e sentido de assumir responsabilidade perante um compromisso.

Como em todas as outras aulas, no final da aula em momento de reflexão da prática pedagógica com o professor da turma, foi-me transmitido o *feedback* ao nível do domínio da gestão, sugerindo que devo iniciar a aula caso os alunos demorem a entrar na aula, começando com aqueles que demonstraram pontualidade e estão prontos, permitindo aumentar o tempo disponível para prática na aula.

No domínio do clima, em todas as aulas com as diversas turmas, procurei criar um clima positivo de aprendizagem, através de interações positivas com e entre os alunos, do incentivo às práticas nas matérias abordadas e do *feedback* positivo que transmiti quando identificados comportamentos, habilidades e atitudes que correspondiam aos objetivos estipulados e à correta forma de participar nas aulas de EF, valorizando desempenhos e reconhecendo os alunos pelos seus esforços e participações positivas. Através da formação de grupos heterogéneos procurei desenvolver uma interdependência positiva entre alunos para que cada um desse o seu melhor pelo grupo, contribuindo para as aprendizagens especialmente dos alunos que mais dificuldades apresentam. O PTI permitiu reconhecer e constatar uma aprendizagem que concretizei através do Professor Doutor João Comédias, “A gestão permite o clima e o clima permite a instrução”.

Recorrer a diferentes métodos para integrar a CF nas aulas permitiu-me aferir a efetividade de cada um dos métodos utilizados consoante o grau de autonomia dos alunos, e desta forma, contribuir para a elevação das capacidades motoras, aumentar o tempo de empenhamento motor nas aulas de EF, contribuir para a diminuição dos tempos de espera e para o meu próprio domínio na organização deste tipo de práticas, considerando que a EF é um espaço privilegiado para contribuir para que os alunos atinjam as recomendações da OMS que remete para uma prática de AFMV de pelo menos 60 minutos por dia em crianças e jovens.

Por fim, relativamente a diferenças no planeamento de aulas de 90 e 45 minutos, a maior dificuldade sentida foi ao nível do tempo disponível para prática. Este fator obrigou a que nas aulas de 45 minutos as interrupções, as explicações, demonstrações, montagem e arrumação do material fossem feitas de forma mais célere evitando desperdiçar tempo de empenhamento motor nas situações de aprendizagem e tempos de espera. Caso contrário, o tempo disponível para prática seria reduzido a meros minutos de prática e exercitação, o que pode comprometer o sucesso nas aprendizagens, a continuidade e a progressão. A situação agrava-se caso não haja

controlo na aula e surjam comportamentos de desvio e indisciplinados, além de diminuir as condições para efetivar o tempo potencial de aprendizagem, que apesar de não se contar em tempo, mas sim em tentativas, requer tempo para os alunos estarem em prática nas atividades que respondem diretamente às necessidades de aprendizagem.

Para evitar desperdiçar tempo disponível de prática, foi indispensável planejar antecipadamente a constituição dos grupos para não perder tempo na formação. Aprendi que é fundamental conseguir transferir o planeamento pedagógico para a ação prática na organização, preparação e condução das aulas de EF, que quanto mais real for, mais competências são demonstradas pelo professor. Este é um fator importante por que as aulas de 45 minutos oferecem menos tempo de prática quando comparado com as aulas de 90 minutos.

2. Direção de Turma

2.1. Caracterização do perfil e funções do Diretor de Turma

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho – artigo 7.º, no cargo Diretor de Turma (DT) desempenhei funções como coordenar as atividades no Conselho de Turma (CT), assegurar a articulação entre professores, alunos, pais e encarregados de educação (EE's), promover formas de trabalho cooperativo e comunicação entre professores e alunos, coordenar em colaboração com os docentes da turma a adequação de conteúdos, atividades, métodos de trabalho e estratégias ao contexto do grupo-turma considerando as especificidades de cada aluno, articular e promover a participação dos EE's nas atividades da turma e coordenar processos de avaliação garantindo o carácter globalizante e integrador.

Nesta função atuei em 3 vertentes, correspondes aos envolvidos no processo, os alunos, professores e EE's (Roldão, 1995). Ainda como DT intervim em 2 áreas, a docência e a gestão. Ao nível da docência ministrei a coordenação e a articulação entre professores, EE's e alunos. Na gestão liderei e geri o CT, no qual pertencem responsabilidades de gestão, enquanto elemento inserido no sistema de gestão da Escola, ocupando a posição de gestão intermédia (Boavista e Sousa, 2013). O DT atua como gestor intermédio, tendo a responsabilidade de liderar o grupo-turma e o CT (Saloio & Morales-Lozano, 2017). O CT é um órgão intermédio responsável pela gestão pedagógica, através de trabalho colaborativo e cooperativo, realizando práticas reflexivas da gestão e articulação do currículo (Saloio & Morales-Lozano, 2017).

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o perfil de desempenho na dimensão de participação na Escola e de relação com a comunidade, colaborei com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos e EE's e promovi a interação com as famílias, principalmente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos alunos. Foi fundamental, enquanto DT, ter competências pessoais que permitiram unir professores da turma em torno de objetivos gerais e conseguir estabelecer relações entre a Escola e as famílias (Clemente & Mendes, 2013).

2.2. Caracterização da Turma

Desempenhei a função de professor coadjuvante na turma 12º3AB do ensino Secundário. No seu conjunto, a turma teve 25 alunos e foi formada pela junção de 2 turmas de Cursos Científico Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais, constituindo no seu todo 11 rapazes e 14 raparigas. A média de idades foi 17,3 e no início do ano letivo, 5 alunos maiores de idade eram os seus próprios EE's.

O conjunto das 2 turmas formou-se através de turmas contíguas que partilharam o mesmo núcleo de professores, tiveram horário semelhante e o mesmo DT e CT, criando condições para potenciar o desenvolvimento e a gestão de atividades para diversificação curricular, através do trabalho colaborativo entre professores (Formosinho & Machado, 2012).

No início do ano letivo, recolhi informações importantes na caracterização inicial das turmas. No CT pertenceram professores que já acompanhavam as turmas no ano letivo anterior.

Na realização do 1º CT iniciei a recolha de informações das turmas para refletir possibilidades em desenvolver e aplicar um projeto de intervenção ao longo do ano letivo. Identifiquei, desde cedo, a potencialidade de elaborar um trabalho conjunto entre as 2 turmas para implementar relações com interdependência positiva entre as turmas e os alunos, criando ligações pedagógicas entre docentes e dando respostas às necessidades de aprendizagem dos alunos, através duma articulação horizontal entre disciplinas. Assim, assumi uma perspetiva de trabalho inter-turmas e interdisciplinar, potenciando dinâmicas de interdependência positiva entre as turmas, estabelecendo uma meta comum e uma obra coletiva como produto final.

2.3. Projeto de Intervenção: “O Desenho dos Estilos de Vida”

Ao analisar as considerações de Shephard e Trudeau (2000), o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis é possível com programas de EF bem projetados e implementados, podendo ter um impacto significativo no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à AF e na manutenção de um estilo de vida ativo durante a vida adulta. Neste sentido, a Escola é a única oportunidade para muitas crianças e jovens terem acesso a uma EF de qualidade. Assumir um Modelo Educacional emerge como determinante, a sua natureza procura que a Escola e a EF criem condições para que os alunos desenvolvam plenamente toda a sua potencialidade, adquiram competências e conhecimentos para cuidar de si próprios, criem hábitos duradouros e gostem de praticar atividades físicas e desportivas, tornando essa prática num estilo de vida ativo e saudável (Marques, Martins e Santos, 2017).

De acordo com Whitehead (2001), um aluno com boa literacia física demonstra competência num conjunto de habilidades motoras e padrões de movimento que permitem praticar diversas atividades físicas e desportivas, utiliza princípios e conceitos que estão associados a práticas de atividades físicas, exibindo conhecimentos e habilidades para atingir e manter níveis de aptidão física e AF para promover a saúde, demonstrando um comportamento responsável a nível pessoal e social respeitando os outros e a si próprio e reconhece que a AF tem valor na saúde, na superação pessoal, na interação social e na diversão.

Se cada vez mais tivermos uma população estudantil com boa literacia física, certamente estaremos a contribuir para que enquanto adultos consigam melhorar os seus níveis de AF e os níveis de saúde pública, trazendo benefícios para a saúde através dos efeitos que a AF produz como melhoria da saúde mental através da redução dos níveis de depressão e ansiedade, melhoria do funcionamento cognitivo e do sono, e redução da gordura corporal (WHO, 2020), e reduzindo riscos como a redução da taxa de mortalidade por todas as causas e por doenças cardiovasculares, redução da incidência da hipertensão, de alguns cancros e da diabetes tipo 2, e assim contribuir para que estejam em melhores condições para atingir as recomendações da Organização Mundial de Saúde em relação à quantidade de AF, através da tomada de conhecimentos sobre processos de manutenção e elevação das capacidades físicas e motoras.

Em relação ao impacto económico que a população inativa produz, estima-se que em 2013 se tenha gastado 67.5 biliões de euros com cuidados de saúde num total de 142 países (Ding et al., 2016). Perante este facto, torna-se fundamental formar alunos capazes de estruturar e organizar a sua própria AF de maneira a que as Escolas possam contribuir para reduzir os custos financeiros causados pela inatividade física na economia global.

Para conceber uma prática educativa e desenhar um projeto que fosse adequado ao contexto da turma, foi preponderante ter capacidade de elucidar outros professores da importância de integrar conteúdos relacionados com os estilos de vida no currículo das disciplinas que lecionam (Carreiro da Costa, 2010). Assim, foi importante informar os professores do CT relativamente ao projeto de intervenção a desenvolver. Os professores demonstraram receptividade e interesse em participar e dar o seu contributo efetivo para enriquecer o projeto e o desenvolvimento curricular, atuando enquanto equipa educativa que elabora o seu plano de gestão do currículo de forma integrada e que desenvolve as atividades que organiza para consecução dos objetivos que estabelece (Formosinho & Machado, 2008).

Chen, Cone e Cone (2007) aludem para a importância de realizar trabalhos interdisciplinares que promovam nos alunos aprendizagem dos conteúdos das disciplinas para serem capazes de relacioná-los entre si. Refletindo, o desenvolvimento deste projeto interdisciplinar visou contribuir para desenvolver atitudes positivas em relação à adoção de estilos de vida ativos e a consciencialização da importância, assim como a sensibilização dos riscos para a saúde associados ao comportamento sedentário e do impacto económico que a inatividade física causa na economia global. O trabalho desenvolvido por meio da interdisciplinaridade pode tornar-se mais agradável e significativo para os alunos (Tonnetti, B & Lentillon-Kaestner, V, 2023).

A pertinência do projeto prendeu-se igualmente ao facto de mais de 80% da população mundial adolescente não realizar AF (Guthold et al., 2020), que por sua vez, a grande maioria são alunos que frequentam a Escola onde passam a maior parte do seu tempo.

Além disso, o projeto visou implementar estratégias para criar condições aos alunos de desenvolverem e atingirem as competências desejadas (Apêndice XI) nas diversas áreas do PASEO (Martins et al., 2017).

Quadro 32 – Definição de Objetivos específicos, Planeamento e Calendarização do Projeto Intervenção “O Desenho dos Estilos de Vida”

Objetivos específicos do projeto				
Conscienciar a importância da adoção de estilo de vida ativo e saudável quanto aos benefícios para a saúde				
Sensibilizar para os riscos para a saúde e para o prejuízo económico causado pela inatividade física				
Meses	Etapas	Etapas	Etapas	Etapas
	Set-Nov	Nov-Jan	Jan-Março	Abril-Maio
Processos/ Procedimentos	Identificação de tema/projeto Falar com professoras das disciplinas de Sociologia, Economia e Desenho	Apresentação do tema à turma Início da realização dos trabalhos	Conclusão e apresentação dos trabalhos (12º3A)	Início da realização dos trabalhos (12º3B) Desenvolvimento e conclusão dos trabalhos Conclusão e apresentação dos trabalhos (12º3B) Exposição dos trabalhos
Componente	-	Teórica	Teórica	Prática
Objetivos	Encontrar tema pertinente e de interesse para desenvolver trabalho Aprovação do projeto	Acompanhar do trabalho autónomo dos alunos Investigação, Conscienciarização e Sensibilização	Acompanhar do trabalho autónomo dos alunos Investigação, Conscienciarização e Sensibilização	Demonstrar o produto final do trabalho realizado

2.4. 1ª Etapa – Plano

Para operacionalizar e organizar o trabalho a desenvolver com a turma, optei por realizar o Plano por Etapas para produzir o trabalho com fases interligadas entre si. Na 1ª Etapa, enquanto professor coadjuvante, iniciei os trabalhos com a realização do 1º e 2º CT. Nas Escolas pretende-se ter presente culturas ricas que são resultado do trabalho desenvolvido no CT, que tem como foco de atenção a interligação do desenvolvimento curricular, organizacional e profissional, constituindo-se três fatores-chave que privilegiam uma cultura de qualidade nas Escolas (Saloio & Morales-Lozano, 2017). Relativamente ao 2º CT, para iniciar o desenvolvimento do projeto de intervenção e aproveitando a primeira oportunidade, informei e

apresentei informalmente a ideia da temática da interdisciplinaridade e do trabalho a desenvolver inter-turmas com o intuito de proporcionar debate sobre o assunto.

No âmbito dos EE's, na intervenção da 1ª Etapa marquei a 1ª reunião de EE e defini o horário de atendimento, tendo em conta a posição de privilégio junto EE's. Como DT representei o elo central na relação estabelecida entre Escolas e as famílias, o que permitiu acompanhar e identificar as perspetivas das famílias e contribuir para que a Escola pudesse incluir as famílias nas suas práticas (Alho & Nunes, 2007). Deste modo, enquanto DT considerei ser um elo fundamental nas relações entre Escola e famílias, pelo facto de que a imagem da Escola é representada pelo DT perante os EE's, representando igualmente um papel de intermediário entre EE's e outros professores (Alho & Nunes, 2009).

Como objetivos na minha atuação para a 1ª Etapa defini os seguintes pontos:

Quadro 33- Definição de objetivos 1ª Etapa

Atuação	Objetivos 1ª Etapa
Alunos	Caracterizar o perfil das turmas
	Encontrar tema pertinente e de interesse para desenvolver o projeto de intervenção
	Analisar as Aprendizagens Essenciais das disciplinas do plano curricular das turmas
Professores	Conhecer os professores do conselho de turma
EE's	Eleger representante dos EE's
	Definir horário de atendimento

2.4.1. Balanço

A 1ª Etapa foi preponderante para aferir as possibilidades e potencialidades para intervir no contexto. Para compreender melhor como poderia atuar, olhei para o contexto e para as áreas de atuação possíveis de intervir, nomeadamente os EE's, o CT e os alunos da turma. Após analisar os 3 contextos distintos nas semanas iniciais, verifiquei a possibilidade de desenvolver um projeto que remeteu para a participação dos alunos, pela potencialidade que a turma apresentava, uma vez que a turma era constituída por 2 turmas de diferentes cursos científicos humanísticos.

Além da participação dos alunos, o projeto de intervenção fomentou a importância do trabalho colaborativo do CT para potenciar o desenvolvimento das aprendizagens e para desenvolver o projeto curricular da turma. A concretização dependeu da consciência individual necessária para compreender a interdependência entre professores mediada enquanto DT, no qual tive a responsabilidade de desempenhar as funções de gestor intermédio (Favinha, 2010).

Deste modo, identifiquei a oportunidade de articulação entre turmas para realizar um projeto com vista para um produto final que se constituiu como obra coletiva desenvolvida nas várias disciplinas que integraram o projeto de intervenção pelas 2 turmas, permitindo um desenvolvimento curricular através duma articulação horizontal. Foi necessário analisar as

Aprendizagens Essenciais das diversas disciplinas para identificar temas relacionados com a disciplina de EF que ajudassem a traçar um fio condutor e criasse condições para articular todas as disciplinas envolvidas no projeto interdisciplinar e inter-turmas. Após análise, as disciplinas selecionadas foram a EF, Sociologia, Economia C, Oficina das Artes e Desenho A.

O 1º CT foi importante para os professores se apresentarem, fazer a caracterização inicial das turmas e divulgar informalmente o projeto de intervenção, ainda sem compromissos, assim como a iniciativa de analisar as Aprendizagens Essenciais das disciplinas. Abordei ainda os temas Avaliação Formativa, faltas de pontualidade e presença, critérios de avaliação, sumários, comunicação entre professores, EE's e alunos, projetos e visitas de estudo a realizar nas diversas disciplinas.

No 2ª CT, após identificar o tema principal – os estilos de vida – possível de articular com as várias disciplinas que integraram o projeto interdisciplinar e inter-turmas, revelei a intenção de desenvolver este projeto com a turma ao longo do ano letivo a partir de diferentes disciplinas do currículo, algo que os professores do CT apreciaram e mostraram receptividade em participar e dar o seu contributo. A análise às Aprendizagens Essenciais e ao PASEO (Martins et al., 2017) permitiu identificar temas e competências a desenvolver nas aprendizagens, como também estratégias de ensino orientadas para o PASEO para o desenvolvimento de áreas de competências do perfil dos alunos (Apêndice XI).

Neste sentido, a intervenção no 2º CT baseou-se na partilha de pontos-chave do projeto de desenvolvimento curricular que pretendi implementar para as turmas. A minha decisão de natureza interpessoal originou uma tomada de decisão curricular a nível grupal, com ambição de trabalhar com estratégias que implicaram articulação entre professores da turma (Roldão, 2018). Foram ainda abordadas as avaliações intercalares, os projetos e visitas de estudo a realizar nas diversas disciplinas e que constavam no Plano Anual de Atividades da turma, as funcionalidades do INOVAR e casos específicos de alunos em determinadas disciplinas.

A reunião de EE foi importante para eleger o representante dos EE's. A eleição foi uma mais valia considerando a possibilidade e ajuda na definição de estratégias e resolução dos problemas dos alunos da turma, envolvendo EE's na vida escolar e fortalecendo as relações entre escolas e famílias. Na reunião defini o horário de atendimento dos EE's. Isso resultou na receção de 1 encarregado de educação que manifestou iniciativa e necessidade de marcar presença no horário para resolver problemas e criar estratégias para suprimir dificuldades e/ou necessidades identificadas na aluna pela própria encarregada de educação.

O caso foi a aluna identificada no capítulo da área Lecionação, enquanto aluna relutante que revelou dificuldades de participação e assiduidade nas aulas de EF. Na reunião com a encarregada de educação definimos estratégias como atividades adaptadas, integração na turma por via de equipas de aprendizagem e apoio dos colegas para combater a falta de assiduidade e a pobre participação nas aulas de EF. O objetivo foi melhorar o compromisso da aluna com a disciplina de EF, uma vez que poderia resultar em excesso de faltas. Destaca-se o papel preponderante da delegada de turma que foi o elemento principal enquanto contributo e apoio à aluna, transmitindo iniciativa e cooperação durante todas as atividades desenvolvidas.

2.5. 2ª Etapa – Plano

O plano da 2ª Etapa foi elaborado em torno das necessidades que se faziam sentir na turma, das problemáticas existentes por parte de alguns alunos e dos objetivos específicos a concretizar para dinamizar o projeto de intervenção. Decorreu entre 17 de novembro de 2023 e 22 de janeiro de 2024 e foram definidos os seguintes objetivos:

Atuação	Objetivos para a 2ª Etapa
Alunos	Formar grupos de trabalho, distribuir temas e definir prazos de entrega
	Monitorizar e acompanhar o início dos trabalhos para efeitos de avaliação formativa
Professores	Organizar a articulação horizontal entre as disciplinas que integram o projeto de intervenção
	Apresentar formalmente o projeto de intervenção “ <i>O Desenho dos Estilos de Vida</i> ” em CT
EE's	Contactar EE's de alunos próximos ao excesso de faltas

Quadro 34 - Definição de objetivos 2ª Etapa

Na 2ª Etapa, um dos principais objetivos que nortearam a atuação enquanto professor coadjuvante foi reunir com os professores responsáveis das disciplinas, mesmo de forma informal, para estabelecer relações de qualidade através do diálogo e esclarecer eventuais dúvidas em relação à articulação horizontal entre disciplinas para o desenvolvimento curricular do projeto de intervenção. Assim, dei oportunidade para os professores darem o seu contributo, sugerindo ideias e processos que pudessem ajudar a melhorar a organização e dinâmicas no trabalho com os alunos da turma e os respetivos professores.

Em conjunto com o DT titular, preparamos a 3ª reunião do CT para apresentar formalmente o projeto de intervenção, abordar as avaliações do 1º semestre a fim de construir estratégias diversificadas para o ensino, partilhar ideias e conhecimento, liderar e coordenar o projeto de turma e operacionalizar estratégias educativas adequadas ao contexto da turma (Saloio & Morales-Lozano, 2017).

Outro objetivo foi distribuir os temas, formar os grupos, monitorizar e acompanhar o início de trabalhos a desenvolver nas disciplinas Sociologia e Economia C pela turma 12º3A.

Na disciplina de Sociologia defini 2 grupos para dar início à componente teórica do projeto de intervenção. Com os temas “Sociedade e o indivíduo” e “Processos de reprodução e mudança nas sociedades atuais” pretendi que relacionassem os seguintes conteúdos: definição de estilos de vida, comportamento sedentário e a inatividade física, a globalização e os novos estilos de vida, o reconhecimento do ser humano como produto e agente produtor de cultura e a identificação de consequências e repercussões nas populações sedentárias a nível do estado de saúde pública.

Na disciplina de Economia C, monitorizei e acompanhei o 3º grupo que ficou responsável por elaborar o tema “Globalização económica, financeira e cultural” com o objetivo de referirem fatores que estão na base da globalização cultural: padrões de cultura, difusão cultural, aculturação, padrões de consumo, estilos de vida, com ênfase aos estilos de vida ativos e saudáveis e aos benéficos, mas também riscos que a população não saudável causa na economia, ou seja, o impacto económico causado pela população inativa.

Por fim, marquei a Assembleia de Turma para discutir problemas reportados por outros professores em várias disciplinas sobre faltas de assiduidade e pontualidade. Por isso, contactei os EE's dos alunos que estavam em situação limite de excesso de faltas na disciplina de Matemática, havendo advertência da gravidade da situação. Como houve casos (3) em que alunos eram os próprios EE's por já serem maiores de idade, como referido na “**Caracterização da Turma**”, isso foi um fator que poderia comprometer a responsabilidade assumida na assiduidade às aulas por serem os próprios a gerirem o seu processo formativo.

2.5.1. Balanço

Na 2ª Etapa abordei pessoalmente os professores das disciplinas que integraram o trabalho interdisciplinar para assegurar a articulação horizontal, ainda que informalmente, dando continuidade à preparação dos trabalhos. Apesar dos professores não terem apresentado sugestões, a abordagem permitiu assumir compromisso recíproco entre docentes e apurar o *timing* da lecionação dos conteúdos-alvo a inserir no trabalho, servindo de enquadramento e fundamentação teórica para associação de conteúdos entre disciplinas. Em ambas as disciplinas Sociologia e Economia C, os conteúdos foram abordados apenas no 2º semestre. Isso levou a que o objetivo de monitorizar e acompanhar o início dos trabalhos ocorresse na Etapa seguinte.

O 3º CT foi uma oportunidade para apresentar formalmente o projeto de intervenção, abordar o trabalho interdisciplinar, clarificar ideias e fixar no Projeto Curricular da Turma e no Plano Anual de Atividades. A apresentação aludiu à importância e promoção da interdisciplinaridade. Assim, foi assumido o compromisso coletivo e recíproco entre

professores a manter ao longo do ano letivo. Na reunião foram debatidas apreciações sobre as sínteses globais das avaliações intercalares, enviadas individualmente aos alunos, das aprendizagens globais e as respetivas medidas de apoio ao estudo.

A distribuição dos temas e a formação dos grupos de trabalho realizou-se em conjunto com os alunos em sala de aula e permitiu reforçar o relacionamento positivo com e entre os alunos. Assim, pretendi um trabalho colaborativo entre professores com o objetivo de envolver alunos nas tomadas de decisão e trabalharem em conjunto ao longo do ano. Os alunos foram envolvidos nas decisões dos projetos e processos pedagógicos, propiciando uma participação ativa na vida escolar.

Alertei a importância da interdependência positiva entre os grupos para desenvolvimento do trabalho ao longo do ano. Embora com autonomia, o trabalho desenvolvido foi supervisionado e acompanhado pelos professores que lecionaram os respetivos temas e por mim, uma vez que defini prazo de entrega da componente teórica do trabalho interdisciplinar, a realizar por parte da turma 12º3A.

Por fim, em relação aos alunos que estavam perto da situação limite de excesso de faltas na disciplina de Matemática, reuni com os alunos para comunicar e refletir sobre os efeitos negativos que a situação poderia causar, como ter de ficar a repetir a disciplina no ano seguinte, ficando dependentes de apenas uma disciplina para concluir o ensino secundário. A advertência e a reflexão conjunta procuraram consciencializar os alunos da gravidade da situação e que os alunos assumissem um compromisso com a assiduidade nas aulas.

2.6. 3ª Etapa – Plano

No plano da 3ª Etapa respondi às necessidades do desenvolvimento do projeto de intervenção, do contacto regular com professores e da preparação da reunião de EE's, mantendo as dinâmicas de intervenção nas 3 vertentes de atuação (Roldão, 1995). Para dirigir a atuação enquanto DT estabeleci os seguintes objetivos:

Atuação	Objetivos para a 3ª Etapa
Alunos	Implementar medidas de apoio à elaboração da componente teórica do trabalho interdisciplinar, através da disponibilização de fontes bibliográficas
	Monitorizar e acompanhar os trabalhos para efeitos de avaliação formativa
Professores	Marcar reuniões informais com os professores do CT para desenvolver o projeto de intervenção
EE's	Promover envolvimento e participação dos EE's na vida escolar dos alunos

Quadro 35 - Definição de objetivos 3ª Etapa

Relativamente ao projeto de intervenção de natureza interdisciplinar, esta Etapa foi fundamental para desenvolver e concluir a componente teórica do trabalho para respeitar os prazos de conclusão definidos para dar início à componente prática, numa lógica de desenvolver

trabalho inter-turmas, além de interdisciplinar, com uma interdependência positiva estratégica necessária para finalizar o projeto. Para auxiliar o início do desenvolvimento dos trabalhos disponibilizei aos alunos materiais e meios para elaborem os documentos, nomeadamente fontes bibliográficas e sugestões de palavras-chave para pesquisa e investigação, além dos conteúdos específicos lecionados nas disciplinas que integraram o projeto. Esta estratégia permitiu projetar o início dos trabalhos e proporcionar aos alunos uma base mais ampla de fontes de informação para pesquisa, análise, investigação e elaboração do trabalho.

Como os conteúdos específicos das disciplinas de Sociologia e Economia C foram lecionados no 2º semestre, e que serviram de base para estruturar e fundamentar a componente teórica do trabalho interdisciplinar, no decorrer desta Etapa monitorizei e acompanhei o início dos trabalhos para efeitos de avaliação formativa, sendo um dos objetivos estabelecidos.

Em relação ao contacto com os professores, para manter a efetividade e qualidade das relações pedagógicas necessárias para elaborar o trabalho específico e consecução dos objetivos definidos dentro dos prazos estipulados, a estratégia definida baseou-se em aumentar o número de reuniões informais, consoante disponibilidade, com os professores para acompanhar o *timing* de leção dos conteúdos e o desenvolvimento dos trabalhos em cada uma das disciplinas.

Também preparei o 4ª CT, a reunião intercalar do 2º semestre, em formato *online* via plataforma *MicrosoftTeams*, para abordar questões respetivas ao Plano Anual de Atividades da turma e às avaliações intercalares que correspondem à componente qualitativa da avaliação.

Ainda nesta Etapa, a convite da própria docente, acompanhei a turma no âmbito duma visita de estudo da disciplina de Desenho A ao “Dia das Artes” na Universidade Lusófona. Ainda no âmbito de visitas de estudo, foi realizada a visita de estudo à Futurália.

Relativamente à atuação junto dos EE’s, nesta Etapa planeei a 2ª reunião de EE’s para abordar as avaliações de 1º semestre, a SC no âmbito do EP e o projeto de intervenção realizado com a turma. A reunião objetivou manter o envolvimento e participação dos EE’s juntos dos seus educandos e promoveu o acompanhamento no processo educativo e da vida escolar, combatendo a falta de envolvimento e de desinteresse dos pais que é um dos obstáculos que se fazem sentir na relação entre escolas e as famílias (Alho & Nunes, 2009). Para Hattie (2003), envolver EE’s com regularidade na vida escolar revela-se um fator preponderante para contribuir de forma efetiva no sucesso dos alunos. Por esse motivo agendei reuniões com EE’s cujos seus educandos se encontravam em situações de risco de excesso de faltas, e num caso específico em relação ao aproveitamento da aluna nas aulas.

2.6.1. Balanço

Ao longo da Etapa os alunos desenvolveram e concluíram a componente teórica do trabalho interdisciplinar, apoiando-se nos recursos disponibilizados e cumprindo os prazos de entrega e conclusão dos trabalhos. Considerando que os alunos utilizaram fontes bibliográficas recomendadas para elaborar os trabalhos, a estratégia demonstrou ser contribuidora. A conclusão da componente teórica representou o compromisso coletivo na interdependência positiva das 2 turmas e no que ao contributo diz respeito.

Relativamente às reuniões informais com os professores, tive como objetivo monitorizar e acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos paralelamente ao tempo que os conteúdos das disciplinas foram lecionados. Foi uma opção segura que permitiu ter maior controlo na cronologia dos acontecimentos.

No CT intervimos para sequenciar a ordem das necessidades do trabalho interdisciplinar enquadrado no projeto de intervenção. A componente teórica foi desenvolvida e concluída ao longo desta Etapa, sendo realizada a avaliação formativa posteriormente, quer da minha parte quer dos professores envolvidos no projeto desenvolvido. O projeto desenvolveu-se não só no núcleo do CT, mas também em articulação com os alunos da turma.

A visita de estudo realizada no “Dia das Artes” à Universidade Lusófona e a ida à Futurália foram experiências significativas para os alunos pois foram momentos que contribuíram para esclarecer dúvidas e promover oportunidades para os alunos se informarem relativamente à oferta de formações de diversas instituições nacionais e internacionais e da empregabilidade existem nos diferentes ramos da prática laboral. As visitas enriqueceram o conhecimento dos alunos relativo a áreas de interesse dos próprios e permitiu descoberta de novos interesses e experienciar novas vivências potenciadoras de enriquecimento pessoal e social abrindo novas perspetivas e horizontes. Para alguns alunos foi fundamental solicitarem informações para registar anotações pertinentes para no futuro tomarem decisões importantes conscientemente, quer pela continuidade da atividade formativa, quer pela oportunidade de integração em mercados de trabalho nas diversas áreas.

Na intervenção junto dos EE's, nas reuniões dei a conhecer as situações e respetivas medidas consequentes relativas a alunos que ultrapassaram o limite máximo de faltas em determinada disciplina, nomeadamente a necessidade de implementar medidas de recuperação e integração desses alunos, consciencializando os EE's do ponto de situação dos seus educandos. Realizei ainda outra reunião com a encarregada de educação da aluna identificada como crítica na participação das aulas de EF, informando a participação assídua e positiva que

se refletiu no aproveitamento das aulas na disciplina de EF. A aluna superou as suas dificuldades de integração e participação na atividade formativa da disciplina, considerando o bom trabalho desenvolvido entre aluna-professor-alunos e o papel fundamental da delegada de turma que foi uma peça chave no processo integrador.

2.7. 4ª Etapa – Plano

A 4ª Etapa destinei principalmente à demonstração da obra coletiva, produzida por todos os elementos que participaram na elaboração do projeto de intervenção “**O Desenho dos Estilos de Vida**”, nomeadamente alunos de ambas as turmas – 12ºA e 12ºB – e os professores do CT. Deste modo, defini os seguintes objetivos a concretizar entre 26 de março e 4 de junho de 2024:

Atuação	Objetivos 4ª Etapa
Alunos e Professores	Iniciar e terminar a componente prática do trabalho interdisciplinar
	Organizar exposição da obra coletiva
	Apresentar produto final do trabalho interdisciplinar “ O Desenho dos Estilos de Vida ”
Professores	Discutir propostas e atribuições de classificações em reunião de CT
EE's	Realizar reunião com EE's
Alunos e Professores	Preparar alunos para Saída de Campo
	Promover relações pedagógicas entre professores

Quadro 36 - Definição de objetivos 4ª Etapa

Em fase de transição da parte teórica desenvolvida por a turma 12º3A, para a parte prática realizada pela turma 12º3B, os alunos da turma 12º3B deram continuidade ao desenvolvimento do trabalho recorrendo às aulas de Desenho A, Oficina das Artes e ao tempo livre para fazerem a expressão e interpretação da componente teórica, através de diversas formas ilustrativas, originando o trabalho inter-turmas e a efetividade da interdependência positiva. Para o efeito, sugeri a utilização de desenho em cartolina, desenho 3D ou desenho em quadro. Contudo, deixei em aberto a escolha dessas vias pelas quais os alunos traduziram e expressaram os fundamentos do trabalho, apelando à criatividade e originalidade. A turma 12º3B trabalhou de forma orientada pelos respetivos professores das disciplinas.

Anteriormente às apresentações e à montagem da exposição, realizei a avaliação formativa da componente teórica para avaliar os conteúdos introduzidos das disciplinas que integraram o projeto de intervenção na componente teórica, Sociologia e Economia C. A avaliação formativa foi realizada também pelos professores das disciplinas.

No seguimento das apresentações, teve lugar a organização da exposição dos trabalhos, enquanto obra coletiva, em local a definir, por um período de 2 semanas – 27 de maio a 7 de junho de 2024 – sendo a biblioteca, os corredores da Escola ou o *hall* de entrada os locais com maior potencial para expor a demonstração da obra coletiva, como produto final.

O produto final do projeto foi oportunamente demonstrado à ESBF (Apêndice XII), através da apresentação da componente teórica do trabalho, que compõe a fundamentação teórica e o suporte bibliográfico, e da componente prática que expressa e comunica a ideia do tema, retratando a criatividade e interpretação dos alunos ao tema dos estilos de vida ativos e sedentários, com recurso a diversas formas de ilustração.

Relativamente à necessidade de preparar e organizar as reuniões finais de ano letivo, foi agendada a reunião de EE's com o objetivo de abordar as avaliações finais, a conclusão do PAA de turma e outros assuntos cujos EE's quisessem esclarecer.

Para os professores da turma planeei o último CT, totalizando 5 momentos em que o CT se reuniu ao longo do ano letivo, para efeitos de atribuição de classificações finais de ano letivo, realizar os respetivos balanços relacionados com as atividades cumpridas que estavam previstas no PAA da turma e abordar casos específicos de alunos em situações especiais.

Por último, a pedido da DT do Curso Profissional de Técnico de Desporto, preparei uma intervenção junto da turma do curso para partilhar a minha experiência pessoal e de estudante relativamente ao meu trajeto enquanto aluno nos vários ciclos de escolaridade. Esta intervenção teve o propósito de proporcionar um momento de reflexão que se realizou no âmbito do tema em questão, neste caso, a importância das tomadas de decisão em fases determinantes de vida, ou seja, após o término da escolaridade obrigatória a propósito de interesses académicos.

2.7.1. Balanço

As exigências centraram-se na gestão do processo de demonstração da obra coletiva, na articulação entre professores e no acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas entre professores e alunos. A transição da componente teórica para a componente prática foi um momento fundamental do processo em que foi assegurada a interdependência entre turmas, consolidando a efetividade das relações pedagógicas, entre docentes e entre docentes e alunos, que são a base para o sucesso educativo. O acompanhamento das práticas pedagógicas e a articulação entre professores das diferentes disciplinas foi imprescindível para cumprimento de prazos previamente definidos, por isso os trabalhos foram concluídos dentro dos prazos.

Ao realizar a avaliação formativa, os alunos demonstraram que cumpriram as diretrizes e recomendações para elaboração do trabalho, tendo dessa forma cumprido as tarefas propostas com sucesso em relação à pesquisa e investigação sobre os temas atribuídos nos trabalhos e a articulação com os conteúdos lecionados nas disciplinas de Sociologia e Economia C.

Relativamente ao trabalho colaborativo entre professores, as práticas educativas coletivas foram direcionadas para o sucesso dos alunos e para a interdisciplinaridade, através

duma articulação horizontal. Esse fator permitiu aos alunos realizarem e concluírem os trabalhos com bom aproveitamento, tornando-os capazes de relacionar os conteúdos abordados na temática que foram incorporados na lecionação nas diferentes disciplinas que integraram o projeto. Assim, pretendi o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à adoção de estilos de vida ativos e a consciencialização da sua importância, como também a sensibilidade relativamente aos riscos para a saúde associados ao comportamento sedentário, como o impacto económico que os altos níveis de inatividade física numa população representam e trazem à economia global. As reuniões de CT desempenharam um papel preponderante para assegurar o planeamento e articulação de práticas entre professores.

Na realização dos trabalhos, verifiquei a utilização da bibliografia recomendada para elaboração da componente teórica, contribuindo para a consciencialização da importância da adoção de estilos de vida ativos por esta via e pela apresentação concretizada pelos grupos de trabalho. Na componente prática, a sugestão dos desenhos em quadros foi aceite e possibilitou a ilustração do corpo em 2 comportamentos distintos, realizando AF e em comportamento sedentário em ambientes retirados de obras de arte, fazendo um contraste geral surreal. A sensibilização ocorreu particularmente por esta via pelo impacto causado pelas ilustrações.

A apresentação do produto final foi decisiva para alcançar os resultados pretendidos e culminou com a apresentação do trabalho que cada grupo desenvolveu, com ambas as turmas em sala de aula. Deste modo, no momento de reflexão coletiva foram concretizados os objetivos do projeto. As apresentações foram uma oportunidade para cada grupo afirmar o trabalho que desenvolveu e consciencializar a importância da adoção de estilos de vida ativos e saudáveis e os benefícios para a saúde, longevidade, aptidão cardiorrespiratória e músculo-esquelética, saúde mental, boa alimentação, integração nas sociedades e a importância da redução de custos para a economia global, tornando as pessoas mais ativas, saudáveis e produtivas, com menos doenças e doentes e consequentemente menos tratamentos clínicos ou hospitalares.

Permitiu também a sensibilização dos riscos para a saúde, nomeadamente de doenças cardiovasculares, diabetes, obesidade, isolamento social, depressão e do prejuízo económico causado pela inatividade física através de tratamentos, operações e acompanhamento médico necessário para colmatar o comportamento sedentário e os níveis elevados de inatividade física.

Posteriormente às apresentações, foi organizada a exposição com o auxílio da professora responsável pela biblioteca. O auxílio foi enriquecedor na medida que permitiu determinar o local mais conveniente para a exposição ficar num lugar estratégico. Deste modo, incluímos a Biblioteca da Escola na organização da exposição da obra coletiva, recorrendo aos recursos e

espaços de apoio aos alunos. O local escolhido foi o corredor principal, em frente ao conselho executivo, uma vez que foi dos sítios mais movimentados da Escola (Apêndice XII).

Por último, o trabalho colaborativo efetuado por mim e pela DT do 12º Técnico Profissional de Desporto visou um momento de reflexão sobre as perspetivas e expectativas para o futuro relativamente à prossecução dos estudos e entradas no mercado de trabalho. Assim, a intervenção pretendeu influenciar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos no que às suas decisões futuras diz respeito. Apelei à tomada de consciência, considerando o facto de serem alunos de 12º ano no final do trajeto da escolaridade obrigatória e pelo facto de serem enquadrados nos mercados de trabalho futuramente ou, por decisão própria, prosseguirem o seu percurso académico e o processo formativo optando pela via do ensino superior. Esta oportunidade decorreu pelo facto de, enquanto aluno, eu próprio ter frequentado um curso profissional, à semelhança dos alunos da turma, justificando-se a intervenção nesse sentido.

O acontecimento surgiu no seguimento do convite da DT à minha pessoa, possibilitando o meu contributo no que à influência diz respeito, dado que preconizei um trajeto semelhante ao dos alunos, ao ter frequentado um ensino profissional. Este momento também contribui para o enriquecimento do meu processo formativo e do meu próprio desenvolvimento pessoal.

2.8. Saída de Campo

A SC foi uma atividade que ofereceu oportunidades de aprendizagens interdisciplinares em ambientes naturais, fora do espaço físico escolar, e de colocar em prática o desenvolvimento do projeto de intervenção, através da aprendizagem experiencial (Kolb & Kolb, 2009). Pretendi consciencializar os alunos dos valores da Educação Ambiental e promover contextos interativos que potenciam as relações sócio afetivas dos alunos das diferentes turmas (Tal & Morag, 2009). O planeamento e a organização foram faseados, conforme explicito no quadro abaixo:

Procedimentos	Planeamento da Saída de Campo			
	JAN-FEV	FEV-MAR	MAR-ABRIL	ABRIL-MAIO
	Definir objetivos comuns e específicos	Pesquisar meios para deslocação	Confirmar atividades com as instituições	Mobilizar recursos imprescindíveis
	Pesquisar locais		Entregar e recolher autorizações	Realizar SC
	Avaliar exequibilidade consoante objetivos	Avaliar orçamento	Planeamento das atividades no percurso de Orientação	Avaliação
	Escolher atividades formativas	Definir programa de atividades	Estabelecer ligações interdisciplinares	Balanço

Quadro 37 - Planeamento e Calendarização Saída de Campo

A organização da atividade implicou e proporcionou dinâmicas de cooperação que se expressaram na multitude de processos realizados pelo NE, necessários para planear a SC.

2.8.1. Objetivos Comuns e Específicos

A elaboração da SC foi concebida em conjunto entre membros do NE, dando continuidade à implementação de dinâmicas de cooperação entre estagiários ao longo do EP, e refletindo práticas de apoio, entreaajuda e companheirismo no desenvolvimento profissional durante a formação inicial de professores.

No desenvolvimento da SC, foi fundamental definir e priorizar objetivos comuns nas 3 turmas que participaram na SC e objetivos específicos referentes aos projetos desenvolvidos pelos estagiários. Os objetivos comuns e específicos expressam-se no quadro abaixo:

Objetivos Comuns	Realizar interdisciplinaridade com as disciplinas de Português
	Conscienciar para os valores da Educação Ambiental
	Aplicar estratégias para melhorar as relações sociais e afetivas entre turmas
	Criar oportunidades de desenvolvimento das relações pedagógicas entre professores
	Introduzir novas atividades de exploração da natureza
	Avaliar os alunos na matéria de Orientação
Objetivos Específicos	Implementar aprendizagem experiencial de dias ativos
	Relacionar com o projeto de intervenção de Direção de Turma “O Desenho dos Estilos de Vida”

Quadro 38 - Objetivos Comuns e Específicos Saída de Campo

Relativamente aos objetivos comuns, definimos a interdisciplinaridade com a matéria de Português pela possibilidade de serem lecionados conteúdos da disciplina de Português no contexto da SC de EF, durante a visita ao local estrategicamente escolhido. Definimos a consciencização para os valores da Educação Ambiental para desenvolver competências de cidadania e preservação pela natureza, com práticas sustentáveis e respeito pelos ambientes naturais. Paralelamente, a organização das atividades da SC teve como objetivo desenvolver relações socio-afetivas entre as turmas e relações pedagógicas entre professores. Introduzir novas atividades de exploração da natureza e avaliar os alunos na matéria de Orientação em espaço fora do contexto escolar foram os últimos objetivos comuns definidos.

Nos objetivos específicos, implementar a aprendizagem experiencial através de dias ativos pretendeu o reconhecimento dos alunos sobre a importância da adoção de estilos de vida ativos e saudáveis, particularmente em contacto com a natureza. Neste contexto, a aprendizagem é um processo adaptativo em que se envolve o aluno como um todo em contextos específicos, num processo construtivo para criar conhecimento (Kolb & Kolb, 2009), através do qual os alunos vivenciam o conhecimento por si mesmos, permitindo o desenvolvimento de atitudes, formas de pensar significativas e novas competências (Kraft & Sakofs, 1988). Numa visão dinâmica, o projeto de intervenção desenvolvido na área Direção de Turma contribuiu na medida em que os alunos relacionam a experiência da SC com os conhecimentos adquiridos anteriormente resultantes da elaboração das temáticas que fundamentaram teoricamente o

projeto. Esta articulação com o projeto “*O Desenho dos Estilos de Vida*” pretendeu envolver de forma ativa e intencional os alunos em experiências diretas, aumentando o conhecimento, clarificando valores e de forma a desenvolver competências (Kraft & Sakofs, 1988), em dinâmicas de prática e reflexão focadas na adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

Após definir objetivos, procedemos à pesquisa de locais adequados à realização das atividades. O facto de todas as turmas terem a disciplina de Português foi uma potencialidade que originou a possibilidade de estabelecer relação com o currículo da disciplina, nomeadamente com o livro “Memorial do Convento” de José Saramago. Isso levou-nos a optar por realizar as atividades na vila de Mafra, uma vez que a história decorre nesse local. Considerando a distância do local da Escola, um dos critérios definidos foi os custos associados às atividades da SC serem económicos para os alunos.

Confirmada a localização para desenvolver as atividades e contactadas as empresas e instituições, optamos por comunicar com a empresa *Parque Aventura da Cova da Baleia* e a Escola de Armas, pertencente ao Exército Português, uma vez que as atividades apresentadas correspondiam aos critérios definidos. A decisão foi oportuna por ser possível mobilizar apoio organizacional na realização das atividades. Outro motivo foi o facto do primeiro campeonato de Orientação ter sido realizado pelas forças armadas portuguesas em Mafra em 1973, no mesmo local que os alunos realizaram o percurso. Após decidir o local e as atividades, verificamos que as condições de exequibilidade, em função dos objetivos, estavam asseguradas. Pelas condições que nos foram apresentadas, previmos um dia repleto de atividades e novas experiências significativas, contribuindo para o desenvolvimento eclético desejável para os alunos, indo ao encontro de um dos principais objetivos da EF.

As atividades foram escolhidas com base nos critérios de estágio, incluindo Orientação por ser uma atividade de carácter obrigatório. Outro motivo foi a mais-valia de a Escola de Armas proporcionar a atividade de forma gratuita aos alunos, prestando todo o apoio necessário. A estratégia foi delineada para os professores poderem desenhar dinâmicas de interação para oferecer aos alunos uma variedade de experiências sociais, construindo ambientes de aprendizagem que propiciam interações desejáveis e a possibilidade de os alunos descobrirem ou modificarem atitudes e comportamentos (Jourand, Adé, Sève, Komar & Thouvarecq, 2018).

Decidimos incluir as atividades de Arborismo, Slide e Paintball, pelo contributo que ofereceu aos alunos, enquanto novas atividades desafiantes que fomentam a importância da cooperação dentro do grupo em atividades de contacto e exploração com a natureza, oferecendo oportunidades de preservar os locais e conservar o ambiente natural, assim como aplicar

medidas de segurança (Vidal, 2011). O outro motivo, de especial relevância, foi as atividades estarem incluídas no mesmo *pack* de atividades organizadas pela empresa *Parque Aventura Cova da Baleia*, cumprindo o critério de baixos custos associados à realização das atividades.

2.8.2. Organização e Planeamento

Após garantir atividades e o local de realização, pesquisamos meios para a deslocação. Abordamos várias empresas para verificar disponibilidades e pedir orçamentos. O orçamento da empresa *Turicorvo* correspondeu aos critérios da disponibilidade e valores acessíveis associados à deslocação. Para assegurar a deslocação, reservamos o aluguer do autocarro.

Adicionalmente, abordamos os EE's para verificar a possibilidade e concordância com os valores apresentados. Sugerimos propostas de pagamento através de prestações, considerando condições socioeconómicas de alguns alunos.

Articulámos o programa de atividades – horas, atividades, tempo – com a empresa *Parque Aventura Cova da Baleia* e a Escolas das Armas para as atividades de Arborismo e Paintball decorrem de manhã por que a duração das atividades era superior à realização do percurso de Orientação e por estarem incluídas no mesmo *pack*. A concretização do percurso de Orientação na Escola das Armas foi planeada para a tarde, permitindo montar o percurso.

Com a concordância dos EE's com os valores apresentados, confirmamos as atividades com as instituições e elaboramos as autorizações para entregar aos alunos. As autorizações informaram as atividades, a data-limite para pagar cada prestação, o local, horas de partida e chegada e o meio de transporte.

Para enriquecer a SC, planeamos um conjunto de atividades a realizar na Orientação. Incluímos EF Adaptada, Dança e Oricones, promovendo prática de atividades física, novos estímulos e a consciencialização da inclusão. As atividades selecionadas na EF Adaptada foram a corrida simulando disfunções músculo-esquelética, comprometendo um dos membros, e simulando deficiência visual, correndo de olhos vendados apenas com auxílio da comunicação entre pares, despertando sensibilidade e a consciencialização do Desporto Adaptado, da inclusão e das relações de cooperação. Nas atividades rítmicas e expressivas, os alunos tiveram opção de escolha entre Dança livre ou uma Dança do currículo da EF.

Anteriormente formamos grupos de trabalho com base em critérios específicos dos projetos de direção de turma de elementos do NE e definimos líderes responsáveis pelo envio das gravações das atividades do seu grupo.

Para estabelecer ligações interdisciplinares, analisamos as Aprendizagens Essenciais das disciplinas Português, História e EF e criamos dinâmicas com uma componente

interdisciplinar, promovendo nos alunos o desenvolvimento de áreas de competências específicas do PASEO (Martins et al., 2017) e práticas educativas entre professores através de trabalho colaborativo. Para organizar as dinâmicas, contactamos os professores das disciplinas, considerando que todas as turmas abordaram a temática e a história do “Memorial do Convento” de Mafra, livro de José Saramago.

Disciplina	Domínio	Estratégias	Descritores do perfil de alunos
Educação Física	Área das Atividades Físicas	Estabelecer relações intra e interdisciplinares; Utilizar conhecimento para participar de forma adequada e resolver problemas em contextos diferenciados; Cooperar com companheiros na procura do êxito pessoal e em grupo Cooperar promovendo clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e prazer proporcionado pelas atividades	Respeitador da diferença Participativo/ Colaborador/ Cooperante Responsável/ Autónomo
Português	Leitura	Estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado

Quadro 39 - AE e PASEO: Estratégias e Áreas de Competência na Interdisciplinaridade

2.8.3. Balanço

A SC concretizou-se a 22 de maio de 2024 na vila de Mafra e contou com 51 alunos, 5 estagiários e 3 professores. Antes de iniciar a deslocação, reforçamos toda a informação correspondente às atividades do programa e explicamos toda a organização do planeamento do dia, bem como o tipo de comunicação definido entre professores-alunos. Iniciamos procedendo de acordo com a organização logística dos transportes e entregamos aos alunos os folhetos da SC (Apêndice XIII). No local, cada estagiário desempenhou as funções atribuídas.

A dinâmica interdisciplinar com a disciplina de Português foi enriquecedora e contribuiu para lecionar os conteúdos do Convento de Mafra onde os alunos aprenderem no próprio local ao mesmo tempo que vivenciaram a prática de dias ativos no contexto da SC de EF.

A apanha do lixo foi organizada em grupos de 3 elementos e permitiu transmitir valores de cidadania que promoveram a Educação Ambiental através de boas práticas sustentáveis, desenvolvendo a consciencialização do respeito e preservação do meio ambiente e da natureza.

A formação de grupos heterogéneos com alunos de turmas diferentes contribuiu para melhorar e fortalecer relações socio-afetivas através da cooperação nas diferentes atividades ao longo do dia, do incentivo à superação de dificuldades em atividades de exploração da natureza no Arborismo, das estratégias de grupo nas atividades do Paintball e da distribuição de funções dentro do grupo para concluir a corrida de Orientação com sucesso no menor tempo possível.

O planeamento das dinâmicas interdisciplinares na visita de estudo ao Convento de Mafra, a distribuição de funções e o acompanhamento dos grupos de alunos permitiram desenvolver relações pedagógicas de qualidade entre professores. O trabalho colaborativo foi uma condição *sine qua non* para melhorar a qualidade da organização da SC, assim como para enriquecer a qualidade das aprendizagens dos alunos na realização das atividades.

A Orientação permitiu avaliar os alunos fora do espaço físico da Escola. O percurso fixo na ESBF e a preparação nas aulas de EF auxiliaram os alunos na corrida na Escola das Armas. Todos os grupos conseguiram concluir o percurso com sucesso com recurso à leitura dos mapas e da bússola, identificando as balizas e preenchendo corretamente o cartão de controlo. A corrida foi significativamente relacionada com a história da Orientação, sendo feita no local onde ocorreu o 1º campeonato de Orientação, em 1973 em Mafra pelas Forças Armadas.

Na realização do percurso incorporamos as atividades definidas. Cada estagiário ficou responsável num ponto de controlo pela dinamização das atividades para supervisionar a realização do percurso. A corrida simulada de disfunção músculo-esquelético e deficiência visual ficou à minha responsabilidade, prestando o apoio e a supervisão da atividade. O Arborismo e o Slide permitiram introduzir novas atividades de exploração da natureza, contribuindo para motivar os alunos a superarem dificuldades, conhecerem os próprios limites, desenvolverem novas competências e trabalharem em conjunto estrategicamente na atividade de Paintball.

Um dos aspetos fundamentais da SC foi a possibilidade de refletir com alunos ao longo do dia, particularmente com a turma 12º3AB, relativamente à importância da adoção e manutenção de estilos de vida ativos. A SC foi o culminar do projeto de intervenção “**O Desenho dos Estilos de Vida**”, possibilitando aos alunos a aquisição de novos conhecimentos e a mobilização de conhecimentos anteriormente adquiridos. Assim, os alunos puderam vivenciar de forma própria o conhecimento e relacionar com o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, através de aprendizagem experiencial, com experiências sociais positivas e desafiantes nas atividades da SC ao longo do dia. No fim, solicitei uma reflexão aos alunos sobre a importância e benefícios de dias ativos, da prática de AF particularmente em contacto com a Natureza e o que representou a SC para os próprios.

3. Desporto Escolar

3.1. Desporto Escolar

De acordo com o Decreto-Lei n.º 95/91, o Desporto Escolar (DE) é definido como um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação de complemento curricular e uma ocupação dos tempos livres no qual existe liberdade de participar e escolher as atividades que se pretende frequentar, estando as atividades integradas no Projeto Educativo da Escola.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) ao DE é atribuído o papel de promover a saúde, a CF, a obtenção de hábitos e condutas motoras, o entendimento do desporto como fator de cultura, estimular sentimentos de cooperação, solidariedade, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a gestão dos alunos praticantes, salvaguarda pela orientação de profissionais qualificados. Para Freitas (2002), o DE é um instrumento privilegiado onde a Escola se constitui o espaço e o tempo para formar crianças e jovens para construir uma cidadania democrática, participativa e responsável, contribuindo para a formação global do aluno através da transformação que se confirma no próprio.

Segundo a DGE (2021), o DE tem condições para contribuir para os princípios, valores e as diversas áreas de competência estabelecidos no PASEO (Martins, et al., 2017), considerando a visão e a missão que foram definidos para nortear o quadriénio 2021-2025. Ao nível da visão assegurar em todos os agrupamentos e escolas não agrupadas uma oferta desportiva escolar diversa para os alunos para envolver comunidades escolares e locais. Na missão pretende-se o desenvolvimento articulado entre os eixos estratégicos do programa, nomeadamente +Desporto +Atividade Física; Formação de alunos e professores; Cidadania, inclusão e ética; Cogestão e codecisão na Escola; Desporto Verde e sustentável; Envolvimento das/nas comunidades.

3.2. DE no AEBF – Núcleos

Na 1ª reunião da área disciplinar decidiu-se que na Escola Básica da Pontinha e na Escola Secundária Braamcamp Freire fariam parte da oferta de DE os núcleos de Andebol, Badminton, Basquetebol, Corfebol, Futsal, “Projeto sobre Rodas” e Voleibol.

Decidi integrar o núcleo de Andebol. Os anos de prática desportiva enquanto atleta federado, a formação académica com especialização na modalidade de Andebol no 3º ano da Licenciatura em EF e Desporto no ramo de EFDE e a recente formação como treinador de Andebol grau I na Associação de Andebol de Lisboa foram razões para optar por esta modalidade. Esta oportunidade foi fundamental para desenvolver e aplicar competências que

adquiri ao longo dos processos de formação, reunindo condições para mobilizar conhecimentos e a experiência que obtive.

Para dar início às atividades dos núcleos de DE, em conjunto com os colegas de estágio da Faculdade de Educação Física e Desporto e a Faculdade de Motricidade Humana elaboramos o cartaz de divulgação e captação de praticantes para os diversos núcleos de oferta do DE no Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (AEBF). No cartaz incluiu-se todas as modalidades e respetivos horários.

3.3. Caracterização do núcleo Sub18M Andebol

No 1º treino do núcleo de Andebol apresentaram-se apenas 6 elementos do Grupo-Equipa (GE) com idades entre os 15 e os 18 anos, o que revelou a necessidade urgente de estabelecer como 1º objetivo a divulgação e recrutamento de praticantes, considerando o número mínimo de jogadores (18) que é necessário inscrever para participar nas atividades do Plano Estratégico do Desporto Escolar (PEDE) no projeto “DE Competição” desportos coletivos. O professor Nuno Cardoso foi o professor responsável pelo núcleo de Andebol, com quem tive a oportunidade de acompanhar e debater as ideias que tive para intervir no âmbito do DE, assumindo a função desde o ano letivo 2022/2023.

De acordo com DGE (2023) e o PEDE 2021-2025, o núcleo de Andebol enquadrou-se nas atividades de nível II, o que implicou participar regularmente nos treinos e competições inter-escolas através do Projeto “DE Competição”, no âmbito local, regional e nacional. Os encontros competitivos a realizar no presente ano letivo foram primeiramente a nível local através das coordenações locais do desporto escolar (Tavares, Romero & Rafael, 2023).

A nível de recursos espaciais, os treinos realizaram-se no Campo Exterior 1 e no Ginásio Grande, com medidas que correspondem a 40x20m e 28x15m respetivamente. Nos recursos temporais foram atribuídos 3 tempos letivos a cada núcleo, correspondendo a um total de 150 minutos. Contudo, a distribuição da carga dos 3 tempos letivos definiu-se apenas em 2 tempos letivos de 50 minutos cada.

Os treinos e o respetivo horário decorreram à 2ª feira das 13h30 às 14h20 e à 6ª feira das 13h30 às 14h20, o que não correspondeu às sugestões metodológicas de Jacinto et al., (2001) e comprometeu o princípio da continuidade das aprendizagens que decorrem das atividades formativas. Perante o facto, sugeri adicionar 1 tempo letivo à 4ª feira das 13h30 às 14h20. A proposta foi recusada e a justificação foi que os restantes tempos letivos seriam atribuídos para viagens e deslocações a torneios locais, regionais ou nacionais.

3.4. Modelo de Planeamento

Considerando as sugestões metodológicas de Jacinto et al., (2001), na dimensão operacional do plano defini como modelo de planeamento o Plano por Etapas para operacionalizar e intervir no DE e para orientar e regular o processo ensino-aprendizagem de forma mais eficaz, em que cada uma das Etapas apresentou características diferentes. Deste modo, o planeamento organizou-se por via das seguintes Etapas: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto. Na 1ª Etapa realizei a AI, na 2ª Etapa foquei-me nas prioridades de aprendizagem dos praticantes, a 3ª Etapa destinei ao progresso das aprendizagens desenvolvidas na Etapa anterior e a 4ª Etapa para demonstração e confirmação das aprendizagens e introdução de novos conteúdos numa perspetiva plurianual (Apêndice XIV).

Planeamento Desporto Escolar			
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Aumentar nº de praticantes			
Avaliação Inicial (Nível I/E)	Desenvolvimento de aprendizagens prioritárias	Progresso nas aprendizagens prioritárias	Demonstração e confirmação das aprendizagens
Iniciação à prática desportiva	Diferenciação de ensino		
Introdução de jogos pré-desportivos, exercícios e jogos reduzidos condicionados	Definição de conteúdos técnico-táticos e objetivos de aprendizagem	Desenvolvimento de atividades de complemento curricular	
Criação de rotinas	Preparação para fase competitiva	Preparação para fase competitiva + Fase competitiva	Fase competitiva
Integração dos alunos NEE	Garantir a participação dos alunos NEE		
Atividades de complemento curricular a desenvolver			
-	Torneio de andebol da Escola	Formação de árbitros	-
		Organizar jogo-treino e treino conjunto com o GC Odivelas na ESBF	Organizar jogo-treino e treino conjunto com o GC Odivelas e CA Rangers na ESBF
		Assistir a jogos oficiais de Andebol dos clubes Sporting Clube de Portugal e Sport Lisboa e Benfica	

Quadro 40 - Planeamento e Calendarização Ano Letivo Desportivo

3.5. Projeto de Intervenção: “O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)”

No PEDE 2021-2025 assume-se que os valores do desporto serão promovidos com destaque para a igualdade, inclusão e *fair-play*, levando os alunos a contribuírem e assumirem um compromisso que reflete valores éticos. O 3º eixo do PEDE 2021-2025, Cidadania, Inclusão e Ética refere que as escolas devem assegurar o direito de todos no acesso ao desporto, garantindo inclusão das pessoas com deficiência. O 6º eixo Envolvimento das/nas Comunidades

indica que as escolas podem apresentar ofertas e propostas desportivas que envolvam toda a Comunidade Educativa.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é no contexto das escolas inclusivas que as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) conseguem um maior progresso, através de uma integração social mais efetiva, onde a igualdade de oportunidades se traduz no sucesso das escolas inclusivas, sendo necessário um esforço da parte de professores, alunos, EE's e voluntários. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 54/2018 pretende alargar e assegurar a todos os alunos as mesmas oportunidades para obterem sucesso em qualquer momento do seu percurso académico, através de medidas que suportam a aprendizagem e a inclusão, em que essas medidas “ocorrem em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas”.

No processo educativo e formativo, no âmbito da formação desportiva dos jovens orientada por treinadores, exige-se que se contribua para o desenvolvimento físico, motor, social e emocional, sendo transmitidas regras que conduzem à convivência, à lealdade e ao civismo (Coelho, 1990). Para cumprir as funções educativas e formativas, a Escola deve proporcionar a todos o acesso ao desporto para contribuir na formação integral (Coelho, 1998).

Para que no exercício das minhas funções como professor estagiário, fosse um educador que proporcionou uma transformação social com vista à Educação pelo Desporto através de um projeto cultural (Lima, 2004), identifiquei a possibilidade de intervir nesta área de EP por meio de um projeto pertinente que visou a inclusão de 3 casos de alunos NEE, contribuindo para a sua formação integral e integração social no contexto do GE do núcleo de Andebol. A natureza e pertinência da elaboração deste projeto prende-se pela presença de 3 alunos NEE nos treinos do núcleo de Andebol. Identifiquei essa situação como possível temática alvo de intervenção e reflexão, considerando que esses alunos também merecem oportunidades de participação competitiva e em atividades, desenvolvimento de sentimentos de pertença a um determinado contexto e identificação com o GE.

As condições patológicas que caracterizam os alunos foram espectro do autismo no primeiro caso, perturbações do desenvolvimento da linguagem que refletem défice cognitivo associado a perturbação muito grave no desenvolvimento da linguagem no segundo caso, e problemas ao nível da regulação comportamental no último caso. Não existiu qualquer limitação ao nível do desenvolvimento motor nestes alunos. Por isso, a sua integração na parte prática dos treinos não obrigou a alterações e adaptações significativas nas situações de

aprendizagem. No caso dos alunos com autismo e com perturbações do desenvolvimento da linguagem, os mesmos foram abrangidos pela educação especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 e beneficiaram de medidas universais de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e medidas seletivas de apoio psicopedagógicas de acordo com o Decreto-Lei nº54/2018.

Face ao número atual de núcleos no AEBF, pode-se afirmar que a oferta de DE existente foi diversificada de forma a dar resposta às necessidades que os alunos e a Escola apresentam, contribuindo para uma prática eclética e um desenvolvimento multilateral e harmonioso. Contudo, destaca-se o facto de não existir um núcleo destinado ao Desporto Adaptado. Esse fator levou-me a refletir sobre as oportunidades que alunos NEE possam dispor nestas atividades lúdico-desportivas de complemento curricular.

Após constatar a falta de oferta de modalidades de Desporto Adaptado no Projeto DE do AEBF, surgiu a oportunidade de desenvolver um projeto que permitiu por um lado garantir a extensão da igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo os que apresentam algum grau ou tipo de deficiência, por outro transmitir valores instrumentais que norteiam o nosso comportamento, tais como honestidade e a tolerância, responsabilidade individual e coletiva, cooperação, disciplina, noção de partilha e afiliação, autorrespeito e o respeito pelo próximo (Gonçalves, 2004). A realização do projeto teve em atenção a realidade referida por Carvalho (2010), que indica que numa percentagem muito significativa continua a estar ausente a prática desportiva de crianças e jovens, pelo que a pertinência do projeto se figura no combate a esta ausência de prática desportiva em muitas crianças e jovens, que por sua vez passam a grande maioria do seu tempo na Escola. Além disso, como alude Seabra (1999), a organização de competições desportivas para pessoas com deficiência encontra-se ainda numa fase muito inicial de desenvolvimento.

A implementação do projeto englobou, paralelamente, o alinhamento com o documento do Projeto Educativo da Escola, elaborado pela Direção do AEBF (2023) no que à visão, missão e valores do AEBF diz respeito. A visão procura que o agrupamento seja reconhecido como uma unidade de qualidade, através de uma cultura coletiva na qual todos os membros da Comunidade Educativa participam de forma ativa e colaborante, com respostas educativas inovadoras que promovam a inclusão e integração de todos e de cada um (Apêndice XV). A missão pretende desenvolver ambientes educativos inclusivos que tenham como objetivo um ensino e aprendizagem de qualidade que minimize as desigualdades e promova o sucesso.

Nos valores, o agrupamento assenta a ação educativa nos valores de inclusão, equidade, tolerância, responsabilidade, disciplina, ética, valorização profissional, cooperação e bem-estar de modo a promover a formação integral do aluno e o seu sucesso educativo.

Assim, constituem-se como objetivos do projeto de intervenção os seguintes pontos:

Objetivos do projeto
Criar oportunidades de participação competitiva e em atividades de complemento curricular aos praticantes NEE, garantindo a extensão de igualdade de oportunidades
Garantir dinâmicas de cooperação e integração entre praticantes NEE e os restantes praticantes
Desenvolver e organizar atividades de complemento curricular para aumentar momentos competitivos

Quadro 41 - Objetivos do projeto de intervenção " O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)"

3.6. 1ª Etapa - Prognóstico

O desenvolvimento da 1ª Etapa Prognóstico ocorreu entre 2 de outubro e 3 de novembro de 2023. A importância da Etapa expressou-se na necessidade de realizar a Avaliação Inicial (AI) dos praticantes do núcleo, da qual resultou a recolha de informações e dos níveis de jogo de cada praticante para consequente diferenciação pedagógica. Delineei a AI para 9 treinos, mas com a chegada de mais praticantes ao núcleo, prolonguei a AI até ao fim da Etapa até estabilizar o número de praticantes. Para orientar a 1ª Etapa defini os seguintes objetivos:

Quadro 42 - Objetivos DE 1ª Etapa

Objetivos para a 1ª Etapa
Realizar a Avaliação Inicial
Recrutar praticantes
Formar rotinas de organização no decorrer do treino

3.6.1. Planeamento

Para iniciar a 1ª Etapa, decidi recrutar mais praticantes. Na semana de divulgação estive presente na parte final de aulas de EF de outros professores, com a devida autorização, com o objetivo de informar o início dos treinos no núcleo de Andebol e captar alunos.

O modelo estrutural da unidade de treino adotado teve como referência a organização sugerida por Ribeiro e Volossovitch (2004), dividindo por partes específicas:

A mobilização geral incidiu em exercícios individuais de drible, exercícios a pares de passe e receção em movimento com progressão no terreno de jogo e jogos lúdico-desportivos como “estafetas em drible”, “jogo da apanhada” e “bola ao fundo” para privilegiar o primeiro contacto e relação com a bola.

A mobilização técnica realizou-se com situações de 1x0 e 2x0 para obter melhoria da capacidade geral de remate sem oposição, através de vagas. Em certas ocasiões também foram realizadas situações de 2x1 perto da baliza, adicionando oposição para promover a tomada de decisão de “quando passar ou finalizar” através de remate apoiado ou em salto.

Ao nível da mobilidade técnico-tática-estratégica, devido ao reduzido número de jogadores nos primeiros treinos, não foi possível na fase inicial da Etapa avaliar de acordo com a situação formal de avaliação para distinguir nível I de E, nomeadamente a situação 5x5 em campo 25x14m, área 5m, baliza com 1,80m e bola afável. Como tal, nesta parte do treino decidi optar por introduzir jogos reduzidos 2x2, situações de superioridade numérica de 3x2, 4x2, 3x2 com a presença de apoios, em campo reduzido e fracionado, adaptando os indicadores de observação à natureza do contexto que era possível concretizar para efeitos de AI.

O regresso à calma contemplou livres de 7 metros, exercícios de CF e o respetivo balanço do treino e a possível ligação com o próximo, através de conversa com os praticantes.

Quadro 43 - Estrutura Unidade de Treino 1ª Etapa

Parte	Grupo	Situação/Meio de ensino	Formação de grupo	Objetivos
Mobilidade Geral	-	Jogo pré-desportivo “bola ao fundo”, “estafetas em drible” e “apanhada em drible”	Cooperativo	Drible Desmarcação Passe & Recepção Marcação Individual
	-	Exercícios a pares		
Mobilidade Técnica	-	Vagas 1x0, 2x0 e 2x1 perto do alvo	Cooperativo	Passe & Recepção Decisão quando Passar ou Finalizar Remate em Salto
Mobilidade Técnico-Tática-Estratégica	-	Situação de jogo campo-inteiro 5x5	Desempenho e/ou Cooperativo	Avaliação Inicial
	-	Situação de jogo meio-campo 3x2, 4x2 e 3x2+2 apoios Situação jogo reduzido 2x2	Cooperativo e/ou Desempenho	Desmarcação Passe & Recepção Marcação Individual
Retorno à calma	-	Exercício individual	-	Finalização remate em apoio

3.6.2. Balanço

A AI permitiu recolher informações importantes e tomar decisões sobre os conteúdos técnico-táticos a desenvolver, os objetivos a estipular e quais os meios de ensino mais indicados a utilizar para o nível de desempenho e conhecimento do jogo que os praticantes demonstraram na AI, tendo revelado níveis de jogo distintos.

O objetivo de recrutar praticantes foi atingindo, levando a um aumento exponencial nos treinos a meio da Etapa, passando de 6 praticantes para um máximo de 22 praticantes. O recrutamento de praticantes permitiu integrar 3 alunos NEE e refletir as possibilidades de participação competitiva e a igualdade de oportunidades. Apesar da oscilação do número de praticantes por treino, o aumento permitiu registar uma diferença significativa ao nível do desempenho demonstrado. Metade do GE não dominava o nível I e a outra metade do GE dominava o programa nível I e parte do programa nível E.

Na AI, utilizar a situação formal de 5x5 com a presença de indicadores de observação e critérios de avaliação (Comédias, 2012), só foi possível a meio da Etapa devido ao recrutamento de mais praticantes. A presença de mais praticantes foi o 1º objetivo da 1ª Etapa a começar a ser concretizado de forma notória. Nos alunos nível I verifiquei constante aglomeração em torno da bola, sem ocupação racional do espaço, poucos remates e a bola muitas vezes fora do campo.

A metade do GE com melhor desempenho já eram praticantes que integraram o núcleo do DE Andebol no ano letivo transato. Como o núcleo apresentou diferentes níveis no domínio dos conteúdos, conforme indicado no Apêndice XVI, na 2ª Etapa foi importante diferenciar e organizar momentos que os grupos de trabalho se formaram através de grupos de desempenho e momentos que os grupos se organizaram em grupos cooperativos (Heacox, 2001).

Das características que identifiquei no GE foi que os praticantes desconheciam as diversas formas de organização das atividades no decorrer do treino. Como tal, optei por reservar sempre que necessário momentos no treino para explicar a organização dos exercícios para criar rotinas, especialmente quando necessário organizar em vagas, na formação de colunas, os exercícios individuais, os exercícios de grupo e ainda a organização do jogo e formas jogadas. Foi necessário explicar os jogos lúdico-desportivos, ou jogos pré-desportivos (Ribeiro & Volossovitch, 2004), pois a maior parte dos alunos desconhecia este tipo de jogos.

3.7. 2ª Etapa – Prioridades

A 2ª Etapa decorreu entre 6 de novembro de 2023 e 18 de janeiro de 2024 e o planeamento teve como base a recolha, e respetiva interpretação, de informações provenientes da AI realizada na 1ª Etapa em relação ao domínio dos conteúdos pedagógicos descritos nos PNEF (Jacinto et al., 2001) por parte dos praticantes.

Os objetivos definidos para a Etapa expressam-se no quadro abaixo e o planeamento foi centrado em torno do desenvolvimento e consecução dos mesmos.

Objetivos da 2ª Etapa
Assegurar a continuidade da presença dos alunos NEE nos treinos
Diferenciar o ensino e desenvolver as aprendizagens prioritárias

Quadro 44 - Objetivos 2ª Etapa DE

3.7.1. Planeamento

Para assegurar assiduidade e presença contínua dos praticantes NEE nos treinos, criei um grupo no *WhatsApp* com todos os elementos do GE, com a intencionalidade de estabelecer vias de comunicação mais rápidas e eficazes. Além da estratégia definida, preocupei-me em manter a procura do contacto regular e pessoal com os praticantes NEE nos espaços comuns da

Escola nos intervalos. Esta medida foi implementada para dar resposta e manter a ligação e o interesse nestes 3 alunos para continuar a cativá-los a marcarem presença assídua e pontual nos treinos. Como estratégia pedi apoio à professora auxiliar que acompanhava 2 dos alunos NEE.

Em relação ao planeamento dos treinos e à seleção de situações de aprendizagem, para contrariar a tendência do jogo-anárquico instalado por parte significativa dos praticantes do GE, na mobilização geral optei por manter as formas de jogo simplificadas, através do jogo pré-desportivo “bola ao fundo” e “multibalizas” (Ribeiro & Volossovitch, 2004), que apresentam as mesmas características, mas diferente complexidade. Aos alunos que apresentaram um nível de jogo inferior, foi fundamental estabelecer como objetivos ofensivos primários a “desmarcação após o passe” e a “recepção e enquadramento com o alvo” para diminuir a aglomeração em torno da bola e potenciar a compreensão da ocupação racional do espaço.

A utilização desta situação foi complementada com o condicionamento de não poder driblar a bola, por que permite aumentar concomitantemente o número de passes, receções e ações sem bola (Ribeiro & Volossovitch, 2004), que se traduzem em movimentações de desmarcação e abertura de linha de passe, sendo estas ações as únicas soluções que possibilitam a progressão no terreno de jogo (Conte et al., 2015). Simultaneamente impus a condicionante de não poder passar ao mesmo, o que potenciou um maior coletivismo e diversidade nas decisões dos praticantes (Ribeiro & Volossovitch, 2004), eliminando o individualismo.

A nível defensivo, defini a “marcação individual” como objetivo para potenciar a compreensão da consciencialização tática em termos defensivos, solicitando que os praticantes acompanhassem o seu marcador direto colocando-se entre o adversário e o alvo que defendiam, fazendo oposição e aumentando a intensidade do jogo (Ngo et al., 2012). A seleção desta situação teve uma formação de grupos cooperativos de aprendizagem.

Na parte da mobilização técnica, optei por implementar no treino um segmento analítico, através de exercícios individuais para melhorar biomecânicamente a execução de ações dos praticantes direcionadas para a manipulação e relação com a bola.

Ainda nesta parte do treino optei por adicionar o passe e recepção a pares e trios em progressão no campo e mantive as situações de 1x0 e 2x0 para melhorar a qualidade da finalização através do “remate em salto” quando isolados na direção da baliza sem oposição, com variações ao nível do encadeamento das ações entre passe-recepção-drible e remate. A situação de superioridade numérica, 2x1+1 longe do alvo, também foi uma aposta para os atacantes ultrapassarem os defensores, de modo a estimular a tomada de decisão de “quando passar ou progredir” no terreno de jogo recorrendo à utilização do drible.

Na parte principal do treino, na mobilidade técnico-tática-estratégica, aos alunos mais dotados privilegiei a opção de jogos reduzidos em igualdade numérica 3x3 (Adda & Benamar, 2023), mas também utilizei o jogo 5x5 a campo-inteiro devido ao aumento do número de praticantes que se refletiu em vários treinos. A utilização de jogos em igualdade numérica 3x3, em grupos de desempenho com nível E, foi importante para criar condições de equilíbrio competitivo entre praticantes mais habilidosos e potenciar a aquisição dos conteúdos mais adequados ao seu nível de jogo, aumentando a complexidade e criando situações mais desafiantes para intensificar a participação ativa no jogo e o desenvolvimento de jogos mais fluidos, com menos faltas e interrupções (Ribeiro & Volossovitch, 2004). A aposta na situação de 3x3 a campo-inteiro é congruente com a análise de Dechechi, Aquino, Monezes e Puggina (2023), que referem que a utilização do jogo reduzido 3x3 a campo-inteiro é interessante do ponto de vista que se aplica uma estratégia baseada em processos de transições ofensivas e defensivas com mais velocidade, sendo também uma sugestão apontada no documento orientador estratégico elaborado pela Federação de Andebol e Portugal [FPA] (2020).

Como tal, para os praticantes com melhor nível de desempenho, os objetivos pedagógicos ofensivos definidos foram a “saída rápida para o contra-ataque” e “ultrapassar o adversário direto por exploração horizontal” ao atacar os espaços inter-defensivos. Em termos defensivos, estabeleci a “marcação de controlo” e “marcação de vigilância” como foco de aprendizagem, pois os alunos posicionavam-se entre o defesa e a baliza de forma eficaz e frequente, demonstrando a consolidação dessa ação na Etapa da AI.

Para dar resposta ao ensino diferenciado e ao sucesso dos alunos com mais dificuldades, principalmente nos processos ofensivos, utilizei jogos em superioridade numérica ofensiva, 3x2 e 4x3, através de *jokers*. A situação foi jogada em campo reduzido com condicionamento ao nível do drible para estimular mais tomadas de decisão, proporcionar criatividade e inteligência tática ao jogador na posse da bola. Assim, provoquei nos jogadores sem bola a necessidade de realizar frequentemente movimentações que permitem oferecer boas opções de passe (Ferioli et al., 2020), promovendo o trabalho de passe e receção em movimento durante a progressão no terreno de jogo, atacando de acordo com os princípios gerais de jogo descritos por Ribeiro e Volossovitch (2004), nomeadamente superioridade numérica, profundidade e amplitude.

Defensivamente, utilizei a “marcação individual” para melhorar a consciência tática defensiva e aumentar os níveis de intensidade dos jogos (Ngo et al., 2012). A opção teve o propósito de facilitar a compreensão do jogo e proporcionar uma série de comportamentos

defensivos determinantes para recuperar a posse da bola, nomeadamente interceções, desarmes e cortes de linhas de passe (Ribeiro & Volossovitch, 2004).

Quadro 45 - Estrutura Unidade Treino 2ª Etapa

Parte	Grupo	Situação/Meio de ensino	Formação de grupo	Objetivos/Conteúdos
Mobilidade Geral	I + E	Jogo pré-desportivo “bola ao fundo” Jogo pré-desportivo multibalizas	Cooperativo e/ou Desempenho	Desmarcação Passe & Receção Marcação Individual
Mobilidade Técnica	I + E	Exercícios individuais	-	Manipulação e Relação com bola
		Exercícios a pares e trios	Cooperativo	Passe & Receção
		Vagas 1x0 / 2x0 Vagas 2x1 perto do alvo	Cooperativo	Passe & Receção Decisão quando Passar ou Finalizar Remate em Salto
		Vagas 2x1+1 longe do alvo	Cooperativo	Decisão quando Passar ou Progredir
Mobilidade Técnico-Tático-Estratégica	E	Situação de jogo campo-inteiro 3x3 e 5x5	Desempenho e/ou Cooperativo	Saída rápida para o Contra-Ataque Marcação Controlo e Vigilância Ultrapassar adversário direto por Exploração Horizontal
	I	Situação de jogo em campo reduzido com superioridade numérica ofensiva 3x2 e 4x3	Cooperativo e/ou Desempenho	Desmarcação Passe & Receção Marcação Individual
Retorno à calma	I + E	Exercícios individuais	-	Finalização remate em apoio

3.7.2. Balanço

As estratégias que utilizei, nomeadamente criar grupo no *WhatsApp*, contactar regularmente os alunos NEE nos espaços comuns da Escola e estabelecer relação pedagógica com a professora auxiliar, resultaram na integração e no apoio à participação e inclusão dos alunos NEE nos treinos. Os alunos NEE marcaram presença em todos os treinos, não se registando ausências durante a Etapa. O registo de presenças foi significativamente positivo na pontualidade e assiduidade da maior parte dos alunos do GE, demonstrando responsabilidade no compromisso assumido. Destaco o papel fundamental da professora auxiliar com quem mantive o contacto frequente para reforçar a proximidade aos alunos. A professora acompanhou os alunos NEE nas sessões de treino nesta Etapa. Essa iniciativa proporcionou maior comprometimento entre alunos NEE, alunos regulares e a participação coletiva nos treinos.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem e à seleção de situações de aprendizagem, a aposta nos meios de ensino jogo, jogos pré-desportivos e exercícios revelou-se decisiva para conquista dos objetivos propostos para os grupos e para organizar a diferenciação de ensino. Os jogos e os jogos pré-desportivos assumiram um papel de maior predominância nas sessões de treino pelo carácter enriquecedor e estimulante que é característico, sendo os principais e

mais adequados meios a utilizar para praticantes em fase inicial do processo ensino-aprendizagem. Na mobilidade técnica, os exercícios analíticos criaram condições aos praticantes para desenvolverem a confiança necessária para sentirem-se confortáveis aquando na posse da bola em situações de jogo.

Os jogos pré-desportivos “bola ao fundo” e “multibalizas”, foram um meio de ensino que considerei como instrumento pedagógico valioso por que condensou de forma simplificada um conjunto de comportamentos básicos característicos dos JDC, constituindo um carácter tático-lúdico que promoveu a progressão da bola através de passes e desmarcações, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de decisão, percetivas e coordenativas ao nível da manipulação da bola. Esta realidade permitiu a dispersão em torno da bola e a ocupação racional do espaço, ocupando espaços livres no terreno de jogo para oferecer linhas de passe.

A utilização das vagas como forma organizativa criou as condições adequadas para formar situações de superioridade numérica 2x1 e 2x1+1, perto e longe do alvo respetivamente. A superioridade numérica permitiu aos alunos adquirirem a consciência da tomada de decisão de “quando passar ou finalizar” perto do alvo e “quando passar ou progredir” longe do alvo, cumprindo com assertividade os comportamentos desejados.

Ao nível do jogo, o jogo reduzido e formal, com e sem condicionamentos, foi o meio de ensino mais importante. A presença do jogo foi mais significativa por que corresponde à mais rica situação autêntica que enquanto treinador pude proporcionar aos praticantes, uma vez que corresponde a todas as dimensões – técnica, tática, estratégica, didática e pedagógica – inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

No desenvolvimento das aprendizagens, o grupo do nível I demonstrou aquisição das aprendizagens “desmarcação após o passe”, “recepção e enquadramento com o alvo” e “marcação individual” através de jogos pré-desportivos e jogos de superioridade numérica 3x2 e 4x3, recorrendo à utilização de *jokers* em campo reduzido, ambos condicionados na utilização do drible. A aposta nestas situações de aprendizagem permitiu aos praticantes a compreensão da importância de colocarem-se defensivamente no terreno de jogo de forma correta para recuperarem a posse da bola rapidamente realizando defesa individual.

Um dos indicadores de observação presentes nos jogos foram os remates em salto de forma não protagonizados e a progressão no campo, o que refletiu o trabalho coletivo desenvolvido. Como tal, a conquista dos objetivos levou à necessidade de introduzir as fases de jogo contra-ataque e recuperação defensiva na Etapa seguinte, uma vez que o contra-ataque é a primeira fase do jogo ofensivo e a recuperação defensiva a primeira fase do jogo defensivo.

A utilização de jogos de superioridade numérica ofensiva, através de *jokers*, em grupos cooperativos, revelou-se determinante para auxiliar as aprendizagens dos praticantes com menor desempenho. Isso possibilitou um número suficiente de situações ofensivas e defensivas para os praticantes resolverem com soluções criativas face aos problemas e dificuldades que encontravam no decorrer do jogo (Belka, Hulka, Riedel & Safar, 2021).

As situações de jogo 3x3 e 5x5 a campo-inteiro permitiram ao grupo de nível E demonstrar conquista das aprendizagens “saída rápida para o contra-ataque”, “ultrapassar o adversário direto por exploração horizontal”, “marcação de vigilância” e “marcação de controlo”. O facto das fases do jogo contra-ataque e recuperação defensiva estarem consolidadas neste grupo, levou à necessidade de, na Etapa seguinte, desenvolver as fases de ataque organizado e defesa organizada e avançar com a definição de postos específicos na ocupação e distribuição do posicionamento dos jogadores pelo terreno de jogo.

Apesar da preocupação na diferenciação de ensino, o planeamento requereu flexibilidade, principalmente ao nível das características da formação de grupos, devido ao número de praticantes por treino oscilar e não permitir haver número fixo e estável de praticantes em cada treino. Esta ocorrência levantou a necessidade de adaptar a natureza da formação dos grupos e das situações de aprendizagem em função do contexto de cada treino.

3.8. 3ª Etapa – Progresso

O desenvolvimento da 3ª Etapa ocorreu entre 29 de janeiro a 25 de março de 2024. Os principais objetivos foram dinamizar atividades de complemento curricular no âmbito do projeto de intervenção, realizar a formação de árbitros, a inclusão dos alunos NEE no 1º encontro do DE e a continuidade da diferenciação de ensino, dando resposta às necessidades de natureza diversa do núcleo de Andebol em função dos alunos, da organização e preparação das atividades planeadas. Esta Etapa visou adotar uma abordagem ecológica e sistémica que coloca a Escola como elemento central de um sistema comunitário (Martínez, 2012). Assim, no núcleo do DE promovi atividades formativas com apoio de parcerias estabelecidas com clubes desportivos, tendo como principal grupo-alvo os alunos NEE (Comissão Europeia, 2013), zelando pelos direitos de igualdade e inclusão desses alunos.

A base teórica do desenvolvimento das dinâmicas e processos teve como fundamentação a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), em que a pessoa é ativa e dinâmica no meio em que vive, particularmente nas estruturas que compõe a teoria e que se relacionam entre si, nomeadamente o microssistema, o mesossistema, o

exossistema e o macrossistema que permitem a interação recíproca entre a pessoa e os ambientes dinâmicos, à escala de interconexões entre esses mesmos ambientes.

Os objetivos definidos para a presente Etapa estão no quadro abaixo:

Quadro 46 - Objetivos 3ª Etapa DE

Objetivos da 3ª Etapa
Dinamizar atividades de complemento curricular no âmbito do projeto de intervenção
Formar árbitros para os encontros do DE
Incluir os alunos/praticantes NEE no 1º encontro do DE
Dar continuidade à diferenciação de ensino

3.8.1. Planeamento

Para organizar e preparar previamente as atividades no âmbito do projeto de intervenção, contactei as pessoas-chave determinantes para assegurar a realização destas atividades, abordando agentes desportivos que desempenham funções de treinador e *team manager* em clubes desportivos locais, nomeadamente no Ginásio Clube de Odivelas e no Sport Lisboa e Benfica, respetivamente.

O jogo-treino foi marcado com o escalão sub16 do GC Odivelas. Foi necessário articular com o treinador da equipa a deslocação à ESBF e solicitar a autorização da atividade realizada na ESBF. Além do jogo-treino, proporcionei ao GE a oportunidade de assistirem ao jogo oficial do Campeonato Placard Andebol 1 entre SL Benfica x VFC Setúbal.

Por último, desenvolvi e preparei a realização da formação de árbitros para um total de 10 alunos que demonstraram disponibilidade em participar.

Nesta Etapa estava marcado o 1º encontro de DE Andebol. Por isso, um dos objetivos foi proporcionar aos alunos NEE o 1º momento competitivo, de forma a garantir a igualdade de oportunidades a todos os praticantes e a proporcionar a formação integral dos alunos NEE através de momentos competitivos, que são uma ótima ferramenta para contribuir para a integração de pessoas com deficiência na comunidade, sendo as competições entre praticantes com e sem deficiência um método bastante positivo (Federação Portuguesa do Desporto para Pessoas com Deficiência, 2016) com ambientes ricos de aprendizagem.

Em relação à organização do processo de treino e aos conteúdos propostos para esta Etapa de desenvolvimento e progresso nas aprendizagens, mantive a estrutura do treino inalterada, mantendo a sequência mobilidade geral, mobilidade técnica, mobilidade técnico-tático-estratégica e retorno à calma.

Quadro 47- Estrutura Unidade Treino 3ª Etapa

Parte	Grupo	Situação/Meio de ensino	Formação de grupo	Objetivos/Conteúdos
Mobilidade Geral	E- / E+	Jogo pré-desportivo “bola ao fundo” e “multibalizas”	Cooperativo e/ou Desempenho	Desmarcação Passe & Receção Marcação Individual
Mobilidade Técnica	E- / E+	Exercícios individuais	-	Manipulação e Relação com bola
		Exercícios a pares e trios	Cooperativo	Passe & Receção
		Vagas 1x0 / 2x0 Vagas 2x1 perto do alvo	Cooperativo	Passe & Receção Decisão quando Passar ou Finalizar Remate em Salto
		Vagas 2x1+1 longe do alvo	Cooperativo	Decisão quando Passar ou Progredir
Mobilidade Técnico-Tático-Estratégica	E-	Situação de jogo campo-inteiro 3x3 e 4x4	Desempenho e/ou Cooperativo	Saída rápida para o Contra-Ataque Marcação Controlo e Vigilância
	E+	Situação de jogo a meio-campo com igualdade numérica 5x5	Cooperativo e/ou Desempenho	Colaborar na circulação da bola Exploração vertical em situação de 1x1 Garantir a compensação ofensiva
Retorno à calma	E- / E+	Exercícios individuais	-	Finalização remate em apoio Elevação de força e resistência

Na mobilidade geral apostei novamente nos jogos pré-desportivos, utilizando os jogos “bola ao fundo” e “multibalizas” para aquecimento músculo-esquelético e cardiorrespiratório.

Na mobilidade técnica, a escolha recaiu sobre exercícios de passe, receção e remate a pares sem oposição, permitindo um elevado número de passes, receções e remates no início do treino para desenvolver melhorias na capacidade geral do remate.

A parte da mobilidade técnico-tático-estratégica foi onde a diferenciação de ensino teve principalmente presente. Para o grupo de alunos com menor desempenho os objetivos centraram-se nas fases de jogo contra-ataque e recuperação defensiva (Ribeiro & Volossovitch, 2004), nomeadamente na “saída rápida para contra-ataque” e nas “marcações de controlo e vigilância” (Jacinto et al., 2001), em situação de jogo 4x4 a campo-inteiro em grupos cooperativos, com condicionamentos ao nível da utilização do drible (Ferioli et al., 2020) de forma a anular o individualismo, potenciar o jogo coletivo e criar muitas situações de contra-ataque. Também apostei na situação de jogo 3x3 campo-inteiro para aplicação prática das metodologias propostas na área Seminário, aumentando a intensidade dos jogos (Katis & Kellis, 2009; Dellal et al., 2011) para promover a melhoria da aptidão aeróbia e favorecer os processos de transição ofensiva e defensiva (Dechechi et al., 2023).

Nesta Etapa decidi aumentar o nível de complexidade, atendendo o princípio do treino da progressão, planeando atividades mais desafiantes com grau de dificuldade acima do nível de desempenho, promovendo superação de dificuldades e conquista de objetivos estabelecidos.

Já para o grupo de alunos mais habilidosos a trabalhar o programa nível E, os objetivos estabelecidos enquadraram-se na fase de jogo de ataque organizado (Ribeiro & Volossovitch, 2004), com os objetivos ofensivos a serem direcionados para “colaborar na circulação da bola” mantendo a continuidade das ações, realizar a “exploração vertical através de remate em suspensão” e “garantir a compensação ofensiva” (Jacinto et al., 2001) em jogo 5x5 a meio-campo em grupos maioritariamente de desempenho.

No retorno à calma, planeei solicitar autonomia aos praticantes para se exercitarem consultando as fichas didáticas “*Oficina do Movimento*”, elaborado na área Lecionação no âmbito do trabalho colaborativo entre colegas de estágio, que contêm uma diversidade de exercícios prescritos para trabalhar diferentes segmentos do corpo. Ao delegar esta tarefa aos alunos, ficaram responsáveis por selecionar e realizar os exercícios de forma autónoma, em função das suas necessidades identificadas na AI dos respetivos professores de EF destes alunos. Ao solicitar acesso ao registo, fiquei na posse de cópias entregues pelos professores para identificar quais as capacidades motoras que certos praticantes necessitavam desenvolver.

3.8.2. Balanço

No jogo-treino com o GC Odivelas, a organização da atividade de complemento curricular permitiu cimentar uma abordagem ecológica e as ligações com a comunidade, envolvendo parcerias e entidades desportivas para a vida escolar dos alunos e permitindo mais prática de AF e desporto. Esta iniciativa foi relevante e conseguiu mobilizar EE’s de atletas do clube, EE’s dos praticantes do núcleo de Andebol do AEBF, pessoas que desempenham funções e papeis de agentes de ensino, alunos e a diretora da ESBF. A atividade visou proporcionar oportunidades de prática pré-competitiva aos alunos, considerando as oportunidades que as Escolas têm para ter iniciativas, desenvolver e estabelecer relações com a comunidade no sentido de envolvermos entidades e parcerias na vida escolar, proporcionando oportunidades de prática para elevarmos os níveis de participação dos alunos. Destaco o papel determinante da diretora do AEBF que permitiu a realização do jogo-treino e desempenhou um papel fundamental na decisão de autorizar e facultar o espaço escolar, agilizando a realização duma atividade de complemento curricular desta natureza. Foi uma situação novidade nunca antes realizada na ESBF, o que suscitou na direção da Escola entusiasmo e vontade de colaborar.

A ida ao jogo a disputar para o Campeonato Placard Andebol 1 entre SL Benfica x VFC Setúbal foi outra atividade de complemento curricular com valor pertinente. A iniciativa proporcionou a alguns dos praticantes do GE a 1ª ocasião em que assistiram a um jogo de Andebol oficial dum plantel sénior, possibilitando o testemunho na primeira pessoa da aplicação dos valores intrínsecos do desporto, mas principalmente o enriquecimento de experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento integral da pessoa e para vivenciarem a cultura desportiva presente em Portugal. A atividade visou dar oportunidade aos alunos de beneficiarem das ligações com a Comunidade Educativa, enriquecendo as experiências formativas e reforçando o gosto pela prática de atividades físicas e desportivas sem qualquer tipo de custos associados para assistir ao jogo. Foram fornecidos 12 bilhetes de forma gratuita, fruto da articulação com o *team manager* do plantel sénior da modalidade de Andebol do clube SL Benfica que colaborou para proporcionar a oportunidade aos alunos.

Intervindo através de iniciativas, contribui para uma integração dos alunos mais duradoura e de forma adaptada nos vários contextos sociais, através de experiências enriquecedoras que englobam e requerem organização, articulação e trabalho colaborativo entre escolas e comunidade, recorrendo a clubes desportivos para participarem nas atividades formativas propostas, apoiando as escolas na promoção do desporto e no sucesso dos alunos.

Assim, a realização das 2 atividades de carácter formativo e a igualdade de oportunidades aos alunos NEE transmitiram valores de solidariedade, entreajuda, cooperação, inclusão, respeito e tolerância, sendo dada a oportunidade ao GE, e principalmente aos 3 casos de alunos NEE, de experienciar práticas desportivas com praticantes de outros clubes inseridos na comunidade e de assistirem a um jogo de competição oficial de dimensão nacional.

A formação de árbitros foi contribuidora para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre as regras nos jogos de Andebol. A formação aos 10 alunos foi realizada na ESBF e orientada por mim enquanto professor-estagiário, pelo professor Nuno Cardoso responsável pelo núcleo e o professor José Rosário, que em muito contribuíram para desenvolver o núcleo de Andebol, através de sugestões e reflexões em diversos momentos sobre implementação de dinâmicas e situações de aprendizagem nos treinos, orientação e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, diferenciação de ensino, formação de grupos e conteúdos técnico-táticos nas diferentes etapas de aprendizagem. A formação resultou no voluntariado de 2 alunos que realizaram os testes aplicados pelo DE para aferir as competências. Os alunos foram aprovados, ficando em condição de desempenharem funções de árbitro de nível 1 nos encontros de DE.

O 1º encontro do DE foi um momento marcante à luz dos objetivos centrais do projeto específico, nomeadamente a extensão da igualdade de oportunidades não só nas atividades de complemento curricular desenvolvidas, mas principalmente nos momentos competitivos. Assim, os alunos NEE puderam participar pela 1ª vez num encontro do DE. Foi proporcionado tempo de jogo para que a experiência fosse verdadeiramente significativa, colocando em prática os valores de inclusão, cooperação, solidariedade, respeito, tolerância, garantindo a transmissão por vias da prática desportiva. O momento foi uma oportunidade para os alunos NEE colocarem à prova as suas potencialidades e desafiarem os seus limites, participando e colaborando nos processos ofensivos e defensivos da equipa e na circulação da bola.

Relativamente ao processo de treino, o grupo de praticantes que trabalhou maioritariamente nas situações de 3x3 e 4x4 a campo-inteiro, para conquista dos objetivos “desmarcação rápida para o contra-ataque” e “marcação de vigilância e controlo”, evidenciou a conquista efetiva dos objetivos propostos. A situação de 3x3 proporcionou muitos contra-ataques e oportunidades de transição defesa-ataque e ataque-defesa no terreno de jogo.

Os alunos que trabalharam os objetivos centrados para “colaborar na circulação da bola”, “explorar o espaço vertical” e “garantir a compensação ofensiva” em situação de jogo 5x5 a meio-campo nas fases de jogo ataque organizado e defesa organizada, tiveram dificuldade nas movimentações para “garantir a compensação ofensiva”, mas conquistaram os objetivos “colaborar na circulação da bola” e “explorar o espaço vertical” em situação de 1x1. No jogo 5x5 observei o trapézio ofensivo através do posicionamento dos praticantes em postos específicos, cumprindo e aplicando os princípios da amplitude e profundidade.

Contudo, ao longo da Etapa a assiduidade reduziu com o número de praticantes presente nos treinos a diminuir, o que afetou e condicionou ocasionalmente a implementação de situações de jogo que solicitaram maior número de jogadores, como foi o caso da situação de jogo 5x5 a meio-campo para os praticantes a trabalhar os objetivos mencionados nas fases de jogo ataque organizado e defesa organizada.

O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos NEE foi mínimo pelas condições cognitivas que limitam a compreensão do jogo, contudo os praticantes conquistaram os objetivos de “desmarcação após o passe”, “receber e enquadrar” e “remate em salto”, apresentando maiores dificuldades nas tomadas de decisão quando estavam na posse da bola.

O treino das capacidades físicas e motoras foi intrinsecamente abrangido pela natureza das situações de jogo 3x3 a campo-inteiro, uma vez que promove intensidade suficiente para provocar efeitos de melhoria no desenvolvimento na aptidão neuromuscular da velocidade e na

aptidão aeróbia, pela natureza do jogo de Andebol que exige um esforço de carácter intermitente, possibilitando o desenvolvimento concomitante dessas aptidões.

No final de cada treino os praticantes exercitaram-se de forma autónoma, conseguindo regular o seu processo de elevação das capacidades motoras específicas, realizando os exercícios mais adequados para elevar a capacidade motora correspondente à estimulação do exercício e da necessidade do aluno. A opção de formar grupos de 3 alunos foi uma decisão eficaz que proporcionou climas sociais e emocionais positivos, motivadores e de superação. As fichas didáticas “**Oficina do Movimento**” foram uma estratégia recebida com alguma curiosidade, levando os alunos a aderirem ao desafio que pretendeu promover a iniciativa e autonomia dos alunos para regular e organizar o seu processo de manutenção e elevação das capacidades motoras sob minha orientação.

Ao consultarem os valores correspondentes ao seu desempenho na AI, os praticantes puderam, com orientação e supervisão, identificar, seleccionar e tomar decisões próprias fundamentais para organizar o processo, facultando ferramentas essenciais para os alunos adquirirem conhecimentos e competências para fazer da sua prática desportiva um estilo de vida ativa, com condições para aprender e despertar sentimentos de superação e motivação.

3.9. 4ª Etapa – Produto

A última Etapa decorreu entre 8 de abril e 31 de maio de 2024 e representou a consolidação e aperfeiçoamento das competências técnico-táticas desenvolvidas ao longo do ano letivo. O propósito foi consolidar e aprimorar as habilidades técnico-táticas desenvolvidas através dos meios de ensino e situações de aprendizagem seleccionadas nas Etapas anteriores.

A intervenção foi novamente com base na fundamentação teórica da ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979) para que os vários sistemas que constituem a teoria promovam o desenvolvimento integral do praticante, através da cultura em que está inserido, uma vez que interferem reciprocamente entre si e afetam concomitantemente o desenvolvimento do praticante, desde a sua relação pessoal com os seus pares mais diretos, como EE's e professor, à cultura desportiva que o praticante vivência na sua vida quotidiana. Como tal, a atuação pretendeu continuar a colocar a Escola como elemento central do sistema comunitário em que se insere (Martínez, 2012), desenvolvendo atividades para potenciar a promoção da atividade formativa do GE. Uma vez mais o principal grupo-alvo desta intervenção foram os praticantes NEE para contribuir plenamente para a sua integração no seio da sociedade que estão inseridos (Comissão Europeia, 2013), não obstante do contributo que as atividades proporcionaram aos restantes praticantes do GE, garantindo uma igualdade de

oportunidades para todos os praticantes, a transmissão dos valores delineados e as dinâmicas de cooperação e integração entre praticantes e praticantes NEE.

Os objetivos da 4ª Etapa encontram-se representados no quadro abaixo:

Objetivos da 4ª Etapa
Dinamizar atividades de complemento curricular no âmbito do projeto de intervenção
Incluir os alunos/praticantes NEE no 2º e 3º encontro do DE
Consolidar e aperfeiçoar as aprendizagens conquistadas ao longo do ano letivo
Apurar o produto final das aprendizagens ao longo do ano letivo

Quadro 48 - Objetivos 4ª Etapa DE

3.9.1. Planeamento

Como as atividades a desenvolver foram semelhantes às da Etapa anterior, a intervenção baseou-se na replicação dos procedimentos necessários à organização e preparação das atividades, nomeadamente agendar e realizar um jogo-treino/treino conjunto com uma equipa federada que se encontre na Comunidade Educativa, ao qual pertence o AEBF, nomeadamente o clube desportivo Rangers CA Telheiras. Também proporcionei uma visita ao Pavilhão João Rocha em Telheiras, que pertence ao clube desportivo Sporting Clube de Portugal, para assistir ao jogo oficial do Campeonato Placard Andebol 1 na época 2023/2024 entre Sporting CP x ABC Braga do escalão séniores masculino. Foi necessário contactar o coordenador da formação de Andebol do Sporting CP para o envio de bilhetes gratuitos. Esta foi a última iniciativa nas atividades de complemento curricular a ser organizada.

No seguimento do reduzido número de momentos competitivos ao longo do ano, optei por realizar a tentativa de marcar jogo-treino entre Escola Secundária Braamcamp Freire e Escola Secundária de Odivelas, com o objetivo de proporcionar mais momentos competitivos ao GE. Nesse sentido, também agendei um 2º jogo-treino com o escalão sub16 da equipa GC Odivelas a realizar novamente na ESBF, de acordo com a disponibilidade.

Relativamente ao 2º e 3º encontro de DE, nos meses de abril e maio respetivamente, o objetivo estipulado para os encontros foi continuar a garantir a extensão de igualdade de oportunidades de participação aos alunos NEE. Independentemente das condições patológicas que apresentavam, procurei proporcionar experiências significativas de inclusão e realizar esforços no apoio e desenvolvimento de todas as possibilidades para integrar estes praticantes nas competições (Federação Portuguesa do Desporto para Pessoas com Deficiência, 2016).

No que ao processo de treino diz respeito, na mobilidade geral organizei jogos pré-desportivos, considerando a importância da atividade lúdico-tática para praticantes nas etapas iniciais de formação, jogos de estafetas em drible de progressão com ambas as mãos para o desenvolvimento multilateral, com partidas feitas em saídas em variadas posições e em função

do estímulo recebido. Este jogo promoveu a redução do tempo de reação dos praticantes, ou seja, o tempo que demora o seu organismo a produzir uma resposta motora em função de determinado estímulo previamente combinado. Recorri a auditivos, visuais e propriocetivos.

Nesta Etapa decidi abdicar da parte da mobilidade técnica. Por isso, apostei em mais tempo na parte mobilidade técnico-tático-estratégica, aumentando o tempo de prática em situações de jogo e em formas jogadas. Nesta parte mantive as situações de jogo 3x3 a campo-inteiro (Dechechi et al., 2023) para o grupo com menor desempenho a trabalhar o nível E, e jogo 5x5 a meio-campo para o grupo a desenvolver os conteúdos mais avançados do nível E.

Como foi a Etapa de consolidação e aperfeiçoamento das aprendizagens conquistadas ao longo do ano, em função dessas características estabeleci os mesmos objetivos que na Etapa anterior para apurar os resultados das aprendizagens protagonizadas ao longo do ano letivo pelos praticantes. Como tal, para o grupo a trabalhar na situação de jogo 3x3 a campo-inteiro os objetivos concentraram-se na “saída rápida para o contra-ataque” e nas “marcações de controlo e de vigilância” (Jacinto et al., 2001), incidindo nas fases de jogo contra-ataque e recuperação defensiva (Ribeiro & Volossovitch, 2004). O recurso ao condicionamento do drible justificou-se pela necessidade de continuar a eliminar o individualismo e desenvolver o jogo coletivo, proporcionando um elevado número de passes, receções e desmarcações por jogo (Ferioli et al., 2020) e o cumprimento dos princípios da amplitude e profundidade.

O quadro seguinte representa as situações de aprendizagem utilizadas nesta Etapa:

Quadro 49 - Estrutura Unidade Treino 4ª Etapa

Parte	Grupo	Situação/Meio de ensino	Formação de grupo	Objetivos/Conteúdos
Mobilidade Geral	E- / E+	Jogo pré-desportivo “bola ao fundo” Jogo pré-desportivo “Multibalizas” Estafetas em drible com partidas variadas	Cooperativo e/ou Desempenho	Desmarcação Passe & Receção Marcação Individual Drible de progressão
Mobilidade Técnico-Tático-Estratégica	E-	Situação de jogo campo-inteiro 3x3	Desempenho e/ou Cooperativo	Saída rápida para o Contra-Ataque Marcação Controlo e Vigilância
	E+	Situação de jogo a meio-campo com igualdade numérica 5x5	Cooperativo e/ou Desempenho	Colaborar na circulação da bola Exploração vertical em situação de 1x1 Garantir a compensação ofensiva
Retorno à calma	E- / E+	Exercícios individuais	-	Finalização remate em apoio Elevação de força e aptidão aeróbia

O grupo de alunos a trabalhar na situação de jogo 5x5 a meio-campo, continuou a trabalhar os objetivos direcionados para as fases de jogo de ataque organizado e defesa organizada (Ribeiro & Volossovitch, 2004), nomeadamente “colaborar na circulação da bola” mantendo a continuidade das ações, realizar “exploração vertical através de remate em suspensão” e “garantir a compensação ofensiva” (Jacinto et al., 2001), aplicando os princípios da amplitude, profundidade e continuidade das ações (Ribeiro & Volossovitch, 2004).

3.9.2. Balanço

Para deslocação do clube Rangers CA Telheiras estabeleci atempadamente os devidos contactos para agendar o melhor dia e concretizar a atividade de complemento curricular, mediante a disponibilidade do espaço da ESBF e dos atletas do clube deslocarem-se. Juntamente com o dirigente responsável pelo escalão sub16 planeei, através de reunião informal, agendamos a deslocação e planeamos o treino. Assim, o clube desportivo Rangers CA Telheiras colaborou na ação formativa dos praticantes do GE, ampliando as ligações do AEBF com a Comunidade Educativa. Aumentar os momentos competitivos do GE foi outro dos principais propósitos da realização desta atividade, considerando a ausência significativa destes momentos ao longo do ano, totalizando apenas 3 momentos competitivos formais. A atividade visou cativar e mobilizar EE's dos praticantes do GE, proporcionando oportunidades de acompanharem e terem um papel ativo na vida escolar dos educandos, além de transmitir valores que se praticam no desporto como a igualdade de oportunidades, inclusão, cooperação, solidariedade, respeito e tolerância. Esses valores foram transmitidos de forma transversal a todos os participantes envolvidos na atividade de complemento curricular, fomentando a cultura física e desportiva em contexto escolar.

A dinamização das atividades de complemento curricular no âmbito do projeto de intervenção “***O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)***” foi bem-sucedida e as metas de organização alcançadas, promovendo a prática de AF e do desporto através do contexto escolar e experiências significativas para todos os praticantes. Os resultados obtidos pela dinamização de atividades ao longo do ano foram a organização de 3 jogos-treino com equipas federadas, nomeadamente o GC Odivelas e o CA Rangers Telheiras, que aumentaram os momentos competitivos. Foram ainda organizadas 2 atividades extra-escola para assistir a jogos de Andebol do Campeonato Placard Andebol 1 da época 2023/2024, proporcionando aos praticantes do GE novas oportunidades para testemunharem os valores que se praticam no desporto, através da modalidade de Andebol sem custos associados para os praticantes do GE.

Com as experiências reforcei o gosto pela prática desportiva e as ligações entre Comunidade Educativa e o AEBF, validando práticas educativas em ambientes cooperativos operacionalizados em modelos descentralizados, localmente autónomos, impactando positivamente na formação e satisfação dos alunos numa abordagem ecológica, sistémica e multifatorial para promover AF e o desporto em contexto escolar (Sallis et al., 2016).

Destaco o papel central da Escola nas ligações com a comunidade, enfatizando o desenvolvimento integral de todos os praticantes do núcleo de Andebol do DE por esta via, principalmente a inclusão dos praticantes NEE enquanto grupo-alvo, indo ao encontro do 3º e 6º eixo do PEDE 2021-2025 e do Projeto Educativo da ESBF. Por isso, os praticantes NEE estiveram presentes em todas as atividades organizadas. Este fator é um indicador positivo que confirma e simboliza os resultados do projeto, com a presença sistemática dos praticantes NEE desde o momento inicial até ao final do ano letivo no núcleo de Andebol do DE. A tentativa de realizar o jogo-treino inter-escolas com a Escola Secundária de Odivelas foi recusada pelo professor responsável do núcleo de Andebol DE dessa Escola, não contribuindo para aumentar o número de momentos competitivos organizados ao longo do ano.

As dinâmicas de cooperação e integração entre praticantes NEE e regulares surtiram o efeito desejado e foram indispensáveis para assegurar a continuidade da assiduidade nos treinos, através de relação socio-afetiva e de climas sociais e emocionais estabelecidos ao longo do ano em treinos e atividades formativas. As dinâmicas foram desenvolvidas através da solidariedade, entreajuda, cooperação, inclusão, respeito e tolerância na relação entre os praticantes, o que foi bastante notório. Os praticantes NEE desempenharam diversas funções nos treinos ao longo do ano, como papel de *jokers* e de pontos de apoio, contribuindo e participando em ações básicas dos processos ofensivas e defensivas. Na aprendizagem, consolidaram conteúdos técnico-táticos mais básicos como a “desmarcação após o passe”, “receção e enquadramento com o alvo”, “remate em salto” e “reconhecerem-se como defesas” e ainda tomadas de decisão ao nível do passe e da finalização em relação ao “*o que fazer?*” e “*quando fazer?*”.

Nos encontros de DE concretizados, cumpri o objetivo de garantir a extensão de igualdade de oportunidades aos alunos NEE, o que é representativo dos pontos altos do projeto. A inclusão dos praticantes NEE no 2º e 3º encontro do DE foi novamente assegurada, permitindo um contributo na formação integral dos praticantes para se sentirem integrados no contexto desportivo, através da inclusão. A significância dos momentos traduz-se no domínio da integração e no direito à participação de alunos portadores de deficiências em atividades desportivas e no desporto organizado de forma regular, permitindo aos alunos descobrirem as

suas potencialidades e os seus limites na troca de experiências com outros alunos-praticantes nas relações de cooperação-oposição. Os momentos competitivos foram importantes para colocar à prova habilidades e limitações em contexto e para encorajar os alunos NEE a superarem os seus limites, valorizando as ações protagonizadas e dando como exemplo golos marcados em lances corridos e lances de livre de 7 metros. As tomadas de decisões rápidas nos jogos permitiram desenvolver a autoconfiança, a autonomia e a liberdade. A participação dos alunos NEE nas competições foi um fator de sucesso que deu resposta à liberdade de escolha que tiveram quando optaram por participar no núcleo de Andebol do AEBF.

O desenvolvimento das aprendizagens ao nível do coletivo derivou das formas jogadas, das situações com superioridade numérica, da utilização de condicionantes e do aumento da complexidade das situações de jogo. Esses fatores permitiram desenvolver principalmente a 1ª fase de construção do processo ofensivo e a 1ª fase do processo defensivo, o contra-ataque e a recuperação defensiva. A consolidação e aperfeiçoamento das aprendizagens conquistadas nestas fases do jogo foram demonstradas em contexto autêntico em jogos do campeonato local do DE. A organização de jogos-treino resultaram numa melhor preparação para a competição.

A utilização das metodologias do seminário, ao nível dos JDC de invasão, foi uma mais-valia para desenvolver a aptidão aeróbia, para avaliar a aplicabilidade prática das mesmas e para auxiliar o desenvolvimento das aprendizagens dos grupos. Além disso, permitiu o reforço de ações base para realizar contra-ataques e recuperações defensivas, a saída rápida após recuperação da posse de bola e a marcação de controlo e vigilância após perda da posse de bola.

O apuramento do produto final das aprendizagens realizou-se de forma autêntica nos últimos 2 encontros do campeonato local do DE, confirmando-se as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano. Contudo, a avaliação final refletiu 2 grupos com desempenhos de diferentes níveis, ambos enquadrados no nível E. Um dos grupos consolidou os objetivos de aprendizagem direcionados para o contra-ataque e recuperação defensiva, enquanto o outro consolidou essas aprendizagens mais as aprendizagens direcionadas para as fases do jogo ataque organizado e defesa organizada, nomeadamente colaborar na circulação da bola, exploração vertical do espaço e garantir a compensação ofensiva. Pelas próprias condições e limitações cognitivas, o progresso dos praticantes NEE ao longo do ano no tratamento da matéria foi mais diminuto comparado aos restantes praticantes, mantendo-se no nível I.

Por último, realizei a reflexão das atividades desportivas desenvolvidas na ESBF e da minha participação, atuação e contributo na organização, indicando torneios realizados, funções desempenhadas e o contributo para a minha formação e dos alunos da Escola (Apêndice XVII).

4. Área Seminário

4.1. Área Seminário, Pertinência Pessoal e Revisão da Literatura

4.1.1. Área Seminário

A área Seminário é uma parte fundamental na formação inicial de professores, desafiando o futuro professor a desenvolver competências necessárias para investigar, na sua intervenção, problemas que o GEF e a disciplina de EF enfrentam e a natureza do próprio contexto onde está inserido. Espelhar uma abordagem científico-pedagógica na resolução de problemas do âmbito profissional proporciona oportunidades para cultivar hábitos de estudo e práticas de investigação ao estagiário para apresentar e discutir conclusões e reflexões (Bom & Brás, 2003) para melhoria das práticas pedagógicas e educativas através de propostas de soluções e a avaliação de resultados para reformular ou manter propostas após aplicação prática.

Para desenvolver o presente capítulo utilizei a metodologia de investigação-ação (Whitehead & McNiff, 2006), para melhor investigar o tema proposto. É um estudo inspirado neste tipo de investigação, mas com características e procedimentos da investigação qualitativa.

4.1.2. Pertinência pessoal

Os PNEF (Jacinto et al., 2001) foram revogados pelo emitido Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho. Isso deu origem às Aprendizagens Essenciais homologadas no Despacho nº 6944-A/2018, de 18 de julho para o ensino básico e no Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto para o ensino secundário, tornando o documento referência curricular oficial no ensino da disciplina de EF e do desenvolvimento curricular desde 1 de setembro de 2021. Porém, das principais indicações nos PNEF é que os planos de turma devem ser estruturados em torno da periodização da elevação das capacidades motoras, admitindo-se trabalho específico ou de forma integrada no conjunto das matérias. A intenção de desenvolver a aptidão física dos alunos condiciona a seleção e desenho de situações de aprendizagem – objetivos pedagógicos e conteúdos –, a estruturação – formação de grupos e formas organizativas – e como se organiza.

Ao analisar os registos dos resultados obtidos nos testes vaivém no FITescola nos últimos 2 anos letivos – 2022/2023 e 2023/2024 – na ESBF, fornecidos através de ficheiros *Excel* pelo OE, contabilizei 506 alunos fora de ZSAF dos 1173 inscritos no ano letivo 2022/2023 e 467 dos 1321 inscritos no ano letivo 2023/2024. No ano letivo 2022/2023, aproximadamente metade dos alunos enquadrou-se fora de ZSAF no teste específico para determinar a Aptidão Aeróbia (AA), e cerca de um 1/3 no ano letivo 2023/2024. Os valores atingidos nos testes FITescola são uma referência fundamental na avaliação formativa para auxiliar tomadas de decisão dos professores relativamente à organização do processo de

elevação da aptidão física dos alunos e procederem, tanto quanto possível, à aplicação dos princípios do treino. Nas aulas de EF é preponderante a capacidade de assegurar atividades onde a intensidade do esforço possibilita provocar manutenção ou melhorias ao nível da aptidão física dos alunos.

Apesar dos professores terem preocupação de elevar a AA nas aulas de EF de forma integrada nas matérias, as metodologias utilizadas indicam baixa solicitação da AA. Após definir como estratégia observar um conjunto de aulas e elaborar notas de campo, identifiquei e registei que nos JDC os professores organizavam situações de aprendizagem com elevado número de jogadores por equipa, diminuindo a participação e envolvimento no jogo e comprometendo níveis de intensidade do esforço e a possibilidade de promover desenvolvimento na aptidão física, nomeadamente da AA. Constei simultaneamente ausência de regras pedagógicas nos jogos.

Nas observações, na abordagem dos professores à matéria de Ginástica, constatei alunos frequentemente parados e com tempo de empenhamento motor bastante reduzido. As filas de espera inviabilizam a possibilidade de desenvolver qualquer tipo de capacidade motora, sendo a utilização de vagas predominante como forma organizacional das situações de aprendizagem.

Também na matéria de Dança, identifiquei situação similar, com a maioria dos professores a tomarem a opção de lecionar maioritariamente Danças Sociais e Tradicionais. Apesar de algumas Danças Tradicionais terem a capacidade de solicitar níveis de esforço significativos, as observações das aulas permitiram constatar que essa realidade não se verifica pelas escolhas realizadas pelos professores, selecionando danças com ritmos e tempos mais lentos em Danças Tradicionais e nas Danças Sociais.

A leção da matéria de Badminton foi pouco recorrente, ainda que existisse condições para a leção nos diferentes espaços destinados à prática de EF, e quando acontecia os alunos apresentavam-se num regime quase estático em posição base nas situações de aprendizagem a realizar *lobs* e *clears*, sem que fosse solicitado níveis mais elevados da intensidade do esforço que realizam.

Esta realidade aludiu para a possibilidade de falta de intencionalidade da parte dos professores para com a elevação da aptidão física dos alunos e consequente melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, inviabilizando o alcance de uma das finalidades da disciplina. Havendo a falta de intencionalidade foi determinante apurar quais as razões que levam os professores a não terem as devidas preocupações metodológicas e organizacionais no desenvolvimento de capacidades motoras e a não garantirem processos de elevação da aptidão

física, particularmente a AA, através de metodologias e formas organizacionais que promovem o desenvolvimento de forma integrada no conjunto das matérias do quadro da extensão da EF. Deste modo, defini a seguinte pergunta de partida do estudo, *“Considerando a importância dos processos de elevação da aptidão aeróbia, será que os professores conhecem metodologias que promovem a elevação dessa aptidão de forma integrada nas matérias?”*.

4.1.3. Revisão da Literatura

Na área da aptidão física dos PNEF, um dos objetivos é desenvolver capacidades motoras condicionais e coordenativas onde os alunos, na capacidade motora da resistência, devem ser capazes de realizar esforços prolongados num período superior a 8 minutos com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição da eficácia, regulando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando relativamente rápida (Jacinto et al., 2001). A capacidade cardiorrespiratória desenvolve-se em conjunto com mudanças morfológicas, fisiológicas e endócrinas relacionadas ao crescimento e maturação, sendo mudanças fisiológicas provocadas pelo envolvimento em AF e desportiva com intensidade que permita desenvolver o VO₂máx do indivíduo (Neil Armstrong & Jo Welsmana, 2019).

Nas aulas de EF, desenvolver a AA é um processo limitado pela ausência da aplicação de princípios do treino como a continuidade, progressão, individualização, especificidade e heterocronia, comprometendo o pleno desenvolvimento da AA cujas componentes da carga do treino são difíceis de implementar, nomeadamente o volume, frequência e intensidade, o que acaba por condicionar a elevação da AA (Proença, 1992). Além desta barreira, a realidade portuguesa reflete que os alunos portugueses entre os 10 e 18 anos passam pouco tempo envolvidos em AFMV nas aulas de EF (Costa et al., 2017). Já os alunos entre os 5 e 11 anos passam só 34% do tempo em AFMV, contudo quando implementadas intervenções objetivando melhorar os níveis de AF, o valor pode subir para 47% do tempo de aula envolvidos em AFMV e nalguns casos pode ultrapassar 50% do tempo de aula (Fairclough & Stratton, 2006).

Apesar dos factos, nas aulas de EF as atividades onde os alunos passam mais tempo envolvidos em AFMV são os JDC e a CF (McKenzie et al., 2000). Isso revela um contributo para que haja possível potencial das aulas de EF para desenvolver a AA caso a distribuição horária assuma 3 momentos por semana, em dias não consecutivos (Marques et al., 2011).

Nos **JDC de invasão, reduzir o número de jogadores** – jogos reduzidos 2x2; 3x3; 4x4 – pode aumentar significativamente a intensidade da prática por que a participação individual é mais solicitada, havendo menos colegas envolvidos no jogo (Clemente & Rocha, 2012), além que criam mais e melhores oportunidades para tomar decisão que resultam da interação entre

praticantes e o envolvimento (Davids, Araújo, Correia & Vilar, 2013; Davids, Araújo, Vilar, Renshaw, & Pinder, 2013). Os jogos reduzidos podem ser utilizados para elevar a AA (Hill-Haas, Dawson, Coutts & Rowsell, 2009), sendo possível produzir uma resposta da FC que é suficiente para estimular a capacidade do corpo em absorver o volume máximo de oxigénio. Os formatos de jogo de 2x2 e 3x3 proporcionam maior intensidade no jogo (Katis & Kellis, 2009; Dellal et al., 2011) e a revisão sistemática de Zouhal, Tijani, Hammami e Jayavel (2020), conclui que os jogos reduzidos são um método eficiente para melhorar a CF, as respostas fisiológicas e os índices de saúde em pessoas sedentárias insuficientemente ativas.

O **tamanho do campo** é outra variável que pode provocar efeitos no desenvolvimento da AA. Quando os jogos reduzidos são jogados em espaços mais amplos é possível desenvolver a AA porque exige maiores esforços físicos e fisiológicos, proporcionando uma maior distância percorrida (Casamichana & Castellano, 2010; Praça et al., 2022; Faga et al., 2023).

No **tempo de jogo**, o estudo de Daryanoosh et al., (2023) sugere que jogo reduzido em formato intermitente pode provocar mais melhorias na AA que jogo reduzido em formato contínuo. Contudo, resultados do estudo de Köklü (2012) demonstram que jogos reduzidos intervalados e contínuos podem ser ambos usados para adaptações fisiológicas necessárias para elevar a AA, sugerindo que jogos reduzidos intervalados no formato 3x3 e 4x4 e jogos reduzidos contínuos no formato 3x3 podem melhorar o consumo máximo de O₂.

A manipulação do número de jogadores e do tamanho do campo são dos constrangimentos utilizados com mais frequência (Ometto et al., 2018). Contudo, a manipulação de regras e a **utilização de condicionamentos** nas ações e comportamentos dos jogadores pode contribuir para aumentar a intensidade nos jogos reduzidos (Halouani, Chtourou, Gabbett, Chaouachi, & Chamari, 2014), fazendo com que os jogos reduzidos condicionados possam ser usados para promover ganhos na AA (Clemente, 2016). A utilização de condicionamentos nas ações defensivas, através da marcação individual, aumenta a intensidade dos jogos reduzidos em formato de 3x3 (Ngo et al., 2012). Nas ações ofensivas, condicionar e restringir a utilização do drible provoca esforços fisiológicos mais elevados e maior número de passes e receções porque acabam por ser as únicas ações que permitem a bola e os jogadores progredirem no terreno de jogo (Conte et al., 2015). Assim, os jogadores são obrigados a realizar mais movimentações para proporcionarem boas oportunidades de linhas de passe, especialmente em jogos em formato 3x3 quando comparado a jogos em formato 5x5, uma vez que os jogadores acabam por estar mais envolvidos nos jogos (Ferioli et al., 2020).

O **Voleibol** é considerado e classificado um jogo de rede (Griffin & Richard, 2003) em que existe falta de informações sobre a manipulação de regras e qual o resultado do uso de jogos reduzidos, faltando estudos para uma melhor compreensão e discussão sobre o tema da intensidade nos jogos reduzidos no Voleibol (Castro et al., 2022). Nas aulas de EF, os professores têm sido encorajados a utilizar o mini-voleibol através de formatos 2x2 e 4x4 (Meléndez-Nieves, Estrada Oliver & Marrero, 2019; Meléndez-Nieves & Estrada Oliver, 2019; Batez et al., 2021), uma vez que pode contribuir para promover mais oportunidades de participação e desenvolver a literacia física nos participantes (Meléndez-Nieves et al., 2019; Meléndez-Nieves & Estrada Oliver, 2019). Sendo o Voleibol um jogo de rede, utilizar o mini-voleibol de forma integrada, introduzindo movimentações no campo desde o ponto central até pontos previamente definidos pode ser uma forma eficaz de aumentar a intensidade nos jogos de Voleibol nas aulas de EF e consequentemente contribuir para desenvolver a AA através desta metodologia híbrida. O estudo realizado por Wonisch, Hofmann, Schwabegger, Von Duvillard e Klein (2003) pretendeu avaliar o desempenho aeróbio em jogadores de Badminton através dessa metodologia. Nos jogos reduzidos, é ainda possível articular exercícios de CF após passe.

Relativamente à **Ginástica**, de acordo com Kiuchukov et al., (2019) a Ginástica artística proporciona melhorias em todas as componentes da aptidão física relacionadas à saúde, nomeadamente a composição corporal, aptidão músculo-esquelética, aptidão motora e aeróbia e influencia positivamente o desenvolvimento físico das crianças sem prejudicar o desenvolvimento da puberdade e do crescimento ao nível do comprimento dos segmentos corporais superiores e inferiores (Malina et al., 2013).

Nos programas de EF, para otimizar o desenvolvimento físico das crianças e jovens é necessária diversidade. A diversidade reflete-se no treino, prática e melhoria de habilidades motoras fundamentais e específicas. A prática permite desenvolver a aptidão física, com relação de causa-efeito nas habilidades motoras fundamentais e específicas. No sentido organizacional e criativo, aplicar percursos proporciona grandes oportunidades de introduzir conteúdos de programas de EF devido à sua forma interessante, que é divertida para os alunos e parece ser estimulante no processo de ensino, sendo uma forma eficaz de prática (Milenković, 2023).

Os resultados do estudo realizado por Bekić, Alić, Atiković e Emić (2017) mostram que utilizar percursos com várias habilidades gímnicas 1x por semana durante 15 semanas tem um efeito positivo na AA máxima, na melhoria das habilidades funcionais e que um programa baseado na transposição de obstáculos em percurso, em combinação com aulas regulares de EF, dá efeitos positivos na melhoria das capacidades funcionais e no VO₂máx dos alunos.

Nos PNEF (Jacinto et al., 2001), na área das atividades rítmicas e expressivas enquadram-se vários tipos de **Dança**, particularmente a Dança Aeróbia. Segundo Pelclová et al., (2008), a Dança Aeróbia foca-se principalmente na melhoria da AA, enquanto aulas de Dança enfatizam mais estética do movimento, consciência espacial, diferentes ritmos, o próprio corpo e a postura correta. O resultado do estudo realizado pelos autores sugere que se o aluno tiver um papel mais ativo nas aulas pode ajudar a cumprir outros objetivos da disciplina de EF, como responsabilidade na tomada de decisões e a criatividade, além de promover AF e AA. No estudo de Kouli, Rokka, Mavridis e Derri (2009), aplicaram um programa de Dança Aeróbia nas aulas de EF durante 12 semanas, com aulas de 45 minutos 3 vezes por semana, onde os alunos de 10 e 11 anos melhoraram consideravelmente a AA após aplicarem o programa.

Também no estudo de Rautela (2011), realizado só com raparigas, aplicaram um programa de Dança Aeróbia durante 6 semanas, 6 vezes por semana com um tempo de prática entre 40-54 minutos, mostrando efeitos positivos das atividades rítmicas no desenvolvimento da AA. Além da Dança Aeróbia, também as Danças Tradicionais têm potencial de desenvolver a AA como mostra o estudo realizado por Kaouri et al., (2023) numa Escola na Grécia que implementou um programa de 10 semanas em que os alunos praticaram Danças Tradicionais 2 vezes por semana durante 40 minutos, proporcionando efeitos significativos ao nível da AA.

O **Badminton** é caracterizado como um jogo que exige esforço físico de carácter intermitente que envolve ações de alta intensidade intercaladas com pequenos períodos de descanso, promovendo exigência considerável dos sistemas aeróbio e anaeróbio (Andersen, Larsson, Overgaard & Aagaard, 2007), onde 60–70% da energia é fornecida pelo sistema aeróbio e 30 % pelo sistema anaeróbio (Phomsoupha & Laffaye, 2015). O estudo de Wonisch et al., (2003) permitiu desenvolver um teste específico para determinar o desempenho aeróbio, onde os atletas tinham de movimentar-se do centro do terreno de jogo até 4 pontos previamente definidos, regressando ao ponto de partida após cada movimentação.

Na mesma linha, os resultados do estudo de Shevchenko et al., (2023) indicam que a AA foi determinada através dum exercício que exigia movimentações desde o ponto central do campo até 4 pontos previamente definidos. Também Ilchev e Markovic (2014) usaram esta metodologia para desenvolver a AA nos participantes do estudo dos autores. Segundo Milon (2021), esta metodologia de exercícios específicos de Badminton nas aulas de EF é uma ferramenta para os alunos gostarem de participar nas aulas e melhorarem habilidades motoras.

Perante os factos retratados na revisão de literatura e na observação às aulas de EF lecionadas dos professores do GEF, a importância do seminário expressa-se no contributo que

pode proporcionar a professores que evidenciam limitações e dificuldades na organização e operacionalização de processos e metodologias que garantam a elevação da AA dos alunos de forma integrada nas matérias. O propósito enquadra-se na linha de Cale e Harris (2009) que sugerem que o tempo que os alunos passam nas aulas de EF deve ser rentabilizado para promover AF em atividades com níveis de intensidade do esforço que favoreçam a possibilidade de potenciar a AA dos alunos. Assim, foram os objetivos do seminário:

Objetivos Seminário
Compreender e interpretar os problemas que estão na origem da ausência dos processos de elevação da capacidade motora da resistência através das matérias
Potenciar o desenvolvimento da capacidade motora da resistência, apresentando ao GEF um conjunto de soluções/metodologias através das matérias
Contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento da capacidade motora da resistência nas aulas de EF

Quadro 50 - Definição de objetivos do projeto de intervenção na Área Simário

4.2. Desenho do estudo, Instrumentos, Amostra e Procedimentos

4.2.1. Desenho do Estudo

A investigação realizada contempla um desenho de estudo que o carácter se classifica como observacional e transversal, alinhado com o tipo de investigação qualitativa.

4.2.2. Instrumentos

Na recolha de dados usei diferentes técnicas e métodos, nomeadamente técnicas de observação e conversação (Coutinho et al., 2009). Nas técnicas de observação, partindo da perspetiva do investigador, realizei a observação participante que consistiu na observação direta do contexto, sendo aplicada para haver melhor compreensão do fenómeno em causa a ser investigado. Como complemento à observação, elaborei notas de campo com o objetivo de identificar e estudar as práticas educativas dos professores na leção de aulas de EF.

Em relação à técnica de conversação, partindo da perspetiva do participante, a entrevista foi o instrumento selecionado por que possibilita a recolha de dados e permite o ponto de vista da pessoa entrevistada, levando a melhor interpretação e compreensão dos significados e permitindo que a pessoa se manifeste de forma livre sobre aquilo que são as suas perceções e pensamentos em relação à problemática em foco (Quivy & Campenhoudt, 1995). Após elaborar e construir as guias da entrevista, o procedimento deu origem ao tipo de entrevista semiestruturada, mantendo relativamente o carácter de abertura, mas havendo especificação da temática no enunciado das perguntas, direcionando para os objetivos que pretendi investigar em profundidade (Pinto, Campos & Siqueira, 2018).

Numa perspetiva de haver mais celeridade na análise dos dados, paralelamente utilizei o procedimento de aprovação da recolha dos dados pelo entrevistado, garantindo a validação

pela fonte (Mero-Jaffe, 2011). Deste modo, não foi necessário realizar a maioria das transcrições das entrevistas. Os professores entrevistados confirmaram que os resumos e palavras-chave que registei nas entrevistas correspondiam às informações transmitidas.

Ao elaborar as guias de entrevista primeiramente formulei a 1ª versão de perguntas e determinei a ordenação. Seguidamente, apliquei o estudo-piloto ao professor OE para ajudar à prática da investigação. A estratégia utilizada permitiu clarificar termos das questões, reformular perguntas da entrevista e anotar dificuldades e dúvidas da parte dos entrevistados (Yin, 2015).

Para complementar o uso da entrevista como técnica de recolha de dados recorri à gravação áudio, captando as interações verbais para analisar com rigor o teor do conteúdo. Posteriormente, entreguei aos professores entrevistados o documento elaborado com as respostas para aprovação, ajudando-os a refletir sobre as suas práticas letivas (Castro, 2012).

A investigação englobou a tipologia etnográfica (Chesebro & Borisoff, 2007) que exige a imersão, enquanto investigador, na realidade a observar, recorrendo a múltiplas interações com os participantes para recolher evidências, compreender a cultura vivenciada na ESBF, os processos educativos e as práticas na sua complexidade. Para o efeito, optei por recorrer a notas de campo e registo de dados para análise.

4.2.3. Amostra

A amostra foi caracterizada por 8 professores que faziam parte do GEF da ESBF, 3 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades entre 29 anos 60 anos e diferentes anos de experiência de lecionação. A amostra foi de professores de diferentes ciclos de ensino, variando os anos de escolaridade entre o 8º ao 12º ano. O critério de exclusão definido foi a ausência dos professores na Escola por períodos duradouros, neste caso por motivos de baixa médica.

A conveniência foi o critério de seleção da amostra, considerando que utilizei professores da Escola onde desempenhei a função de professor-estagiário, possibilitando maior acesso. Contudo, a amostra não representou a totalidade da população de professores de EF em Portugal. Por isso, desenvolveu-se numa perspetiva de estudo de caso.

Entrevistei ainda 3 professores especialistas no desenvolvimento das capacidades motoras que lecionam as Unidades Curriculares de Teoria e Metodologia do Treino – 3º ano da Licenciatura em Educação Física e Desporto – e Metodologia do Treino em Educação Física e no Desporto Escolar – 1º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário – da Faculdade de Educação Física na Universidade Lusófona, nomeadamente o Professor Doutor Paulo Cunha, o Professor Doutor Mário Guimarães e Professor Paulo

Serranito. O objetivo de entrevistar os respetivos professores especialistas foi obter pontos de comparação, provenientes das respostas, que permitiram enriquecer a qualidade da reflexão da investigação, solidificar conhecimento e garantir que as propostas não eram desadequadas, ou seja, se a aplicação era válida no campo teórico-prático.

4.2.4. Procedimentos

Realizei e agendei as entrevistas individualmente de forma organizada com os professores incluídos na amostra através dos critérios de seleção. As entrevistas ocorreram em locais estratégicos para privar, anular interrupções e perturbações indesejáveis que prejudicassem o normal funcionamento da entrevista.

No início das entrevistas os professores foram informados do anonimato e a confidência dos dados, correspondendo ao protocolo aplicado na realização de entrevistas. No início das entrevistas divulguei os objetivos do estudo. No decorrer registei as práticas metodológicas mencionadas em relação às matérias e processos de elevação da AA de forma integrada e isolada. Nalguns casos identifiquei a ausência dos processos que visam contribuir para elevar a AA. As entrevistas foram gravadas com consentimento dos professores para salvaguardar a fiabilidade no registo dos dados, posteriormente transcritos para análise.

Na apresentação das metodologias propostas recorri à aplicação prática com gravações dos alunos para efeitos de ilustração e complementei através de recursos tecnológicos utilizados para monitorizar os níveis do esforço dos alunos (Mood, Jackson & Marrow, 2007) enquanto estavam envolvidos nas situações de aprendizagem com a dupla intencionalidade de contribuir para o alcance dos objetivos das matérias e elevar os níveis de intensidade, garantindo a consistência do trabalho desenvolvido à luz dos resultados obtidos que ajudaram a comprovar a efetividade das situações propostas.

A utilização deste tipo de ferramentas permite aos alunos desenvolverem autonomia e competência, sendo um auxílio no ensino do professor capaz de dotar complementarmente os conhecimentos dos alunos (Sargent & Calderón, 2021). Além da aplicação prática nas minhas aulas de EF na 3ª Etapa de lecionação, para apresentar as metodologias propostas implementei durante a realização do 2º PTI – 18 a 22 de março de 2024 – e nas unidades de treino do núcleo de Andebol do DE também na 3ª Etapa, permitindo momentos de reflexão após as aulas com professores do GEF aos quais foram oportunamente apresentadas as metodologias.

As fontes tecnológicas selecionadas para monitorizar o esforço e a carga aplicada durante as gravações foram os cardiofrequencímetros, pelo inegável contributo que estes aparelhos têm vindo a demonstrar nesta área (Mood, Jackson & Marrow, 2007), para os alunos

terem consciência e informação dos seus níveis de esforço enquanto praticam AF e para se adaptarem e regularem em função das suas condições, permitindo estarem dentro da zona de intensidade desejável em função do objetivo.

No entanto, a fiabilidade dos dados pode ser comprometida caso sejam desencadeados aumentos da FC provenientes de emoções que possam sentir e que influenciam diretamente os ritmos da FC e a precisão do instrumento. Foram aplicados em 2 alunos nas várias metodologias utilizadas nas situações de aprendizagem, de forma a comparar os dados. Ambos os alunos eram do sexo masculino com 18 anos de idade.

4.3. Análise dos dados, Apresentação e Discussão de Resultados

4.3.1. Análise dos dados

Como a base da investigação foi direcionada para uma orientação metodológica de carácter qualitativa, com recurso a técnicas de observação e conversação, desenvolvi a análise dos dados num conjunto de 5 fases (Yin, 2015), refletindo um ciclo coerente de análise.

Na 1ª fase foi fundamental compilar e ordenar os dados, ou seja, os resumos das respostas, sendo feita a colocação por ordem da sequência das perguntas efetuadas durante as entrevistas. A 2ª fase remeteu para a necessidade de identificar padrões, tendo feito um sublinhado nas respostas para estruturar o seu conteúdo. Posteriormente, na 3ª fase as respostas foram agregadas em categorias e foram reestruturados os conteúdos, tendo sido agrupados em diferentes categorias, tendo havido um trabalho colaborativo entre investigadores/professores estagiários para aferir consenso. A 4ª Etapa destinei a interpretar os resultados com base na literatura analisada e nas respostas dos professores especialistas que ajudaram na fundamentação das propostas realizadas. Por último, na 5ª fase retirei as devidas conclusões com base na análise e interpretação dos resultados realizada na etapa antecedente.

4.3.2. Apresentação e Discussão de Resultados

A apresentação e discussão dos resultados do presente estudo seguiu uma lógica racional para interpretar o pensamento e as práticas dos professores em relação ao desenvolvimento da AA dos alunos nas aulas de EF.

Deste modo, procurei ir ao encontro dos objetivos do seminário, principalmente a compreensão e interpretação dos problemas que estavam na origem da ausência dos processos de elevação da AA através das matérias para posteriormente potenciar o desenvolvimento da AA, apresentando ao GEF um conjunto de metodologias e estratégias através das matérias, e consequentemente contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento da AA nas aulas de EF.

Os resultados das entrevistas realizadas aos professores do GEF podem ser consultados na tabela seguinte:

Tabela 1 - Resultados das Entrevistas

Resultados das Entrevistas do Seminário		
Categorização		Frequência de Ocorrência
Capacidade Motoras	Velocidade, Resistência, Coordenação, Força, Flexibilidade	6
Resistência aulas de EF	Facilidade	5
	Dificuldade	0
Atividades Físicas e Desportivas	Situações de Jogo JDC	6
	Circuito de Condição Física	4
	Jogo Lúdico	3
	Corrida	3
	Step/Aeróbica	1
Jogos de Invasão	Tempo	0
	Jogos reduzidos	4
	Espaço	3
	Condicionantes	3
	Superioridade numérica	1
Jogos de Rede	“Volta ao mundo”	4
	Exercício analítico em percurso	2
	Introduzir Condição Física	2
	Movimentações para pontos definidos	2
Dança	Sociais	0
	Tradicionais	5
	Aeróbica	2
Ginástica	Aparelhos	2
	Percursos	1
	Circuitos	1
Organização e planeamento de situações de aprendizagem	Especificação da carga aplicada	1
	Espaços	3
	Recursos material	1
	<i>Roulement</i>	1
	Desmotivação/Indisciplina	2

No universo de 8 professores, todos consideraram fundamental desenvolver a AA nas aulas de EF, embora reconhecessem a dificuldade de causar repercussões no seu desenvolvimento tal como afirma Proença (1992).

Nas capacidades motoras identificadas, a opinião dos professores foi que a resistência aeróbia pode ser das mais fáceis de trabalhar no contexto da aula de EF e se as aulas de EF

fossem pelo menos 3 vezes por semana e em dias não consecutivos que o desenvolvimento seria mais evidente, estando alinhados com as considerações de Marques et al., (2011).

Nos valores de FC, monitorizados por cardiofrequencímetros incorporado em relógios, os 2 alunos apresentaram registos mais elevados ao final de 7 minutos nas situações de aprendizagem utilizadas com recurso às metodologias propostas.

Os resultados obtidos encontram-se expressos no quadro abaixo:

Tabela 2 - Metodologias Propostas: Valores de Frequência Cardíaca

Área Seminário “O Desenho da Aptidão Aeróbia nas Matérias” – Propostas de metodologias					
Matéria	Situação de aprendizagem (7 minutos)	FC – Aluno 1		FC – Aluno 2	
		0’00”	7’00”	0’00”	7’00”
Basquetebol	Jogo 5x5 em campo reduzido	78	108	80	110
	<u>Jogo 3x3 em campo-inteiro (sem drible + marcação individual)</u>	76	142	84	140
Andebol	Jogo Gr+5x5+Gr em campo-inteiro	75	130	82	121
	<u>Jogo Gr+3x3+Gr em campo-inteiro (sem drible + marcação individual)</u>	77	138	80	135
Futebol	Jogo Gr+4x4+Gr em campo reduzido	70	84	82	88
	<u>Jogo Gr+3x3+Gr em campo-inteiro</u>	76	140	85	135
Voleibol	Jogo 2x2 e 4x4	75	81	84	90
	<u>Jogo cooperação 2+2 com movimentações + condição física</u>	78	105	86	118
Badminton	Jogo 1+1 / 1x1	76	95	80	98
	<u>Jogo cooperação 1+1 com movimentações</u>	80	134	84	130
Ginástica (Aparelhos + Solo)	Vagas: Corridas + Receções + Rotações + Saltos	78	95	82	90
	<u>Percurso: Corridas + Receções + Rotações + Saltos + Exercícios de condição física</u>	76	124	84	130
Dança	Dança Social – “Rumba Quadrada”	72	76	78	82
	<u>Dança Aeróbia</u>	74	100	80	118

Nas práticas, os JDC e a CF foram as atividades físicas e desportivas mais identificadas pelos professores para integrar o desenvolvimento da AA, indo ao encontro com os resultados de McKenzie et al., (2000) que reporta que são as atividades que os alunos estão mais envolvidos em AFMV. Nos jogos de invasão, os jogos reduzidos foram maioritariamente referenciados pelos professores como a metodologia que oferece melhores condições para desenvolver a AA, sendo esta realidade congruente com o estudo de Clemente e Rocha (2012). Alguns professores referenciaram o espaço como variável influenciadora, tal como nos estudos de Faga et al., (2023) e Praça et al., (2022). Os condicionamentos também foram identificados

como potencial recurso capaz de gerar impacto no desenvolvimento da AA dos alunos, estando esta perspetiva alinhada com as conclusões de Clemente (2016).

Nos jogos de rede Voleibol e Badminton, uma minoria de 2 professores identificou as movimentações para pontos previamente definidos como metodologia potenciadora do desenvolvimento da AA dos alunos, estando de acordo com as metodologias utilizadas por Ilchev e Markovic (2014), apesar de terem referido que não aplicam nas aulas, mas que têm esse conhecimento. A maioria dos professores identificou a situação de jogo lúdico “volta ao mundo” como possível metodologia que promove o desenvolvimento da AA.

Em relação à matéria de Dança, a maioria dos professores referiu a leção de Danças Tradicionais como forma de desenvolver a AA, do mesmo modo Kaouri et al., (2023) utilizaram as Danças Tradicionais 2 vezes por semana em 10 semanas para desenvolver a AA. A minoria mencionou que a Dança Aeróbia é uma atividade que contém a estimulação necessária para esse efeito, havendo congruência com os estudos de Pelclová et al., (2008) e Rautela (2011).

Na matéria de Ginástica, a maioria dos professores referiu que a Ginástica de Aparelhos pode contribuir para desenvolver a AA. Contudo, nenhum desses professores identificou a forma organizativa que utiliza em função dos objetivos definidos. As formas organizativas em circuito e em percurso foram mencionadas por 1 único professor que referiu que utiliza estas formas organizativas na leção de Ginástica, estando a prática deste professor em conformidade com os estudos de Békic et al., (2017) e Milenković (2023), apesar de referir que quando organiza situações de aprendizagem nestas formas de organização, não tem a intencionalidade de desenvolver a AA, mas sim de manter o tempo de empenhamento motor dos alunos, evitando assim comportamentos de desvio.

Nas dificuldades de organização e planeamento, os espaços foram o fator mais denunciado pelos professores como problemática que compromete a promoção do desenvolvimento da AA nas situações de aprendizagem. Os espaços polivalentes são cruciais para o sucesso nas aprendizagens e no desenvolvimento saudável dos alunos (UNESCO, 2015), assim como na implementação de programas de EF (Zhang, Wang, Yli-Piipari, & Chen, 2021).

Os recursos materiais e o *roulement* também foram identificados como fatores que dificultam a organização e planeamento de situações de aprendizagem que promovem desenvolvimento da AA, havendo congruência com reivindicações apresentadas nas moções do Encontro Nacional de EF em 1987, do 1º Congresso Nacional de EF em 1988, do 2º Congresso Nacional de EF em 1991 e das considerações apresentadas na Carta Aberta em 1991 (CNAPEF, 2009) relativamente a esta problemática. Os espaços devem ser o mais polivalentes possível,

obedecendo aos critérios adequação e deliberação pedagógica (Monteiro, 1996). Um dos professores especialistas também identificou o problema da rotação dos espaços como fator condicionante do desenvolvimento da AA.

4.4. Conclusão

É desejável que aulas de EF assegurem níveis de AF com intensidade adequada, sendo um indicador importante para que a intensidade do esforço favoreça a possibilidade de potenciar o desenvolvimento da CF dos alunos (Cale & Harris, 2002) particularmente a AA.

Para esse efeito, é fundamental os professores identificarem problemas e dificuldades que possam impedir o alcance desse fim. Uma vez identificados problemas e dificuldades, os professores encontram-se em melhores condições para mobilizar soluções eficazes e colocarem em prática a sua capacidade de inovar para ultrapassar o que inviabiliza as suas práticas pedagógicas, através de pensamento e planeamento pedagógico, crítico e estratégico.

Um dos principais fatores apontados pelos professores neste estudo, e que pode condicionar a implementação de situações de aprendizagem com intensidade adequada, são as características físicas dos espaços, uma vez que determinados espaços com características específicas podem anular o princípio da deliberação pedagógica e a polivalência desejada nos espaços para os professores poderem verdadeiramente decidir (Monteiro, 1996). Outro aspeto importante foi a desvantagem da ESBF apresentar apenas um espaço com polivalência relativa, o que levou a que o *roulement* fosse outro fator mencionado pelos professores. Outro fator importante referido foi a desmotivação e indisciplina dos alunos, que muitas vezes levam a comportamentos desviantes. Para minimizar estes acontecimentos cabe ao professor transformar as atividades formativas que os alunos gostam em atividades formativas que necessitam, transformando os alunos em protagonistas e reguladores do seu próprio processo de aprendizagem, criando melhores condições para se sentirem motivados e comprometidos com as situações de aprendizagem propostas pelo professor com intencionalidade.

Além da identificação de problemas e dificuldades, é determinante ter presente quais as necessidades na intervenção docente no processo ensino-aprendizagem para promover atividades formativas baseadas nos PNEF (Jacinto et al., 2001) com intensidade adequada para desenvolver a AA dos alunos de forma integrada nas matérias. Deste modo é necessário, logo no ponto de partida, saber identificar bem o nível de tratamento que os alunos dão às matérias no processo de AI, que possui carácter diagnóstico e prognóstico (Carvalho, 1994) para identificar quais os níveis do programa que os alunos cumprem. A AI tem também a característica formativa, estando integrada no processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao

professor a orientação de opções pedagógicas, curriculares e metodológicas (Araújo & Diniz, 2017). Estas características são imprescindíveis para considerar a diferenciação de ensino desejada no planeamento e organizar a prática pedagógica para dar resposta às diferentes necessidades dos alunos, uma vez que determinadas situações de aprendizagem exigem pré-requisitos de realização, para não colocar alunos em situações desajustadas ao desempenho e grau de concretização da tarefa, particularmente alunos que não cumprem nível I.

Conjuntamente, acresce a necessidade de os professores prepararem e planearem aulas de EF com a necessária antecedência, não só a longo prazo como no caso dos planos anuais de atividades, mas também numa dimensão de curto prazo com planos semanais ou a médio prazo com planos de UD ou de Etapa (Januário, 2017).

Na estruturação das situações de aprendizagem, é imprescindível o domínio de componentes que têm implicações diretas na gestão das aulas, nomeadamente as várias formas organizativas das situações de aprendizagem como o jogo, circuito, percurso, trabalho por áreas, vagas, concurso e competição (Martins et al., 2017). É também crucial que os professores saibam reconhecer a importância da natureza da constituição dos grupos, se a constituição tem um perfil heterogéneo ou homogéneo (Leitão, 2010) e quais os critérios definidos para essa formação em função dos objetivos definidos.

Portanto, dominar as formas organizativas das situações de aprendizagem e reconhecer a importância da natureza da constituição dos grupos permite aos professores estarem em melhor posição para saberem selecionar e estruturar situações de aprendizagem adequadas em função das necessidades dos alunos e consequentemente saber implementar estratégias que aumentem a intensidade do esforço nessas situações de aprendizagem e no que à solicitação da AA diz respeito, aumentando a complexidade das tarefas.

Considerando a importância e presença dos JDC na maior parte dos programas de EF no mundo, com uma elevada percentagem de 93% (Hardman, 2008), é relevante que os professores saibam realizar alterações na configuração dos JDC, nomeadamente no tamanho do campo e no uso de jogos reduzidos, que são os constrangimentos mais utilizados (Ometto et al., 2018), e que tenham presente que a variável tempo tem implicações na solicitação do esforço, quer seja num regime intermitente (Daryanoosh et al., 2023) ou contínuo (Köklü, 2012). Simultaneamente, é importante ter conhecimento dos processos de manipulação de regras pedagógicas e implementação de condicionantes nas situações dos JDC de invasão, uma vez que são ferramentas que permitem o desenvolvimento da AA dos alunos como comprovam os resultados do estudo de Clemente (2016) sendo que os jogos reduzidos em formato jogo 3x3

proporcionam uma intensidade mais elevada no jogo (Katis & Kellis, 2009). No processo defensivo, a marcação individual aumenta a intensidade dos jogos (Ngo et al., 2016), enquanto no processo ofensivo nos jogos de invasão jogados à mão a restrição da utilização do drible também aumenta a intensidade dos jogos e da carga do esforço aplicada em situações de jogo, derivado da quantidade de movimentações resultantes desse condicionamento (Conte et al., 2015). Assim, os jogos reduzidos concionados têm um grande impacto no desenvolvimento da AA (Halouani et al., 2014), sendo metodologias eficazes que os professores podem reconhecer e considerar para aplicação nas práticas de lecionação nas suas aulas de EF.

Nos jogos de rede, se os professores colocarem pontos previamente definidos (Ilchev & Markovic, 2014) para os alunos realizarem movimentações após a execução de um passe no Voleibol numa situação de jogo cooperação 2+2 ou após um batimento no Badminton num jogo de cooperação 1+1, a intensidade dos jogos aumenta e consequentemente contribui para o desenvolvimento da AA. A implementação desta dinâmica só é possível em situações de jogo de cooperação, uma vez que o objetivo é manter o objeto no ar. Caso contrário, em jogo de competição o objetivo é marcar ponto, o que compromete a continuidade das transposições dos objetos na rede, a manutenção no ar e simultaneamente as movimentações dos alunos que permitem uma maior intensidade do esforço.

Na lecionação da Ginástica, a utilização da forma organizativa em percurso possibilita ao professor incorporar habilidades motoras fundamentais, específicas e integrar exercícios de CF, permitindo gerar positivamente o desenvolvimento da AA como demonstram os resultados do estudo de Bélic et al., (2017). Além de possibilitar um elevado tempo de empenhamento motor, é possível recorrer à utilização do estilo de ensino inclusivo, uma vez que a tarefa a executar em cada estação pode ser adaptada ao nível de tratamento da matéria dos alunos, levando à diferenciação de ensino em função das necessidades dos alunos.

Ao nível da lecionação da matéria de Dança, é vantajoso para os professores reconhecer a importância de delegar autonomia e responsabilidade aos alunos apelando à criatividade, pensamento crítico e reflexivo na construção de coreografias de Dança Aeróbia, considerando que pode elevar a AA conforme mostra o estudo de Pelclová et al., (2008) e ainda levar a que o aluno tenha um papel mais ativo nas aulas de EF.

Ao dar continuidade à análise dos resultados, conclui que existe incongruência entre as respostas às questões das entrevistas e as práticas pedagógicas implementadas na lecionação das matérias em causa, confirmando diferenças entre o conhecimento e as ações dos professores. Esta problemática é uma realidade amplamente estudada e referida por Harris

(2014), quanto à dificuldade na mobilização dos conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos para a aplicação prática, ou seja, os professores tendem em não conseguir passar da intenção para a ação, através de situações de aprendizagem com objetivos pedagógicos e intensidade de esforço que provoque manutenção ou melhoria da AA. Deste modo, pode-se concluir que os professores conhecem algumas das metodologias aprofundadas ao longo da presente investigação, principalmente ao nível dos JDC de invasão, contudo não aplicam essas metodologias que proporcionam desenvolvimento da AA dos alunos de forma integrada com as matérias, metodologias que podem ser estruturadas com referência aos PNEF e baseadas na literatura. O conhecimento mais frágil revelou-se na ausência da identificação da forma organizativa em percurso nas situações de aprendizagem na leção da Ginástica, de estratégias eficazes para aumentar a intensidade na leção de jogos de rede e da reduzida leção da Dança através da Dança Aeróbia, delegando autonomia e responsabilidade aos alunos para a construção e apresentação de coreografias.

A utilização destas metodologias revela uma dupla intencionalidade, no sentido de prescrever situações de aprendizagem com foco nos objetivos e na elevação das capacidades motoras, particularmente no desenvolvimento da AA. Este tipo de metodologias assegura também contribuições para aulas de EF de qualidade em que os alunos passam +50% do tempo envolvidos em AFMV (USDHHS, 2010; SHAPE, 2015), promovendo manutenção e/ou melhoria da AA. É necessário que os professores tenham a preocupação de, na elaboração do seu planeamento, terem presente esta dupla intencionalidade, considerando que muitas vezes o tempo destinado à disciplina de EF é insuficiente e não corresponde às sugestões metodológicas expressas nos PNEF (Jacinto et al., 2001).

Por sua vez, os resultados da FC obtidos nas situações de aprendizagem com recurso às metodologias auxiliaram fisiologicamente a validação das propostas realizadas. A revisão de literatura foi a base da fundamentação das propostas, assim como as entrevistas aos professores especialistas que auxiliaram no campo teórico a validação teórico-prática e a sua aplicação.

4.5. Apresentação “O Desenho da Aptidão Aeróbia nas Matérias”

Esta etapa representou o fecho do processo de investigação da problemática identificada e culminou na apresentação do seminário a 16 de maio de 2024 na reunião *online* da área disciplinar. A apresentação dos seminários dos estagiários foi divulgada ao GEF pelos canais de comunicação *WhatsApp*, *MicrosoftTeams* e *Outlook*. Além disso, foi colocado na ordem de trabalhos em ATA da reunião.

Para preparar a apresentação do tema “*O Desenho da Aptidão Aeróbia nas Matérias*” destaco o papel fundamental e o contributo significativo dos 3 professores especialistas ao conceberem as entrevistas que auxiliaram a qualidade desta investigação e a solidificação do conhecimento, de forma a garantir que as propostas eram válidas no que à sua aplicação prática nas aulas de EF diz respeito.

A apresentação do seminário seguiu uma estrutura de 3 partes. Na parte inicial apresentei o tema e as problemáticas identificadas, através de técnicas e métodos de recolha de dados, relativamente a situações de aprendizagem que promovessem o desenvolvimento da AA.

A parte intermédia destinei à apresentação das metodologias e estratégias, através da visualização de vídeos das situações que foram acompanhadas de fontes tecnológicas, nomeadamente cardiófrequencímetros, para dar consistência e validade às situações propostas, uma vez que os resultados registados apresentaram valores de FC mais elevados ao final de 7 minutos de prática. Em registo de conclusão, identifiquei problemas e dificuldades que inviabilizam a introdução destas metodologias, e as necessidades na intervenção no processo ensino-aprendizagem para promover situações de aprendizagem com intensidade adequada.

Na parte final reservei espaço para o debate entre professores, promovendo discussão e questões que contribuíram para a reflexão do desenvolvimento da AA nas aulas de EF e sendo esse o último dos objetivos definidos. No final do debate disponibilizei ao GEF do AEBF o documento elaborado em formato físico, em que consta a estruturação das propostas investigadas, assim como os requisitos de realização para não colocar alunos em situações desadequadas comprometendo o seu sucesso nas tarefas.

4.5.1. Balanço Final

A realização do seminário contribuiu para implementar dinâmicas que aproximam o funcionamento do GEF a uma comunidade de aprendizagem profissional e desenvolver boas práticas coletivas de atuação e intervenção pedagógica focadas no sucesso dos alunos, provenientes da colaboração e partilha de conhecimentos entre professores que visam proporcionar evolução das práticas, melhoria nos resultados e aprendizagem coletiva de forma contextualizada numa dimensão de “*Collective Learning and Its Application*” (Costa et al., 2013). Pode-se afirmar que o seminário fomentou o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica, promovendo no GEF mudanças educativas (Fernandes, Farias & Mesquita, 2022). As notas de campo e as interações com os professores da amostra permitiram recolher informações e dados para analisar, e assim compreender práticas pedagógicas implementadas.

Consequentemente, o seminário remeteu para a importância e necessidade de haver continuidade de formação interna e recíproca entre professores, retratando dinâmicas que refletem GEF eficazes. Para efetivar o devido efeito, é imprescindível desenvolver trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas dos professores. Neste campo, destaco a importância do trabalho desenvolvido pelos estagiários. No olhar dos professores do GEF renovou as ideias e o conhecimento com conhecimento atual à luz da literatura, na perspetiva de proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional com o objetivo de compartilhar conhecimentos, explorar e identificar deficiências nas práticas docentes para ajudar a modificar a lógica do pensamento e das práticas educativas para dar uma resposta com mais qualidade de ensino às necessidades dos alunos (Bechtel & O'Sullivan, 2006).

Relativamente às metodologias e estratégias propostas, as gravações e as fontes tecnológicas que acompanharam a apresentação foram ferramentas determinantes para a análise das situações e podem ser consideradas fontes de auxílio das aprendizagens e da monitorização da intensidade. Permitiram dar consistência à investigação, sendo também um meio auxiliar para a explicação das metodologias. A revisão de literatura, os professores especialistas e as fontes tecnológicas foram indispensáveis para sustentar a fundamentação das situações propostas e implementadas nas aulas de EF (Apêndice XVIII), nos treinos do DE e no 2ª PTI. A revisão de literatura e as entrevistas aos professores especialistas auxiliaram a validação teórica das metodologias, as fontes tecnológicas a validar no campo fisiológico e a aplicação nas aulas de EF, nos treinos do DE e no 2º PTI auxiliaram na validação da aplicação prática.

A aplicação prática das metodologias nas aulas de EF, no 2º PTI, e nos treinos no núcleo de Andebol do DE foram importantes como estudo piloto para retirar conclusões, reflexões e para demonstrar a possibilidade de aplicação das mesmas. A aplicação no 2º PTI permitiu reflexões com os professores titulares das turmas relativamente à relação aplicação-efeito, receber *feedback* relativamente à aplicação das metodologias e quais as implicações, e ainda contribuir para o trabalho colaborativo nas práticas educativas.

O facto de a apresentação do seminário ter ocorrido em formato digital, em reunião *online* de área disciplinar, foi uma decisão que condicionou a riqueza que esta atividade de estágio pode proporcionar quando comparado com o formato presencial que é mais propício às interações e à participação ativa nos debates. Além disso, ao ter sido realizado numa reunião de área disciplinar inviabilizou a divulgação a toda a comunidade escolar, especialmente a professores de outras áreas disciplinares e órgãos de funcionamento da Escola. Esta particularidade levou a que o NE se manifestasse e realizasse proposta de outra data. Contudo,

não existiu flexibilidade para alterar o dia de apresentação dos seminários. A pedido de vários professores, as gravações das apresentações dos seminários ficaram disponíveis para o GEF.

A título pessoal, e em retrospectiva, a apresentação do tema e todo o processo de investigação implícito possibilitou o enriquecimento do conhecimento relativamente a estas metodologias e às necessidades na sua implementação durante a lecionação de aulas de EF.

4.5.2. 2º Professor a Tempo Inteiro – Implementação Projeto Seminário

4.5.2.1. Planeamento – Projeto e Objetivos pessoais

À semelhança do 1º PTI, o planeamento metodológico-organizacional do 2º PTI foi implementado com Etapas que marcaram o desenvolvimento do projeto, com características específicas distintas entre si. A organização do horário letivo foi de 20 horas (Apêndice XIX).

O 2º PTI teve como foco principal de intervenção a aplicação prática das metodologias propostas na área Seminário a turmas de diferentes anos de escolaridade, sendo o principal objetivo aumentar os níveis de intensidade das situações de aprendizagem para contribuir para o desenvolvimento AA de forma integrada nas matérias do quadro da extensão da EF.

Após a aplicação prática das metodologias propostas, identificadas na *“Revisão da Literatura”*, recolhi informações e retirei conclusões através da análise e reflexão profunda das situações de aprendizagem realizadas pelos alunos. Assim, os objetivos pessoais de realização e operacionalização do 2º PTI apresentam-se no quadro seguinte:

Objetivos pessoais
Lecionar a diferentes anos e ciclos de escolaridade
Aplicar as metodologias propostas na área Seminário

Quadro 51 - Objetivos pessoais na realização do 2º PTI

4.5.2.2. 1ª Etapa – Observação de aulas

Para identificar situações de aprendizagem onde a organização não refletia um contributo efetivo para desenvolver a AA, comprometendo a consideração pelos processos de elevação, na 3ª Etapa de lecionação observei várias aulas lecionadas pelos professores do GEF, além das inúmeras observações anteriormente realizadas a aulas de professores e estagiários. A observação permitiu registar e identificar, eventualmente, algum desconhecimento das formas organizativas e de situações de aprendizagem ajustadas às necessidades dos alunos, especialmente na manutenção e/ou elevação da AA.

Também fiz observações a aulas de professores que demonstraram domínio das formas organizativas, relevando competências para assegurar e organizar processos de manutenção e elevação das capacidades motoras dos alunos através de situações de aprendizagem com níveis de intensidade que solicitam a AA.

Objetivos 1ª Etapa
Observar aulas de professores e as respetivas situações de aprendizagem
Avaliar o nível de intensidade das situações de aprendizagem

Quadro 52 - Objetivos 1ª Etapa 2ª PTI

4.5.2.3. 2ª Etapa – Planeamento e trabalho colaborativo entre professores

Na 2ª Etapa foi objetivo principal identificar professores e as respetivas turmas para realizar o PTI e aplicar as metodologias propostas. Os professores foram identificados com base na incapacidade demonstrada, nas aulas observadas, para organizar situações de aprendizagem suficientemente estimulantes para provocar e contribuir para o desenvolvimento da AA.

Além dos professores que aparentemente apresentaram algumas lacunas no domínio da organização de situações de aprendizagem e na adequação das formas organizativas, identifiquei professores que o domínio das formas organizativas das situações de aprendizagem e suas implicações práticas foram evidentes, principalmente na manipulação de regras e formatos de JDC, considerando o contributo ímpar que os JDC de invasão proporcionam. Este fator revela uma mais-valia para o ato de planear e refletir nas práticas pedagógicas relativamente à implementação de metodologias ajustadas para desenvolver a AA de forma integrada nas matérias, permitindo enriquecer a qualidade das reflexões após realizar o 2º PTI.

Após identificados os professores e as respetivas turmas, agendei reuniões com os professores, manifestando o meu interesse e apresentando as propostas das metodologias que pretendi aplicar em função da lecionação das matérias que estavam a ser abordadas.

Por fim, repliquei o procedimento efetuado no 1º PTI e acompanhei os professores titulares das turmas na semana anterior para conhecer os alunos e continuar a analisar a lecionação das matérias que estavam a ser abordadas, numa lógica de dar continuidade.

Objetivos 2ª Etapa
Identificar professores e respetivas turmas para realizar PTI
Desenvolver trabalho colaborativo entre professores, elaborar o planeamento e definir objetivos pedagógicos
Acompanhar as aulas na semana anterior à realização do PTI

Quadro 53 - Objetivos 2ª Etapa 2ª PTI

4.5.2.4. 3ª Etapa – Realização do 2º PTI

No 2º PTI decidi manter o critério de lecionar a turmas de anos e ciclos de escolaridade distintos, com o intuito de diversificar as práticas pedagógicas a alunos com características diferentes. Mantive o critério com o objetivo de poder desenvolver a capacidade de estabelecer relações socio-afetivas positivas com os alunos, condição essencial para instalar clima emocional positivo na aula e direcionar os alunos para objetivos que os professores desejam

que os alunos atinjam. O 2º PTI foi realizado a 18 e 22 de março de 2024, com turmas de 8º, 9º, 10º, 11º e 12º ano de escolaridade.

Na turma de 8º ano abordei os 3 JDC de invasão, Andebol, Basquetebol e Futebol em jogos reduzidos 3x3 em campos reduzidos. Para aplicar as metodologias no âmbito do Seminário utilizei jogos reduzidos em formato 3x3 a campo inteiro – 40x20m – nas matérias de Futebol e Andebol. Especificamente no Andebol, a nível ofensivo, condicionei o uso do drible. Na defesa coloquei condicionamentos através de marcação individual.

Na turma do 9º ano, abordei as matérias Basquetebol, Voleibol e o Badminton. Nas metodologias propostas, apliquei o jogo 3x3 a campo-inteiro no Basquetebol com drible condicionado nos processos ofensivos e a marcação individual na defesa.

Na turma do 10º ano, lecionei a Dança Social “Rumba Quadrada”, o Badminton, o Voleibol e foram realizados testes FITescola. Para aplicar as metodologias propostas utilizei jogo cooperação 1+1 no Badminton e solicitei o deslocamento para qualquer um dos 4 pontos previamente definidos, sendo realizado o deslocamento após batimento para aumentar a intensidade e o número de movimentações, mantendo o volante no ar.

Na turma do 11º ano, lecionei os JDC, Basquetebol e Voleibol, a Dança Social *CháCháChá* e Ginástica Acrobática. De modo a introduzir as metodologias propostas para aumentar a intensidade do esforço na matéria de Voleibol, na parte final das 2 aulas utilizei o jogo de cooperação 2+2 com deslocamento para um dos 4 pontos previamente definidos, com o objetivo de manter a bola no ar nas dinâmicas de cooperação entre jogadores da mesma equipa e entre ambas as equipas e de haver deslocamento para um dos pontos após o toque de continuidade.

Por fim, na turma de 12º ano abordei os JDC Basquetebol e Voleibol, a Dança e a Ginástica Acrobática. A Dança, foi a matéria alvo de intervenção da aplicação das metodologias propostas. Solicitei a 4 grupos de 2 alunos a responsabilidade de construir uma coreografia para apresentar e ensinar à turma na parte inicial das 2 aulas, numa vertente de Dança Aeróbia apelando à criatividade e envolvendo os alunos nas tomadas de decisão relativamente ao processo ensino-aprendizagem.

Objetivos 3ª Etapa
Realizar o 2º PTI
Implementar o projeto de intervenção da área Seminário
Utilizar metodologias consoante as matérias abordadas

Quadro 54 - Objetivos 3ª Etapa 2ª PTI

4.5.2.5. 4ª Etapa – Balanço do 2º PTI

O 2º PTI permitiu colocar em prática as metodologias à luz da investigação no âmbito da área Seminário e a oportunidade substancial de reflexão das práticas pedagógicas na organização das situações de aprendizagem, promovendo à *posteriori* a análise profunda com os professores relativamente à solicitação da intensidade do esforço que as situações provocaram. Consegui desenhar novas oportunidades de desenvolvimento profissional com o objetivo de compartilhar conhecimentos, explorar e identificar deficiências em práticas docentes, ajudando a modificar o racional do pensamento nas práticas pedagógicas com uma resposta de mais qualidade de ensino às necessidades dos alunos (Bechtel & O’Sullivan, 2006).

Objetivos 4ª Etapa
Refletir sobre a aplicação prática das metodologias propostas na área Seminário e implementadas no PTI a turmas de anos e ciclos de ensino diferentes

Quadro 55 - Objetivos 4ª Etapa 2º PTI

Numa primeira análise, há que reconhecer a importância de os pré-requisitos de aprendizagem para os alunos realizarem as situações de aprendizagem e metodologias propostas em cada uma das matérias. Ou seja, é preciso consolidação de competências que permitem a concretização das situações de forma sólida e eficaz por parte dos alunos. De seguida, ao implementar o presente projeto na área Lecionação através do 2º PTI, permitiu aprofundar o conhecimento pedagógico do conteúdo nas matérias e das metodologias para organizar situações de aprendizagem que solicitem níveis do esforço mais exigentes.

A riqueza deste projeto visa trazer inovação ao contexto e à realidade do GEF da ESBF no ano letivo 2023/2024, considerando a incongruência entre os conhecimentos teóricos demonstrados em algumas respostas às perguntas da entrevista, no âmbito da área Seminário, e a organização das práticas pedagógicas de lecionação nas aulas de EF por parte dos professores.

A implementação do projeto proporcionou reflexão crítica das opções de organização das situações de aprendizagem e da formação de grupos. Alertei os professores para a importância da natureza da formação dos grupos quando colocados em situações com grau de exigência mais elevado. É necessário os alunos terem consolidadas competências que permitem desempenhar de forma eficaz os objetivos das situações de aprendizagem, sendo apropriado a formação de grupos de carácter homogéneo para equilibrar os níveis de competição dentro do próprio exercício. O projeto visa ainda o alcance de uma aprendizagem experiencial dos professores com a aplicação prática dos fundamentos teóricos do projeto nas turmas que lecionam. Os professores vivenciaram o conhecimento e refletiram sobre a experiência de modo

a melhorar as suas práticas e apelar à capacidade de pensamento crítico e reflexivo sobre a própria intervenção pedagógica.

Retornando aos pré-requisitos necessários para desempenhar corretamente nas metodologias propostas, para não colocar alunos em situações desadequadas ao seu nível de desempenho e colocar alunos em situações ajustadas com grau de dificuldade apropriado às capacidades do próprio, as conclusões que retiro indicam a consolidação de competências fundamentais para o desempenho desejado, nomeadamente:

Na matéria de JDC de invasão, Andebol, Basquetebol e Futebol, é desejável que os alunos cumpram o nível I e dominem parte do programa de nível E. Somente desse modo o formato jogo 3x3 a campo-inteiro, com formação de grupos homogênea, pode surtir o efeito desejado ao nível da solicitação da intensidade dos jogos para provocar uma carga suficiente para contribuir para a melhoria da AA.

Na matéria de JDC Voleibol, que é um jogo de rede mais posicional, é necessário o nível I ser cumprido pelos alunos, particularmente a consolidação dos comportamentos “deslocamento para ponto de queda da bola” e “toque para dar continuidade”, uma vez que após o toque de continuidade é necessário movimentar para um dos pontos previamente colocados no terreno de jogo, em situação de jogo de cooperação 2+2 com a rede a 2 metros de altura.

Relativamente à matéria de Dança, em especial na Dança Aeróbia, os alunos devem ter um elevado grau de autonomia e ser reconhecida no aluno a capacidade criativa, caso pretendamos o envolvimento e participação dos alunos de forma ativa no próprio processo ensino-aprendizagem, contribuindo para decisões da atividade formativa. As características autonomia e criatividade são determinantes para a construção de coreografias acompanhadas com ritmo musical, caso o professor dê abertura e delegue responsabilidades aos alunos para prepararem as coreografias, apresentarem e ensinarem à turma.

Na matéria de Badminton, o jogo cooperação 1+1 com movimentações desde o centro do campo até um dos pontos previamente fixados no campo, requer um desempenho que reflete total domínio do tratamento da matéria do programa nível I, com especial ênfase para o “deslocamento oportuno para antecipar a queda do volante”, e não apenas os batimentos de “lob” e “clear”, considerando a elevada solicitação de movimentações para provocar a intensidade desejada. Os alunos devem saber assumir “posição base” para estarem em melhores condições de responder com o batimento mais adequado em função da trajetória do volante.

Na matéria de Ginástica, concluo que é fundamental os alunos dominarem pré-requisitos ao nível dos movimentos fundamentais como saltar, correr, trepar e saber realizar receções ao

solo. É necessário recorrer ao estilo de ensino inclusivo para incluir toda a gente nas tarefas a realizar nos circuitos ou percursos propostos. Nos circuitos ou percursos podem ser incluídos exercícios de CF de força e resistência e habilidades motoras fundamentais e específicas no âmbito da Ginástica de Solo e Aparelhos. É importante ter consciência que a forma organizativa em circuito é mais recomendada a ser utilizada em fases de aprendizagem inicial na aquisição das habilidades motoras fundamentais e específicas por que permite um elevado número de repetições em cada estação. A utilização de percurso é favorável em momentos de consolidação das aprendizagens, por que cada aluno passa 1x em cada estação, realiza a habilidade e segue para a próxima estação.

Por último, o *feedback* transmitido pelos professores e as reflexões que se realizaram após as aulas, refletindo dinâmicas à semelhança duma comunidade de aprendizagem profissional (Costa et al., 2013), foram uma oportunidade de confirmação e reconhecimento que as metodologias propostas exigem maior solicitação do esforço através da carga aplicada nas situações de aprendizagem, e assim contribuir mais significativamente para elevar a AA dos alunos.

Conclusão

Este capítulo encerra a jornada árdua de 5 anos de aprendizagens, muito esforço e dedicação ao processo de qualificação profissional, enquanto futuro profissional da área da EF. Como preparação para o Estágio Pedagógico (EP), além da frequência e aprovação nas Unidades Curriculares que conjuntam no plano de estudos do curso, destaco a organização prévia do suporte bibliográfico recomendado pelo corpo docente que ajudou a atuar com base no *corpus* de saberes nesta área de especialização, dando mais segurança a decisões efetuadas, apesar da incerteza que caracteriza a atividade profissional no que há implementação de mudanças, inovações, planos, projetos, processos, objetivos e estratégias diz respeito. Contudo, não recorri somente ao suporte bibliográfico recomendado pelo corpo docente. Foi extremamente necessário investigar e estudar a literatura de forma autónoma consoante as problemáticas que fui enfrentando ao longo do EP, onde foi necessário apoiar-me nas fontes bibliográficas e analisar quais métodos poderiam ser mais eficazes para dar resposta aos problemas encontrados e aos projetos propostos e desenvolvidos.

Ao atuar com base nestas premissas, compreendi e assegurei as características de um educador profissional que sabe o que faz, por que faz e como faz, refletindo intencionalidade na atividade formativa, enquanto profissional que sabe os fins que pretendeu obter. O investimento no EP permitiu reconhecer e adotar consistentemente a atitude crítica para obter melhoria nas minhas fragilidades ou áreas identificadas que careceram de reflexão e mudança. Assumindo este comportamento crítico e reflexivo pude melhorar a atuação pedagógica com vista à eficácia do ensino e à qualidade das aprendizagens dos alunos, principalmente no domínio da gestão do tempo disponível para prática, na colocação em sala de aula e no domínio da instrução.

Os trabalhos de natureza teórico-prática e os trabalhos de campo realizados no 1º e 2º ano do curso foram fundamentais para aproximar a realidade estudada à realidade vivida, fazendo o *transfert* das matérias de cariz teórico e teórico-prático para vivenciar na prática as matérias lecionadas nas Unidades Curriculares. Destaco a elaboração de uma Síntese Projetiva na Unidade Curricular de Análise do Ensino e Processo de Avaliação que foi essencial para projetar e preparar-me para o que enfrentei no EP. Uma das principais reflexões que faço relativamente às Unidades Curriculares é que quanto melhor foi a absorção dos conteúdos lecionados, em melhores condições me encontrei para realizar o EP, com mais confiança na atuação e na argumentação das ideias propostas, nas tomadas de decisão relativamente a planos,

projetos e objetivos, sabendo defender as posições assumidas e justificar a forma como realizei a minha intervenção.

O EP foi um momento para mobilizar e colocar em prática conhecimentos adquiridos das matérias lecionadas no 1º e 2º ano do curso, do suporte bibliográfico recomendado e do estudo e análise da literatura ao longo do ano letivo nas 4 áreas que formam o EP.

Das principais aprendizagens que retiro no EP é que, no processo de Educação formal, para um professor poder ser autónomo são necessários conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos profundos, sendo estas as dimensões que conferem autonomia. Daí nasce a importância do planeamento e preparação de aulas, projetos e processos, assim como da atuação enquanto docente nos vários contextos escolares, antecipando problemas e aproveitando potencialidades identificadas nos alunos, na elaboração de projetos e propostas, enriquecendo processos pedagógicos, a qualidade de ensino, o processo formativo e a vida escolar dos alunos.

As tomadas de decisão com base na literatura para saber sustentar e fundamentar ideias, projetos e opções dão origem à atividade consciente com um ensino intencional por parte de um profissional na orientação do processo ensino-aprendizagem na atividade formativa que propõe e no conjunto de experiências que organiza com referência aos documentos PNEF e Aprendizagens Essenciais. Cabe-nos capacitar os alunos para conseguirem a melhor adaptação possível às necessidades do próprio e às exigências do ambiente material e social que é e será o seu. Entendo que os professores de EF têm necessidade de serem profissionais reflexivos com capacidade de análise crítica das práticas e com um forte poder de argumentação. A capacidade crítica e a forte argumentação apenas podem vir de um elevado conhecimento científico. A importância dos professores figura do desenvolvimento social que nos cabe a responsabilidade.

Este é um ponto central e uma posição que legitima e dignifica a disciplina de EF, o próprio professor de EF e a sua nobre missão. Os conteúdos assumem a mesma importância, considerando a transmissão de conhecimentos, cultura e valores assentes na sociedade, colocando os conteúdos como mais importantes que os métodos. Ou seja, o que se aprende é mais importante que a forma como os alunos aprendem, não obstante da necessidade de adequação de processos ensino-aprendizagem mais apropriados para dar resposta à aprendizagem de determinados conteúdos. No que à aprendizagem humana diz respeito, defendo que as aprendizagens que os alunos realizam, através do próprio corpo ou do corpo propriamente-dito, e que requerem movimento, vão construindo a própria existência, a identidade pessoal e o próprio sistema de valores com base nas interações sociais que os alunos protagonizam, colocando os alunos como fruto da cultura em que estão inseridos e considerando

que os seres humanos aprendem uns com os outros. Talvez por esta via a disciplina de Educação Física consiga afirmar-se e defender-se, enquanto disciplina escolar indispensável no currículo.

O repertório motor rico e vasto e a riqueza das experiências anteriores facilitam a adaptação aos meios físicos que rodeiam os alunos-futuros-adultos e resultam em sentimentos de autoeficácia/competência, confiança e bem-estar na integração de ambientes sociais e materiais e nas realidades físicas, sociais e emocionais. As experiências e o repertório motor influenciam significativamente as relações futuras enquanto tudo o que fazemos e fizemos com o corpo, especialmente enquanto crianças e jovens, dá origem aquilo que somos enquanto seres humanos. Por essa razão atribuiu significância ao corpo e ao movimento na nossa existência. Por estes motivos a Educação Física e o Desporto têm um valor intrínseco em si próprios. Ambos são espaços que permitem transmitir todos estes fatores. Os alunos realizam e vivenciam as práticas em estreita relação com o próprio corpo, estando dependentes dessa “ferramenta” para interagir com a realidade e ultrapassar os desafios e limites do próprio corpo. O corpo é o meio pela qual cada um constrói a sua realidade, como uma porta de entrada para o mundo.

Enquanto disciplina escolar, interpreto que a EF foi a Educação dos alunos através do exercício físico – situações de aprendizagens cognitivas e motoras em atividades físicas e desportivas e elevação da aptidão física – previamente planeado por um agente de ensino. O Desporto, por sua vez, é cultura e foi criação do homem, transmitindo-se os valores presentes de geração em geração. A EF e o Desporto são “ferramentas” indispensáveis à formação integral dos alunos.

As aulas de EF são igualmente um espaço para promover adesão à cultura do movimento, formando alunos bem-educados fisicamente para serem futuros adultos com elevados níveis de participação numa vida ativa, capazes de organizar a própria prática de AF com conhecimentos que permitem manutenção e/ou melhoria de capacidades físicas, melhoria da qualidade de vida e elevação do estado de saúde, contribuindo para o alcance das finalidades da disciplina de EF presentes do Programas Nacionais de Educação Física.

Lecionar aulas de EF foi dirigir uma atividade educativa com articulação entre pedagogia, o estudo da forma como se aprende e como se ensina, e a didática para conduzir e organizar processos ensino-aprendizagem adequados e bem construídos para representar uma aprendizagem humana de carácter cognitivista-construtivista.

Dirigir uma atividade educativa com articulação entre pedagogia e didática somente pode ser possível com uma boa capacidade de planeamento. A qualidade de um planeamento pedagógico em EF depende, expressa e representa o quadro conceptual do professor e reflete-

se na diferenciação de ensino, na inclusão e na adequação pedagógica às necessidades dos alunos para atingirem os objetivos mais interessantes para o seu desenvolvimento, criando ambientes pedagógicos, climas aprendizagem positivos e potenciando a participação mais consciente dos alunos com um pensamento lógico-racional para interpretar as atividades propostas. Deste modo, as aulas de EF foram espaços de prática e laboratórios de pensamento em ação, tanto para os alunos como para mim enquanto professor estagiário. Na lecionação procurei colocar o planeamento em ação, realizando múltiplos esforços para seguir e cumprir o delineado. Os alunos, tiveram participação ativa com lógica racional para realizar as atividades que organizei.

Neste sentido, o Plano por Etapas foi uma mais-valia. O trabalho por áreas permitiu a diferenciação de ensino e respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, combatendo o tradicionalismo do ensino rotineiro e a monotonia que não considera a diferenciação de ensino, a adequação pedagógica e a variedade de atividades. Assim, não abduco de expressar os princípios e fundamentos que guiaram a elaboração do meu planeamento pedagógico, nomeadamente os princípios da adequação, continuidade, progressão e ajustamento. Nos fundamentos, não prescindi de realizar: avaliação formativa, diferenciação de ensino, objetivos pedagógicos, aprendizagem distribuída e equipas colaborativas de aprendizagem.

Sintetizando os princípios, adequação para responder diretamente às necessidades dos alunos, continuidade para completar a sequência coerente de atividades e projetar/antecipar aprendizagens, progressão para aproximar dos objetivos do ano e aumentar a complexidade das aprendizagens e ajustamento para aproximar as práticas aos objetivos gerais e dar margem de decisão para ajustar em função do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Relativamente aos fundamentos, avaliação formativa para tomar decisões de continuidade nas atividades de aprendizagem e observar o que alunos conseguiram demonstrar para definir o que fazer a seguir dando resposta ao que precisavam. A diferenciação de ensino para dar resposta a todos os alunos através de diferentes matérias e objetivos. Objetivos pedagógicos para formar competências e para os alunos aproximarem-se da aprendizagem. Aprendizagem distribuída para escolher as matérias de cada UD e de cada aula, constituindo-se a base de trabalho em que assentou o Plano por Etapas. Por último, equipas colaborativas de aprendizagem que foram grupos onde cada um deu o seu contributo para que todos aprendessem e em que cada um cumpriu o seu objetivo, sendo dos aspetos principais da EF colaborar em equipa para cada um melhorar no que precisa.

Nos PNEF, a avaliação formativa surge como orientação de opções curriculares, pedagógicas e metodológicas e ainda como regulação das aprendizagens dos alunos. A melhoria das aprendizagens ao longo do ano esteve dependente da realização desse tipo de avaliação na AI para identificar dificuldades e potencialidades. Assim foi possível, avaliar quais objetivos de aprendizagem os alunos demonstraram cumprir, os níveis de desempenho nas matérias e traçar o caminho das aprendizagens, selecionando as atividades certas através dos processos e matérias mais adequados para dar resposta às necessidades. Isso o ponto de partida, numa lógica de ter sido avaliação para as aprendizagens, integrada no processo ensino-aprendizagem, para promover o sucesso escolar e assegurar a inclusão de todos os alunos. Esta avaliação além de ter sido mais interativa, suportou um cariz mais nobre, rico e sofisticado, permitindo recolher dados confiáveis. Articulada constantemente com *feedback* para os alunos saberem o seu estado atual em relação às aprendizagens, ajudou também os alunos a autorregular as aprendizagens que tiveram de alcançar e saber demonstrar.

Por sua vez, a avaliação sumativa no final do ano letivo permitiu formalizar resultados de aprendizagem e a demonstração do produto final das aprendizagens em climas de avaliação. Ao mesmo tempo serviu para confirmar o que os alunos atingiram e reconhecer valor no que os alunos conseguiram demonstrar, identificando e valorizando as qualidades e o esforço realizado. O processo de avaliação sumativa apresentou uma síntese representativa das classificações dos alunos na disciplina de EF.

No entanto, para formalizar resultados de aprendizagem e orientar opções curriculares, pedagógicas e metodológicas, estabeleci uma relação estreita entre objetivos de aprendizagem-resultados e defini prazos para encaminhar os alunos numa determinada direção no processo ensino-aprendizagem para conquistarem os objetivos definidos. Os PNEF deram margem de manobra para poder escolher objetivos e processos mais interessantes ao desenvolvimento dos alunos, objetivos mensuráveis e desafiadores, mas também realistas e atingíveis. Temporalmente, a definição de prazos para consecução de objetivos de aprendizagem levou os alunos a envolverem-se com as aprendizagens e assegurou a compreensão que os objetivos pedagógicos definidos serviram para formar competências. Assim, vinculei as atividades desenvolvidas a objetivos de aprendizagem específicos, claros e desafiantes, que ao serem atingidos proporcionaram maior satisfação e motivação para continuar a aprender, produzindo uma noção clara de sucesso e melhoria nas aprendizagens, sendo os alunos capazes de perceber que dominaram os conteúdos e competências formuladas. Ao acreditarem que eram capazes de

alcançar os objetivos desafiantes, os alunos comprometeram-se ainda mais com as práticas, o que conduziu a melhores desempenhos com descoberta de novas possibilidades.

Na minha intervenção pedagógica ao longo das Etapas também coloquei objetivos pessoais com base em reflexões para melhoria na eficácia do ensino e formar competências pedagógicas que antes careciam. Analisar e avaliar as minhas próprias práticas de ensino permitiu adquirir essa competência enquanto educador profissional, e simultaneamente, profissional reflexivo. Reconheço que gravações da minha lecionação nas aulas de EF teriam permitido uma identificação mais aprimorada de fatores consideráveis para obter melhoria da ação pedagógica, sendo lamentável a ausência deste procedimento enriquecedor.

Em relação ao domínio das dimensões MAGIC, compreendi que as Metas individuais e de grupo colocadas, quando atingidas, espelharam a consolidação e aperfeiçoamento das capacidades e competências conquistadas provenientes do alcance dos objetivos específicos formulados. A Avaliação foi uma ferramenta que permitiu o ponto de partida para orientar e regular o processo ensino-aprendizagem, particularmente a avaliação formativa na avaliação inicial. No domínio da Gestão, senti dificuldades ao nível das dinâmicas necessárias na natureza da formação de grupos para equilibrar o grau de heterogeneidade e homogeneidade, dando resposta às dificuldades e necessidades de todos os alunos, com um ensino diferenciado, sendo uma das maiores dificuldades obedecer ao equilíbrio de ambos os critérios. Também na Gestão ao nível do tempo, compreendi que é essencial maximizar o tempo disponível para prática, aproximando do tempo útil, para assegurar um tempo adequado de empenhamento motor e aulas de EF com mais de 50% de AFMV, evitando comportamentos de desvio, tempos de espera e comportamentos indisciplinados. Ainda na Gestão e organização do decorrer das atividades, a colocação no espaço de aula foi outro fator que procurei melhorar constantemente para obter melhor controlo e disciplina nas aulas. Na Instrução diversifiquei os tipos de *feedback* pedagógico para adquirir e melhorar o repertório de recursos comunicativos em função das necessidades de aprendizagem dos alunos, emitindo *feedbacks* estruturados no tempo certo de forma clara, breve e selecionando o tipo mais apropriado. Nesta dimensão destaco o conhecimento pedagógico do conteúdo e a necessidade de estudar os conteúdos em questão, traduzindo-se na articulação entre o conteúdo a lecionar e a pedagogia essencial para fazer os alunos aprenderem. Na dimensão Clima, esforcei-me para implementar climas emocionais positivos, climas de aprendizagem em cooperação, com motivação intrínseca direcionada para a mestria. Essas condições foram relevantes para desencadear entajuda e apoio nas aprendizagens, com efeitos de *scaffolding* dentro de *zonas de desenvolvimento proximal*,

criando interdependências positivas, responsabilidades individuais entre alunos e a concretização de tarefas em conjunto que em autonomia e quando sozinhos os alunos não teriam sucesso, refletindo aprendizagens cooperativas.

Com base na experiência que tive na lecionação das aulas de EF e no estudo da literatura específica, não podia deixar de valorizar e reconhecer fatores de eficácia de ensino nomeadamente, o tempo potencial de aprendizagem, diversificar tipos de *feedback* pedagógico, atividades que responderam diretamente às necessidades dos alunos, aplicação de técnicas, estratégias e estilos de ensino e a motivação intrínseca dos alunos orientada para a tarefa, como indispensáveis no processo ensino-aprendizagem.

Em retrospectiva, os 2 PTI realizados deram continuidade à articulação entre a investigação, prática pedagógica e reflexão. Apesar de desafiante, realizar o PTI desencadeou uma estimulação muito significativa para que enquanto professor estagiário consiga superar dificuldades, através da articulação entre a prática pedagógica e as reflexões com os professores para receber *feedback* e melhorar fatores que foram identificados não só por mim próprio, mas também pelos outros professores e colegas que assistiram à lecionação, funcionando como comunidades de aprendizagem profissional que fomentam o desenvolvimento profissional de forma contextualizada.

A utilização de fontes tecnológicas e a realização do 2º PTI foram estratégias que permitiram dar mais consistência ao projeto desenvolvido na Área Seminário, aprofundar conhecimento do tema proposto, obter dados válidos para analisar através de cardiofrequencímetros e ilustrar as metodologias propostas para aumentar a aptidão aeróbia dos alunos, através das gravações. O PTI contribuiu para desenvolver a confiança no exercício da função docente nas minhas práticas pedagógicas, a atitude e o construto da identidade profissional, apesar do desenvolvimento dessa construção constar desde o momento em que iniciei a formação inicial. A importância do PTI expressa-se na vivência e valorização das experiências durante a formação como fonte primária que contribui para aumentar a perceção de competência no ensino enquanto professor estagiário, desenvolvendo sentimentos de autoeficácia, autoaperfeiçoamento e afirmação pessoal no contexto.

Quanto aos projetos realizados nas 4 áreas, os objetivos foram definidos para ajudar a marcar etapas de desenvolvimento que permitiram avançar nos procedimentos necessários para alcançar a ideia do produto final numa tentativa de influenciar positivamente todos os contextos nos quais me inseri.

Relativamente à área Lecionação, o projeto específico **“O Desenho HIIT nas aulas de Educação Física”** resultou na utilização de 5 métodos *HIIT* para integrar a CF nas aulas de EF, recorrendo ao método de treino intervalado repetições de curta duração I. Os resultados refletiram um aumento nos níveis de aptidão física dos alunos, da autonomia e participação na prática de exercícios físicos. A força foi a capacidade motora mais desenvolvida pela turma e o desenvolvimento da aptidão aeróbia não se manifestou significativamente. Como nos recursos temporais foram atribuídos apenas 2 tempos letivos de 90 minutos à disciplina de EF, a ausência do princípio da continuidade comprometeu os efeitos positivos dos exercícios aeróbios e consequente desenvolvimento da aptidão aeróbia. A pedagogia inovadora *blended learning* providenciou dinâmicas de prática-reflexão-prática para estimular o pensamento crítico e criativo, através da execução e planeamento dos circuitos *HIIT*.

Em termos qualitativos, resultou num conjunto de experiências significativas e satisfatórias de exercitação no plano motor em prática de exercício físico sob orientação e de forma autónoma, na mobilização de conhecimentos adquiridos através das práticas e dos conteúdos transmitidos nas aulas teóricas e práticas, criando condições para os alunos, enquanto futuros adultos, serem capazes de organizar a sua própria prática de AF com conhecimentos para manter ou elevar as capacidades física, melhorar o estado de saúde e a qualidade de vida.

A natureza do projeto enquadrou-se numa perspetiva de utilização de estratégias para desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e competências dos alunos em relação à prática de AF para potenciar a motivação intrínseca e resultou na promoção de saúde e de estilos de vida ativos no âmbito escolar.

Ainda na área Lecionação, o projeto complementar **“Lançamento do Dardo e Salto em Comprimento – Oportunidades de lecionação”** combateu a problemática da ausência de condições para lecionar matérias do Plano Curricular de Educação Física da ESBF, nomeadamente o lançamento do dardo e o salto em comprimento na matéria de Atletismo. Como tal, objetivei criar alternativas de lecionação no espaço Campo Exterior 2 e simultaneamente proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolverem competências motoras fundamentais como saltar e lançar. A implementação do projeto esteve dependente de procedimentos como arranjar materiais específicos e requalificar a caixa de saltos. Em resposta à necessidade dos procedimentos, investiguei sobre os benefícios do desenvolvimento das competências motoras e sobre o investimento e financiamento nos espaços e instalações escolares. Ao mesmo tempo direcionei esforços para procurar na comunidade soluções que permitiram resolver o problema identificado, através de fontes de financiamento.

O produto final resultou na aquisição de material didático, nomeadamente 3 *vórtex's* e na requalificação da caixa de saltos, através do financiamento proveniente da empresa *Mundimat*. Assim, contribuí para criar oportunidades de lecionação de matérias em espaços destinados à prática de EF e na resolução de problemas que atrasam ou bloqueiam as aprendizagens e o desenvolvimento motor dos alunos, através da participação ativa nas dinâmicas do GEF.

Na área Direção de Turma, assumir o cargo de diretor de turma cultivou o desenvolvimento profissional ao lidar com a proximidade aos alunos, a gestão e liderança do projeto de turma e do CT e o acompanhamento e apoio aos EE's nas reuniões. Assim, conheci e adquirir competências do perfil de DT, reconhecendo a importância dos processos comunicativos e de práticas educativas que fomentam relações pedagógicas de qualidade entre docentes do CT e os vários órgãos de gestão da Escola.

O projeto de intervenção “***O Desenho dos Estilos de Vida***” originou uma obra coletiva como produto final. A obra culminou na exposição do projeto nos corredores da Escola, em frente ao gabinete do Conselho Executivo e Direção da Escola. A fundamentação e a ilustração do contraste do corpo humano em 2 comportamentos distintos – ativo e sedentário – ajudaram na interpretação do tema proposto e resultou no aumento da consciência dos alunos em relação à importância de adotar estilos de vida ativos e saudáveis e os benefícios para a saúde. Simultaneamente, resultou na sensibilização sobre os riscos que a inatividade física causa na saúde e no prejuízo económico global, provocado pela ausência de hábitos de vida saudáveis.

A interdisciplinaridade resultou no desenvolvimento do trabalho colaborativo e cooperativo entre professores do CT, com relações pedagógicas coletivas de qualidade. Ao mesmo tempo, a definição de prazos permitiu agilizar e marcar etapas que proporcionaram a interdependência positiva das 2 turmas para concretizar a ideia da obra coletiva enquanto produto final. Além disso, o projeto possibilitou aos alunos associarem e relacionarem conceitos e conteúdos de forma mais eficaz.

As estratégias utilizadas para concretizar as componentes, teórica e prática, resultaram no desenvolvimento de competências expressas no PASEO (Apêndice XI) e de atitudes positivas face à prática de AF para criar hábitos duradouros na vida adulta, com conhecimento suficiente para reconhecer o valor e manter ou elevar os níveis de aptidão física.

Também na área Direção de Turma, a Saída de Campo (SC) protagonizou um momento alto no EP. As dinâmicas de cooperação no NE foram essenciais para planejar e organizar o conjunto de atividades onde se estabeleceram dinâmicas interdisciplinares com os docentes da

disciplina de Português e História. Fruto da SC, constou-se melhoria nas relações sociais entre alunos de diferentes turmas, superação de dificuldades na prática de novas atividades de exploração da natureza e respeito e preservação da natureza e do meio-ambiente. Os docentes envolvidos na SC contribuíram para o enriquecimento das atividades, mobilizando conhecimentos para os alunos relativamente ao local do Museu da Escola das Armas em Mafra, abordando conteúdos lecionados nas disciplinas de Português e História enquanto a visita decorria. A atividade de Orientação, na Escola das Armas, contribuiu para melhorar a cooperação, estabelecer novas relações sociais e fortalecer as existentes. A aprendizagem experiencial permitiu a reflexão dos alunos sobre o tema “***O Desenho dos Estilos de Vida***”, facilitando a associação e o reconhecimento de conceitos importantes relacionados com saúde, dias ativos e respetivos benefícios.

Na área Desporto Escolar apliquei e desenvolvi competências adquiridas em processos de formação técnica e superior pela Associação de Andebol de Lisboa e Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona, respetivamente. Ao captar praticantes para integrarem o núcleo de Andebol, veio a possibilidade de garantir a inclusão de 3 alunos NEE.

Por isso, o projeto de intervenção “***O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)***” desenvolveu ambientes educativos inclusivos, minimizou desigualdades e promoveu o sucesso. Garanti a inclusão e a extensão de igualdade de oportunidades a alunos NEE ao terem participado em momentos competitivos e nas atividades de complemento curricular desenvolvidas em conjunto com clubes desportivos para jogos-treino realizados na ESBF e na assistência a jogos oficiais no escalão de séniores para o Campeonato Placard Andebol 1 2023/2024 no Estádio José Alvalade e Estádio da Luz.

Os momentos competitivos foram uma ótima ferramenta e contribuição para a integração de alunos com deficiência, despertando sentimentos de pertença e identificação com o grupo-equipa. Com este projeto pretendi posicionar a Escola como elemento central de um sistema comunitário, recorrendo a uma abordagem ecológica, multifatorial e sistémica para promoção de cultura e da prática de AF. Os membros da Comunidade Educativa, a quem fico bastante agradecido, CA Rangers de Telheiras, Ginásio Clube de Odivelas, Sporting Clube de Portugal e Sport Lisboa e Benfica, participaram de forma ativa e colaborante nas respostas educativas inovadoras desenvolvidas na ESBF, promovendo a inclusão e integração de todos e principalmente dos alunos NEE. Deste modo, foram realizados esforços conjuntos para apoiar e desenvolver todas as possibilidades para integrar os praticantes NEE em momentos competitivos de carácter formal e recreativo.

Ainda na área Desporto Escolar as metodologias propostas na área Seminário, ao nível dos jogos de invasão jogados à mão resultaram no desenvolvimento da aptidão aeróbia dos praticantes e na avaliação da aplicabilidade prática das metodologias, que confirmaram o efeito desejado e a possibilidade aplicação.

Na área Seminário investiguei uma problemática na lecionação de aulas EF relacionada com a possível falta de intencionalidade dos professores para desenvolver a Aptidão Aeróbia (AA) de forma integrada nas matérias. A investigação foi efetuada na perspetiva de fundamentar propostas, apresentando soluções com metodologias práticas e eficazes para o desenvolvimento da AA dos alunos e utilizando situações de aprendizagens nas matérias na área das atividades físicas e desportivas.

O projeto de intervenção “***O Desenho da Aptidão Aeróbia nas Matérias***” retratou uma abordagem científico-pedagógica para resolver problemas de âmbito profissional e foi uma oportunidade para cultivar hábitos de estudo e práticas de investigação para apresentar e discutir conclusões e reflexões para melhorar práticas pedagógicas e educativas através de propostas de soluções. Foram identificadas diferenças entre o conhecimento e as ações dos professores, havendo incongruência entre respostas às questões das entrevistas e práticas pedagógicas. Ao que parece, os professores conhecem algumas das metodologias aprofundadas ao longo da investigação, principalmente em JDC de invasão, contudo não aplicam. Como o tempo destinado à disciplina de EF é insuficiente, e não corresponde a sugestões metodológicas dos PNEF, é fundamental assegurar a dupla intencionalidade de promover aprendizagem e desenvolvimento da AA, contribuindo para aulas com +50% tempo de AFMV.

Destaca-se o contributo significativo dos 3 professores especialistas que conceberam entrevistas que auxiliaram a qualidade da investigação, a solidificação do conhecimento e a garantir a validação das propostas quanto à aplicação prática em aulas de EF.

Quanto ao impacto positivo que o tema “***O Desenho da Aptidão Aeróbia nas Matérias***” teve no GEF, foram implementadas dinâmicas que aproximaram o funcionamento a uma comunidade de aprendizagem profissional. Foram desenvolvidas boas práticas coletivas de atuação e intervenção pedagógica com foco no sucesso dos alunos, através de colaboração e partilha de conhecimento que visou evolução de práticas, melhoria de resultados e aprendizagem coletiva. O seminário fomentou o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica ao promover mudanças educativas no GEF. Assim, identifiquei deficiências nas práticas docentes para ajudar a modificar o pensamento e as práticas educativas, dando respostas com mais qualidade de ensino às necessidades dos alunos.

Sobre desafios do futuro da Educação, perspetivo a integração de tecnologias como fonte de auxílio às aprendizagens cognitivas, sociais e principalmente motoras. Será importante colocar o corpo como elemento preponderante no espaço de sala de aula, em interação com as metodologias ativas, sem desvirtuar a importância da EF. Prevejo a articulação entre a inovação pedagógica, a tecnologia e a arquitetura da Escola para transformar os espaços escolares em espaços flexíveis de aprendizagem, criando novos espaços e competências para aprendizagens no século XXI, desenvolvendo capacidades, conhecimentos e atitudes. Nesse sentido, será fundamental enquanto professor ter conhecimentos pedagógicos e tecnológicos dos conteúdos a ensinar, preparar os alunos para o sucesso e para os novos desafios que as profissões do futuro irão exigir, sendo determinante a aquisição de competências-chave para aprender ao longo da vida. Simultaneamente, considero indispensável a consulta e análise de documentos que reportam ao perfil de professor do futuro e para o perfil de alunos que pretendemos formar à saída da escolaridade obrigatória, contribuindo para a transformação cultural, para melhor, da sociedade do futuro.

Por último, o EP foi rico em aprendizagens numa dimensão estratosférica, pela multitude de boas exigências a que foi necessário responder, constituindo-se uma demanda bastante árdua, mas significativamente positiva. Permitiu cultivar hábitos de reflexão, uma atitude crítica baseada no estudo da evidência científica e recorrer à literatura de forma sistemática para sustentar as ideias e saber defender as minhas propostas com capacidade de argumentação, levando estas práticas para o resto da vida profissional.

Mantendo eu próprio a prática de AF ao longo da vida, finalizo o EP com a crença e motivação para continuar a influenciar crianças e jovens, através da EF, a terem elevados níveis de participação em atividades físicas e desportivas ao longo de toda a vida, especialmente enquanto futuros adultos, com conhecimentos e hábitos de vida ativos e saudáveis para melhorar o estado de saúde e a qualidade de vida, reconhecendo importância, o valor e sabendo identificar quais os benefícios de um estilo de vida ativo e saudável, aderindo à cultura do movimento de forma satisfatória, duradoura e emancipada conforme as próprias possibilidades.

Pessoalmente, o encerramento da formação inicial e do EP, enquanto futuro professor, fortalece e representa, na totalidade e verdadeiramente, a nobre causa do meu propósito. É de minha inteira convicção que a minha missão, correspondendo ao significado do nome Nuno em latim – *Nonnus* –, é ser educador e educar crianças e jovens a serem mais e melhores a cuidarem de si próprios e a organizarem a sua prática de AF ao longo da vida com conhecimentos para melhorarem a saúde, a qualidade de vida e as relações sociais com base em valores humanos.

Referências

- Adda, A., & Benamar, D. (2023). Numerically equal small-sided game effect of 2v2 and 3v3 in a decision-making task simulated in handball. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(1), 286-292.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Alho, S., & Nunes, C., (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 2(32), 150-158.
- Alho, S., & Nunes, C., (2007). O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista E-Curriculum*, 2(2), 1-21.
- Almond, L. (2015). Rethinking teaching games for understanding, *Agora for PE and Sports*, (17), 15-25.
- Alves, F. (2003). O desenvolvimento da resistência no treino desportivo. In A. Marques, A. Madeira, S. Saranga & A. Prista, *Actividade Física e Desporto. Fundamentos e Contextos* (pp. 270-290) Porto: FCDEF-UP.
- Amigo, T. R., & Labisa-Palmeira, A. (2020). Moderators of the effect of high-intensity and moderate-intensity games in school children on cardiorespiratory fitness and body composition. *Motricidade*, 16(2), 156-169.
- Andersen, L., Larsson, B., Overgaard, H., & Aagaard, P. (2007). Torque–velocity characteristics and contractile rate of force development in elite Badminton players. *European Journal of Sport Science*, 7(3), 127-134.
- Araújo, D., Davids, K., & Serpa, S. (2005). An ecological approach to expertise effects in decision-making in a simulated sailing regatta. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(6), 671-692.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 119-149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). A avaliação (formativa) em Educação Física. Breve síntese da investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim SPEF*, 39, 53-64.
- Armstrong, N., & Welsman, J. (2019). Youth cardiorespiratory fitness: evidence, myths and misconceptions. *Bulletin of the World Health Organization*, 97(11), 777-782.
- Bailey, R., Glibo, I., Koenen, K., & Samsudin, N. (2023). What Is Physical Literacy? An International Review and Analysis of Definitions. *Kinesiology Review*, 12(3), 247-260.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Psychology. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.

Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (2017). Organização Contextual da Actividade Motora. *Boletim SPEF*, (15-16), 49-57.

Batez, M., Petrušič, T., Bogataj, Š., Trajkovi, N. (2021). Effects of Teaching Program Based on Teaching Games for Understanding Model on Volleyball Skills and Enjoyment in Secondary School Students. *Sustainability*, 13(606), 1-8.

Bekić, A., Alić, B., Atiković, A., & Emić, Z. (2017). Effects of polygon training on aerobic capacity VO2max in male children. *Sport Scientific and Practical Aspects*, 14(1), 37-43.

Belka, J., Hulka, K., Riedel, V., & Safar, M. (2021). Effect of small sided game duration with floater player on internal and external load of female handball players. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 28(4), 10-15.

Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2006). Effective professional development—What we now know. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 363-378.

Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.

Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Revista Horizonte*, 18(108) 15-24.

Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (1990). A elaboração do Projecto de programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 6(35), 1-9.

Bom, L. (1985). A utilização dos meios (gráficos) auxiliares de ensino em Educação Física. *Revista Horizonte* 1(2), 1-12

Bredt, S., Camargo, S., Torres, J. D. O., Praça, G. M., de Andrade, A. G. P., Paolucci, L. A., Costa, I. T., & Chagas, M. H. (2023). Multidimensional analysis of players' responses in basketball small-sided games: The impact of changing game rules. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 18(5), 1501-1512.

Bredt, S., Camargo, D., Mortoza, B., Pereira de Andrade, A. G., Paolucci, L. A., Rosso, T., Praça, G. M., & Chagas, M. H. (2022). Additional players and half-court areas enhance group tactical-technical behavior and decrease physical and physiological responses in basketball small-sided games. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17(5), 1079-1088.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Burford, K., Gillespie, K., Bartholomew, J., & Jowers, E. (2020). Children's Enjoyment, Perceived Competency, and Moderate-to-vigorous Physical Activity During High-Intensity Interval Training in Physical Education. *Research Square*, 93(4), 835–844.

Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49, 371-383.

Cale, L., & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education—a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 89-108.

Cale, L., & Harris, J. (2002). National fitness testing for children - Issues, concerns and alternatives, *The British Journal of Teaching Physical Education*, 33(1), 32-34.

Carreiro da Costa, F. (2017) ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en Educación Física? *Revista Gymnasium*, 2(2), 1-12.

Carreiro da Costa, F. (2010). Educação física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.

Carreiro da Costa, F. (2005). Mudar o currículo não significa necessariamente alterar as práticas educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 269-300.

Carreiro da Costa, F. (2004). *Tendencias de la Enseñanza de la Educación Física*. Conferência proferida no Congresso Mundial FIEP, Monterrey, México.

Carreiro da Costa, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, (14), 7-32.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e fatores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, M. (2010). Para um desporto verdadeiramente educativo. *Revista Gymnasium*, 3(1), 13-33.

Carvalho, M., Soares, D., Palmeirao, C., Magalhaes, A., Oliveira, A., Cesar, B., . . . Castro, R. (2020). Innovative Pedagogical Practices In Portuguese Schools: First Steps Of A Research Project. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 11-20.

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

Casamichana, D. & Castellano, J. (2010). Time-motion, heart rate, perceptual and motor behaviour demands in small-sides soccer games: Effects of pitch size. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1615-1623.

Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3-19.

Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. *Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha*, 1-26. Consultado em fevereiro 5, 2023 em: <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Castro, H., Laporta, L., Lima, R., Clemente, F., Afonso, J., Aguiar, S., Costa, G. D. C. T., et al., (2022). Small-sided games in volleyball: A systematic review of the state of the art. *Biology of Sport*, 39(4), 995-1010.

Chandler, R. M., & Stringer, A. J. (2020). A comprehensive exploration into utilizing high-intensity interval training (HIIT) in physical education classes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(1), 14-23.

Chen, S., Chen, A., Sun, H., & Zhu, X. (2013). Physical activity and fitness knowledge learning in physical education: Seeking a common ground. *European Physical Education Review*, 19(2), 256-270.

Chen, W., Cone, T. P., & Cone, S. L. (2007). A collaborative approach to developing an interdisciplinary unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 103-124.

Chesebro, J. W. & Borisoff, D. J. (2007). What makes qualitative research qualitative? *Qualitative Reserach Reports in Communications*, 8(1), 3-14.

Clemente, F. M. (2016). Small-sided and conditioned games in basketball training: a review. *Strength and Conditioning Journal*, 38(3), 49-58.

Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra: Revista Científica*, 7, 70-8.

Clemente, F. M. & Rocha, R. F. (2012). The effects of task constraints on the heart rate responses of students during small-sided handball games. *Kinesiologia Slovenica*, 18(2), 27-35.

Coelho, O. (1990). Formação de técnicos e desenvolvimento desportivo. *Revista Horizonte*, 7(40), 126-128.

Coelho, O. (1989). Desporto escolar e desporto federado. Algumas reflexões necessárias. *Revista Horizonte*, 6(33), 83-88.

Comédias, J. (2019). Processos de Aferição em Educação Física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física, *Avaliação em Educação Física – Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 69-93). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

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

Comédias, J. (2005). Provas de Avaliação Aferida em Educação Física. *Boletim SPEF*, (30-31), 177-196.

Comissão Europeia (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

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.

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim SPEF*, (37), 61-80.

Costa, M., Oliveira, T., Mota, J., Santos, M. P., & Ribeiro, J. (2017). Objectively measured physical activity levels in physical education classes and body mass index. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 271-274.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(8), 355-376.

Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, (23), 61-76.

Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport Sciences in Europe 1993. Current and future perspectives* (pp. 516 -533). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Damásio, A., (2012). *Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Temas e Debates.

Daryanoosh, F., Alishavandi, H., Nemati, J., Basereh, A., Jowhari, A., Asad-Manesh, E., Nobari, H., et al., (2023). Effect of interval and continuous small-sided games training on

the bio-motor abilities of young soccer players: a comparative study. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 15(1), 51, 1-10.

Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 41(3), 154-161.

Davids, K., Araújo, D., Vilar, L., Renshaw, I., & Pinder, R. (2013). An ecological dynamics approach to skill acquisition: Implications for development of talent in sport. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 21-34.

Dechechi, C., Aquino, R., Monezes, R., & Puggina, E. (2023). Effects of small-sided games on technical-tactical actions and physical performance in handball: a systematic review. *Human Movement*, 24(3), 17-30.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

DGEBS (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Dellal, A., Jannault, R., Lopez-Segovia, M., & Pialoux, V. (2011). Influence of the numbers of players in the heart rate responses of youth soccer players within 2vs2, 3vs3 and 4vs4 small-sided games. *Journal of Human Kinetics*, 28(2011), 107-114.

Ding, D., Lawson, K. D., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., Van Mechelen, W., & Pratt, M. (2016). The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases. *The Lancet*, 388(10051), 1311-1324.

Diniz, L., Bredt, S., & Praça, G. M. (2022). Influence of non-scorer floater and numerical superiority on novices' tactical behaviour and skill efficacy during basketball small-sided games. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17(1), 37-45.

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

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2023). *Regulamento Geral de Funcionamento do Desporto Escolar 2023/2024*. Portugal: Direção-Geral da Educação.

Dweck, C. (2014). *Mindset, a atitude mental para o sucesso*. Vogais: Amadora, Portugal.

Dweck, C. (2014, novembro). The power of believing that you can improve. Norrköping. TedTalk.

Eddolls, W. T., McNarry, M. A., Stratton, G., Winn, C. O., & Mackintosh, K. A. (2017). High-intensity interval training interventions in children and adolescents: a systematic review. *Sports Medicine*, 47, 2363-2374.

Ennis, C., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50.

Ennis, C., & Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised value orientation inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 436-446.

Faga, J., Bishop, C., & Maloney, S. J. (2023). Does size matter? Effects of small versus large pitch small-sided game training on speed and endurance in collegiate soccer players. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 18(6), 2033-2043.

Faigenbaum, A., & McFarland Jr, J. E. (2007). Guidelines for implementing a dynamic warm-up for physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(3), 25-28.

Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 240-258.

Favinha, M (2010). Gestão intermedia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, 17(1), 177-201.

Federação de Andebol de Portugal [FPA]. (2020). *RUMO 2028+. Programa estratégico da Federação de Andebol de Portugal*. Lisboa: Federação de Andebol de Portugal.

Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência. (2016). *O desporto para pessoas com deficiência – Manuais de Formação Grau I*. Lisboa: IPDJ

Feroli, D., Rucco, D., Rampinini, E., La Torre, A., Manfredi, M. M., & Conte, D. (2020). Combined effect of number of players and dribbling on game-based-drill demands in basketball. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 15(6), 825-832.

Fernandes, C. V., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). A narrative review about physical education learning strategies towards innovative teachers' professional development: Are communities of practice being romanticized?. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2, 56-74.

Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3(8) 168–191.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.

Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I.Fialho & J. Verdasca (orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar, Fragmentos de um Percurso* (pp. 39-52) . Évora: CIEP-EU.

Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.

Freitas, F. (2002). Desporto Escolar. Conceptualização e Contextualização no âmbito do sistema educativo e do sistema desportivo. *A Página da Educação*, 110, 1-3.

Gil-Espinosa, F. J., Cadenas-Sanchez, C., & Chillón, P. (2019). Physical fitness predicts the academic achievement over one-school year follow-up period in adolescents. *Journal of Sports Sciences*, 37(4), 452-457.

Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Gonçalves, C. A. (2004). *O papel dos treinadores na educação para os valores no âmbito do desporto infanto-juvenil* (pp 23-34). In Atas do Seminário Internacional Treino de Jovens “Num desporto com valores, preparar o futuro”. Lisboa: IDP.

Gräser, S. V., Sampson, B. B., Pennington, T. R., & Prusak, K. A. (2011). Children's perceptions of fitness self-testing, the purpose of fitness testing, and personal health. *Physical Educator*, 68(4), 175.

Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (1998). Formative assessment in team sports with a tactical approach. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(1), 46-51.

Griffin, L. L., & Richard, J. F. (2003). Using authentic assessment to improve students' net/wall game play. *Teaching Elementary Physical Education*, 3, 23-27.

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1· 6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35.

Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103.

Halouani, J., Chtourou, H., Gabbett, T., Chaouachi, A., & Chamari, K. (2014). Small-sided games in team sports training: a brief review. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 28(12), 3594-3618.

Harris, J. (2014). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 466–480.

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

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como Efetuar Alterações Curriculares para Todos os Alunos*. Porto: Porto Editora.

Hill-Haas, S. V., Dawson, B. T., Coutts, A. J., & Rowsell, G. J. (2009). Physiological responses and time–motion characteristics of various small-sided soccer games in youth players. *Journal of Sports Sciences*, 27(1), 1-8.

Hughes, A., Galbraith, D., & White, D. (2011). Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept? *Journal of Personality Assessment*, 93(3), 278-289.

Ilchev, I., & Marković, Z. (2014). Badminton for physical fitness of adolescents. *Research in Kinesiology*, 42(2), 140-145.

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

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

Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 109-116). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Jourand, C., Adé, D., Sève, C., Komar, J., & Thouvarecq, R. (2018). Dynamics of student interactions: an empirical study of orienteering lessons in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 134-149.

Kaouri, I., Argiriadou, E., Katartzi, E., Kontou, M., Praskidou, A. K., Kaouri, A., Mavrovouniotis, F., et al., (2023). The examination of the effects of a Greek traditional dance

program on physical fitness parameters of high school students. *Physical Activity Review*, 11(2), 63-74.

Katis, A., & Kellis, E. (2009). Effects of small-sided games on physical conditioning and performance in young soccer players. *Journal of Sports Science & Medicine*, 8(3), 374-380.

Ketelhut, S., Kircher, E., Ketelhut, S. R., Wehlan, E., & Ketelhut, K. (2020). Effectiveness of multi-activity, high-intensity interval training in school-aged children. *International Journal of Sports Medicine*, 41(04), 227-232.

Khan, Sal. (2015, novembro). Let's teach for mastery not test scores. New York. Tedtalk

Kirk, D. (2017). Teaching games in physical education: towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 17-26.

Kiuchukov, I., Yanev, I., Petrov, L., Kolimechkov, S., Alexandrova, A., Zaykova, D., & Stoimenov, E. (2019). Impact of gymnastics training on the health-related physical fitness of young female and male artistic gymnasts. *Science of Gymnastics Journal*, 11(2), 175-187.

Kivunja, C. (2015). Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs 'Super Skills' for the 21st Century through Bruner's 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Irvine: Creative Education*, 6, 224-239.

Klusemann, M., Pyne, D., Foster, C., & Drinkwater, E. (2012). Optimising Technical Skills and Physical Loading in Small-sided Basketball Games. *Journal of Sports Science*, 30(14), 1-9.

Köklü, Y. (2012). A comparison of physiological responses to various intermittent and continuous small-sided games in young soccer players. *Journal of Human Kinetics*, 31(2012), 89-96.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*, 7(2), 42-68.

Kolokoltsev, M., Ambartsumyan, R., Romanova, E., Kokhan, S., Sukhbaatar, K., Bayasgalan, B., & Choihil, O. (2021). Perception of academic load in physical education according to the Borg scale by female students with somatic diseases. *Journal of Physical Education & Sport*, 21(5), 2650-2656.

Kouli, O., Rokka, S., Mavridis, G., & Derri, V. (2009). The effects of an aerobic program on health-related fitness and intrinsic motivation in elementary school pupils. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 16(3), 301-306.

Kraft, R. J., & Sakofs, M. (1985). *The Theory of Experiential Education*. Boulder, CO: Association for Experiential Education.

Lames, M., & McGarry, T. (2007). On the search for reliable performance indicators in game sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 7(1), 62-79.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Leontiev, Alexis. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.

Lima, T. (2004). Educar pelo Desporto. *Revista Horizonte*, 19(111), 35-38.

Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2019). *Performance-based assessment for middle and high school physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Malina, R. M., Baxter-Jones, A. D., Armstrong, N., Beunen, G. P., Caine, D., Daly, R. M., Russell, K., et al., (2013). Role of intensive training in the growth and maturation of artistic gymnasts. *Sports Medicine*, 43, 783-802.

Marques, A., Corrales, F. R. G., Martins, J., Catunda, R., & Sarmiento, H. (2017). Association between physical education, school-based physical activity, and academic performance: a systematic review. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 316-320.

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

Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para um estilo de vida activo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, (37), 109-123.

Marques, A., Ferro, N., & Carreiro da Costa, F. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de Educação Física de 45 vs 90 minutos. *Revista Gymnasium*, 1(4), 55-72.

Martínez, D. (2012). *Nueva Gestión Deportiva Municipal con la Educación como Perspectiva*. Almería: Editorial Círculo Rojo.

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: DGE.

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

Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física*. Lisboa: Edições FMH.

Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, (38), 27-43.

McKenzie, T., Marshall, S., Sallis, J. & Conway, T. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 249 -259.

Meléndez-Nieves, A., & Oliver, L. E. (2019). Introducing a TGfU Mini-volleyball Unit. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance ISSN*, 90(9), 56-60.

Meléndez-Nieves, A., Oliver, L. E., & Ramírez Marrero, F. (2019). Helping physical educators to implement the mini-volleyball approach. *Strategies*, 32(1), 41-44.

Merleau-Ponty, M., Landes, D., Carman, T., & Lefort, C. (2013). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.

Mero-Jaffe, I. (2011). ‘Is that what I said?’ Interview transcript approval by participants: an aspect of ethics in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 231-247.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do Voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Editora FADEUP.

Mesquita, I. (2000). Modelação do Treino das Habilidades Técnicas nos Jogos Desportivos. In J. Garganta (Ed.), *Horizontes e Órbitas no Treino dos Jogos Desportivos* (pp. 63- 73). Porto: FCDEF-UP.

Milenković, D. (2023). The Seventh and Eighth Grade Primary School Students’ Physical Fitness and Results on the Gymnastics Polygon. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(4), 600-606.

Milon, A. G. (2021). Study Regarding The Attractiveness Of Badminton Within School Activities, For Primary School Children. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/Science, Movement and Health*, 21(2), 356-360.

Monteiro., J. (1996). Caracterização das Instalações em Educação Física Escolar. *Boletim SPEF*, (13), 67-88.

Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2012). Professores de educação física em Portugal: entre a formação inicial e o exercício profissional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 69-90.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First online edition. Acedido em 7 de outubro de 2023 em <http://www.spectrumofteachingstyles.org>

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

Ngo, J. K., Tsui, M. C., Smith, A. W., Carling, C., Chan, G. S., & Wong, D. P. (2012). The effects of man-marking on work intensity in small-sided soccer games. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(1), 109-114.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, (12), 75-97.

Ometto, L., Vasconcellos, F. V., Cunha, F. A., Teoldo, I., Souza, C. R. B., Dutra, M. B., Davids, K., et al., (2018). How manipulating task constraints in small-sided and conditioned games shapes emergence of individual and collective tactical behaviours in football: A systematic review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 1200-1214.

Organização Mundial de Saúde, (2020). *Recomendações da OMS para atividade física e comportamento sedentário: Resumo*. Tradução do original pelo Programa Nacional Para a Promoção da Atividade Física (PNPAF). Lisboa: Direção Geral da Saúde (DGS).

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, (12), 75-97.

Pelclová, J., Frömel, K., Skalík, K., & Stratton, G. (2008). Dance and aerobic dance in physical education lessons: the influence of the student's role on physical activity in girls. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 38(2), 85-92.

Petrucchi, R., Bom, L., & Mira, J. (2009). *CNAPEF – 20 anos*. Lisboa: CML

Phomsoupha, M., & Laffaye, G. (2015). The science of Badminton: game characteristics, anthropometry, physiology, visual fitness and biomechanics. *Sports Medicine*, 45, 473-495.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones

Pinto, I. F., Campos, C. J. G., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 14, 30-34.

Plowman, S.A. & Meredith, M.D. (Eds.). (2013). *Fitnessgram/Activitygram Reference Guide* (4th Edition). Dallas, TX: The Cooper Institute.

Praça, G. M., Chagas, M. H., Bredt, S., & de Andrade, A. G. P. (2022). Small-sided soccer games with larger relative areas result in higher physical and physiological responses: a systematic and meta-analytical review. *Journal of Human Kinetics*, 81(1), 163-176.

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

Proença, J. (2008). *Formação Inicial de Professores de Educação Física. Testemunho e Compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Proença, J. (1992). Desenvolvimento e treino das capacidades motoras. *Revista Horizonte*, 9(51), 86-90.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

Rautela, A. (2011). The effects of rhythmic activity on selected physiological and physical fitness profile of school going girl's. *Journal of Physical Education and Sport*, 11(3), 267-276.

Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2004). *Andebol 1. O Ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Rocha, L., Comédias, J., Guimarães, M., & Mira, J. (2011). *Projeto das Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Lisboa: Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.

Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sallis, J. F., Cerin, E., Conway, T. L., Adams, M. A., Frank, L. D., Pratt, M., Owen, N., et al., (2016). Physical activity in relation to urban environments in 14 cities worldwide: a cross-sectional study. *The Lancet*, 387(10034), 2207-2217.

Saloio, D., S., M., & Morales-Lozano, A. J. (2017). Conselho de turma: organização, liderança e autonomia. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 101-118.

Sapolsky, R., (2018). *Comportamento. A Biologia Humana no nosso melhor e pior*. Lisboa: Temas e Debates.

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

Sargent, J., & Calderón, A. (2021). Technology-enhanced learning physical education? a critical review of the literature. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 689-709.

Savater, F., (1998). *O valor da educação*. Lisboa: Dom Quixote.

Seabra, A., (1999). *Auto conceito físico e identidade atlética. Estudo em atletas internacionais com e sem deficiência*. Tese de Mestrado em Ciências do Desporto na área de especialização de Atividade Física Adaptada. Porto: FCDEF-UP.

Shephard, R., & Trudeau, F. (2000). The legacy of Physical Education: influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 34 -50.

Shevchenko, O., Mulyk, K., Paievskiy, V., Skaliy, A., Guba, A., Skaliy, T., & Anosova, O. (2023). Changes in Indicators of Special Physical Preparedness in Badminton Players Aged 10–11 under the Influence of Specially Selected Exercises. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(2), 246-252.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três Estratégias Básicas para a Melhoria da Aprendizagem: Objetivos de Aprendizagem, Avaliação Formativa e Feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.

Silva, H., & Lopes, J. (2015). O Professor faz a Diferença no Desempenho Escolar dos seus Alunos - O que nos diz a Investigação Educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.

Sinelnikov, O. A., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2016). Changing Beginning Teachers' Content Knowledge and its Effects on Student Learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425-440.

SHAPE. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Society of Health and Physical Educators.

Skinner, B. F. (1984). The Operational Analysis of Psychological Terms. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(4), 547-553.

Slavin, R. E. (2010). Co-operative Learning: What Makes Group-Work Work. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, 7, 161-178.

Slavin, R. E. (1991). Group Rewards Make Groupwork Work. *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.

Smith, J. J., Eather, N., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Faigenbaum, A. D., & Lubans, D. R. (2014). The health benefits of muscular fitness for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44, 1209-1223.

Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245-262.

Tavares, A., Félix, R., & Rafael, J. (2021). *O Andebol no Desporto Escolar*. Edição para a Federação de Andebol de Portugal. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Department of Physical Education and Sports Science. Loughborough: University of Technology.

Tonnetti, B., & Lentillon-Kaestner, V. (2023). Interdisciplinarity in Physical Education: Effect on Students' Situational Interest. *Education Sciences*, 13(4), 373, 1-14.

US Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy people 2010: Understanding and improving health*. Washington DC: Author.

US Department of Health and Human Services. (2010). *Strategies to improve the quality of physical education*. Washington, DC: United States Government.

UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policymakers*. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vidal, A. (2011). *A Segurança nas Atividades de Ar Livre e de Aventura*. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Proença, Lisboa.

Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2017). As orientações educacionais dos professores portugueses de educação física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 252-258.

Villa-González, E., Barranco-Ruiz, Y., García-Hermoso, A., & Faigenbaum, A. D. (2023). Efficacy of school-based interventions for improving muscular fitness outcomes in

children: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Sport Science*, 23(3), 444-459.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: Sage Publications.

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin*, 65, 29–34.

Whitehead M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138.

Wonisch, M., Hofmann, P., Schwabegger, G., Von Duvillard, S. P., & Klein, W. (2003). Validation of a field test for the non-invasive determination of Badminton specific aerobic performance. *British Journal of Sports Medicine*, 37(2), 115-118.

World Health Organization. (2022). *Promoting physical activity through schools: policy brief*. Geneva: WHO.

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: at a glance*. Geneve: WHO.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Publications.

Zintl, F. (1991). *Entrenamiento de la resistencia*, 1ª ed. Barcelona: Martínez Roca S.A.

Zouhal, H., Hammami, A., Tijani, J. M., Jayavel, A., De Sousa, M., Krstrup, P., Ben Abderrahman, A., et al., (2020). Effects of small-sided soccer games on physical fitness, physiological responses, and health indices in untrained individuals and clinical populations: a systematic review. *Sports Medicine*, 50, 987-1007.

Zhang, T., Wang, Y., Yli-Piipari, S., & Chen, A. (2021). Power of the curriculum: Content, context, and learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(4), 689-700.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Leis de Base do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 95/1991 de 26 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Decreto Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de julho.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 18 de julho.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto (Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundários).

Outros documentos

Direção do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (2023). Projeto Educativo do Agrupamento 2023-2026. Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire

Apêndices

Apêndice I – Planeamento da Avaliação Inicial

Plano da 1ª Etapa Prognóstico – Avaliação Inicial										
Professor	Ano/Turma	Etapa	Unidade Didática	Período de realização	Número de aulas	Número de alunos	Recursos Espaciais	Recursos Materiais		
Nuno Carpelho	12º3A&B	Prognóstico E.R.O.S	1	18/Set – 10/Nov	15 x (90´) / 30 x (45´)	25	Sala Ginástica (SG) Ginásio Grande (GG) Campo Exterior 1 (C1) Campo Exterior 2 (C2)	Bolas de andebol nº 0, Basquetebol nº5, futsal Voleibol; Balizas; Cestos; Rede Voleibol; Poste corfebol; Colchões; Colchão de queda; Fasquia; Plinto; Reuther; Boque; Minitrampolim; Trave; Rádio; Barreiras, Testemunhos; “Dardo”; Bola peso; Raquetes; Volante; Rede Badminton; Coletes; Pinos; Arcos; Sinalizadores; Bola afável; Fita métrica; Mapas da Escola; Balizas		
Matérias										
Andebol; Basquetebol; Futebol; Voleibol; Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática); Atletismo (Saltos; Lançamentos e Corridas); Dança (“Merengue” e “Regadinho”); Badminton; Orientação/Corfebol; FITescola										
Objetivos										
• Conhecer os alunos em atividade de Educação Física • Apresentar o programa de Educação Física desse ano • Rever aprendizagens anteriores • Receção e orientação dos alunos para o sucesso • Criar um bom clima de aula, ensinar/ aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; • Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação Física; • Identificar alunos «críticos» e as matérias prioritárias;				• Recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento • Recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique; • Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação dos grupos, etc.); • Recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo elaborar o plano do grupo (plurianual), estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objetivos mínimos.						
Mês	Setembro			Outubro				Novembro		
Semana	Semana 1 (18-22 Set/23)	Semana 2 (25-29 Set/23)		Semana 3 (02-06 Out/23)		Semana 4 (09-13 Out/23)	Semana 5 (16-20 Out/23)	Semana 6 (23-27 Out/23)	Semana 7 (30Out- 3Nov/23)	Semana 8 (06-10 Nov/23)
Unidade Didática	1 – Avaliação Inicial/Prova									
Aula	1&2	3&4		5		6&7	8&9	10&11	12&13	14&15
Espaço	Aulas Teóricas	SG		C2		GG	C1	SG	C2	GG
Matérias/ Avaliação		Ginástica Solo Ginástica Aparelhos Ginástica Acrobática FITescola (IMC; Fléx. Omb e M.I; Impulsão horizontal e vertical, Flexões e Abdominais)		Atletismo (Barreiras + Lançamento Peso) FITescola (Velocidade 40m)		Voleibol Basquetebol	Futebol Andebol	Dança Badminton Atletismo (Salto em Altura)	Orientação Estafetas Corfebol	Futebol Andebol FITescola (Vaivem)

Apêndice II – Resultados da Avaliação Inicial

Avaliação Inicial																										
Atividades Físicas e Desportivas															Aptidão Física								Conhecimentos			
Alunos	JDC					Ginástica		Atletismo				Dança		Raquetes	IMC	Vaivém	Extensões de braços	Abdominais	Salto Horizontal	Salto Vertical	Velocidade 40m	Senta e Alcança	Flexibilidade M.S			
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Corfebol	Solo	Acrobática	Aparelhos	Barreiras	Estafetas	Salto Altura	Peso	Social	Tradicional											Badminton	
1	E	A	I	E	A	E	I	I	I	E	I	I	I	I	E	DZSAF	PA	FZSAF	DZSAF	PA	PA	DZSAF	PA	DZSAF	REVELA	
2	I	I	I	I	I	E	I	I	I	E	I	I	I	I	I	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	PA	DZSAF	REVELA	
3	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA	
4	E	I	I	I	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	PA	DZSAF	REVELA	
5	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	A	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	NÃO REVELA	
6	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	I	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	DZSAF	FZSAF	REVELA
7	E	I	I	E	I	E	I		I	I	E	I	I	I	I	I	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	PA	DZSAF	REVELA
8	I	I	I	E	I	E	I		I	I	E	I	I	I	I	I	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	PA	PA	PA	DZSAF	DZSAF	REVELA
9	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E	I	I	E	I	I	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
10	E	I	I	E	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	I	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
11	I	I	I	E	I	I	I		I	I	E	I	I	E	I	I	FZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
12	E	E	A	E	I	I	I		I	I	E	I	I	E	I	E	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	PA	DZSAF	REVELA
13	E	I	I	I	I	E	I		I	I	E	I	I	I	I	I	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FSZAF	DZSAF	REVELA
14	I	E	E	I	E	I	I		I	I	E	I	I	I	I	I	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
15	E	E	E	E	E	I	I		I	E	E	I	I	I	I	I	DZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	REVELA
16	E	I	E	I	I	E	I		I	E	E	I	I	I	I	I	FZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
17	I	I	I	I	I	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	NÃO REVELA
18	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	I	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
19	E	A	E	E	A	I	I		I	E	E	E	I	E	I	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	PA	FZSAF	DZSAF	REVELA
20	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	I	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
21	I	I	E	I	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	A	DZSAF	DZSAF	PA	FZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
22	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E	I	I	I	I	I	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
23	I	I	I	I	I	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I	DZSAF	DZSAF	FZSAF	PA	DZSAF	PA	DZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
24	I	I	I	I	I	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
25	E	E	I	I	E	I	I		I	I	E	I	I	I	I	I	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA

Apêndice III – Reflexão da intervenção da 1ª Etapa

Planeamento

Ao nível do planeamento considero que a decisão de optar por elaborar um Plano por Etapas foi significativamente mais enriquecedor para o processo ensino-aprendizagem, tanto para os alunos, como para o meu processo de formação como Professor de Educação Física, apesar de desafiante no que à intervenção pedagógica diz respeito derivado das características que Plano por Etapas possui e que é necessário assumir. Contemplando este facto, é fundamental contrariar o Plano por Blocos e o tradicionalismo que decorre deste modo de planeamento das aulas de EF, que se caracteriza por ser um ensino monótono, rotineiro, com aprendizagem concentrada e sem considerar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, em que o ensino uniforme predomina e está fortemente presente sem a diferenciação pedagógica necessária, o que acaba por promover o bloqueio de aprendizagens e o esquecimento do tratamento das matérias, por inexistência dos princípios da continuidade e progressão, sem dar respostas às necessidades dos alunos com os seus diferentes ritmos de aprendizagem, potenciando assim o designado efeito carrossel que criar lacunas e défices de aprendizagem devido ao facto que os alunos passam pelas mesmas matérias todos os anos e acabam por não superar as suas dificuldades por não haver uma diferenciação de ensino e uma adequação das atividades ao nível de desempenho de modo a proporcionar aprendizagem. Neste modelo de planeamento a prática e o ensino são limitados e determinados pelo espaço, originando um planeamento que não é pedagógico.

O modelo de planeamento assumido neste processo de Estágio Pedagógico (EP) com supervisão comporta características determinantes do sentido de potenciar e estimular as aprendizagens, através dos seus 5 fundamentos que se constituem a base de trabalho, ou seja, o *modus operandi* da sua génese, em que foi nomeadamente preponderante começar por realizar uma avaliação inicial com carácter diagnóstico, prognóstico e ainda formativo, para que possa posteriormente definir as aprendizagens distribuídas a serem realizadas nas unidades didáticas e Etapas seguintes e organizar equipas colaborativas de aprendizagem para estabelecer objetivos de competência pedagógica por grupos de alunos de forma a promover e realizar um ensino diferenciado. Assim, considero que operacionalizar o planeamento através do modelo do Plano por Etapas foi a forma mais benéfica de promover as aprendizagens mais prioritárias dos alunos da turma, a serem trabalhadas ao longo do ano nas Etapas seguintes com base nas informações recolhidas durante a Etapa Prognóstico, que deve ser uma Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso dos alunos. Ao longo do ano letivo foi determinante que o

planeamento obedecesse aos 4 princípios que balizam este modelo nomeadamente, a adequação das atividades e dos objetivos pedagógicos ao desempenho dos alunos respondendo às necessidades dos alunos, a continuidade das aprendizagens ao longo das UD e Etapas, o progresso do nível de desempenho dos alunos e da complexidade das atividades e o ajustamento das atividades e objetivos pedagógicos em função do grau de concretização que os alunos demonstram.

Nesta 1ª Etapa, o prazo determinado para concretização da Avaliação Inicial foi de 5-6 semanas, iniciado a 25 de setembro e com término a 3 de novembro, contudo devido a fatores que ultrapassaram o planeamento elaborado, decidi prolongar a Avaliação Inicial mais uma semana até 8/Nov, sendo que as razões que levaram a tomar esta decisão foi o facto de ter tido menos 5 aulas práticas do que o que era suposto devido às problemáticas dos espaços (C1 e C2), por causas como o mau tempo, que obrigaram a ir para a sala de aula com os alunos em 4 momentos, e o feriado de 5 de outubro de 2023. Por estes motivos prolonguei o período de Avaliação Inicial dado o facto que estes fatores comprometeram a execução do planeamento da Avaliação Inicial das matérias de JDC de Andebol e Futebol, de Atletismo nas Estafetas e o teste de FITescola vaivém.

Inovação e criatividade pedagógica

Durante o processo de EP foi sempre importante enriquecer, através de pensamento estratégico (ME, 1992), as possibilidades de lecionação na ESBF, dando contributos efetivos para a prática pedagógica dos professores do GEF. Neste sentido, na 1ª Etapa, uma das estratégias de inovação que implementei nas minhas aulas foi a utilização das fasquias do salto em altura com o fio da fasquia para lecionar Voleibol através de situações em contexto de jogo e de exercícios analíticos na Sala de Ginástica com adaptações às condições materiais (Meléndez-Nieves, Estrada Oliver & Marrero, 2019, algo ainda não concretizado anteriormente por parte dos professores do GEF.

Formas de organização das situações de aprendizagem e avaliação

A organização das aulas e das situações de aprendizagem é um aspeto fundamental no que concerne ao domínio da gestão. Para a 1ª Etapa na parte fundamental das aulas utilizei maioritariamente o trabalho por **áreas e o circuito** (Martins et al., 2017) pela natureza que a 1ª Etapa apresenta, sendo de Avaliação Inicial, no sentido de observar todos os alunos numa determinada área específica para recolher informações para me ajudar a sustentar nas opções a tomar para a 2ª Etapa Prioridades em relação à pertinência das aprendizagens e à formação das equipas colaborativas de aprendizagem. Ao nível dos JDC foi determinante realizar uma

avaliação autêntica (Comédias, 2012) utilizando o jogo como situação de avaliação de competências a serem realizadas pelos alunos com determinados constrangimentos (Newell, 1986), manipulando elementos na relação triangular tarefa-aluno-envolvimento com vista à obtenção de aprendizagem.

Considero que o trabalho por áreas e em circuito foi eficaz no sentido de proporcionar aos alunos um envolvimento de forma consciente com o plano de aula e uma participação ativa com as atividades propostas que eram divulgadas no início de cada aula, estimulando a interação positiva entre alunos e entre professor-alunos, sendo este aspeto associado a um ensino eficaz (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Esta forma de organização das situações de aprendizagem e avaliação promoveu o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que pelas circunstâncias dos anos transatos, observei e pude constatar que não é autossuficiente e que foi um aspeto fundamental trabalhado ao longo do ano.

A par das formas organizativas do trabalho por áreas e em circuito para as situações de aprendizagem e de avaliação, na parte inicial e por vezes no final de aula optei por utilizar **exercícios individuais** para abordar CF. Na parte fundamental da aula, ao longo desta Etapa para efeitos de aprendizagem ou de avaliação, fez todo o sentido em áreas específicas utilizar o **jogo**, formal, reduzido e condicionado, essencialmente quando abordado algum JDC pela essência que os próprios jogos apresentam.

Algumas das dificuldades que senti neste aspeto foi ao nível da reflexão no planeamento sobre a forma que iria realizar algumas transições, pela razão que durante a leção é necessário ter capacidade de improviso por questões que ultrapassam a capacidade de planear que um professor deve possuir e que solicitaram capacidade de adaptação às exigências decorrentes das circunstâncias da própria aula, como as ausências dos alunos, que dificultou o planeamento das aulas que teve como solução para este problema a capacidade de adaptação necessária dentro do contexto da aula para resolver este tipo de situações.

Estilos de ensino da 1ª Etapa (UTILIZAÇÃO DE 3 EE)

Segundo Mosston e Ashworth (2008) uma das características que permite ao professor ter um ensino eficaz de modo a proporcionar mais oportunidades de aprendizagem aos alunos, é possuir um vasto repertório de estilos de ensino. Neste sentido, durante a 1ª Etapa utilizei 3 estilos de ensino (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017; Martins et al., 2020), nomeadamente:

Utilizei **estilo comando** no ensino da Dança Social “Merengue” e na CF, quando trabalhada esta componente, na parte inicial da aula ou na parte final como forma de criar rotinas

e incentivar ao trabalho autónomo dos alunos em situações em que era solicitada autonomia num determinado espaço de aula dedicado à CF ou à Dança no trabalho por áreas e em circuito. O **estilo tarefa** na parte inicial das aulas de forma a promover aprendizagem nas habilidades técnicas nos JDC como passe por cima, manchete e serviço por baixo no Voleibol, o drible no Basquetebol, o controlo e a condução de bola e o passe no Futebol e o passe e receção em progressão no Andebol. Por último, o **estilo recíproco** na Dança por parte de 2 alunos que tiveram a responsabilidade e a tarefa de desempenharem o papel de observadores e de posteriormente fornecerem o *feedback* à execução dos colegas após realizarem o ensino dos passos “passo no lugar”; “passo progressivo à frente e atrás”; “passos à frente e atrás com o mesmo apoio, alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar”; “passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios” e “voltas à direita e à esquerda” na Dança Social “Merengue”.

Nesta fase inicial de formação de professor de EF, é normal não possuir ainda um leque diversificado de estilos de ensino, e como tal, na 1ª Etapa não passei a barreira da descoberta no espectro dos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008), tendo assumido estilos de ensino de carácter mais convergentes ao invés de implementar estilos de carácter mais divergentes que potenciam as responsabilidades das decisões dos alunos. Esta opção foi tomada no sentido de ter um maior controlo da turma e de estar mais concentrado nos processos de Avaliação Inicial com o propósito de aferir as competências atuais dos alunos, apesar da Avaliação Inicial comportar um carácter e uma função nobre de Avaliação Formativa no sentido de ser uma Avaliação para as aprendizagens, em que nesta Etapa decorrem avaliações e aprendizagens concomitantemente e em que os alunos se preparam e se organizam para as aprendizagens da melhor maneira (Fernandes, 2006). A aplicação dos estilos de ensino teve em consideração diferenciar o tipo de trabalho realizado em cada uma das áreas de forma a dar diferentes respostas às aprendizagens dos alunos de modo a não ter uma intervenção baseada num ensino uniforme para toda a turma, e nesta perspetiva, diferenciar o ensino, quer pelo trabalho por áreas, quer pelos estilos de ensino.

Técnicas e Estratégias de Ensino nas diversas situações da aula

Promover aos alunos um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos com o propósito de influenciar a adoção de estilo de vida ativo e uma participação emancipada e duradoura na cultura do movimento, por meio de experiências positivas de aprendizagem, está associado a uma qualidade de ensino da EF (Martins et al., 2017), nesse sentido e de maneira a maximizar quer a consciência dos alunos, quer o seu sistema de valores e crenças (Carreiro da

Costa, 2004; Carreiro da Costa, 2017), ou seja, a sua conceção de EF cuja mesma tem influência na implementação do currículo (Carreiro da Costa, 2005), o professor de EF deve ter um domínio sobre o vasto repertório das técnicas de ensino para promover aprendizagens e criar um adequado ambiente educativo. Segundo esta realidade, perante os diversos momentos e situações consideradas críticas nas aulas de EF, optei por utilizar as técnicas que considerei mais eficazes em função do contexto e do ambiente da própria turma.

Na informação inicial, considerei fundamental começar as aulas no horário estipulado de modo a maximizar o tempo de prática, transmitindo as informações de forma breve e concisa para consumir o menor tempo de prática possível. Preocupei-me ainda em garantir que todos os alunos estavam com atenção e concentrados na informação inicial.

Relativamente à instrução, a demonstração é uma componente que acompanha este domínio, à qual procurei sempre que necessário demonstrar corretamente as habilidades a serem realizadas e que todos os alunos visualizassem, garantindo a qualidade e a pertinência da informação transmitida durante a demonstração.

Em relação à organização, no que diz respeito à formação de grupos, às transições e circulação pelas situações de aprendizagem e avaliação, à montagem e arrumação de material de forma segura e aos momentos de interrupção e recomeço de atividades, tive especial atenção, logo desde o início das aulas, tentar criar rotinas de forma a garantir economia de tempo na formação de grupos de trabalho, uma correta e segura montagem e arrumação do material sem dispendir demasiado tempo e realizar mudanças rápidas na transição de atividades para proporcionar um maior tempo de prática.

No controlo das atividades foi preponderante garantir uma prática adequada com empenho nas tarefas, tornar claras as regras da aula e utilizar interações verbais dissuasivas (repreensões) imediatas e eficazes. Existiu a preocupação de responsabilização para um comportamento apropriado.

De modo a criar condições para desenvolver um clima emocional e motivacional positivo entre professor e alunos procurei conhecer os alunos, demonstrar entusiasmo pelos conteúdos, pelas aprendizagens e pelos alunos e garantir consistência nas interações com todos os alunos. Para promover um clima emocional e motivacional entre alunos incentivei à colaboração, ao respeito pela diferença e inclusão e a ajuda na montagem e arrumação do material.

Ao proporcionar *feedback* preocupei-me em acompanhar a prática do aluno a seguir ao *feedback* – ciclo de *feedback* – com vista à modificação do comportamento motor e apropriado, transmitindo *feedback* específico e imediato.

Para conclusão da aula garanti o retorno à calma a nível físico e psicológico e procurei que os alunos compreendessem a ligação com a próxima aula.

Ao nível das dificuldades sentidas, como não conhecia a turma não tinha a certeza se as técnicas utilizadas nas diversas situações críticas da aula iriam resultar e ter um efeito positivo perante o ambiente e o contexto da turma, porém atuei com base na literatura de forma a sentir-me mais confiante e seguro da minha atuação.

Meios gráficos

De forma a dinamizar a prática nas aulas de EF, a simplificar processos de comunicação e economizar tempo de aula (Bom, 1985) os meios gráficos são um fator de auxílio fundamental. Por essas razões, em conjunto com o NE foram criadas as fichas didáticas “*Oficina do Movimento*” com exercícios de CF para estimular a elevação das capacidades motora e desenvolver o trabalho autónomo dos alunos.

Foram igualmente utilizados cartões como auxílio à revisão de matéria, às aprendizagens de figuras a pares, trios, a quatro e a cinco elementos na Ginástica Acrobática e de Solo, disponibilizados pelo GEF e que foram aproveitados durante as aulas como responsabilização dos alunos ao trabalho autónomo a desenvolver nas aulas de EF.

Formação de grupos e clima emocional e motivacional

Segundo Slavin (1991) dos principais fatores que desencadeia a aprendizagem é os alunos partilharem conhecimentos entre si e haver a necessidade de se sentirem motivados no sentido de darem o seu melhor. Nesta Etapa as decisões em relação à formação de grupos tiveram como base a criação de grupos flexíveis de instrução, grupos cooperativos e grupos de desempenho (Leitão, 2010; Heacox, 2010). Os grupos de desempenho foram utilizados pontualmente para alguns alunos ao nível dos JDC, para incentivar a competitividade e averiguar determinados comportamentos que em grupos cooperativos seriam difíceis de identificar para efeitos de Avaliação Inicial. Já os grupos flexíveis de instrução e os grupos cooperativos foram utilizados em todas as outras situações para efeitos de aprendizagem e revisão de matérias.

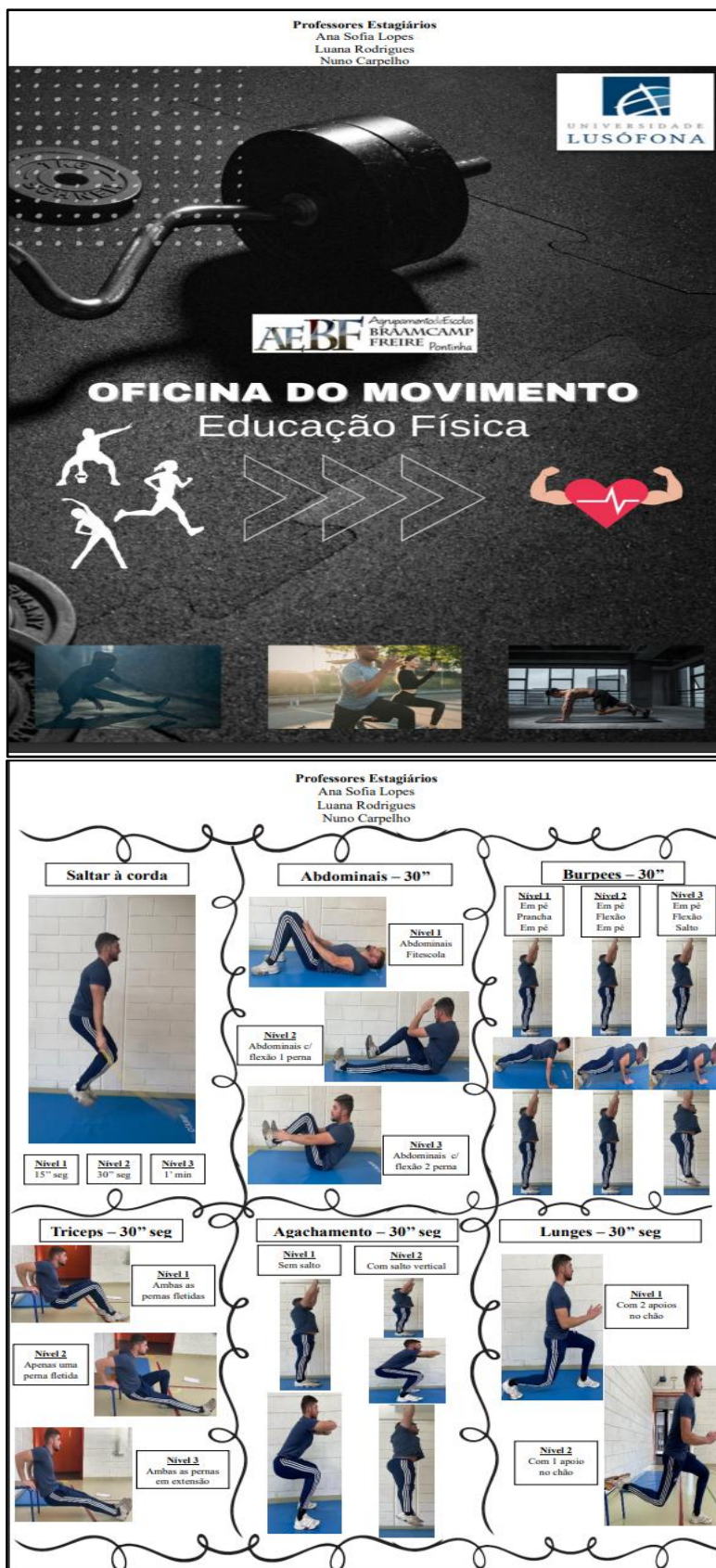
As dificuldades sentidas neste campo foi o facto de ter de realizar primeiros os grupos cooperativos e flexíveis de instrução, por que não conhecia os alunos, para retirar informações sobre quem conseguia demonstrar mais competências. Este procedimento foi realizado para que

posteriormente os alunos fossem colocados num grupo de desempenho, normalmente formados nas últimas transições, para que houvesse condições para demonstrar outras qualidades de complexidade superior num contexto mais propício a que isso se verificasse.

Revelo que em alguns momentos, a turma foi alvo de elogio tendo em conta a rápida formação de grupos após instrução, no sentido de promover automatização de comportamentos organizativos e rotinas de organização nas aulas, para que haja responsabilidade dos alunos e colaboração entre alunos e professor nas tarefas de modo a criar clima de trabalho e que os alunos se sintam reconhecidos no desempenho nas tarefas de organização, responsabilizando o grupo na sua organização (Onofre, 1995).

Apêndice IV – Exemplan de Ficha Didática “Oficina do Movimento”

Ilustração 1 – Exemplan de frente e verso da ficha didática “Oficina do Movimento”



Apêndice V – Equipas Colaborativas de Aprendizagem, Metas de Sucesso, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos

Tabela 3 - ECA, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos na matéria de Voleibol

Voleibol – 2ª Etapa							
Formação	ECA	Situações	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Constrangimento	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	Jogo 2+2	19; 25	Cooperação	Dar o 1º toque	-	5 transposições consecutivas por cima da rede
			2; 5; 9; 17; 22	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo	Serviço com passe por cima		5 transposições consecutivas por cima da rede
	ECA Vermelho	Roda de bola posicional/ progressão	1; 7	Cooperação	Dar o 1º toque		5 transposições consecutivas por cima da rede
			4; 18; 21; 23	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo	Serviço com passe por cima		5 transposições consecutivas por cima da rede
	ECA 3	Jogo serviços 1x1	12; 14	Cooperação	Dar o 1º toque		5 transposições consecutivas por cima da rede
			8; 10; 20; 24	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo	Serviço com passe por cima		5 transposições consecutivas por cima da rede
	ECA &	Autopasses	15; 16	Cooperação	Dar o 1º toque		5 transposições consecutivas por cima da rede
			3; 6; 11; 13	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo	Serviço com passe por cima		5 transposições consecutivas por cima da rede
Homogénea	Equipa +	Jogo 2x2	19; 25; 1; 7	Receção Passe	Receção em machete 2º toque na posição 3	Finalização após dinâmica dos 3 toques – Valorização a dobrar (2)	10 transposições consecutivas por cima da rede
		Jogo 3+3	12; 14; 15; 16	Finalização com passe colocado ou remate apoiado			
		Jogo 3x3					
Voleibol – 3ª Etapa							
Formação	ECA	Situações	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Constrangimento	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	Jogo 2+2	19; 25	Cooperação	Dar o 1º toque + Dar o 2º toque	-	7 transposições consecutivas por cima da rede
			2; 5; 9; 17; 22	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo	Dar o 2º toque + Dar o 1º toque		5 transposições consecutivas por cima da rede
	ECA Vermelho		1; 4; 7	Cooperação	Dar o 1º toque + Dar o 2º toque		7 transposições consecutivas por cima da rede
			18; 21; 23	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo	Dar o 2º toque + Dar o 1º toque		5 transposições consecutivas por cima da rede
	ECA 3		12; 14	Cooperação	Dar o 1º toque + Dar o 2º toque		7 transposições consecutivas por cima da rede
			8; 10; 20; 24	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo	Dar o 2º toque + Dar o 1º toque		5 transposições consecutivas por cima da rede
	ECA &		15; 16	Cooperação	Dar o 1º toque + Dar o 2º toque		5 transposições consecutivas por cima da rede
			3; 6; 11; 13	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo	Dar o 2º toque + Dar o 1º toque		5 transposições consecutivas por cima da rede
Homogénea	Equipa +	Jogo 2x2	19; 25; 1; 7	Receção Passe	2º toque na posição 3	Finalização após dinâmica dos 3 toques – Valorização a dobrar (2)	3x dinâmica dos 3 toques
		Jogo 3x3	12; 14; 15; 16	Finalização com passe colocado ou remate apoiado			
		Jogo 4x4					

Nuno Miguel Carpelho. Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Escola Secundária Braamcamp Freire

Voleibol – 4ª Etapa							
Formação	ECA	Situações	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Constrangimento	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA W	2+2/2x2	8; 13; 18; 20; 23;	Cooperação	-	-	8 transposições consecutivas por cima da rede
			3; 6; 17	Deslocamento + Toque continuidade + Serviço por baixo			
Homogénea	ECA D	3x3	2; 5; 9; 11; 14; 16; 21; 22; 10	Receção Passe Finalização com passe colocado ou remate apoiado	-	-	5x dinâmica dos 3 toques
	ECA Y	4x4	19; 25; 1; 7; 12; 4; 15; 19	Receção Passe Finalização com passe colocado ou remate apoiado Serviço por cima	-	Finalização após serviço por cima – Valorização a dobrar (2)	6 remates apoiados com sucesso após uma sequência da dinâmica dos 3 toques
Homogénea	ECA W	Metodologia Seminário 2+2 c/ movimentações p/ 4 pontos pré-definidos	19; 25; 1; 7; 12; 4; 15; 19	Deslocamento + Toque continuidade Desenvolvimento aptidão aeróbia	Realizar movimentações pré-definidas	Colocar 4 pontos no terreno de jogo	Manter a bola no ar máximo tempo possível

Nuno Miguel Carpelho. Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física
Escola Secundária Braamcamp Freire

Basquetebol – 2ª Etapa							
Formação	ECA	Situações	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Constrangimento	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	Vagas 2x1	19; 25	Cooperação	-	Finalização com lançamento na passada – Valorização a dobrar (2)	2 lançamentos na passada com sucesso por aluno
			2; 5; 9; 17; 22	Passar ou progredir Passar ou finalizar Participar no ressaltado Lançamento na passada			
	ECA Vermelho		1; 7	Cooperação			
			4; 18; 21; 23	Passar ou progredir Passar ou finalizar Participar no ressaltado Lançamento na passada			
	ECA 3	3x3 sem drible	12; 14	Cooperação	No ½ campo defensivo não pode passar a bola para trás	Condicionar drible	4 finalizações com sucesso por equipa
			8; 10; 20; 24	Receber e enquadrar Desmarcação Reconhecer como defesa			
	ECA &		15; 16	Cooperação			
			3; 6; 11; 13	Receber e enquadrar Desmarcação Reconhecer como defesa			
Homogénea	Equipa +	3x3 ½ campo	1; 12; 15; 16	Passe e corte Aclarar ao drible	Defesa passiva	Jogo a ½ campo – maior nº de passes	Realizar cada ação coletiva 2x
			14; 19; 21; 25				
Basquetebol – 3ª Etapa							
Formação	ECA	Situações	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Constrangimento	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	3x3 com drible 3x2	19; 25	Cooperação	-	Finalização com lançamento na passada – Valorização a dobrar (2) Superioridade numérica	2 lançamentos na passada com sucesso por aluno
			2; 5; 9; 17; 22	Passar ou progredir Passar ou finalizar Participar no ressaltado Lançamento na passada			
	ECA Vermelho		1; 7	Cooperação			
			4; 18; 21; 23	Passar ou progredir Passar ou finalizar Participar no ressaltado Lançamento na passada			
	ECA 3	3x3 sem drible	12; 14	Cooperação	No ½ campo defensivo não pode passar a bola para trás	Condicionar drible	4 finalizações com sucesso por equipa
			8; 10; 20; 24	Receber e enquadrar Desmarcação Reconhecer como defesa			
	ECA &		15; 16	Cooperação			
			3; 6; 11; 13	Receber e enquadrar Desmarcação Reconhecer como defesa			
Homogénea	Equipa +	3x3 ½ campo	1; 12; 15; 16	Aclarar ao drible Participação no ressaltado ofensivo e defensivo	Defesa passiva	Jogo a ½ campo – Mais oportunidades de execução	Realizar cada ação 2x
		3x3 campo-inteiro	14; 19; 21; 25				

Basquetebol – 4ª Etapa							
Formação	ECA	Situações	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Constrangimento	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	Equipa 1		4; 8; 22	Cooperação	-	Alunos mais aptos no corredor central	Finalizar 6x passando a bola por todos os elementos da equipa
			3; 6; 17; 18; 20	Receber e enquadrar Desmarcação Reconhecer como defesa			
Homogénea	Equipa Verde	Jogo 3x3	2; 5; 7; 9; 10; 11; 23	Passar ou driblar, Lançamento na passada Participação no ressalto	-	Finalização com lançamento na passada – Valorização a dobrar (2)	6 lançamentos não protagonizados por equipa, totalizando 2 lançamentos por jogador
	Equipa #	Jogo 3x3 Jogo 5x5	1; 4; 7; 12; 14; 15; 16; 19; 21; 25	Passe e corte Aclarar ao drible Participação no ressalto ofensivo e defensivo	-	-	Realizar 3 ações de passe e corte, 3 ações de aclarar ao drible e 6 conquistas de ressaltos ofensivos (3) e defensivos (3) por equipa.

Tabela 4 - ECA, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos na matéria de Basquetebol

Ginástica – 2ª Etapa						
Formação	ECA	Situação	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	Colchões	2; 19; 25	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas	Disponibilizar fichas didáticas com as figuras a pares e trios e os diferentes tipos de pegas	3 figuras a pares e 2 em trio do nível I e E
			5; 9; 17; 22			
	ECA Vermelho		1; 7	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas		
			4; 18; 21; 23			
	ECA 3		8; 14	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas		
			12; 10; 20; 24			
	ECA &		13; 16	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas		
			3; 6; 11; 15			
Ginástica – 3ª Etapa						
Formação	ECA	Situação	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	Colchões	2; 19; 25	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas	Disponibilizar fichas didáticas com as figuras a pares e trios e os diferentes tipos de pegas	Realização de um esquema gímico acrobático entre 1 minuto e 50 segundos e 2 minutos, com fluidez e em sincronia com o grupo numa coreografia com acompanhamento musical
			5; 9; 17; 22			
	ECA Vermelho		1; 7	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas	Escolha do tema da coreografia, a seleção da música, a identificação das figuras e dos elementos de ligação	
			4; 18; 21; 23			
	ECA 3		8; 14	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas		
			12; 10; 20; 24			
	ECA &		13; 16	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas		
			3; 6; 11; 15			

Ginástica – 4ª Etapa						
Formação	ECA	Situação	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	Colchões	2; 19; 25	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas	Exibir as coreografias para a turma	Realização de um esquema gímico acrobático entre 1 minuto e 50 segundos e 2 minutos, com fluidez e em sincronia com o grupo numa coreografia com acompanhamento musical
			5; 9; 17; 22			
	ECA Vermelho		1; 7	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas		
			4; 18; 21; 23			
	ECA 3		8; 14	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas		
			12; 10; 20; 24			
	ECA &		13; 16	Cooperação Realizar montes, manutenção de figuras, desmonte e utilizar diferentes tipos de pegas		
			3; 6; 11; 15			

Tabela 5 - ECA, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos na matéria de Ginástica Acrobática

Dança– 2ª Etapa						
Formação	ECA	Situação	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	“Merengue”	2; 9; 19	Cooperação; Passos no lugar e progredindo à frente e atrás;	Estilo Ensino Comando	Realiza a <i>danceline</i> com a organização espacial definida e fazendo coincidir cada passo a um tempo
	ECA Vermelho		25; 5; 17; 22			
			ECA 3	1; 7		
	ECA &			4; 18; 21; 23		
			12; 14			
			8; 10; 20; 24			
			11; 13			
	3; 6; 14; 16					
Dança– 3ª Etapa						
Formação	ECA	Situação	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	“Rumba Quadrada”	2; 9; 19	Cooperação; Passo básico; Passos progressivos em frente e atrás; Volta e Contravolta; Volta Circular	Estilo Ensino Comando	Selecionar os passos a executar à sua vontade e mediante a disponibilidade de espaço, mantendo a estrutura rítmica
	ECA Vermelho		25; 5; 17; 22			
			ECA 3		1; 7	
	ECA &				4; 18; 21; 23	
			12; 14			
			8; 10; 20; 24			
			11; 13			
	3; 6; 14; 16					
Dança– 4ª Etapa						
Formação	ECA	Situação	Alunos	Objetivos Pedagógicos	Estratégia	Objetivos de Tarefa/Metas
Heterógena	ECA A	Metodologia Seminário	2; 9; 19	Cooperação; Variações de ritmo; Combinações de ações que envolvam braços; Aumento do número de habilidades em cada sequência coreográfica	Estilo Ensino Programa Individual	Organizar uma coreografia de dança aeróbia para desenvolvimento da aptidão aeróbia
	ECA Vermelho		25; 5; 17; 22			
			ECA 3		1; 7	
	ECA &				4; 18; 21; 23	
			12; 14			
			8; 10; 20; 24			
			11; 13			
	3; 6; 14; 16					

Tabela 6 - ECA, Situações de Aprendizagem e Objetivos Pedagógicos na matéria de Dança

Apêndice VI – “O Desenho HIIT nas aulas de EF”: Exemplo de circuito realizado na 3ª Etapa de lecionação

Educação Física – Organização de circuito HIIT

Estação 1	Estação 2	Estação 3	Estação 4	Estação 5	Estação 6	Estação 7	Estação 8
<i>Skipping Médio</i>	Flexões	<i>Lunges</i>	<i>Jumping Jakes</i>	Bíceps halteres	Salto à corda	Abdominais <i>kicks</i>	Agachamento + salto vertical

Quadro 56 - Exemplo de organização de circuito HIIT da 3ª Etapa de lecionação

Tabela 7 - Exemplo de sequência de circuito HIIT da 3ª Etapa de lecionação

Metodologia	Método por Intervalos – Repetições Curta Duração I
Objetivo	Melhorar aptidão cardiorrespiratória e força muscular
Forma Organizacional	Círculo
Tipo de estimulação	Carga interna (treino funcional) e externa (aparelhos e materiais)
Volume	10 minutos
Relação Tempo-Descanso	30 segundos de execução / 10 segundos de pausa ativa
Séries	2 cada exercício
Repetições	Número máximo de execuções possíveis
Tipo de pausa	Micro Pausa 10' - Pausa ativa
Número de exercícios	8
Exercícios aeróbios	4 (<i>Jumping Jakes</i> , <i>Skipping Médio</i> , Salto à corda; Agachamento com salto vertical)
Exercícios força	4 (Flexões, Bíceps com halteres, <i>Lunge</i> , Abdominais <i>kicks</i>)
Trabalho específico	Aptidão cardiorrespiratória, tronco, core, membros superiores e inferiores
Nº de grupos	8
Nº de elementos por grupo	3/4

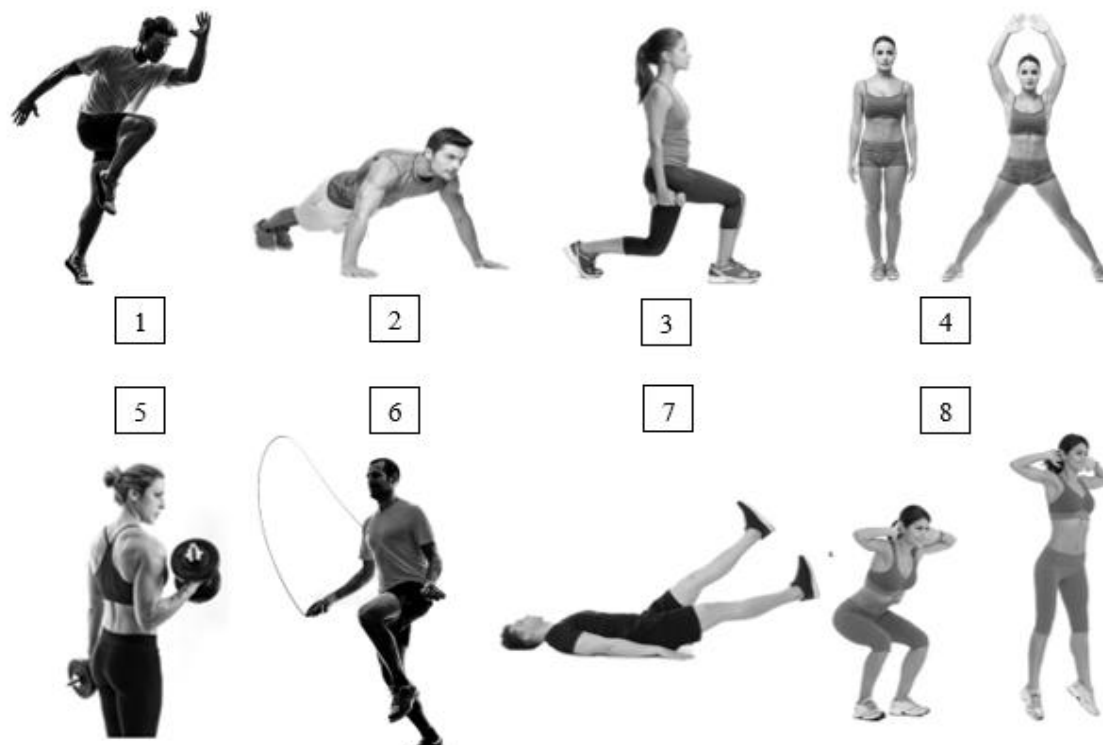


Ilustração 3 - Sequência de circuito HIIT

Apêndice VII – Avaliação por Rúbricas na Ginástica Acrobática

Escola Secundária Braamcamp Freire

Ano Letivo 2023/2024

Educação Física

12º 3AB Avaliação por pares – Rúbricas de Desempenho

Nome do avaliador: _____ Data: _____

Grupo a que pertence: _____

Grupo que está a ser avaliado: _____

Descritores de (Qualidade) Desempenho	Nível
Conseguem realizar todas as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) de acordo com o padrão global de execução, combinando-as com ritmo, fluidez e dentro dos tempos do acompanhamento musical	Conseguem
Conseguem realizar todas as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) de acordo com o padrão global de execução, mas sem ritmo, fluidez e fora dos tempos do acompanhamento musical	Conseguem, mas...
Revelam dificuldades a realizar as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação), apresentando incorreções em uma ou mais figuras e habilidades gímnicas	Revelam dificuldades
Não conseguem realizar as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) ou fazem outra tarefa.	Não conseguem

Descritores de (Qualidade) Desempenho	Nível
Conseguem realizar todas as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) de acordo com o padrão global de execução, combinando-as com ritmo, fluidez e dentro dos tempos do acompanhamento musical	Conseguem
Conseguem realizar todas as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) de acordo com o padrão global de execução, mas sem ritmo, fluidez e fora dos tempos do acompanhamento musical	Conseguem, mas...
Revelam dificuldades a realizar as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação), apresentando incorreções em uma ou mais figuras e habilidades gímnicas	Revelam dificuldades
Não conseguem realizar as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) ou fazem outra tarefa.	Não conseguem

Descritores de (Qualidade) Desempenho	Nível
Conseguem realizar todas as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) de acordo com o padrão global de execução, combinando-as com ritmo, fluidez e dentro dos tempos do acompanhamento musical	Conseguem
Conseguem realizar todas as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) de acordo com o padrão global de execução, mas sem ritmo, fluidez e fora dos tempos do acompanhamento musical	Conseguem, mas...
Revelam dificuldades a realizar as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação), apresentando incorreções em uma ou mais figuras e habilidades gímnicas	Revelam dificuldades
Não conseguem realizar as figuras (monte, desmonte, marcação e utilização correta das pegas) e habilidades gímnicas (elementos de ligação) ou fazem outra tarefa.	Não conseguem

Apêndice VIII – Planeamento da 4ª Etapa de Lecionação

Plano da 4ª Etapa Produto										
Professor	Ano/Turma	Etapa	Unidade Didática	Período de realização	Número de aulas	Número de alunos	Recursos Espaciais	Recursos Materiais		
Nuno Carpelho	12º3A&B	Produto	1&2	8Abril-4Junho/2024	16x(90´) 32x(45´)	25	Sala Ginástica (SG) Ginásio Grande (GG) Campo Exterior 1 (C1) Campo Exterior 2 (C2)	Bolas de andebol nº 0, Basquetebol nº5, futsal Voleibol; Balizas; Cestos; Rede Voleibol; Poste corfebol; Colchões; Colchão de queda; Fasquia; Plinto; Reuther; Boque; Minitrampolim; Trave; Aparelhagem; Barreiras, Testemunhos; “Dardo”; Bola peso; Raquetes; Volante; Rede Badminton; Coletes; Pinos; Arcos; Sinalizadores; Bola afável; Fita métrica; Mapas da Escola; Balizas, Cartões de Controlo; Halters, Cordas de saltar, Bolas medicinais		
Matérias										
Andebol; Basquetebol ; Futebol ; Voleibol ; Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática); Atletismo (Saltos; Lançamentos e Corridas) ; Dança (“Merengue” e “Regadinho”); Badminton ; Orientação ; Condição Física										
Objetivos Gerais				Objetivos Específicos						
Confirmar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do aluno letivo, através do apuramento de resultados				Implementar as metodologias propostas na área seminário						
Apresentar e demonstrar o produto final das aprendizagens				Delegar autonomia e responsabilidade para alunos organizarem e orientarem circuitos HIIT na parte inicial da aula em grupos de 3 elementos						
Mês	Abril			Maio					Junho	
Semana	Semana 1 (8-12/Abr)	Semana 2 (15-19/Abr)	Semana 3 (22-26/Abr)	Semana 4 (29/Abr-3/Maio)	Semana 5 (6-10/Maio)		Semana 6 (13-17/Maio)	Semana 7 (20-24/Maio)	Semana 8 (27-31/Maio)	Semana 9 (3-4/Junho)
Unidade Didática	1 - Prova						2 - Prova			
Aula	47&48	49&50	51	52&53	54&55		56&57	58&59	60&61	62
Espaço	SG	C2	GG	C1	SG		C2	GG	C1	SG
Matérias/ Lecionação	Badminton Condição Física Gin Acro Voleibol	Atletismo Condição Física Futebol Orientação Voleibol	Condição Física Basquetebol Avaliação Voleibol	Condição Física Avaliação Basquetebol Futebol Voleibol	Apresentação Gin Acro Apresentação Dança (1 e 9) Condição Física Avaliação Badminton Voleibol Dança Aeróbia		Atletismo Condição Física Futebol Orientação Voleibol	Condição Física Basquetebol Avaliação Voleibol	Condição Física Avaliação Basquetebol Futebol	-
Projeto CF	Circuito ou Percurso HIIT 8-10´ 8-10 exercícios	Alunos: 1, 5 e 21 Membros Superiores + CORE	Alunos: 8, 15 e 16 Membros Superiores + CARDIO	Alunos: 4, 6 e 18 Membros Inferiores + CARDIO	Alunos: 2, 3 e 9 Membros Superiores + CARDIO		Alunos: 10, 11 e 12 CARDIO + CORE	Alunos: 13, 19 e 25 Membros Superiores + Membros Inferiores	Alunos: 20, 22 e 23 CARDIO + Membros Inferiores	Alunos: 7, 14 e 17 Membros Inferiores + CARDIO

Apêndice IX – Resultados da Avaliação Final

Avaliação Final																												
	Atividades Físicas e Desportivas																	Aptidão Física									Conhecimentos	
Alunos	JDC					Ginástica			Atletismo					Dança		Raquetes		AEN	IMC	Vaivém	Extensões de braços	Abdominais	Salto Horizontal	Salto Vertical	Velocidade 40m	Senta e Alcança	Flexibilidade M.S	
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Corfebol	Solo	Acrobática	Aparelhos	Barreiras	Estafetas	Salto Altura	Comprimento	Peso	Dardo	Social	Tradicional	Badminton	Orientação										
1	A	A	E	A	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	E	DZSAF	PA	DZSAF	DZSAF	PA	PA	DZSAF	PA	DZSAF	REVELA
2	E	E	I	E	E	E	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	E	E	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	PA	DZSAF	REVELA
3	I	I	I	E	I	I	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	I	E	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
4	A	A	I	A	A	E	E	E	E	E	E	E	I	E	E	E	E	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	PA	DZSAF	REVELA
5	I	E	I	E	E	I	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	A	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
6	I	I	I	E	I	I	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	E	E	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
7	E	E	I	A	E	E	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	E	E	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	PA	DZSAF	REVELA
8	I	E	I	E	E	E	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	E	E	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	PA	PA	PA	DZSAF	DZSAF	REVELA
9	I	E	I	E	E	I	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	E	E	DZSAF	FZSAF	FZSAF	PA	DZSAF	PA	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
10	E	E	I	E	E	I	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	E	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
11	I	E	I	E	E	I	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	E	E	FZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
12	E	E	A	A	E	I	E	I	I	E	E	E	I	E	E	E	E	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	PA	DZSAF	REVELA
13	E	E	I	E	E	E	E	I	I	E	I	I	I	I	E	E	E	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
14	I	E	E	A	E	I	E	I	I	E	I	E	I	E	E	E	E	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
15	E	A	A	A	E	I	E	I	E	E	I	E	I	E	E	E	A	E	DZSAF	PA	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
16	E	E	E	A	E	E	E	I	E	E	I	E	I	E	E	E	E	E	FZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
17	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	E	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
18	I	E	I	E	E	I	E	I	I	E	I	I	I	E	E	E	I	E	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
19	E	A	E	A	A	I	E	I	E	E	E	E	I	E	E	E	A	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	PA	PA	FZSAF	DZSAF	REVELA
20	I	E	I	E	I	I	E	I	I	E	I	E	I	E	E	E	I	E	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
21	I	A	E	E	I	I	E	I	I	E	I	E	I	E	E	E	A	E	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	FZSAF	DZSAF	FZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA
22	I	E	I	E	E	I	E	I	I	E	I	I	I	E	E	E	I	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
23	I	I	I	E	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	PA	DZSAF	PA	DZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
24	I	I	I	E	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	E	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	FZSAF	DZSAF	REVELA
25	E	A	I	E	I	I	E	I	I	E	I	E	I	E	E	E	I	E	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	DZSAF	REVELA

Apêndice X – Projeto de intervenção
“Lançamento do Dardo (LD) e Salto em Comprimento (SC) – Oportunidades de
lecionação”

Problema	Ausência de condições para lecionar matérias do Plano Curricular de Educação Física									
Objetivo	Criar alternativas de lecionação no espaço Campo Exterior 2 (C2)									
	Proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolverem as competências motoras fundamentais (saltar e lançar)									
Procedimentos	Arranjar materiais específicos e requalificar caixa de saltos									
Processo	Investigação sobre os benefícios do desenvolvimento das competências motoras e sobre o investimento e financiamento nos espaços e instalações escolares									
	Ir à comunidade à procura de soluções que permitam resolver o problema identificado									
Produto final	Aquisição de material didático									
	Requalificação da caixa de saltos									
	Etapas			Etapas		Etapas		Etapas		
	Etapas			Etapas		Etapas		Etapas		
Meses	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Março	Abril	Maio	
Processos/ Procedimentos	Observação de aulas de EF			Ir à comunidade		Arranjar os materiais e condições		Apresentação do projeto de intervenção em reunião de AD		
Objetivos	Identificar ausência de lecionação de SC e LD			Estabelecer contactos e parcerias		Introduzir a lecionação de LD e SC na ESBF		Resolver problemas de lecionação da disciplina de EF		

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86 14 de outubro, o direito à educação e à cultura é aplicado a todos os portugueses, em que o Estado é responsável por garantir aos alunos o direito, de forma justa e efetiva, à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Um dos objetivos do ensino básico, no que à componente das atividades físicas e desportivas diz respeito, remete para o desenvolvimento físico e motor, enquanto no artigo 41.º, a lei indica que de forma a desenvolver e realizar a atividade educativa, os materiais utilizados para o efeito designam-se de recursos educativos, nos quais se enquadram os equipamentos para educação física e desporto sendo necessário uma especial atenção e preservação pelos mesmos.

Segundo Monteiro (1996), durante várias décadas verificou-se uma ausência no investimento das condições materiais, fazendo com que o desenvolvimento quer das populações quer da própria EF ficasse dependente desse fator, considerando que os recursos materiais têm condicionado o desenvolvimento pela falta de investimentos que se faz sentir.

A falta de investimentos em recursos materiais, entendamos como instalações e equipamentos, é uma temática identificada já desde há vários anos em Portugal, através das moções apresentadas no Encontro Nacional de Educação Física em 1987, no 1º Congresso Nacional de Educação Física em 1988, no 2º Congresso Nacional de Educação Física em 1991

e das considerações, relativamente a esta problemática, apresentadas na Carta Aberta em 1991 (CNAPEF, 2009).

Perante esta realidade, identifiquei na ESBF uma possibilidade de intervenção no âmbito desta temática, considerando a falta de condições de lecionação para abordar uma das matérias que fazem parte do quadro da extensão da EF, o subdomínio do Atletismo, mais especificamente o Salto em Comprimento e o Lançamento do Dardo, em que a caixa de saltos não se apresenta em estado de ser utilizada para efeitos de atividades formativas na disciplina de EF e dada a inexistência de material didático que sirva de apoio à lecionação do lançamento do dardo. Apesar de ser uma matéria que consta tanto nos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto et al., 2001) como no Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) da ESBF produzido pelo Departamento de Educação Física (DEF) (2023), comprovei o facto de nenhum professor abordar estas disciplinas na matéria de Atletismo e apurei que é uma realidade efetiva que a ESBF tem vivido nos passados últimos anos letivos.

O ambiente de aprendizagem é fundamental para uma educação de boa qualidade e deve incluir ambientes físicos e sociais seguros e saudáveis para que os alunos aprendam e os professores trabalhem, sendo que para proporcionar uma educação física de qualidade utilizando instalações adequadas é necessário serem realizados esforços (UNESCO, 2015). Neste sentido, algumas diretrizes incentivam políticos a investir em recursos materiais e apoio técnico adequado para garantir o acesso à educação física para todos os alunos e incentivam os estabelecimentos de ensino a realizarem parcerias estratégicas com a comunidade em geral de modo que os alunos sejam mais propensos a serem fisicamente ativos nas Escolas, cujas mesmas têm parcerias bem estabelecidas entre a comunidade escolar (UNESCO, 2021a). Estabelecer parcerias com o setor privado pode apoiar os estilos de vida, as atividades saudáveis e preencher lacunas de capacidade em termos de infraestruturas (UNESCO, 2021b).

Para que os programas de EF sejam aplicados com sucesso, o espaço escolar, as instalações, os equipamentos, os materiais e as oportunidades de desenvolvimento estão entre os recursos mais críticos que permitem essa realidade (Zhang, Wang, Yli-Piipari & Chen, 2021). As políticas que exigem recursos para a Educação Física nas Escolas e projetos comunitários que forneçam infraestruturas que tornem a atividade física acessível e conveniente são fatores importantes para tornar as Escolas e as comunidades espaços mais saudáveis (Solmon, 2015).

Como tal, a pertinência deste projeto fomenta uma intervenção que permite melhorar as condições de lecionação na ESBF, requalificando espaços através de parcerias com a

comunidade, nomeadamente a empresa *Mundimat*, traduzindo-se em oportunidades de aprendizagem aos alunos e de lecionação para os professores na matéria de Atletismo. A requalificação da caixa de saltos e a aquisição de materiais didáticos que apoiam a lecionação salto em comprimento e do lançamento do dardo proporcionou experiências ricas do ponto de vista motor cuja sua importância é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, constituindo-se como objetivos deste projeto, conforme indicado no quadro seguinte:

Quadro 57 - Objetivos do projeto de intervenção complementar

Objetivos do projeto
Requalificar da caixa de saltos
Adquirir material didático
Promover desenvolvimento das competências motoras dos alunos (Saltos e Lançamentos)
Proporcionar oportunidades de lecionação na matéria de Atletismo

Planeamento

De modo a requalificar a caixa de saltos e a zelar pelas condições de realização das práticas pedagógicas dos professores do GEF da ESBF, foi estabelecido o contacto com o gestor de clientes da empresa *Mundimat*, questionando a hipótese de poder proporcionar o financiamento dos valores em causa para efeitos de pagamento da areia e da requalificação da caixa de saltos.

Para adquirir o material didático, com o objetivo de proporcionar condições apropriadas ao processo ensino-aprendizagem na matéria de lançamento do dardo através de recursos materiais adequados, foi sugerido na 2ª reunião de área disciplinar – 12 de setembro de 2024 – a aquisição de 2 *vortex*, para permitir o desenvolvimento da capacidade de lançamento dos alunos, ou seja, o desenvolvimento de movimentos fundamentais como é o caso do lançar.

Através desta iniciativa, o contributo proporcionado visou reunir as condições desejáveis para a lecionação da matéria de Atletismo, oferecendo mais oportunidades de lecionação além das já existentes, uma vez que na matéria de Atletismo apenas são abordadas as disciplinas de barreiras, estafetas, lançamento do peso e salto em altura. Apesar das 3 vertentes do Atletismo serem abordadas, nomeadamente a corrida, os saltos e os lançamentos, o lançamento do dardo e o salto em comprimento não eram abordados por falta de condições adequadas ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que não existia material didático e a caixa de saltos não se encontrava em condições de aproveitamento didático.

Balanço

No que à requalificação da caixa de saltos diz respeito, houve necessidade de articular com a direção da Escola a entrega da areia e a autorização para requalificar o espaço. A empresa *Mundimat*, através do seu gestor de clientes, agilizou o processo de forma célere e tomou a iniciativa de acelerar os procedimentos necessários, efetuando o pagamento e agendando a data

de entrega da areia na Escola – 11 de abril de 2024 – para ir ao encontro das expectativas e necessidades de lecionação da Escola, no âmbito da disciplina de Educação Física. A novidade levou a que vários professores do GEF planeassem as suas aulas da 4ª Etapa de forma a incluir a matéria de Atletismo, nomeadamente o salto em comprimento, quando lecionaram aulas no espaço C2, de forma a realizar revisão ou recuperação de matérias anteriormente não consolidadas, ou até mesmo não abordadas.

No que à aquisição do material didático para lecionação da matéria de Atletismo diz respeito, ao nível do lançamento do dardo, o professor representante da área disciplinar e os restantes professores do GEF aprovaram a sugestão para adquirir os 2 *vórtex*, levando o professor responsável a comprar o material sugerido. Os professores consideraram que foi uma iniciativa positiva e uma medida bem implementada a meio do ano letivo, pois durante a 3ª Etapa houve professores a lecionar a matéria quando estavam no espaço C2, originando novas possibilidades de lecionação de matérias.

Relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas na turma à qual leciono aulas, tive a oportunidade de utilizar os *vórtex* na 4ª Etapa quando lecionei aulas no espaço C2, de forma a introduzir novidades no âmbito da recuperação de matérias, que neste caso não foram abordadas em anos anteriores pela falta de recursos materiais.

Por fim, um dos aspetos que considero relevantes com o combate à inexistência de recursos materiais, a requalificação da caixa de saltos para o salto em comprimento e a aquisição do material didático para lecionação do lançamento do dardo proporcionam alternativas de lecionação no espaço C2 que permitem reunir as condições para desenvolver a competência motora ao nível dos movimentos motores fundamentais como lançar e saltar, motricidade grossa, em especial para os alunos que se encontram nas fases sensíveis do desenvolvimento destas habilidades, manipuladores e locomotoras respetivamente, promovendo o sucesso na prática de atividades físicas e desportivas (Goodway & Branta, 2003) e no desempenho académico (Lopes, Santos, Pereira & Lopes, 2013).

Com este projeto de intervenção pretendi garantir o meu contributo efetivo no que à participação nas dinâmicas do GEF diz respeito, promovendo e demonstrando uma participação ativa na resolução de problemas que atrasam ou bloqueiam as aprendizagens e o desenvolvimento motor dos alunos, através da requalificação, financiamento e investimento em espaços e materiais para contribuir para oportunidades de lecionação no campo exterior 2.



Ilustração 4 - Projeto Intervenção: "Oportunidades de Lecionação"

Referências

Goodway, J. D., & Branta, C. F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 36-46.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Secundário*. Lisboa: ME.

Lopes, L., Santos, R., Pereira, B., & Lopes, V. P. (2013). Associations between gross motor coordination and academic achievement in elementary school children. *Human Movement Science*, 32(1), 9-20.

Monteiro, J. (1996). Caracterização das Instalações em Educação Física Escolar. *Boletim SPEF*, 13, 67-88.

Petrucchi, R., Bom, L., & Mira, J. (2009). *CNAPEF – 20 anos*. Lisboa: CML.

Solmon, M. A. (2015). Optimizing the role of physical education in promoting physical activity: A social-ecological approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329-337.

UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policymakers*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2021a). *Quality physical education policy project: Analysis of process, content and impact*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2021b). *Making the case for physical education inclusive quality policy development: a policy brief*. Paris, France: UNESCO.

Zhang, T., Wang, Y., Yli-Piipari, S., & Chen, A. (2021). Power of the curriculum: Content, context, and learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(4), 689-700.

Referências Legislativas

Decreto de Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Leis de Base do Sistema Educativo.

Outros documentos

Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (2023). *Projeto Curricular de Educação Física*. Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire.

Apêndice XI – Análise AE e PASEO

Projeto Interdisciplinar – “O Desenho dos Estilos de Vida”					
Aprendizagens Essenciais (AE)				Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	
Disciplina	Componente	Tema	Competências	Estratégias de ensino orientadas para o PASEO	Descritores do perfil dos alunos
Sociologia	Teórica	Processos de Reprodução e mudança nas sociedades atuais - Globalização	Definir estilo de vida e relacionar a globalização com os novos estilos de vida	Discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar específico; Problematizar numa perspetiva sociológica aspetos da realidade social portuguesa, sempre que possível de uma forma interdisciplinar;	Crítico /Analítico
		Sociedade e indivíduo – Interação social, socialização, grupo, papel, estatuto social e cultura	Reconhecer o ser humano como produto e como agente produtor de cultura	Organizar e realizar autonomamente tarefas; Assumir e cumprir compromissos, contratualizar tarefas; Ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização /atividades de entreajuda	Sistematizador/ Organizador Responsável/ Autónomo
Economia		Globalização económica, financeira e cultural	Referir fatores que estão na base da globalização cultural (padrões de cultura, estilos de vida)	Mobilização de conhecimentos adquiridos anteriormente que permitam compreender situações da realidade económica local, regional, nacional, europeia e mundial; Estabelecimento de relações intra e interdisciplinares; Usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, textos, gráficos, quadros, mapas e imagens); Problematizar aspetos da realidade económica portuguesa, europeia e mundial; Incentivo à procura e aprofundamento de informação	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado Crítico/ Analítico
Desenha A	Prática	Experimentação e criação	Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes	Participar em projetos de trabalho (turma/escola/comunidade), partindo da abordagem de temas transversais ou que integrem conteúdos de várias disciplinas. Conceber e organizar exposições coletivas com os seus trabalhos e/ou projetos desenvolvidos de forma multidisciplinar	Crítico/ Analítico Participativo/ colaborador
Oficina de Artes		Experimentação e criação	Concretizar projetos artísticos temáticos individuais e de grupo partindo do desenho Organizar exposições com os projetos e produções multidisciplinares.	Discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar específico; Ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização /atividades de entreajuda	Crítico/ Analítico Cuidar de si e do outro

Apêndice XII – Produto Final “O Desenho dos Estilos de Vida”

Ilustração 5 - Trabalho Interdisciplinar: Produto Final - Obra Coletiva “O Desenho dos Estilos de Vida”



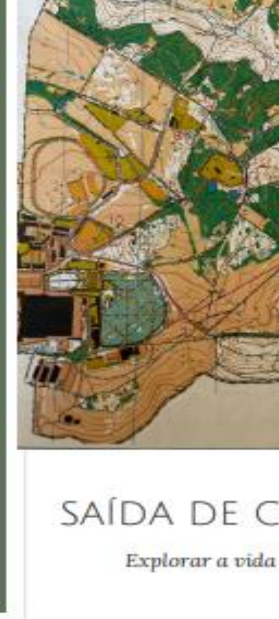




PROFESSORES

Ana Sofia Lopes
Luana Rodrigues
Nuno Carpelho

TAPADA MILITAR DE MAFRA



SAÍDA DE CAMPO

Explorar a vida ativa

Sobre a Saída de Campo

Com base no programa da disciplina de Educação Física, a saída de campo tem como objetivo promover atividades práticas de Arborismo, Orientação e Paintball, proporcionando aos alunos contacto com atividades que não podem ser realizadas na escola, assim como o contacto com a Natureza. Além disso, é possível promover interdisciplinidade com disciplinas Português, Biologia e História.

Parque Aventura Cova da Baleia

Realizar um percurso de Arborismo, com pontes entre árvores e plataformas suspensas a 7 metros de altura, promovendo a concentração, equilíbrio e coragem, assim como o aumento da autoestima e do autocontrolo.

Realizar uma atividade de Paintball, onde a visão estratégica e o trabalho de equipa marcam pontos na luta pelo sucesso das missões que lhe são propostas.

Horário: 10h - 13h

ESCOLA BRAAMCAMP FREIRE - MAFRA

8H15 - 17H30

Escola de Armas

Realizar um percurso de Orientação em grupo, na Escola de Armas de Mafra, seguindo um mapa simples, encontrado as balizas de orientação e preenchendo corretamente o cartão de controlo e cumprindo o percurso o mais rápido possível.

P.S- Em 1973 realizou-se aqui o 1º encontro de Orientação em Portugal

Horário: 15h - 16h45



Apêndice XIV – Plano Anual de Atividades Desporto Escolar

Etapas	Etapas 1	Etapa 2		Etapa 3			Etapa 4	
Meses	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio
Encontros					X		X	X
Objetivos da Etapa	Divulgação e captação Avaliação inicial no núcleo Integração de praticantes	Desenvolver as aprendizagens prioritárias Garantir assiduidade dos alunos NEE		Preparação para o 1º encontro DE Realizar formação de árbitros Assistir ao jogo SL Benfica x VFC Setúbal Realizar jogo-treino com GC Odivelas			Preparação para o 2º e 3º encontro DE Assistir ao jogo Sporting CP x Realizar jogo-treino/treino conjunto com Rangers CA e GO Odivelas	
Fases do Jogo	-	Contra-Ataque / Recuperação Defensiva		Grupo E-	Contra-Ataque / Recuperação Defensiva	Grupo E-	Contra-Ataque / Recuperação Defensiva	
				Grupo E+	Ataque Organizado/Defesa Organizada	Grupo E+	Ataque Organizado/Defesa Organizada	
Princípios de Jogo	-	Amplitude, Profundidade, Superioridade numérica		Amplitude, Profundidade, Continuidade das ações			Amplitude, Profundidade, Continuidade das ações	
Objetivos Pedagógicos	-	Grupo I	Desmarcação após o passe Receção e enquadramento Critério no passe Assumirem-se como defesas	Grupo E-	Saída para CA Marcação de controlo e vigilância	Grupo E-	Saída para CA Marcação de controlo e vigilância	
		Grupo E	Saída para CA 1x1 Exploração horizontal Marcação de controlo e vigilância	Grupo E+	Colaborar na circulação da bola 1x1 Exploração Vertical Garantir a compensação ofensiva	Grupo E+	Colaborar na circulação da bola 1x1 Exploração Vertical Garantir a compensação ofensiva	
Conteúdos Técnico-Táticos (gerais)	-	Saída para CA Desmarcação após o passe		Saída para CA Introdução de postos específicos Melhoria da circulação da bola			Saída para CA Introdução de postos específicos Melhoria da circulação da bola	
Conteúdos Técnico-Táticos	-	Remate em salto e apoio Passe&Receção em movimento Drible		Remate em salto e apoio Passe&Receção em movimento Drible			Remate em salto e apoio Passe&Receção em movimento Drible	

Apêndice XV – Projeto de intervenção “O Desenho da Inclusão Ativa – Oportunidade para 3 casos (NEE)”

Ilustração 7 - Desporto Escolar: Encontros e Atividades de Complemento Curricular



Apêndice XVI – Caracterização Núcleo de Andebol Sub18M

Tabela 8 - Praticantes do núcleo ao longo do ano

Praticante	Idade	Nível de Jogo
1	18	E
2	18	E
3	18	E
4	17	E
5	17	E
6	17	E
7	16	I
8 - NEE	16	I
9	17	I
10 - NEE	21	I
11	16	I
12 – NEE	17	I
13	17	I
14	17	I
15	18	I
16	18	E
17	18	I
18	18	E
19	17	I
20	17	I
21	18	I
22	17	E
23	16	E
24	18	E
25	16	I
26	17	I
27	17	E
28	17	I
29	17	E
30	16	I
31	16	I

Apêndice XVII – Atividades Desporto na Escola

Atividade	Função	Contributo	Alunos
Corta-mato	Montagem e controlo durante a realização do percurso	Capacidade de gerir atividades com elevado número de inscrições individuais	Promover o desporto na escola Praticantes para o DE Incentivar à prática de atividade física e desportiva Proporcionar atividades de prática desportiva na escola Influenciar os praticantes a aderirem à cultura física como agentes desportivos que possam desempenhar futuramente as mais diversas funções como treinadores, diretores técnicos, dirigentes, árbitros etc..
Torneio de Andebol	Árbitro	Desenvolver competências de arbitragem e conhecimentos sobre regras	
Torneio de Basquetebol			
Torneio de Voleibol	Supervisão e organização de chamadas para jogos	Capacidade de organizar e monitorizar o calendário competitivo	
Torneio de Badminton	Cronometragem e Registo de resultados	Capacidade de gestão do tempo horário das atividades Elaboração de quadros competitivos	

Apêndice XVIII – Propostas Seminário

Ilustração 8 - Propostas Seminário: Andebol Gr+3 x 3+Gr sem drible e marcação individual a campo-inteiro *Ilustração 9 - Propostas Seminário: Basquetebol 3x3 sem drible e marcação individual a campo-inteiro*



Ilustração 10 - Propostas Seminário: Futebol Gr+3 x 3+Gr marcação individual a campo-inteiro



Ilustração 11 - Propostas Seminário: Voleibol 2+2 com movimentações e condição física



Ilustração 12 - Propostas Seminário: Badminton com movimentações pré-definidas



Ilustração 13 - Propostas Seminário: Ginástica de Solo e Aparelhos em percurso com condição física integrada



Ilustração 14 - Propostas Seminário: Dança Aeróbia coreografia organizada por alunos



Apêndice XIV – Horários 1º e 2º Professor a Tempo Inteiro

1º PTI						2º PTI					
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª		2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
08H-09H	12º 3A&B – C1 Nuno Carpelho <u>08H15 – 09H45</u>	9º9 – C1 Prof. M <u>08H15 – 09H45</u>	12º5 – C2 Prof. S <u>08H15 – 09H45</u>			08H-09H	12º 3A&B – GG Nuno Carpelho <u>08H15 – 09H45</u>	9º9 – GG Prof. M <u>08H15 – 09H45</u>	10º6 – GG Prof. E <u>08H15 – 09h45</u>		
09H-10H						09H-10H					
10H-11H	8º8 – SG Prof. R <u>10H05 – 11H35</u>	12º5 – C2 Prof. S <u>10h05 – 11H35</u>		Aula EF 12º 3A&B – C1 Nuno Carpelho <u>10H05 – 11H35</u>		10H-11H	8º8 – C1 Prof. R <u>10H05 – 11H25</u>			12º 3A&B – GG Nuno Carpelho <u>10H05 – 11H25</u>	
11H-12H						11H-12H					
12H-13H			11º5 – C1 Prof. JR <u>11H45 – 13H15</u>	Reunião PM	11º5 - C1 Prof. JR <u>11H45 – 13H15</u>	12H-13H	10º6 – GG Prof. Ed <u>11H45 – 13H15</u>		11º5 – GG Prof. JR <u>11H45 – 13H15</u>	Reunião PM	
13H-14H	DE Andebol <u>13H15-14H30</u>					13H-14H	DE Andebol <u>13H15-14H30</u>				DE Andebol <u>13H15-14H30</u>
14H-15H						14H-15H					
15H-16H				8º8 – SG Prof. R <u>15H15 – 16H00</u>		15H-16H				8º8 – C1 Prof. R <u>15H15 – 16H00</u>	

Tabela 9 - Horário 20H 1º PTI (11 – 15 dezembro 2023) e 2º PTI (18 – 22 março 2024)

Anexos

Anexo I – Roulement do GEF ano letivo 2023/2024

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°5	2°TAPT GEI	10°6	8°3	12°5	12°6	12°2	11°1	3°TAE	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°5	2°TAPT GEI	10°6	8°3	12°5	12°6	12°2	11°1	3°TAE	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	2°TC	11°2	8°10	9°1	10°1	12°3 AB	1°TC	11°6	9°3	3°TD (DC)	2°TAE	9°8
10:50 — 11:35					12°6	12°2	8°8	8°6	10°1	11°2	12°1	12°5	2°TC	11°2	8°10	9°1	10°1	12°3 AB	1°TC	11°6	9°3	3°TD (DC)	2°TAE	9°8
11:45 — 12:30					3°TDEF	10°6	11°4	8°5	3°TC	10°3	11°3AB	12°4	3°TDEF	11°5	9°7	8°2	10°5	10°3	11°3AB	3°TDA F	1°TAE	11°5	12°1	12°4
12:30 — 13:15					3°TDEF	10°6	11°4	8°5	3°TC	10°3	11°3AB	12°4	3°TDEF	11°5	9°7	8°6	10°5	10°3	11°3AB	3°TDA F	1°TAE	11°5	12°1	12°4
13:15 — 13:40																								
13:40 — 14:25																								
14:30 — 15:15						9°10		8°7	9°6	3°TD (DC)	8°3		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	9°7	8°7	9°6	9°11	9°8	8°2	3°TDAF	9°10	8°1	8°5	PIEF 1A	9°2	8°8	3°TAP TGEI	PIEF 2A		11°4	9°5
16:10 — 16:55					1°TAPT GEI	9°4		8°9	2°TIAT	9°11		8°2	3°TDAF			8°7	PIEF 2B	1°TIAT	8°10	3°TAP TGEI	3°TDAF		11°4	
16:55 — 17:40					1°TAPT GEI	9°4		8°9	2°TIAT								PIEF 2B	1°TIAT	8°1		3°TDAF			
17:45 — 18:30																								

	MARIA SOUSA		OE	HUMBERTO LOPES		Mª FÁTIMA AMARO		SÉRGIO MENDONÇA		OE	PAULO MARTINS		PATRICIA ALFARELOS	
	ROMERO JÚNIOR		OE	NUNO CARDOSO		EDUARDO OLIVEIRA		LEONOR CHAMBEL			JOSÉ ROSÁRIO			
	10°1		10°2	CARLA GONÇALVES		10°3		12°3AB		12°6	LUANA RODRIGUES		12°1	ANA SOFIA LOPES
			9°6	ANDRÉ FINO		11°3 AB		11°4						

OE - Orientadores de Estágio