

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO VALSASSINA

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 Paulo Duarte Ramos

Bruno Filipe Saúde das Neves, nº 22105702

Lisboa

2024



Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO VALSASSINA

Versão Final

Relatório de Estágio defendido em provas públicas para a obtenção de Grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona, no dia 1 de fevereiro de 2024, perante o júri, com o Despacho de Nomeação Nº 601, de 19 de janeiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor João Alberto Valente dos Santos

Orientador: Prof. Doutor João Paulo Duarte Ramos

Arguente: Prof.^a Doutora Lúcia Cristina da Fonseca Gomes

Bruno Filipe Saúde das Neves, nº 22105702

Lisboa

2024

Agradecimentos

Ao meu pai, que é por ti que termino todo este percurso. Obrigado por me motivares a formar-me na área que tanto gosto e por me guiares e acompanhares em toda a minha vida. Apesar de já não estares presente fisicamente, sei que é a ti que fui buscar toda esta força para terminar o que me viste a começar com tanto orgulho e vontade e é a ti que te passarei a dedicar todos os sucessos que alcançarei.

À minha mãe e irmã, as guerreiras lá de casa, pela força que têm e pelo apoio que me deram, priorizando sempre o meu desempenho académico apesar de todas as dificuldades que passámos. Sem a vossa ajuda e apoio teria sido muito mais difícil.

À Mariana, por todo este percurso que percorremos juntos, por todo o apoio, paciência nos momentos menos bons, discussões de ideias e pensamentos e, principalmente, por me ajudares a encontrar o rumo que quero dar à minha vida. Sem ti estes anos não teriam sido tão bons.

Ao Professor Jorge Mira, por toda a partilha de conhecimento, disponibilidade e compreensão durante todo este ano de estágio.

Ao Professor Miguel Pombeiro, orientador de escola, por me ter guiado e acompanhado durante todo o ano letivo, realçando sempre os aspetos a melhorar em cada aula.

Ao Colégio Valsassina, pela oportunidade de realização do estágio pedagógico numa instituição centenária com excelentes valores incutidos, em especial ao grupo de Educação Física, por todas as partilhas e acolhimento como sendo um dos professores do grupo.

Ao Professor Paulo Victoria, professor de cidadania e desenvolvimento, pela abertura à exposição das ideias que queria implementar na área de direção de turma e pela ajuda e disponibilidade para a realização das mesmas com toda a simpatia durante todo o processo.

À CERCIS Lisboa, pela participação, cooperação e disponibilidade num dos momentos mais importantes e especiais deste estágio pedagógico, a saída de campo.

A todos os meus colegas, jogadores e pais de jogadores da Falcons PFA, por todo o apoio nos momentos difíceis deste ano e pelos sucessos alcançados durante toda a época.

À minha família e amigos, em especial aos meus avós, por todo o suporte durante este processo.

Aos meus alunos do 7ºC, por todo o empenho, dedicação e vontade de melhorar durante todo o ano letivo. São uma excelente turma.

Obrigado a todos por contribuírem da melhor forma e por me ajudarem nesta etapa importante.

Resumo

O presente relatório descreve todos os processos, opções, balanços e reflexões tomados no estágio pedagógico em todas as 4 áreas de intervenção.

Na área da Lecionação, todos os alunos atingiram progressos significativos nas suas aprendizagens prioritárias, contribuindo para estas melhorias o projeto da **"Aprendizagem Cooperativa no Voleibol"**, bem como para o aumento da motivação dos alunos menos aptos para esta matéria e da cooperação entre alunos de níveis distintos. Através do projeto de Professor a Tempo Inteiro, foi possível dar continuidade á melhoria da minha intervenção na vertente do feedback, bem como aprofundar o meu conhecimento acerca de métodos de desenvolvimento da aptidão física.

Para a área de Direção de Turma, foi abordado o tema da Solidariedade e Cooperação nas aulas de Cidadania e desenvolvimento, com a integração do projeto específico **"Princípios da aprendizagem cooperativa nos trabalhos de grupos"** aumentando assim a participação autónoma e promovendo uma melhoria na comunicação perante a turma dos alunos identificados com estas dificuldades. A Saída de Campo permitiu aos alunos aplicarem estes valores num contexto real e interdisciplinar, em conjunto com as pessoas com necessidades especiais da CERCIS Lisboa, culminando posteriormente num debate que permitiu aferir a concretização dos objetivos definidos para a turma e para os alunos alvo do projeto específico. Para o Desporto escolar, integrei o núcleo de futebol do Colégio Valsassina, onde a aplicação de uma metodologia por etapas com um aumento de complexidade progressivo, aliado a uma rotina competitiva implementada através do projeto específico **"Motivação dos alunos para a prática do futebol através da rotina competitiva"**, levou a que houvessem melhorias significativas na aptidão dos alunos, concretizando os objetivos delineados com clara distinção, bem como um aumento no número de participantes em todas as equipas de futebol do desporto escolar.

Para a área do Seminário, abordei o tema **"(Im)Possibilidades dos alunos na Educação Física"**, tendo aplicado os procedimentos da investigação-ação para recolher dados acerca de procedimentos de outras escolas para os casos de alunos que não realizam a aula de Educação Física. Todos estes resultados foram apresentados aos professores do grupo, tendo sido também realizada uma proposta através da qual todos os professores concordaram que é necessário definir objetivos para estes alunos e que existem possibilidades de prática para os mesmos.

Palavras-chave: Voleibol, aprendizagem cooperativa, solidariedade, cooperação, rotina competitiva, objetivos, possibilidades

Abstract

This report describes all the processes, options, balances, and reflections taken during the pedagogical internship in all 4 areas of intervention.

In the Teaching area, all students achieved significant progress in their priority learning areas. The **"Cooperative Learning in Volleyball"** project contributed to these improvements, as well as increased motivation among students who were less proficient in this subject and promoted cooperation among students of different levels. The Full-Time Teacher project allowed for the continuation of improving my feedback interventions and deepening my knowledge of physical fitness development methods.

For the Class Direction area, the theme of Solidarity and Cooperation was addressed in Citizenship and Development classes, with the integration of the specific project **"Principles of Cooperative Learning in Group Work."** This integration increased autonomous participation and improved communication among students facing these difficulties. The Field Trip allowed students to apply these values in a real and interdisciplinary context, together with individuals with special needs from CERCIS Lisboa. This culminated in a debate that assessed the achievement of the defined objectives for the class and the target students of the specific project.

In the School Sports area, I joined the football nucleus of Colégio Valsassina, where the implementation of a progressive complexity methodology, combined with a competitive routine implemented through the specific project **"Motivating Students for Football Practice through a Competitive Routine,"** resulted in significant improvements in students' fitness. The outlined objectives were successfully achieved, and there was an increase in the number of participants in all school sports football teams.

In the Seminar area, I addressed the topic of **"(Im)Possibilities of Students in Physical Education"** and applied action research procedures to collect data on procedures used by other schools for students who do not participate in Physical Education classes. All these results were presented to the teachers' group, and a proposal was made, which all teachers agreed upon, stating the need to define objectives for these students and acknowledging that there are possibilities for their participation.

Keywords: Volleyball, cooperative learning, solidarity, cooperation, competitive routine, objectives, possibilities.

Abreviaturas

AFMV: Atividade Física Moderada a Vigorosa
AI: Avaliação Inicial
APA: American Psychological Association
AZSAF: Acima da Zona Saudável de Aptidão Física
CT: Conselho de Turma
CV: Colégio Valsassina
DE: Desporto Escolar
DT: Direção de Turma
EE: Encarregados de Educação
EF: Educação Física
EP: Estágio Pedagógico
et al.: e colaboradores
FC: Frequência Cardíaca
FZSAF: Fora da Zona Saudável de Aptidão Física
GEF: Grupo de Educação Física
JDC: Jogos Desportivos Coletivos
MAGIC: Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima
MEEFEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Nº: Número
PE: Projeto Educativo
PNEF: Programas Nacionais de Educação Física
PTI: Professor a Tempo Inteiro
SC: Saída de Campo
UC: Unidade Curricular
UD: Unidade Didática
ZSAF: Zona Saudável de Aptidão Física

Índice Geral

Introdução	12
1.Lecionação	14
1.1.Caracterização do colégio	14
1.2. Caracterização da turma	17
1.3. Caracterização do Grupo de Educação Física	18
1.4. Modelo de Planeamento	18
1.5. Avaliação.....	19
1.6. 1ª etapa da lecionação- Prognóstico	21
1.6.1Área das atividades físicas	23
1.6.2Área da aptidão física	26
1.6.3. Área dos conhecimentos.....	27
1.6.4. Objetivos Pessoais.....	27
1.6.5. Balanço.....	28
1.7. Projeto específico da lecionação- aprendizagem cooperativa no voleibol	30
1.8. 2ª etapa da lecionação- Prioridades	32
1.8.1. Área das atividades físicas	34
1.8.2. Área da aptidão física	44
1.8.3. Área dos conhecimentos.....	46
1.8.4. Objetivos pessoais- Professor a tempo inteiro (PTI).....	47
1.8.5. Balanço.....	48
1.9. 3ªetapa da lecionação- Progresso	52
1.9.1. Área das atividades físicas	52
1.9.2. Área da aptidão física	59
1.9.3. Área dos conhecimentos.....	60
1.9.4. Objetivos pessoais	60
1.9.5. Balanço.....	60
1.10. 4ª etapa da lecionação- Produto	62
1.10.1. Área das atividades físicas	64
1.10.2. Área da aptidão física	66

1.10.3. Área dos conhecimentos.....	67
1.10.4. Balanço final	67
2. Direção de turma	70
2.1. 1ª etapa da direção de turma- Prognóstico	70
2.1.1. Balanço da 1ªetapa	71
2.1. Projeto específico direção de turma- Princípios da aprendizagem cooperativa nos trabalhos de grupo	72
2.2. Plano 2ª etapa direção de turma	73
2.2.1. Balanço da 2ª etapa direção de turma.....	75
2.3. Plano da 3ª etapa direção de turma.....	75
2.3.1. Balanço 3ª etapa direção de turma	77
2.4. Plano da 4ª etapa da direção de turma.....	77
2.4.1. Balanço da 4ª etapa de direção de turma.....	78
2.5. Saída de campo	79
2.5.1. 1ª etapa saída de campo.....	80
2.5.2. 2ª etapa saída de campo.....	80
2.5.3. 3ª etapa saída de campo.....	83
2.5.4. 4ª etapa saída de campo.....	84
2.5.5. Balanço da saída de campo	85
2.6. Balanço final direção de turma.....	87
3.Desporto escolar.....	88
3.1. Plano da 1ªetapa desporto escolar	89
3.1.1. Balanço da 1ªetapa desporto escolar	90
3.2. Projeto específico desporto escolar- Motivação dos alunos para a prática do futebol através da rotina competitiva.....	90
3.3. Plano da 2ª etapa desporto escolar	91
3.3.1. Balanço da 2ª etapa desporto escolar	92
3.4. Plano da 3ªetapa desporto escolar	93
3.4.1. Balanço da 3ª etapa do desporto escola.....	95
3.4. Plano 4ªetapa desporto escolar	96

3.4.1. Balanço final	98
4.Seminário.....	100
4.1. 1ª etapa	100
4.1.1. Pertinência do estudo	100
4.1.2. Revisão de literatura.....	101
4.2. 2ª etapa	103
4.2.1. Desenho do estudo	103
4.2.2. Instrumentos	103
4.2.3. Amostra	103
4.2.4. Procedimentos	104
4.3. 3ª etapa	104
4.3.1. Apresentação e discussão de resultados	104
4.3.2. Principais conclusões	106
4.4. 4ª etapa	108
4.4.1. Balanço final	108
Conclusão	110
Referências Bibliográficas	117
Apêndices.....	i
Apêndice I- Recursos Espaciais	ii
Apêndice II- Mapa de Rotação de Espaços 2022-2023	iii
Apêndice III- Questionário de avaliação inicial.....	iv
Apêndice IV- Critérios para a atribuição de percentagens na avaliação- criado pelo núcleo de estágio	v
Apêndice V- Proposta de protocolo de avaliação inicial 2022-2023	vi
Apêndice VI- Documentos auxiliares para a ginástica de solo 2022-2023.....	xxx
Apêndice VII- Avaliação inicial área das atividades físicas	xxxiii
Apêndice VIII- Avaliação inicial área da aptidão física	xxxiv
Apêndice IX- Quadro resumo dos projetos específicos	xxxv
Apêndice X- Horário PTI.....	xxxix
Apêndice XI- Documentos auxiliares para a ginástica acrobática 2022-2023.....	xl
Apêndice XII- cartazes de basquetebol 2x1	xlii

Apêndice XIII- Situações, metas e objetivos 4ª etapa.....	xliv
Apêndice XIV- Exemplo de tabela 4ª etapa JDC.....	xlvi
Apêndice XV- Tabela exemplo acrobática	xlvi
Apêndice XVI- Tabela exemplo merengue individual.....	xlvi
Apêndice XVII- Resultados questionários PLOC e PMCSQ.....	xlvi
Apêndice XVIII- Tabela da monitorização da FC	li
Apêndice XIX- Avaliação final- lecionação	lii
Apêndice XX- Programa da Saída de Campo	liii
Apêndice XXI- Questionário aplicado a várias escolas no âmbito do projeto de seminário	lxv
Apêndice XXII- Modelo para PIEF	lxvii
Apêndice XXIII- Possibilidades para os alunos impossibilitados de realizar AF.....	lxx
Anexo I- Programa Plurianual de EF Colégio Valsassina	lxxii
Anexo II- quadro referencia das metas de aprendizagem para o domínio das atividades físicas..	lxxiii
Anexo III- quadro referencia das metas de aprendizagem para o domínio da aptidão física.....	lxxiv
Anexo IV- Critérios de avaliação em Educação Física- Colégio Valsassina.....	lxxv
Anexo V- Quadro do plano plurianual de Educação Física do Colégio Valsassina- 7º ano de escolaridade.....	lxxvi
Anexo VI- Gazeta Valsassina- Atividade de orientação no Parque da Bela Vista.....	lxxvii

Índice de Quadros

Quadro 1- Horário semanal do EP	12
Quadro 2- Plano anual de estágio.....	13
Quadro 3-Polivalência dos espaços de aula	16
Quadro 4-Objetivos da 1ª etapa da lecionação	21
Quadro 5-Resultados dos testes Fitescola	27
Quadro 6-Objetivos pessoais da 1ª etapa da lecionação.....	28
Quadro 7- Grupos, situações e objetivos 2ª etapa voleibol	35
Quadro 8-Grupos, situações e objetivos futebol 2ª etapa.....	37
Quadro 9- Grupos, situações e objetivos basquetebol 2ª etapa	39
Quadro 10- Grupos, situações e objetivos andebol 2ªetapa.....	40
Quadro 11- Grupos, situações e objetivos ginástica no solo 2ª etapa	41
Quadro 12- Grupos, situação e objetivos dança 2ª etapa.....	43

Quadro 13- Objetivos 2ªetapa área da aptidão física.....	45
Quadro 14- Objetivos e critérios de êxito conhecimentos 2ªetapa	46
Quadro 15-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa voleibol 2+2.....	53
Quadro 16-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa voleibol 1+1	53
Quadro 17-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa voleibol 3x3	54
Quadro 18-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa futebol	54
Quadro 19-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa basquetebol	55
Quadro 20-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa andebol.....	56
Quadro 21-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa ginástica de solo.....	56
Quadro 22-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa ginástica de aparelhos	57
Quadro 23- Grupos, situações e objetivos 3ª etapa ginástica acrobática.....	57
Quadro 24- Objetivos da 4ª etapa da lecionação.....	63
Quadro 25- Grupos heterogéneos 4ª etapa	63
Quadro 26- Grupos homogéneos 4ª etapa	63
Quadro 27- Metas individuais teste do vaivém 4ª etapa	67
Quadro 28-Objetivos da 1ª etapa da direção de turma	71
Quadro 29- Plano 1ªetapa direção de turma	71
Quadro 30- Objetivos 2ª etapa direção de turma.....	74
Quadro 31- Planeamento 2ª etapa direção de turma.....	75
Quadro 32-Objetivos da 3ª etapa da direção de turma	76
Quadro 33- plano 3ª etapa direção de turma	77
Quadro 34- Objetivos da 4ª etapa da direção de turma	78
Quadro 35- Plano da saída de campo	79
Quadro 36- objetivos da saída de campo.....	81
Quadro 37-Objetivos da 1ª etapa do desporto escolar.....	89
Quadro 38-Situações, objetivos e critérios de êxito desporto escolar 2ª etapa.....	91
Quadro 39-Situações, objetivos e critérios de êxito desporto escolar 3ª etapa.....	94
Quadro 40-Objetivos da 4ª etapa do desporto escolar.....	96
Quadro 41-Situações, objetivos e critérios de êxito desporto escolar 4ª etapa.....	97
Quadro 42- Objetivos Seminário.....	101

Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito do Estágio Pedagógico (EP) em Educação Física (EF), integrado no 2º e último ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), concluindo um plano de estudos de 5 anos com vista a construir toda o processo de profissionalização de professor de EF. O estagiário deve assumir esta etapa como um processo fundamental para a sua formação e desenvolvimento, procurando planejar, optar, alterar, justificar e refletir sobre as suas práticas (Bom e Brás, 2003). Assim, este deve intervir em quatro áreas fundamentais do EP, a lecionação, a direção de turma, o desporto escolar e o seminário.

O EP em questão foi realizado no Colégio Valsassina (CV), situado no concelho de Lisboa, tendo esta escolha sido ponderada devido a 4 aspetos. Em primeiro lugar o facto de no 1º ano do MEEFEBS, na unidade curricular de Análise e Desenvolvimento das Organizações Educativas, ter realizado um trabalho acerca do Modelo organizacional do CV que me levou a ter mais interesse em pesquisar sobre o mesmo.

Por outro lado, o CV situava-se perto do meu local de residência e, através de conversas informais com antigos colegas de escolas, ex-alunos do CV, foi possível perceber a perspetiva de um ex aluno acerca de todo o contexto do CV. O último motivo, mas não menos importante, foi o facto de poder dar continuidade a toda a colaboração e trabalho desenvolvido com a minha colega de faculdade, Mariana Gonçalves, sendo possível continuar com o trabalho colaborativo dos últimos 4 anos com a mesma.

Todo este processo deu início com a escolha da turma da lecionação, bem como com a escolha da modalidade do DE. Tudo isto encontra-se representado no horário abaixo:

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
08h25 9h10						
9h10 9h55		Aula colega de estágio				Desporto escolar- Futebol todos os escalões
10h20 11h05			Direção de turma- 7ºC			
11h05 11h50						
12h05 12h50		Lecionação 7ºC			Aula colega de estágio	
12h50 13h35	Desportos coletivos 1ºano			Lecionação 7º C		
14h 14h45	Desporto escolar- futebol 5ºano	Desportos coletivos- 5 anos		Desportos coletivos- 3 anos		
16h30 17h15			Desporto escolar- futebol 4ºano			

Quadro 1- Horário semanal do EP

Neste ano de estágio foi possível intervir nas várias áreas referidas anteriormente, estando todo o planeamento do ano letivo expresso no quadro seguinte:

Meses	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho													
Periodo	1º																2º																3º																	
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	3	4												
Lecionação		Caracterização e reuniões			1º Etapa				2º Etapa				Férias	2º Etapa				3º Etapa								Férias	4º Etapa																							
														Ob PTI																													PTI							
Direção de turma		Caracterização e reuniões			1º Etapa				CT				CT				Férias	3º Etapa								CT				Férias	4º Etapa																CT			
									EE				EE								SC																													
Desporto Escolar		Caracterização e reuniões				1º Etapa				2º Etapa				Férias	3º Etapa																Férias	4º Etapa																		
						TSJ B				TSJB					TSJB				TSJ B				T V				TSJB					LA EE P				TSJ B				TV				T S J B				TV		
Seminário		Caracterização e reuniões								1º Etapa				Férias	1º Etapa								2º Etapa								Férias	3º Etapa				4º Etapa				Adp										

Quadro 2- Plano anual de estágio

Legenda: CT – Conselho de Turma; EE – Reunião Encarregados de Educação; Obs PTI - Observação/Preparação Professor a Tempo Inteiro; PTI- Professor a Tempo Inteiro; SC - Saída de Campo; TV – Taça Valsassina; TSJB- Torneio São João de Brito; LAEEP- Liga AEEP APR- Aprovação Seminário

Na área da Lecionação, acompanhei uma turma do 7º ano, optando por adotar um planeamento por etapas, tal como em todas as outras áreas deste relatório. Nesta área destaco a melhoria significativa dos alunos na matéria de voleibol através da aprendizagem cooperativa entre alunos mais aptos e menos aptos, levando a que estes últimos aumentassem a sua motivação para a prática do voleibol e a sua aptidão para a mesma.

Do ponto de vista pessoal, todo este processo cooperativo de análise, reflexão e correção dos aspetos de intervenção do professor na aula de EF, em conjunto com a minha colega estagiária, levou a que conseguisse melhorar os aspetos mais críticos da minha intervenção como professor, nomeadamente a questão da qualidade do feedback. O projeto de Professor a Tempo Inteiro permitiu dar continuidade a esta melhoria progressiva da minha intervenção, através a experiência de um horário completo de um professor, trabalhando em colaboração com os restantes professores do Grupo de Educação Física (GEF).

Ao longo do ano também integrei as aulas de Cidadania e Desenvolvimento da turma, coadjuvando com o professor desta disciplina, lecionando a temática dos valores da solidariedade e cooperação e intervindo sobre a participação ativa e discurso perante a turma de 5 alunos, tudo isto para a área da Direção de turma.

Foi também nesta área que foi realizada e organizada a Saída de Campo (SC), que por sua vez permitiu aos alunos transferirem os conhecimentos sobre valores da solidariedade e cooperação abordados nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, para um contexto prático onde teriam de cooperar com as pessoas da CERCILisboa, integradas em todos os grupos de

alunos da turma numa prova de orientação. Por sua vez, nesta prova foi possível interligar três disciplinas e criar dinâmicas interdisciplinares que ajudaram e reforçaram as aprendizagens dos alunos.

Todo o projeto da área do Desporto Escolar (DE), foi focado na criação e implementação de uma rotina competitiva, de modo que os alunos de todas as equipas do futebol do DE não ficassem mais de 2 semanas sem competição, procurando melhorar as suas aprendizagens prioritárias, motivar mais os alunos para estarem presentes nos treinos e captar novos alunos para as equipas.

A realização do seminário e apresentação do mesmo para todos os professores do GEF, levou a que houvesse um debate e discussão de ideias muito pertinente acerca das possibilidades para os alunos impossibilitados de realizar as aulas de EF ou lesionados. Deste momento, foi resultante a concordância de todos os professores acerca da importância da definição de objetivos para estes alunos, bem como a de existência de várias possibilidades para os mesmos.

De referir que todo este relatório se encontra organizado por capítulos, referentes a cada uma das áreas de intervenção, integrando objetivos, plano e balanço para cada uma delas, bem como o projeto específico relativo a cada um integrado no plano da mesma. Tudo isto numa divisão por etapas, como já referido anteriormente. Cada um dos capítulos termina com um balanço que reflete toda a reflexão feita acerca do aspeto mais importante do mesmo. No fim de todos os capítulos, encontra-se uma conclusão final que reflete e destaca a importância dos aspetos mais relevantes de todo o EP, a nível pessoal, mas também para o CV.

Todos os nomes dos alunos do CV foram alterados por números fictícios, de modo a proteger a identidade dos mesmos.

Concluindo todas as referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório encontram-se descritas segundo as normas da American Psychological Association (APA).

1.Lecionação

1.1.Caracterização do colégio

O professor até pode trabalhar (ensinar e avaliar) bem e, apesar disso, o trabalho (o Ensino) não ser bom, quer isto dizer que, o bom funcionamento de todas as vertentes da disciplina de EF não depende exclusivamente do trabalho realizado pelo professor de EF, mas também das condições proporcionadas pela escola/colégio, recursos espaciais,

temporais e materiais, fornecendo assim as condições necessárias para um bom trabalho por parte do professor.

Caracterizando o contexto em questão, o Colégio Valsassina, em primeiro lugar, em termos de recursos temporais, são atribuídas 2 aulas semanais de EF a cada turma em dias não consecutivos, tendo uma delas a duração de 90 minutos e a outra de 45 minutos, o que não vai de encontro ao que é referido nos PNEF, que por sua vez indicam aulas de 150 minutos semanais, para o 2º. 3º ciclos do ensino básico e secundário, distribuídos de forma ideal por três sessões de 45 minutos de tempo útil por semana, em dias não consecutivos (Bom, Carvalho, Mira, Pedreira, Carreiro da Costa, Cruz, Jacinto e Rocha, 1989), sendo este fator também exigido no Decreto-Lei n.º 55/2018, facto que leva a que os alunos apenas tenham contacto com a disciplina de EF duas vezes por semana, sendo que, para alguns alunos, este é o único horário da semana onde praticam atividade física.

Relativamente aos recursos espaciais (apêndice I), o Colégio Valsassina conta com um campo sintético de futebol 7 com medidas oficiais, um campo sintético de futebol 5 com medidas oficiais, um campo de basquetebol, um campo exterior multidesportivo e um pavilhão gimnodesportivo. Assim, tendo em conta os recursos espaciais disponíveis, o Grupo de Educação Física (GEF) definiu e denominou como os 3 principais espaços de aula para a disciplina de EF o Campo de Futebol, composto pelo campo de futebol de 7 e o campo de futebol de 5, no entanto este último encontra-se a ser utilizado pelo 1º ciclo num horário coincidente ao horário das aulas de EF da turma que me foi atribuída, devido às obras presentes no colégio e só poderá ser utilizado novamente quando as obras terminarem, o Ginásio 2, composto por 2/3 do pavilhão multidesportivo e, por último, o Ginásio 1, composto por 1/3 do pavilhão gimnodesportivo, campo exterior multidesportivo e campo de basquetebol também exterior, sendo que o professor que ficará com este último espaço de aula possuirá prioridade em relação aos aparelhos da ginástica, medida esta que foi referida na 1ª reunião do GEF.

Em cada horário de aulas existem no máximo 3 turmas a ter aula de EF em simultâneo, sendo atribuído um dos espaços descritos anteriormente a cada turma, estando todas estas informações distribuídas pelas semanas ao longo do ano no *roulement* (apêndice II). Caso as condições climáticas não sejam as mais favoráveis, o professor que se encontra a dar aula no ginásio 2 (2/3 do pavilhão), deve partilhá-lo com o professor que se encontra a dar aula no campo de futebol exterior. Isto leva a que sejam lecionadas 3 aulas em simultâneo dentro do pavilhão, em espaços separados por cortinas, o que poderá abstrair alguns desvios

às tarefas, no entanto poderá ser prejudicial em relação a várias componentes tais como o clima, as atitudes dos alunos e a sua atenção e concentração, devido ao elevado ruído (da Silva Monteiro, 2017).

Segundo da Silva Monteiro (2017), os espaços disponíveis para as aulas de EF devem possuir a maior polivalência possível, no entanto, esta pode apresentar dois tipos distintos, a polivalência absoluta e a polivalência relativa, sendo a primeira definida como a possibilidade de realização de qualquer matéria com qualquer forma de organização no espaço em questão e a segunda como a possibilidade de realização de algumas matérias apenas com certas formas de organização devido às características do espaço em questão. Assim, como forma de analisar a polivalência dos espaços de aula tendo em conta as diferentes matérias presentes no Programa Plurianual de EF (anexo I), procurando perceber quais as matérias que poderiam ser lecionadas nos diferentes espaços e de forma a facilitar o planeamento das diferentes etapas da leção, em conjunto com a minha colega de estágio, realizámos o seguinte quadro:

Matérias	Ginásio 1	Ginásio 2	Campo de futebol
Futebol			
Basquetebol			
Voleibol			
Andebol			
Ginástica de solo			
Ginástica de aparelhos			
Ginástica acrobática			
Atletismo- Técnica de corrida e estafetas			
Salto em altura			
Dança			
Badminton			
Legenda: Verde- Totalmente possível Amarelo- Possível de forma adaptada			

Quadro 3-Polivalência dos espaços de aula

Analisando a tabela 1, podemos aferir que os espaços designados por Ginásio 1 e Ginásio 2 possuem características para que possam ser aplicadas todas as situações de aprendizagem de todas as matérias selecionadas, incluindo situações de jogo formal, de progressões pedagógicas e de exercitação, no entanto, só se poderá atribuir uma polivalência absoluta ao Ginásio 2, na medida em que o espaço designado de Ginásio 1 corresponde

também a 2 campos exteriores, logo, um professor que estiver a lecionar nesse espaço não poderá utilizar em simultâneo os dois campos exteriores e o terço de ginásio, deixando assim de ter a possibilidade total de realizar todas as formas de aprendizagem das matérias selecionadas, podendo apenas realizar certas matérias de forma adaptada consoante o espaço de aula. No que toca ao campo de futebol, este possui uma polivalência relativa, na medida em que, nas matérias assinaladas a amarelo, só poderão ser abordadas de forma adaptada devido a vários fatores como a inexistência de cestos para basquetebol, o transporte dos colchoes e dos aparelhos de ginástica para o exterior, sendo estes últimos de prioridade do professor que se encontra a lecionar no Ginásio 1 e de transporte proibido para o espaço exterior, regra esta definida pelo coordenador do grupo de Educação Física, e, por último, devido ao vento que afeta as aprendizagens da matéria de Badminton.

Assim, devido às características específicas de cada espaço de aula, dei prioridade às matérias de futebol, andebol e atletismo (estafetas e velocidade) no campo de futebol, ao basquetebol, badminton, ginástica acrobática e voleibol no ginásio 2 e á ginástica de aparelhos e salto em altura no ginásio 1. As matérias de dança e ginástica de solo, devido aos recursos necessários, foram abordadas em ambos os espaços de aula. Optei por considerar estas duas matérias como prioritárias para os alunos na medida em que, através de informações fornecidas pelo antigo professor dos alunos da turma, percebi que os alunos, nos anos anteriores, apresentaram bastantes dificuldades na matéria de ginástica de solo e que nunca tinha sido abordada a matéria de dança nas aulas dos mesmos. Assim, procurei abordar a matéria de ginástica em todas as aulas, mesmo de forma adaptada no campo de futebol, e a matéria de dança, após esta ter sido introduzida através de situações mais lúdicas.

Relativamente aos recursos materiais, pode-se referir que o colégio possui os necessários para serem abordadas as matérias presentes no Currículo da disciplina de Educação Física para o 7º ano de escolaridade, oferecendo assim condições para cumprir com os objetivos presentes no Programa Plurianual do Colégio para a disciplina de Educação Física (anexo I).

1.2. Caracterização da turma

A turma que me foi atribuída é uma turma do 7º ano do 3º ciclo do ensino básico, sendo esta constituída por 28 alunos, 18 do género feminino e 10 do género masculino. O facto de ser uma turma bastante numerosa implicará uma especial atenção na formação dos grupos de aprendizagem e à criação de rotinas de modo a promover os ganhos nas aprendizagens,

na medida em que, segundo Sousa (2019), turmas com números mais reduzidos de alunos garantem mais ganhos neste aspeto.

De forma a conhecer melhor os alunos, os seus hábitos no que toca à atividade física e ao seu passado escolar, apliquei um pequeno questionário (apêndice III) com este intuito.

1.3. Caracterização do Grupo de Educação Física

O GEF do Colégio Valsassina do ano letivo 2022/2023 é composto por 8 professores de EF, 3 do género feminino e 5 do género masculino, com um coordenador de grupo, sendo este o professor que possui mais anos de experiência na área e mais anos de serviço no Colégio. Desde logo pude observar que os professores em questão são de diferentes faixas etárias, possuindo também uma grande variedade de especializações em modalidades diferentes, tais como a natação, o basquetebol, o voleibol, a ginástica de solo, o surf e o rugby, podendo ser este último fator bastante útil e importante tanto para as aprendizagens coletivas entre professores, como para a partilha de conhecimento de modalidades das quais não sou especialista, sendo esta uma das características de GEF eficazes (Costa, Onofre, Martins, Marques e Martins 2017).

Através das reuniões do GEF e de vários momentos de convívio com os diversos professores do Grupo, observei diferentes características do Grupo que vão de encontro com o que refere Costa et al, (2017), das quais destaco a dinâmica de trabalho coletivo, a liderança e visão partilhadas, mas sempre com a última palavra e decisão a passar pelo coordenador do grupo, a visão orientada para o aluno e a conceção coletiva acerca do que é um aluno bem formado na EF, principalmente no que toca às áreas das atividades físicas e da aptidão física, indo ao encontro do que é referido no Projeto Educativo do Colégio acerca do perfil do aluno Valsassina.

1.4. Modelo de Planeamento

Em todo o processo de estágio, o modelo de planeamento aplicado foi o modelo por etapas (ME, 2011), assentando principalmente nos princípios da continuidade, adequação e diferenciação do ensino e progresso das aprendizagens dos alunos, promovendo assim várias vantagens em relação ao outro modelo de planeamento, o por blocos.

Para tal, foi necessária uma caracterização detalhada dos espaços de aula, de modo a perceber as várias possibilidades de trabalho de serem aplicadas para cada uma das matérias em cada um dos espaços, de forma a garantir a continuidade e progresso das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo.

Os condicionamentos impostos pelo GEF para cada um dos espaços foi também um aspeto a ter em conta ao longo de todo o planeamento, como por exemplo, a proibição de levar colchões para o campo de futebol, o que levou a que fosse necessária uma adaptação da forma de abordar a matéria de ginástica nas aulas neste mesmo espaço, garantindo sempre a continuidade das aprendizagens dos alunos e do modelo de planeamento escolhido.

Por outro lado, a polivalência relativa característica de 2 dos 3 espaços de aula levou a que fosse necessária uma constante adaptação das possibilidades de trabalho das diferentes matérias, de modo a garantir os princípios inerentes a este modelo de planeamento por etapas, o da continuidade e da adequação e diferenciação das situações aos grupos de alunos. Como por exemplo, a implementação de situações de exercícios de condução de bola e passe de futebol, num espaço onde não era possível a realização de um jogo formal, de modo a garantir a continuidade das aprendizagens desta matéria.

A composição do roulement apresentou-se também como uma limitação na medida em que existiam 2 aulas por semana no mesmo espaço, alternando sempre de semana para semana o espaço onde a aula decorreria. Isto levou a que os alunos ficassem sem realizar as situações ideais para trabalhar nas suas prioridades em certas matérias durante 1 a 2 semanas, o que necessitou de uma adaptação destas mesmas matérias em espaços de aula não ideais para a prática das mesmas, de modo a garantir a continuidade das aprendizagens.

Todas as áreas do EP foram planeadas aplicando este tipo de modelo, seguindo uma ordem, começando pela avaliação inicial, seguida das prioridades de intervenção, da etapa do progresso e, por fim, terminando na etapa do produto.

1.5. Avaliação

Introduzindo agora a temática de avaliação, no caso do Colégio Valsassina, este apresenta uma avaliação e critérios específicos, comuns a todas as disciplinas e baseados em percentagens, definidos pela direção, o que contradiz com o método de avaliação apresentado nos PNEF (Bom et al., 1989; Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira, 2001), na medida em que não são considerados os objetivos diferenciados para cada aluno e grupo de alunos, não existindo critérios que permitam fazer uma equivalência entre o cumprimento dos mesmos e a percentagem atribuída da nota, permanecendo sempre a mesma grelha de avaliação ao longo do ano letivo. Assim, segundo Ribeirinha (2012), quando adotamos um modelo de avaliação baseado em percentagens, ocorrem mudanças no planeamento realizado, no que diz respeito às prioridades que devem ser consideradas (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e que são claramente definidas nos PNEF (Bom et al., 1989; Jacinto et al., 2001) para cumprir os

objetivos e finalidades da EF. Dessa forma, a EF deixa de ser uma disciplina que procura promover a saúde dos alunos e hábitos de vida saudáveis, e passa a ser direcionada para um simples processo de atribuição de um conjunto de valores que, quando combinados, resultam numa melhor nota para o aluno (Ribeirinha, 2012).

De acordo com ME (2011), referenciando o quadro referencia das metas de aprendizagem (anexo II), para o domínio das atividades físicas, os alunos do 7º ano do 3º ciclo de escolaridade deverão cumprir pelo menos 5 níveis introdução, tendo estes de corresponder a pelo menos uma matéria do subdomínio dos jogos desportivos coletivos, uma matéria do subdomínio da ginástica e 3 matérias dos restantes subdomínios. Relativamente ao domínio da aptidão física (anexo III), os alunos deverão atingir a zona saudável no teste de aptidão aeróbia (vaivém) e em pelo menos um teste de aptidão muscular da categoria Força Abdominal e Resistência (abdominais) (ME, 2011).

No entanto, no CV a avaliação estabelecida pelo GEF para a disciplina de EF é subdividida em duas áreas, a área dos conhecimentos e competências e a área das atitudes e valores (anexo IV). A primeira área avalia a teoria da aula, ou seja, as situações de arbitragem e respostas orais aos assuntos abordados nas aulas, exercícios critério, situações de jogo, prática da aula e trabalhos práticos como os aquecimentos ou situações de organização, enquanto a segunda área avalia essencialmente critérios relacionados com os métodos de trabalho, empenhamento, autonomia e responsabilidade nas aulas. Apesar dos testes escritos e trabalhos teóricos ainda se encontrarem referidos nos critérios de avaliação da disciplina, cabe a cada professor decidir se os enquadra ou não na sua turma, no entanto, apesar desta decisão, optei por realizar trabalhos de grupo e redações acerca da área dos conhecimentos de modo a colmatar e reforçar os conteúdos desta área. a avaliação final de cada aluno resulta da média das vertentes e matérias abordadas em aula, ou seja, a média dos Desportos Desportivos Coletivos abordados, mais as médias dos Desportos individuais abordados, mais a média dos resultados dos testes de aptidão física (Fitescola), mais a nota relativa á área dos conhecimentos, dividindo por quatro. Tudo visto vai de encontro ao que referem MacPhail e Murphy (2017), a avaliação em EF tem sido vista principalmente como uma forma de atribuir notas, julgar atitudes ou resultados, o que leva a abordagens não educativas e desconectadas do processo de ensino e aprendizagem.

Devido á inexistência de critérios obrigatórios para a atribuição das percentagens em cada matéria, o núcleo de estágio optou por realizar uma escala com o intervalo de percentagem correspondente a cada nível (apêndice IV), tendo em conta os objetivos terminais de cada matéria para o 7º ano de escolaridade, definidos pelo GEF (anexo V), com a percentagem

atribuída em cada uma das matérias a estar dependente dos objetivos e metas definidas para cada aluno no nível onde se encontrava.

Por fim, observámos que no colégio não existe um protocolo de avaliação inicial definido para a disciplina de EF, logo, o grupo de estágio decidiu realizar um para colmatar esta falta e ajudar neste aspeto (apêndice V).

1.6. 1ª etapa da lecionação- Prognóstico

No começo dos trabalhos com a turma, é essencial que o professor realize uma avaliação inicial, definindo vários objetivos com vista a observar as aptidões, identificar possibilidades e dificuldades dos alunos nas diferentes áreas da EF e respetivas matérias do ano de escolaridade em questão, realizando em simultâneo uma revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior, caso tenha sido professor da turma nesse ano (ME, 2018). Só assim o professor poderá orientar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a definir objetivos ambiciosos, mas possíveis de alcançar para cada aluno (Carvalho, 1994).

Segundo Carvalho (1994), este processo deverá possuir uma duração alargada, entre 4 a 5 semanas, no entanto, a duração do processo de avaliação poderá se estender até às 6 semanas, sendo este período o que optei por adotar de modo a conseguir avaliar os alunos em todas as matérias e respetivos subdomínios possíveis de serem realizados no CV de forma mais completa e autentica, permitindo assim uma melhor definição das prioridades de cada aluno (casos específicos de alunos com dificuldades) e grupos de alunos.

Para tal, foi necessário estabelecer objetivos para os alunos alcançarem no fim desta etapa, estando estes presentes no quadro 3.

Duração	Objetivos da 1ª etapa da lecionação
De 15 de setembro a 27 de outubro	-Os alunos cumprirem as rotinas e regras de aula estabelecidas pelo professor. -Os alunos darem o seu melhor em todas as situações de avaliação

Quadro 4-Objetivos da 1ª etapa da lecionação

Com vista a concretizar os objetivos definidos, foi realizado um plano, inicialmente com incidência em matérias com que os alunos estão mais familiarizados, como forma de criar rotinas mais facilmente, em exercícios focados no nível introdução que os alunos já conheciam. Nas primeiras semanas de lecionação, optei apenas por introduzir 2 a 3 áreas de aprendizagem

em simultâneo em cada aula, de modo a facilitar o controlo de toda a turma e a reforçar as rotinas a implementar (rotações entre exercícios, regras de funcionamento, etc).

A primeira aula lecionada foi de extrema importância. Foi nesta que ocorreu o primeiro contacto do professor com os alunos e vice-versa. Aproveitei o facto de ser uma aula de apenas 45 minutos para perder um pouco mais de tempo do que o desejado em situações de transmissão de informações aos alunos acerca da disciplina de EF. Foram definidas situações como o ponto de encontro do professor com os alunos perto dos balneários, de modo a não criar aglomeração no pavilhão com outras turmas, assim, os alunos devem esperar que o professor indique qual o espaço de aula no início de cada aula. A forma de organização no início de cada aula, com os alunos dispostos por filas delineadas para todos os inícios de aula. A utilização do equipamento apropriado para as aulas de EF, camisola e calções ou calças do colégio, ténis apropriados para a prática desportiva e sapatilhas para ginástica. Foi também referida a importância de cada aluno possuir a sua própria garrafa de água, de forma a evitar perder tempo útil de aula a ir ao balneário. Por último, definiu-se a regra de utilização obrigatória de elástico para prender o cabelo, dirigido aos alunos com cabelo comprido e a dinâmica dos cacifos para guardar os valores dos alunos. Todas estas regras e dinâmicas foram reforçadas ao longo desta etapa na parte inicial da aula. A dinâmica da arrumação dos colchoes de forma correta foi desenvolvida através de um jogo lúdico em estafetas, em que os alunos, divididos por equipas de 7 a 8 elementos, a pares teriam de arrumar um colchão de cada vez, forma correta, sem criar confusão perto da zona de arrumação dos colchoes, voltando para a fila trocando com outro par e assim sucessivamente. A meta definida para este jogo foi a arrumação de mais colchoes e de forma correta por parte de uma das equipas, que, consequentemente, seria a equipa vencedora.

A temática dos trabalhos para casa de EF foi também abordada e um primeiro T.P.C. foi enviado aos alunos. Como forma de introdução ao tema, este pequeno trabalho consistiu apenas em aceitar o convite para entrar na plataforma *classroom*, onde posteriormente foi aplicado aos alunos um questionário biográfico (apêndice III) realizado pelo núcleo de estágio de modo a conhecer melhor os alunos em relação às suas preferências, gostos e hábitos de atividade física. Estes T.P.C que serão aplicados aos alunos ao longo do ano servirão para facilitar a aquisição de habilidades físicas ou cognitivas e de dar aos alunos a chance de praticar e aplicar as informações apresentadas na aula de EF fora do horário escolar (Barney e Leavitt, 2021; Hill, 2018). Caso os alunos considerem estes T.P.C. como divertidos, estes poderão ser um benefício na medida em que os poderão promover a prática de atividade física fora do contexto das aulas de EF (Barney e Leavitt, 2021; Hill, 2018).

Nesta etapa, devido ao pouco conhecimento do professor acerca do nível dos alunos em cada matéria, optei por realizar grupos heterogéneos, tendo em conta os gostos e preferências dos alunos, informações estas que foram recolhidas através do questionário já referido, na primeira semana de aulas.

Um dos pontos fundamentais desta etapa, relacionado diretamente com o segundo objetivo definido para a mesma, foi o facto de fazer com que os alunos dessem o seu melhor em todas as situações da aula, de modo a apresentarem as suas reais capacidades nas diferentes matérias, promovendo assim uma avaliação mais autêntica das suas capacidades e uma melhor definição das suas prioridades para o ano letivo. Para tal, a explicação do intuito da 1ª etapa e de todo o processo que iria decorrer durante o ano letivo durante as primeiras aulas do ano letivo foi essencial para que estes percebessem os principais objetivos da disciplina de EF e se mentalizassem que as aulas serviriam para trabalharem nas suas prioridades e não apenas nas suas matérias preferidas ou naquelas em que eram mais aptos.

1.6.1 Área das atividades físicas

Para começar a planear e definir o processo de avaliação inicial, no que toca à área das atividades físicas, em primeiro lugar foi necessário selecionar as matérias, tendo em conta o Programa plurianual de EF atualizado pelo núcleo de estágio de 2020-2021 (anexo I), bem como os recursos presentes no Colégio, já descritos anteriormente. De seguida, foi opção do grupo de estágio realizar um protocolo de avaliação inicial (anexo IV), tendo por base os PNEF (Jacinto et al., 2001).

Na subárea dos jogos desportivos coletivos (JDC), foram abordadas 4 matérias, o voleibol, o futebol, o basquetebol e o andebol. Todas as situações de avaliação que foram utilizadas foram em jogo formal, sendo estas referenciadas por Comédias Henriques (2012) como as situações ideais de avaliação para promover uma avaliação mais autêntica desta subárea, utilizando indicadores de observação para observar o nível do jogo e, de seguida avaliando quem se destaca pela positiva e pela negativa através da utilização dos critérios de avaliação de cada nível, presentes no protocolo de avaliação inicial (anexo IV), no entanto, em certas matérias decidi acrescentar regras extra, constringendo os alunos de realizar certas ações (Newell, 1986), de modo a promover ações que podem não acontecer tão regularmente como desejado devido às características do contexto de jogo formal, facilitando assim a observação de todos os alunos e dos indicadores de observação de cada nível de cada matéria.

No voleibol foram abordadas situações de jogo de 1+1 e 2+2, em cooperação, com a rede a aproximadamente 2 metros de altura, bola afável e serviço ou por baixo executado entre

3 e 4 metros de distância (Comédias Henriques, 2012), ou em passe para facilitar a receção do colega. A realização de auto toques nas situações de 1+1 foi também implementada de modo a facilitar o jogo. Nesta matéria a maior dificuldade observada em vários alunos foi o deslocamento para o ponto de queda da bola, observando-se também certas dificuldades na realização do toque de dedos de modo a dar continuidade ao jogo em outros tantos alunos.

No futebol dei prioridade à situação de jogo de Gr+3x3+Gr, com possibilidade de condicionar o jogo através da colocação de defesa sombra, de modo a promover os indicadores de observação e os critérios de avaliação do nível I/E, acrescentando também duas regras extra, a primeira que consistia em o jogador que marcar golo ir de seguida para a posição de guarda-redes, de modo a haver várias trocas na posição de guarda-redes, possibilitando a observação da totalidade dos alunos e, o facto de se todos os jogadores da equipa marcarem um golo adicionar um golo extra a essa equipa, promovendo assim uma maior cooperação e entreajuda entre colegas de equipa, acontecendo conseqüentemente mais ações para cada jogador. A dificuldade em controlar a bola levou a que muitos dos alunos tivessem dificuldade no critério de decidir quando passar ou conduzir a bola.

Para o basquetebol foi aplicada a situação de jogo de 3x3, com duas tabelas, promovendo os pontos convertidos através de lançamentos na passada com um ponto extra, de modo a promover o indicador e critério específico desta modalidade associado ao lançamento na passada. Por último, mas não menos importante, referente ao andebol, foi abordada a situação de jogo 5x5, condicionando a não utilização do drible devido às características do piso do campo de futebol (piso sintético onde a bola ressalta pouco e pode prejudicar as ações de cada aluno), de modo a promover mais as ações de desmarcação. Nestas duas matérias as dificuldades dos alunos incidiram essencialmente na realização correta do lançamento na passada e do remate em salto, levando a que apenas 3 alunos da turma conseguissem realizar estas ações, e em termos dos critérios relativos à desmarcação e enquadramento com o alvo, critérios estes que se são comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão (Comédias Henriques, 2012; Bom et al., 1989; Jacinto et al., 2001). Por outro lado, o facto da bola ser de tamanho nº1, devido á inexistência de bolas nº 0 no colégio que seriam ideais para este tipo de situação (Comédias Henriques, 2012), levou a que a pega da bola por parte dos alunos não fosse a melhor, prejudicando assim as ações técnicas dos mesmos.

Na subárea da ginástica, apliquei situações de exercícios individuais, com a realização dos elementos gímnicos referentes ao nível introdução e elementar de forma separada, para depois, numa fase mais adiantada da etapa de avaliação inicial, avaliar estes elementos em

forma de sequência gímnica com os elementos presentes nos documentos auxiliares de cada nível para a ginástica de solo, realizados pelo núcleo de estágio (apêndice VI), com intuito de facilitar a interpretação das habilidades gímnicas presentes em cada um dos níveis, dando assim oportunidade aos alunos de entender melhor estes mesmos níveis e em qual deles se encontram, consoante a sua aptidão. A semelhança do voleibol, esta também se apresentou como uma matéria muito heterogénea em termos de aptidões dos alunos, com alunos a revelar dificuldades nos elementos do nível introdução, nomeadamente nos rolamentos atrás e á frente, enquanto outros tantos alunos já realizavam vários elementos dos níveis elementar e avançado. De salientar que, nas matérias de jogos desportivo coletivos, houve uma certa falta de cooperação entre alunos de níveis distintos, com os alunos mais aptos a procurar resolver as situações de jogo de forma individual nos jogos desportivos coletivos de invasão e, no voleibol, a existir pouca entajuda para manter a bola no ar nos jogos que exigiam cooperação, fator este foi tomado em conta para as seguintes etapas e para a aplicação do projeto específico desta área.

Para a ginástica de aparelhos, também foi abordada em situações de exercício individual, tendo os alunos que realizar o salto ao eixo por cima de um colega, numa primeira instância, de modo a perceber se seria seguro a realização do mesmo salto, mas no boque, o salto entre mãos no plinto transversal, o salto em extensão e a meia pirueta no minitrampolim. Para a ginástica acrobática, tal como na ginástica de solo, foram também criados pelo núcleo de estágio e utilizados durante as aulas documentos auxiliares com as figuras referentes a cada um dos níveis (introdução e elementar), presentes no apêndice VI, de modo a situar os alunos e a ajudá-los na realização dessas mesmas figuras, de forma a fornecer-lhes mais autonomia neste tipo de tarefa, sendo também facilitada a avaliação dos critérios de avaliação deste tipo de matéria (Jacinto et al., 2001).

Para a matéria de Badminton, foram aplicadas situações de 1+1, em cooperação, com o objetivo de realizar pelo menos 10 transposições de rede, sem o volante tocar no chão. Cumprindo com este objetivo, os alunos passariam para uma situação de jogo de 1x1.

Para o atletismo, foram abordadas a velocidade e as estafetas em simultâneo, em vagas e a matéria de salto em altura, nomeadamente a técnica de tesoura.

A matéria de dança, neste contexto em especial, assumiu ser uma matéria de extrema importância visto que, através de informações do antigo professor de EF da turma, fiquei a saber que esta nunca teve dança como matéria presente nas aulas de EF. Por outro lado, este facto não quer dizer que os alunos não consigam realizar esta matéria com sucesso, daí a importância da avaliação inicial na mesma. Posto isto, de modo a não gerar um impacto

negativo nos alunos, abordei esta matéria, em primeiro lugar, através de atividades lúdicas que envolviam ritmo e movimento e, numa fase mais avançada da etapa, enviei como T.P.C. a visualização de uma coreografia de Merengue, com vista que os alunos passem a conhecer este tipo de dança e a praticarem numa fase inicial em casa, para de seguida esta ser introduzida, em dance line, em pequenos grupos, de modo a avaliar melhor os alunos nos critérios de avaliação referentes ao nível introdução da matéria de dança (Jacinto et al., 2001). Assim, visto que esta matéria nunca tinha sido abordada nas aulas destes alunos, a avaliação inicial incidiu na facilidade ou dificuldade que os alunos apresentavam na aprendizagem da coreografia de merengue.

Todos os dados retirados desta área da 1ª etapa da lecionação encontram-se espelhados no apêndice VII.

1.6.2 Área da aptidão física

A avaliação inicial nesta área incidiu essencialmente nos testes presentes na plataforma Fitescola. Foram abordados os testes do vaivém (aptidão aeróbia), das flexões de braços (força de membros superiores), dos abdominais (força média), do senta e alcança (flexibilidade dos membros inferiores) e da impulsão horizontal (força dos membros inferiores), todos estes definidos pelo GEF. Por outro lado, a medição da altura e peso dos alunos foi também um fator importante para a determinação do IMC e comparação com os valores referencia para cada idade. Tudo isto com o propósito de verificar se os alunos se encontram na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) face à sua idade e ao seu género, sendo este um dos principais objetivos para cada ano de escolaridade para a área em questão (Bom et al., 1989; Jacinto et al., 2001).

Os resultados destes testes aplicados aos alunos da turma do 7ºC encontram-se disponíveis no apêndice VIII, sendo a respetiva legenda baseada nos valores referencia para a idade e género dos alunos em questão para cada um dos testes.

Importante referir que, para o ano em questão, 7º ano, segundo o que é referenciado por ME (2011), os alunos devem-se encontrar na ZSAF num dos testes de resistência aeróbia, neste caso no teste do vaivém, e num dos testes de força e resistência abdominal, no caso em questão o teste dos abdominais, (anexo IV).

Posto isto, os dados recolhidos através dos testes de aptidão física realizados culminaram na realização da tabela 3, permitindo assim perceber quais os alunos que se encontravam na ZSAF ou fora da mesma, servindo como base para a definição das prioridades dos alunos na área da aptidão física para a etapa seguinte.

Testes aplicados	Alunos na ZSAF	Alunos fora da ZSAF
Vaivém	1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19,20,22,24,27,28	5,15,21,23,25,26
Abdominais	Todos.	
Flexões	1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,24,26,27	8,23,25,28
Senta e alcança	2,3,8,9,10,13,14,15,16,19,21,22,23,26	1,4,5,6,7,11,12,17,18,20,24,25,27,28
Impulsão horizontal	3,4,6,7,9,10,11,12,14,16,17,18,19,20,22,23,24,25,26,27,28	1,2,5,8,13,15,21

Quadro 5-Resultados dos testes Fitescola

Após analisar os dados da tabela 3, verifiquei que os alunos que necessitavam de uma maior acompanhamento e atenção nesta área eram os alunos nº 5 e 25, visto que se encontravam fora da ZSAF para o seu género e idade em 3 dos testes de aptidão física realizados.

A aplicação destes testes nas aulas de EF é fundamental na medida em que permitem aumentar a consciencialização dos alunos relativamente aos seus níveis de aptidão física, avaliar a aptidão física relacionada com a saúde e a planear e definir metas com vista a ajudar os alunos a aumentarem os níveis de aptidão física (Meredith e Welk, 2010).

1.6.3. Área dos conhecimentos

Por último, a avaliação inicial relativa à área dos conhecimentos foi fundamentalmente realizada através de vários itens presentes no questionário biográfico (apêndice III) aplicado aos alunos da turma, com perguntas relacionadas com as recomendações acerca atividade física diária para o um jovem, tempo passado em frente ao ecrã e a relação entre a atividade física e a saúde, sendo estes temas presentes nos objetivos propostos para a área dos conhecimentos (Jacinto et al., 2001).

1.6.4. Objetivos Pessoais

A nível pessoal, a etapa de AI revelou-se de extrema importância para definir objetivos para o desenvolvimento pessoal através da análise do meu desempenho nas aulas. As reflexões críticas tanto com a minha colega estagiária como com o orientador de escola, bem como a observação recíproca das aulas. A permanência desta atitude reflexiva ao longo do ano encontra-se como um fator de extrema importância, principalmente para professores que se encontram na fase de formação inicial (Colasante, 2011).

Para isto, foi fundamental a aplicação tanto do protocolo MAGIC (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima), como a dimensão da “Promoção da AF” do protocolo SOFIT. Assim, foram observadas as diferentes dimensões referidas anteriormente, de forma recíproca entre professores estagiários, de forma a concretizar os seguintes objetivos:

Duração	Objetivos pessoais da 1ª etapa da leção
De 15 de setembro a 27 de outubro	-Identificar as principais dificuldades e possibilidades em cada uma das dimensões -Identificar as matérias com maior dificuldade de intervenção

Quadro 6-Objetivos pessoais da 1ª etapa da leção

A concretização destes objetivos revelou-se como fulcral para a continuidade do desenvolvimento pessoal, possuindo uma oportunidade ideal na etapa seguinte para promover a melhoria da minha intervenção nas aulas, o projeto PTI (Professor a tempo inteiro) (Bom e Brás, 2003).

1.6.5. Balanço

Após analisar todo o processo da 1ª etapa, é possível retirar certas conclusões acerca de diversas vertentes ligadas à leção.

Verificando, em primeiro lugar os objetivos definidos para esta etapa, é possível referir que, houve grandes progressos na sua concretização. Relativamente às questões de carácter mais organizacional, observou-se ao longo da etapa a criação de variadas rotinas de aula que facilitaram bastante esta vertente, tais como o aguardar dos alunos dentro do balneário no princípio de cada aula, a disposição em quatro filas pré-definidas no início de cada uma das aulas, permitindo ao professor a observação de todos os alunos e vice-versa, bem como uma organização rápida em momentos de informação durante a aula quando necessário.

Na dimensão do clima de aula, considero que ao longo desta etapa foi criado um bom clima de aula, propício à aprendizagem e motivador, tudo isto através da promoção de situações desafiantes em cada uma das matérias, bem como a colocação de objetivos em todos os exercícios propostos, levando os alunos a ter um propósito na realização dos mesmos. A abordagem estratégica da matéria de voleibol nas primeiras aulas desta etapa, no meu ponto de vista levou ao aumento da disposição e motivação dos alunos para as aulas de EF, na medida em que este JDC se encontra como a modalidade mais praticada no colégio.

1.6.5.1. Área das atividades físicas

Os objetivos traçados direcionados para a área das atividades físicas, ou seja, a identificação das necessidades de cada aluno em cada uma das matérias, bem como as matérias prioritárias para a turma e para cada grupo de alunos foram totalmente alcançados. Foi possível

a avaliação dos alunos em todas as matérias seleccionadas, bem como a identificação das prioridades de cada um nas mesmas. Analisando os dados recolhidos e observados é possível assumir como matérias prioritárias para um grande grupo de alunos os jogos desportivos coletivos de invasão, devido ao facto de muitos dos alunos não cumprirem o nível introdução nestas matérias.

Por outro lado, foram identificados 5 alunos SOS na turma, sendo estes alunos com muitas dificuldades em pelo menos três matérias.

Na matéria de voleibol, observei uma grande heterogeneidade de aptidão entre alunos, facto que se revelou como sendo uma oportunidade de modo a promover uma cooperação entre alunos de níveis distintos, de modo a ajudar o desenvolvimento dos alunos com mais dificuldades nesta matéria.

De salientar também a introdução da matéria de dança, merengue em dance line, sendo esta uma matéria totalmente nova para os alunos da turma, tendo a estratégia para a introdução desta matéria dado frutos na medida em que motivou e preparou os alunos para a mesma através do processo já referido anteriormente.

1.6.5.2. Área da aptidão física

Para a área da aptidão física, os resultados dos testes aplicados revelaram que metade dos alunos da turma estão na zona saudável da aptidão física em ambos os testes realizados, no entanto, existem cerca de 8 alunos da turma que se encontram fora da ZSAF em pelo menos 2 dos testes realizados.

1.6.5.3. Área dos conhecimentos

As perguntas aplicadas no questionário de avaliação inicial e dirigidas á área dos conhecimentos, demonstraram que alguns alunos desconhecem as recomendações para a atividade física nos jovens e a relação entre a atividade física e a saúde.

1.6.5.4. Objetivos pessoais

Do ponto de vista pessoal, considero que a vertente de planeamento e organização da turma nas aulas foi a área onde evolui mais nestas semanas, devido ao facto da turma ser numerosa e de ter de adaptar várias aulas a espaços limitados. Por outro lado, a dimensão da instrução foi onde foram registadas mais dificuldades na minha intervenção na aula, dirigindo poucos feedbacks em certos momentos das aulas, sendo estes de carácter não específico.

Por último, de salientar que todos estes resultados que serão obtidos nesta 1ª etapa irão apresentar extrema importância e relevância, servindo como alicerces para todo o planeamento da 2ª etapa da lecionação, a etapa das prioridades.

1.7. Projeto específico da leção- aprendizagem cooperativa no voleibol

Para além dos aspetos relacionados com as áreas da aptidão física, da atividade física e dos conhecimentos, um dos aspetos subjacentes a todas estas áreas é o gosto pela prática e a importância atribuída à disciplina por parte dos alunos. Como podemos verificar nos programas nacionais de EF, estes aspetos estão presentes numa das finalidades da disciplina, “promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social” (Bom, et al., 1989).

Analisando estudos recentes sobre este mesmo tema, podemos verificar que a disciplina de EF é a preferida dos alunos, à frente de disciplinas como a Matemática ou até mesmo o Português (Pereira, da Costa, e Diniz, 2009; So, Rodrigues, Prodóximo, Ushinohama e Betti, 2020). No entanto, nem todos os alunos gostam da disciplina (So et al., 2020), sendo este um fator que o professor deve ter em conta para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos visto que, segundo Pereira et al, (2009), os “melhores” alunos manifestam uma atitude mais favorável face à EF do que os “piores”, com estes últimos a justificarem a falta de gosto pelo baixo sentimento de competência desportiva que têm e com o reduzido interesse que as matérias de ensino da disciplina lhes despertam ou ao pouco gosto que têm pela prática das atividades desportivas. O fator género também deve ser tomado em conta nesta vertente na medida que as atitudes dos alunos em relação à EF variam em função do seu género, com os alunos do sexo masculino a manifestarem, comparativamente aos do sexo feminino, uma atitude mais favorável face à EF (Pereira, et al., 2009; So, et al., 2020).

Neste sentido, a falta de gosto pela disciplina pode levar a um estado de amotivação dos alunos em relação à prática da mesma, ou seja, à ausência de motivação para a realização de um determinado comportamento ou atividade, que pode derivar do sentimento de não se ser suficientemente competente ou ter os skills necessários para o realizar ou para não valorizar o mesmo comportamento, sendo esta motivação um fator chave para incutir nos jovens um estilo de vida saudável e fisicamente ativo através das aulas de EF (Carraça, 2017). Segundo Carraça (2017), o envolvimento nas aulas de EF é bastante importante para promover a aprendizagem de skills e o aumento dos níveis de atividade física dos alunos. Este pode variar muito consoante o interesse, o nível e a qualidade de motivação que estes apresentam.

Por outro lado, a importância atribuída à disciplina de EF varia em relação ao fator “gosto” apresentado anteriormente nesta redação. Neste aspeto os alunos consideram que esta disciplina é menos importante que outras disciplinas como o português, a Matemática, a

Biologia ou até a Geografia (So et al., 2020), levando assim a entender que, apesar do gosto pela disciplina ser elevado, tal como refere Bom (1993), a EF pode ainda ser considerada como “recreio”, ou forma de recreação por parte dos alunos, daí sendo atribuída uma menor importância à mesma.

No que toca ao meu projeto específico desta área, este incidiu sobre a cooperação entre alunos de níveis diferentes na matéria de voleibol. Como já referido anteriormente, a turma em questão possui vários alunos inscritos no desporto escolar de voleibol do colégio, que consequentemente apresentavam um nível bastante heterogéneo em relação a outros alunos da turma. Os alunos mais aptos estavam perto de cumprir o nível elementar, enquanto os alunos menos aptos ainda se encontravam longe de cumprir o nível introdução.

Em todo o processo de avaliação inicial foi observado que, ao contrário do que é desejável, estes alunos mais aptos não se preocupavam em ajudar os menos aptos, querendo apenas jogar com aqueles alunos que fossem mais aptos também.

Por outro lado, através do questionário de avaliação inicial aplicado no início do ano letivo, foi possível verificar que os alunos avaliados como menos aptos na matéria de voleibol, foram aqueles que referiram a matéria de voleibol como a que gostam menos, apresentando por sua vez menos motivação para a prática da mesma.

De modo a aproveitar esta heterogeneidade para benefício dos alunos menos aptos, fomentando também um sentido de responsabilidade para a cooperação dos alunos mais aptos optei por incidir este projeto na estratégia da aprendizagem cooperativa.

De acordo com Johnson e Johnson (1989), entende-se por aprendizagem cooperativa o processo de trabalho conjunto para atingir metas de aprendizagem comuns, durante um certo período de tempo. Este tipo de aprendizagem apresenta 5 tipos de elementos cooperativos que lhe estão inerentes, sendo estes a interdependência positiva, as interações face-a-face, o processamento e comunicação em grupo, a responsabilidade individual e, principalmente a partilha de esforços (Johnson e Johnson, 1989; Ramos Leitão, 2010).

Com a utilização deste tipo de estratégia obtém-se mais produtividade em relação à utilização de situações com cariz competitivo, resultando numa melhor retenção das aprendizagens pretendidas, levando por sua vez a um aumento da autoestima dos alunos (Johnson e Johnson, 1989; 2008).

Por outro lado, segundo Ramos Leitão (2010), a avaliação sumativa correspondente à atribuição de níveis é considerado como um dos aspetos mais contraditórios da aprendizagem cooperativa.

De modo a solucionar este problema, Johnson, Johnson e Holubec (1993), descrevem 3 sugestões de atribuição de níveis em contextos cooperativos de aprendizagem.

É exatamente por uma destas sugestões que irei incidir no meu projeto específico, realizando um sistema de avaliação focado nas estruturas cooperativas em que o nível a atribuir individualmente a cada aluno derivará do resultado individual que cada um consegue alcançar, acrescido de pontos extra na base do resultado mais baixo alcançado no grupo (Johnson, Johnson e Holubec, 1993).

Por outras palavras, explicando mais concretamente o processo, irei criar um sistema de avaliação com objetivos definidos para cada aluno consoante o seu nível e as suas prioridades, em que a avaliação individual de cada aluno está dependente do cumprimento ou não dos objetivos propostos, acrescentando pontos extra caso os alunos menos aptos do grupo alcancem os seus objetivos.

Assim, os objetivos definidos para os alunos menos aptos foram essencialmente dirigidos sobre critérios do nível introdução da matéria de voleibol tais como o deslocamento para o ponto de queda da bola e o toque de dedos para dar continuidade ao jogo, enquanto para os alunos mais aptos os objetivos foram direcionados para a cooperação com os alunos menos aptos e para o alcance das metas definidas em cada situação, sendo que estes últimos seriam beneficiados também se os colegas do grupo cumprissem com os objetivos propostos, criando assim uma interdependência positiva entre alunos de níveis diferentes para alcançar o mesmo fim (Johnson e Johnson, 1989; Ramos Leitão, 2010).

Posto isto, foi delineado o seguinte projeto específico, contendo objetivos, todo o processo e avaliação do mesmo, presente no apêndice IX.

1.8. 2ª etapa da leção- Prioridades

A presente etapa, tal como o nome indica, focou-se nas prioridades dos alunos nas diferentes matérias. Posto isto, e de modo a perceber as prioridades dos alunos e grupos de alunos nas diferentes matérias, foram considerados e analisados todos os dados recolhidos na 1ª etapa desta área, ou seja, no processo de avaliação inicial, acerca das dificuldades, aptidões, conhecimentos e comportamentos apresentados pelos alunos da turma, de modo a corresponder de forma correta às prioridades estabelecidas para cada aluno e grupos de alunos, levando a que estes conseguissem ultrapassar os obstáculos e dificuldades apresentados na etapa anterior.

De modo a cumprir os objetivos definidos para esta etapa, optei por aplicar os princípios da aprendizagem cooperativa (Dyson, 2002; 2010), ou seja, dividir os alunos em grupos-equipa,

estruturados consoante as suas prioridades e aptidões, de modo que houvesse uma constante entreajuda entre os alunos de cada grupo, em cada uma das matérias.

Para isto, em primeiro lugar, foi realizada uma tabela onde constam os níveis de cada aluno em cada uma das matérias e as suas respetivas matérias prioritárias (Apêndice VII). De seguida, foram definidas as matérias prioritárias para todos os alunos e grupos de alunos, sendo estas todos os jogos desportivos coletivos, voleibol, basquetebol, andebol e futebol, a ginástica de solo e a dança. A escolha de todos os jogos desportivos coletivos como matérias prioritárias deve-se ao facto de ter observado bastantes dificuldades nos critérios de avaliação da desmarcação, decisão de quando passar ou conduzir/driblar e enquadramento com o alvo, critérios estes que são comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão (andebol, basquetebol e futebol), bem como na finalização, remate em salto e lançamento na passada mais especificamente do andebol e basquetebol respetivamente. Assim, e devido às características dos espaços de aula, estes critérios comuns aos jogos desportivos coletivos de invasão foram trabalhados nos diferentes jogos desportivos coletivos, consoante o espaço onde a aula ocorre, ou seja, basquetebol no ginásio e futebol e andebol no campo exterior. O deslocamento para o ponto de queda da bola e o toque de dedos para dar continuidade ao jogo, do voleibol foi também algo em que os alunos menos aptos nesta matéria apresentaram bastantes dificuldades.

Na matéria da ginástica de solo, os alunos apresentaram dificuldades na realização de certos elementos gímnicos tais como os rolamentos, à frente e atrás e o pino. Por último, a dança, por ser uma matéria que nunca tinha sido experienciada por todos os alunos, levando a que se observassem algumas dificuldades a nível da coordenação dos passos da coreografia de merengue com o ritmo da música em vários alunos.

Por último, foram criados os grupos-equipa de trabalho consoante as prioridades e aptidões dos alunos, procurando que em cada grupo houvesse alunos referencia em cada uma das matérias que cooperassem com os alunos menos aptos nas mesmas, criando grupos com características heterogéneas.

Relativamente às formas de organização utilizadas durante as aulas, estas também variaram consoante as que foram maioritariamente utilizadas na 1ª etapa desta área. Em vez de uma organização por circuitos com estações onde todos os alunos passavam o mesmo tempo em cada uma das estações (Martins et al, 2017), nesta etapa optei por uma organização por áreas de aprendizagem, levando a que cada grupo de alunos passasse mais tempo a realizar as suas matérias prioritárias, podendo não realizar certas matérias não prioritárias em certas aulas, sendo esta a melhor forma de organização para um ensino diferenciado (Martins et al, 2017).

Segundo Heacox (2006), a utilização de um ensino diferenciado por parte do professor facilita o progresso das aprendizagens dos alunos.

Assim, os alunos geralmente mais aptos passam mais tempo a realizar as matérias que mais necessitam, passando também pelas matérias que apresentam uma melhor aptidão de forma a ajudar os colegas que necessitam. Os alunos considerados como alunos SOS, ou seja, alunos com muitas dificuldades em 3 ou mais matérias, passam mais tempo a realizar as matérias em que estão mais perto de alcançar o sucesso, de modo a aumentar os seus índices de motivação e disposição para a prática através de situações que promovam o sucesso dos mesmos, podendo passar a realizar as matérias que mais necessitam após alcançar o sucesso nas suas prioridades. Ou seja, os alunos menos aptos terão mais possibilidades de experienciar situações onde podem alcançar o sucesso, enquanto os alunos mais aptos realizam desde logo situações que necessitam de mais tempo para serem desenvolvidas e alcançar o sucesso (Bom et al, 1992).

1.8.1. Área das atividades físicas

Abordando mais especificamente cada uma das matérias, em primeiro lugar os jogos desportivos coletivos. Segundo Gonçalves (2009), para ensinar a jogar jogando, o professor deve intervir de forma didática, identificando os problemas dos alunos, solucionando de seguida situações-problema que guiem os alunos à sua resolução em termos técnico-táticos e estratégicos. Com isto, optei por utilizar situações de jogo formal condicionado, reduzido e simplificado, visto que as situações de jogo formal são as mais autênticas (Comédias Henriques, 2012), que requerem eficiência no conhecimento tático e na realização das habilidades em contexto, em qualquer situação de jogo (Oslin, Mitchell e Griffin, 1998). Logo, neste tipo de situações, o aluno tem de analisar o contexto e decidir a qual habilidade técnica recorre para dar resposta ao problema apresentado pelo jogo (Griffin e Butler, 2005). Assim, considera-se que o aluno que utilize a ação técnica específica correta num momento específico do jogo, que sabe o porquê de utilizar aquela ação, fornecendo assim informações ao professor acerca da sua avaliação nesta determinada vertente, se sabe jogar ao jogo em questão (Kirk e MacPhail, 2002).

Apesar das situações de jogo formal serem as melhores para a aprendizagem dos alunos (Comédias Henriques, 2012), estas podem ainda assim não corresponder às necessidades dos alunos menos aptos mesmo quando bastante condicionadas ou simplificadas devido às características do próprio jogo, imprevisibilidade, incerteza e abertura (Comédias Henriques, 2012). Posto isto, optei por utilizar o treino analítico da técnica em situações específicas onde

os alunos apresentavam erros de natureza biomecânica na técnica, mesmo sabendo que estas situações não são as ideais visto que não apresentam a componente tática do jogo, o jogo sem bola e os aspetos emocionais aliados ao mesmo (Griffin e Butler, 2005).

Para a matéria de voleibol verifiquei que, nos 12 estudantes da turma que não cumpriam o nível I, as principais dificuldades incidiam sobre o deslocamento para o ponto de queda da bola e o toque de dedos de modo a dar continuidade ao jogo.

Posto isto, os objetivos para esta etapa para estes alunos incidiram sobre estas dificuldades para que estes alunos se aproximem do nível I (alunos críticos) ou cumpram com este nível (alunos fronteira). Para além disto, para os alunos que já cumprem com o nível I e trabalham para E, foram definidos objetivos para que estes ajudem os alunos menos aptos e, em certos momentos, trabalhem aspetos do nível E.

A definição dos grupos, as situações de jogo utilizadas e os objetivos intermédios para a matéria de voleibol encontram-se referidos no quadro 4:

Voleibol	Situação de jogo de 2+2 com serviço em passe e possibilidade de autotoques e 2x2 ; 1+1 com mínimo 2 e máximo 3 autotoques			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	2,3,10,11,20	12,14,25	5	Meta
Grupo 2	13,17,19,24	4,7,8,26,28	21	
Grupo 3	1,9,18,22,27	15	16,23	
Objetivos	AC-Coopera com os colegas de equipa; Serve em toque de dedos colocando a bola de forma a facilitar a receção do colega. Nível E: Finalização intencional	Coopera com os colegas de equipa; Toque de dedos colocando a bola alta de modo a dar continuidade ao jogo.	Toque de dedos colocando a bola alta de modo a dar continuidade ao jogo; Deslocamento para o ponto de queda da bola.	2+2: Grupo 1 e 3: Realizar em cada aula 5 passagens de rede seguidas, 3 vezes. Grupo 2: Realizar em cada aula 8 passagens de rede seguidas, 3 vezes. 2x2: Após 15 passagens de rede- Ganhar o jogo

Quadro 7- Grupos, situações e objetivos 2ª etapa voleibol

Nesta etapa dei prioridade ao jogo de 2+2, visto que, segundo Gonçalves (2009), esta se encontra como uma situação simples de aprendizagem ou de aperfeiçoamento de habilidades técnicas, valorizando atitudes de cooperação e entreajuda, na medida em que este tem como principal finalidade a circulação continua de bola (Bom et al., 1989). Nesta situação permiti a utilização de um autotoque para os alunos críticos de modo que estes conseguissem ajeitar a bola de forma a conseguirem realizar o toque de dedos de forma correta, colocando a bola alta e dando continuidade ao jogo.

Os grupos em questão foram definidos de forma que em cada um deles estivesse pelo menos 4 alunos referencia porque, segundo Fraga (1996), a integração deste tipo de alunos num

jogo de voleibol de 2+2 leva a que a bola ande mais tempo no ar e que as ações dos alunos menos aptos sejam facilitadas.

A questão de o serviço ser realizado em passe leva a que seja dada continuidade ao jogo na maior parte das ações, sendo um constrangimento que facilita o toque de dedos dos alunos menos aptos após um serviço em passe alto (Newell, 1986).

Foi nesta situação específica desta matéria que foi aplicada a estratégia da aprendizagem cooperativa com o sistema de avaliação dos alunos mais aptos focado na cooperação com os alunos menos aptos e desenvolvimento das capacidades dos mesmos. Na situação de jogo de 2+2 com serviço em passe e possibilidade de autotoque, foram organizados grupos heterógeneos de 4 alunos, 2 mais aptos e 2 menos aptos, de forma a haver cooperação e ações facilitadoras para os alunos menos aptos. Posto isto, para além dos objetivos e das metas definidas no quadro 4, foi definido que parte da avaliação dos alunos mais aptos nesta matéria seria focada na cooperação que estes apresentassem com os seus colegas menos aptos e no cumprimento das metas definidas para a situação em questão, sendo estes alunos também beneficiados na sua avaliação caso os alunos menos aptos cumprissem com os seus objetivos específicos propostos (Johnson, Johnson e Holubec, 1993).

No entanto, nas primeiras aulas desta etapa verifiquei que, para alguns dos alunos críticos a situação de jogo de 2+2 não estava a resultar mesmo com alunos referência no grupo, levando a que os alunos menos aptos não se encontrassem com o tempo potencial de aprendizagem correto, concretizando menos de 80% do que era proposto (Martins, Gomes e Carreiro da Costa, 2017). Para se jogar voleibol é necessário o aluno possuir requisitos gerais inerentes a qualquer habilidade técnica para que este ocorra com sucesso (Lucas, 2007). Assim, de modo a colmatar as dificuldades no deslocamento para o ponto de queda da bola e no toque de dedos destes alunos, promovendo mais o sucesso nos mesmos, foram aplicadas situações de 1+1 com autotoques, mínimo 2 toques máximo 3, com objetivo de se começarem a deslocar mais rápido para o ponto de queda da bola, tendo assim mais contacto com a mesma nesta situação, para que, de seguida, consigam dar continuidade ao jogo na situação anteriormente referida.

Em simultâneo, os alunos referência e alguns dos alunos fronteira realizaram uma situação de 2x2, após realizar 15 passagens de rede numa situação de 2+2, desenvolvendo assim o critério da finalização intencional, ou em passe colocado ou em remate apoiado, referente ao nível elementar (Bom et al., 1989; Comédias Henriques, 2012).

Na parte final de algumas aulas foram também realizadas formas de competição focadas na matéria de voleibol, em situações de 2+2 com competição entre grupos de modo a verificar qual o grupo que conseguia realizar mais passagens de rede seguidas num determinado tempo ou, em situação de roda de bola em grupos de 4 alunos com o objetivo de realizar o máximo número de passes sem a bola cair num determinado tempo. Optei por integrar estas formas de competição na parte final das aulas de modo a aumentar o interesse para a aprendizagem da matéria de voleibol (Bernstein, Phillips e Silverman, 2011), através de situações adequadas para os alunos e que envolvam a cooperação entre os mesmos.

Na matéria de futebol, verifiquei que a maior parte da turma não cumpria com o nível introdução desta matéria (18 alunos), revelando grandes dificuldades no controlo da bola, levando isto a que não tivessem capacidade para decidir quando passar ou conduzir a mesma ou finalizar quando isolados por esta não se encontrar controlada. Adicionando também o facto de que os alunos considerados críticos nesta matéria se encontrarem muito anárquicos em campo e não se desmarcarem.

Posto isto, os objetivos para esta etapa irão incidir sobre estas dificuldades para que estes alunos se aproximem do nível I (alunos críticos) ou cumpram com este nível (alunos fronteira). Para além disto, para os alunos que já cumprem com o nível I e trabalham para E, foram definidos objetivos para que estes ajudem os alunos menos aptos.

A definição dos grupos, as situações de jogo utilizadas e os objetivos intermédios encontram-se referidos no quadro 7:

Futebol	Situação de jogo de 3x1 com defesa sombra em meio campo (20mx20m)			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	12 e 20	2,3,5,10,11,14	25	Meta
Grupo 2	8,19,24,28	7,13,17,26	21	
Grupo 3	1,4,18,27	9,16,22	15,23	
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa; Promove situações de sucesso para os colegas. Nível E: Desmarca-se ofensivamente e em apoio de modo a fornecer linha de passe ao colega com bola.	Coopera com os colegas de equipa; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo bem;	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Quando isolado face ao alvo finaliza; Conhece o objetivo do jogo e as regras principais do jogo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo;	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 6 finalizações

Quadro 8-Grupos, situações e objetivos futebol 2ª etapa

Para o futebol dei prioridade á situação de 3x1 com defesa sombra pois segundo Fernández-Espínola, Abad Roles e Giménez Fuentes-Guerra (2020) e Praça, Costa, Costa, Andrade, Greco e Pablo (2016), nos jogos desportivos coletivos, as situações de superioridade

numérica com aspetos simplificados e condicionalismos a nível dos defesas levam a uma melhoria dos aspetos técnico-táticos dos alunos. Com isto, segui o modelo de constrangimentos de Newell (1986), ao colocar a condicionante do defesa sombra, levando a que os atacantes possuíssem mais tempo para controlar a bola, pois esta não se encontra segura nem agarrada como no basquetebol e no andebol, e consequentemente mais tempo para decidir o que fazer.

Nesta situação encontravam-se 5 alunos a realizar cada lance, 1 defesa, 1 guarda-redes e 3 atacantes, levando a que ficassem sempre cerca de 3 ou 4 alunos em espera, que, por sua vez, encontravam-se a realizar um exercício de resistência abdominal de prancha de antebraços.

Inicialmente esta situação foi aplicada no meio-campo (20mx20m) com o ataque direcionado para a baliza de futebol de 5, fator que foi alterado a meio da etapa, passando a ser realizado no meio-campo de futebol de 7 (40mx20), com o ataque direcionado para a baliza de futebol de 7, promovendo assim mais finalizações com sucesso devido ao aumento do tamanho do espaço e da baliza.

Visto que não será possível realizar este exercício em todas as aulas desta etapa devido às características dos espaços de aula descritos anteriormente neste documento, defini que, na parte inicial de todas as aulas, após a realização do aquecimento articular em vagas, os alunos realizarão também um exercício de estafetas de condução de bola de modo a não ficarem nenhuma aula sem ter contacto com a matéria de futebol.

Para o basquetebol, verifiquei que a maior parte da turma não cumpria com o nível introdução desta matéria também (25 alunos), revelando grandes dificuldades no enquadramento com o cesto quando recebiam a bola e na realização do lançamento na passada quando isolados face ao alvo. Adicionando também o facto de que os alunos considerados críticos nesta matéria se encontrarem muito anárquicos em campo e não se desmarcaram.

Posto isto, os objetivos para esta etapa irão incidir sobre estas dificuldades para que estes alunos se aproximem do nível I (alunos críticos) ou cumpram com este nível (alunos fronteira). Para além disto, para os alunos que já cumprem com o nível I e trabalham para E, foram definidos objetivos para que estes ajudem os alunos menos aptos.

A definição dos grupos, as situações de jogo utilizadas e os objetivos intermédios encontram-se referidos no quadro 8:

Basquetebol	Situação de jogo de 2x1 em vagas; situação analítica de lançamento na passada 1x0			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	20	3,5,11,12,14,25	2 e 10	Meta
Grupo 2	24	8,13,17,19,21,26	7 e 28	
Grupo 3	18	1,4,9,26,22,27	15 e 23	
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa;	Coopera com os colegas de equipa;	Recebe a bola e enquadra-se com o	

	Promove situações de sucesso para os colegas. Nível E: Passe e corte na direção do cesto.	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou progredir com a bola e fazê-lo bem;	alvo; Quando isolado face ao alvo finaliza na passada; Decisão de quando passar ou progredir com a bola e fazê-lo;	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 6 finalizações através de lançamento na passada.
--	--	---	--	---

Quadro 9- Grupos, situações e objetivos basquetebol 2ª etapa

Relativamente à matéria de basquetebol apliquei situações de 2x1 em vagas visto que, sendo uma situação de superioridade numérica, isto leva a que haja mais tempo para os alunos menos aptos decidirem, pensarem e executarem as ações, culminando numa melhor tomada de decisão e menos ações técnico-táticas incorretas (Diniz, Bredt e Praça, 2021) devido ao facto de se tratar de uma situação pouco complexa. Por outro lado, as situações com reduzido número de jogadores levam a que cada jogador realize mais ações características do jogo desportivo coletivo em questão, passe, drible e lançamento, neste caso, sendo este facto considerado como um benefício para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Klusemann, Pyne, Foster e Drinkwater, 2012).

Segundo Diniz, Bredt e Praça (2021), a implementação de diferentes restrições e a sua adequação para enfatizar os problemas e dificuldades observadas, pode melhorar o processo de ensino aprendizagem no basquetebol, principalmente numa fase inicial.

Na avaliação inicial foi observado que apenas 3 alunos conseguiam realizar a técnica do lançamento na passada de forma correta, assim, para colmatar este problema de cariz técnico, foi também aplicado um exercício analítico de 1x0 focado na técnica do lançamento na passada. Este exercício foi aplicado em simultâneo que as situações anteriores, com 3 alunos a realizarem este exercício durante um determinado tempo, transitando de seguida para o contexto de jogo descrito anteriormente.

Á semelhança do que foi feito no futebol, na parte inicial de certas aulas foi também abordada a matéria de basquetebol em situação de estafetas com drible, de modo a colmatar a falta do mesmo nas aulas onde não seria abordada esta matéria ou, seria abordada a situação de 3x3 sem drible.

Para o último jogo desportivo coletivo, o andebol, á semelhança do que verifiquei no basquetebol visto que são desportos com muitos critérios comuns, verifiquei que a maior parte da turma não cumpria com o nível introdução desta matéria também (21 alunos), revelando grandes dificuldades no enquadramento com o alvo quando recebiam a bola e na realização do remate em salto devido ao facto de receberem a bola em cima da área restritiva quando isolados

face ao alvo. Adicionando também o facto de que os alunos considerados críticos nesta matéria se encontrarem muito anárquicos em campo e não se desmarcarem.

Posto isto, os objetivos para esta etapa irão incidir sobre estas dificuldades para que este alunos se aproximem do nível I (alunos críticos) ou cumpram com este nível (alunos fronteira). Para além disto, para os alunos que já cumprem com o nível I e trabalham para E, foram definidos objetivos para que estes ajudem os alunos menos aptos.

A definição dos grupos, as situações de jogo utilizadas e os objetivos intermédios encontram-se referidos no quadro 4:

Andebol	Situação de jogo de 3x1 em vagas no campo inteiro (40mx20m) sem drible até ao meio campo;			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	20	3,5,11,12,14,25	2 e 10	Meta
Grupo 2	24	8,13,17,19,21,26	7 e 28	
Grupo 3	9,18 e 27	1,4,16 e 22	15 e 23	
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa; Promove situações de sucesso para os colegas.	Coopera com os colegas de equipa; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou progredir com a bola e fazê-lo bem;	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Quando isolado face ao alvo finaliza em remate em salto; Decisão de quando passar ou progredir com a bola e fazê-lo;	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 6 finalizações através de remates em salto

Quadro 10- Grupos, situações e objetivos andebol 2ªetapa

Para a matéria de andebol, e á semelhança do que foi feito no basquetebol, foram aplicadas situações de superioridade numérica. Desta feita, em situação de jogo com 3 equipas onde ocorriam lances de 3x1 com uma área condicionada para o atacante receber a bola antes da área restritiva. Segundo Diniz, Bredt e Praça (2021), sendo uma situação de superioridade numérica, existe mais tempo para os alunos menos aptos decidirem, pensarem e executarem as ações, culminando numa melhor tomada de decisão e menos ações técnico-táticas incorretas na medida em que se trata de uma situação pouco complexa.

Nesta situação em específico, uma das equipas defendia uma das balizas (1 guarda redes, 1 defesa e um aluno em espera a realizar 1 série de abdominais), outra equipa de forma idêntica na outra baliza e a ultima equipa a atacar uma das balizas com os três atacantes dispostos nos 3 corredores (direito, meio e esquerdo). Os atacantes teriam de transitar o meio campo sem a utilização do drible, procurando finalizar na baliza com um remate em salto, tendo em atenção o facto de não poderem receber a bola após a área condicionada. Após o término do ataque, a equipa que se encontrava a defender iria atacar a baliza contrária e assim sucessivamente.

Á semelhança dos jogos desportivos coletivos apresentados anteriormente, segui o modelo de constrangimentos de Newell (1986), condicionando o drible até ao meio campo de

modo a promover mais passes e desmarcações e, condicionando também o local onde os atacantes recebiam a bola num ultimo momento, evitando que estes recebessem a bola em cima da área restritiva, permitindo que tivessem espaço para efetuar o remate em salto.

Entrando na subárea da ginástica, verifiquei na matéria de ginástica de solo existe uma grande heterogeneidade entre os alunos da turma, com duas alunas a cumprirem o nível elementar e a trabalhar para o nível avançado, 7 alunos a cumprir o nível introdução e a trabalhar para o nível elementar e os restantes 19 alunos a não cumprir o nível introdução.

A definição dos grupos, as situações utilizadas e os objetivos intermédios encontram-se referidos no quadro 5:

Ginástica de solo	Sequencias de habilidades gímnicas com elementos de ligação; treino isolado das habilidades gímnicas.			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	2,10 e 11	3,12,14 e 20	5 e 25	Meta
Grupo 2	13,17 e 21	4,7,24 e 26	8 e 28	
Grupo 3	16 e 27	18,22	1,9,15,23	
Objetivos	Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material. Realiza a sequencia de habilidades referentes ao nível em que se encontra (E ou A)	Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material. Realiza a sequencia de habilidades referentes ao nível em que se encontra (I).	Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material. Realiza a sequencia de habilidades referentes ao nível em que se encontra (I).	Construir uma sequencia de habilidades do nível em que o aluno se encontra, com elementos de ligação

Quadro 11- Grupos, situações e objetivos ginástica no solo 2ª etapa

A principal situação de aprendizagem utilizada para esta matéria foi a realização das habilidades de forma sequencial com elementos de ligação (Mitchell, Davis e Lopez, 2002). No entanto, caso algum aluno apresentasse certas dificuldades na realização de alguma habilidade, esta seria corrigida através do treino isolado da mesma, com respetivas progressões pedagógicas (ME, 2011).

Para que tudo isto funcionasse de forma correta, em primeiro lugar foi necessário fornecer informações aos alunos acerca do seu respetivo nível e sequencia que teriam de trabalhar, pois o tempo que os alunos passam a praticar tarefas adequadas apresenta-se como um fator determinante no desenvolvimento dos mesmos e cabe ao professor garantir que os alunos têm este tempo, adequando cada atividade/exercício às capacidades dos diferentes alunos (Pehkonen, 2010). Sequências estas que se encontravam descritas nos documentos auxiliares da ginástica de solo realizadas pelo grupo de estágio (apêndice VI), que se vieram a

verificar como bastante uteis no desenrolar das aulas, visto que poupam tempo aos alunos e ao professor no que toca á compreensão das habilidades gímnicas referentes a cada nível. O acrescento de critérios de êxito a este suporte gráfico foi também uma estratégia que se revelou eficaz na medida em que permitiu oferecer aos alunos bases para serem capazes de determinar como progredir na aprendizagem e o que fazer de seguida (Lopes e Silva, 2010).

De seguida, de modo a dar fluidez às sequências gímnicas, foi introduzindo desde o início do ano letivo, durante todos os aquecimentos articulares em vagas, um leque de elementos de ligação que podem ser realizados nas sequências gímnicas, tais como saltos, afundos, entre outros. Esta dinâmica revelou-se de extrema importância na medida em que se começou a notar a utilização espontânea destes elementos de ligação abordados aquando na realização das sequências gímnicas.

Dentro do contexto dos grupos a principal estratégia utilizada foi o trabalho a pares. Enquanto um aluno realiza a sequencia ou habilidade isolada, o outro observa, corrige e realiza as ajudas, consoante a situação. Segundo Mitchell et al., (2002), o trabalho a pares fomenta segurança nas aulas, bem como o desenvolvimento de competências relativas a aspetos cooperativos e sociais. Um ambiente de aprendizagem que transmita segurança aos alunos diminui os medos em situações de aprendizagem de habilidades (Pehkonen, 2010).

A principal ajuda introduzida aos alunos foi a ajuda na realização do pino. Neste caso são necessários dois alunos, um de cada lado do executante, agarrando na parte superior da coxa do executante na fase de subida e manutenção da posição, deslocando-se de seguida para o lado para onde o executante irá realizar a cambalhota para terminar o elemento (Barata, 2018).

Por outro lado, a implementação das progressões pedagógicas, tais como o plano inclinado para os alunos ganharem mais velocidade no enrolamento e facilitar a subida para a posição final (Barata, 2018), nas habilidades que envolviam rolamentos à frente e atrás, e a utilização do espaldar para a subida para pino, mostraram-se bastante importantes para a evolução das aprendizagens de certos alunos.

Por último, relativamente à dança, a avaliação inicial desta matéria baseou-se essencialmente nas dificuldades ou facilidades dos alunos em aprender a coreografia de merengue.

A definição dos grupos, as situações utilizadas e os objetivos intermédios encontram-se referidos no quadro 6:

Dança-Merengue	Organizados em xadrez, com os alunos referencia distribuídos pelas extremidades da organização de modo a servirem de “guias” para os outros alunos. Merengue a pares- tutoria de pares.			
	Alunos Referência	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	2 e 3	10,11 e 14	5,12,20 e 25	

Grupo 2	13,17 e 19	4,21 e 24	7,8, 26 e 28	Meta
Grupo 3	9 e 15	1,16,18 e 22	23 e 27	
Objetivos	Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação em todas as situações, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas; Aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do par em todas as situações. Dá a entrada na música para o grupo.	Seleciona com antecipação, do repertório desenvolvido, os passos/figuras a executar à sua vontade, e mediante a disponibilidade de espaço, respeitando a estrutura rítmica das danças latino-americanas/não progressivas - Merengue	Dança o merengue, com a organização espacial definida, iniciando no 1º tempo do compasso e fazendo coincidir cada passo a um tempo, realizando sequências de passos que combinem	Realizar a coreografia sem erros nos passos e dentro do ritmo durante uma música completa.

Quadro 12- Grupos, situação e objetivos dança 2ª etapa

A dança abordada nesta etapa foi o merengue, em continuidade com o que foi abordado na etapa anterior, desta vez em grupos heterogéneos, com os alunos referencia a colocarem-se nas extremidades da formação (em xadrez), e os alunos críticos sempre no meio, de modo que estes alunos tivessem sempre uma referência á medida que a coreografia avança e muda o sentido.

Á semelhança da ginástica, o trabalho a pares foi também utilizado nesta matéria, através da estratégia de tutoria de pares (d'Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Cadopi e Winnykamen, 2002), com os alunos mais aptos a juntarem-se os alunos menos aptos para realizar a coreografia de merengue mas a pares. Os alunos menos aptos realizavam a coreografia de forma normal, enquanto os alunos mais aptos colocavam-se em frente aos alunos menos aptos, realizando a coreografia em espelho e servindo de referência para o seu par. Este facto promoveu uma situação de novidade e de desafio para os alunos mais aptos devido á realização em espelho da coreografia posteriormente aprendida.

Tanto em situação de dança individual como a pares foi permitido aos alunos mais aptos acrescentarem passos á coreografia, nomeadamente com os membros superiores, criando assim pequenas sequências de movimentos em sintonia com a música (ME, 2011), integradas na coreografia de merengue.

Em certas aulas a dança foi também abordada de forma massiva, como forma de concurso em grupo na parte final da aula, definindo os pares melhores e mais criativos, com intuito de demonstrar as aprendizagens adquiridas e o trabalho realizado na parte principal da aula.

De referir também que esta matéria foi realizada em conjunto com séries de 8-12 flexões. Os alunos realizam 4 voltas da coreografia, seguidas de uma série de 8-12 flexões e assim sucessivamente durante o tempo que estiverem naquela área de trabalho.

Para a coreografia de merengue foram utilizadas 4 músicas com ritmos diferentes, levando assim a que os alunos ganhassem uma capacidade de se adaptarem a cada ritmo e realizarem a coreografia dentro do mesmo, entendendo também o tempo de entrada de cada música. As entradas nas músicas serão de responsabilidade dos alunos referência, dando a entrada para o resto do grupo., promovendo assim uma responsabilidade individual a estes alunos através da atribuição desta tarefa específica (Ramos Leitão, 2010).

Dança Merengue e a disciplina de espanhol

Ao analisar o calendário escolar do Colégio Valsassina, o grupo de estágio verificou a existência da semana das línguas no mês de janeiro. Com isto, procurámos aproveitar esta oportunidade de criar interdisciplinaridade com a disciplina de espanhol, disciplina esta que a maioria dos alunos da tua se encontra a aprender. Assim, decidimos propor à professora de espanhol, já que nos encontramos a abordar a dança do merengue, e sendo esta uma dança latina com as letras das músicas utilizadas na língua castelhana, trabalhar estas músicas nas suas aulas, levando a que os alunos percebessem as letras das mesmas, aprofundando o conhecimento acerca deste tipo de dança e consequentemente levando a uma maior motivação para a aprendizagem da mesma. Felizmente a professora mostrou-se bastante interessada e receptiva para com o tema, propondo também que os alunos lhe ensinassem os passos da dança nas suas aulas.

Posto isto, fornecemos todo o material necessário á professora de espanhol, desde fichas etnecoreográficas, vídeos da coreografia de merengue e as respetivas músicas de modo a iniciar o processo, culminando numa apresentação da dança com uns alunos a dançar e outros a cantar a respetiva música, numa das atividades da semana das línguas.

1.8.2. Área da aptidão física

Através dos dados recolhidos na etapa de avaliação inicial no que toca à área da aptidão física, apêndice VIII, foi possível definir objetivos para cada um dos alunos relativamente às capacidades motoras resistência, força de membros superiores e inferiores e força e resistência abdominal, aliados a cada um dos testes realizados do Fitescola. Estes objetivos encontram-se descritos no quadro 7:

Testes Fitescola	Alunos	Objetivos propostos
Aptidão aeróbia (Vaivém)	Nº1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19,20,22,24,27,28	Manter ou aumentar os resultados anteriores porque já se encontram na ZSAF
	Nº21, 25 e 26	Alcançar a ZSAF, aumentando o resultado anterior

	Nº5, 15 e 23	Aproximar da ZSAF, aumentando o resultado anterior, alcançando a meta de 20,20,22 e 22 percursos respetivamente.
Aptidão neuromuscular (Abdominais)	Todos os alunos	Manter os resultados porque já se encontram na ZSAF
Aptidão neuromuscular (Flexões de braços)	Nº1,2,3,4,5,6,7,9,10, 11,12,13,14,15,16,17, 18,19,20,21,22,24,26,27	Manter os resultados anteriores porque já se encontram na ZSAF
	Nº28	Alcançar a ZSAF
	Nº8, 23 e 25	Aproximar da ZSAF, aumentando o resultado anterior para mais 3 repetições e melhorar a técnica da flexão de braços
Aptidão neuromuscular (flexibilidade dos membros inferiores)	Nº2,3,5,6,8,9,10,13, 14,15,16,19,21,22,23,26	Manter os resultados anteriores porque já se encontram na ZSAF
	Nº1,4,7,11,17	Alcançar a ZSAF, aumentando o resultado anterior
	Nº12,18,20,24,25,27,28	Aproximar da ZSAF, aumentando o resultado anterior em 3 cm.

Quadro 13- Objetivos 2ª etapa área da aptidão física

Assim, com os objetivos apresentados na tabela 11, todos os alunos terão metas a atingir para o desenvolvimento das capacidades motoras da força, resistência e flexibilidade.

A flexibilidade foi desenvolvida em todas as aulas na parte final da aula através de alongamentos estáticos, também funcionando como forma de retorno à calma, e também solicitada na matéria de ginástica de solo na parte principal das aulas. Este irá ter um maior ênfase nos alunos que estão fora da ZSAF nesta componente, tendo estes de integrar obrigatoriamente pelo menos uma posição de flexibilidade, previamente treinada, na sua sequência de ginástica de solo. Na parte final das aulas e nos momentos de rotação entre circuitos, onde o professor dá alguma instrução ou informação aos alunos, estes aproveitavam para realizar alongamentos passivos visto que, segundo a ACSM (2020), é quando os músculos se encontram ativos que resultam melhores ganhos de flexibilidade. Os alongamentos passivos foram realizados durante 10-25 segundos cada um, com 2-4 repetições para cada um deles (ACSM, 2020). É através destes tipos de alongamentos, passivos ou estáticos, que se consegue melhores ganhos de flexibilidade (ACSM, 2020).

Para a capacidade motora resistência, a ACSM (2020), relativamente aos grandes grupos musculares, refere que esta deve ser trabalhada pelo menos 2 vezes por semana, com 8 a 12 repetições, 2-4 séries com intervalos de 2 minutos entre séries. Com isto, de modo a cumprir com as recomendações da ACSM (2020), optei por trabalhar esta capacidade motora em todas as aulas visto que a turma apenas tem 2 aulas de EF semanais. Optei pela realização de flexões de braços na área da matéria de dança, realizando a coreografia de merengue durante 4 voltas, seguido de uma série de 8-12 flexões de braços, variando este número de aluno para aluno, indo

assim ao encontro do que é referido nas recomendações visto que as 4 voltas da coreografia de merengue equivalem a cerca de 2 minutos, tempo aconselhado de descanso entre as séries. Neste caso, para os alunos que apresentaram mais dificuldades nos testes de aptidão física das flexões de braços (nº8, 23 e 25), o foco para estes alunos esteve na realização correta da técnica das flexões de braços, visto que realizaram poucas repetições no teste do Fitescola, optando assim por integrar progressões para que estes alunos conseguissem desenvolver a técnica das flexões de braços, desenvolvendo a sua resistência e força consequentemente.

Integrei também exercícios de burpees, agachamentos, prancha de antebraços e jumping jacks nas estafetas de condução de bola e drible implementadas na parte inicial das aulas e nos exercícios em vagas de jogos desportivos coletivos, evitando assim os tempos de espera nos mesmos.

A vertente da aptidão aeróbia foi integrada nos exercícios propostos nas aulas, nas matérias de andebol, basquetebol e futebol, possuindo estes reduzidos tempos de espera ou de inativação, permitindo esforços contínuos de intensidade moderada a vigorosa aos alunos.

1.8.3. Área dos conhecimentos

Nesta etapa, e de acordo com os dados recolhidos na etapa anterior, foi realizado um trabalho de grupo que incidiu sobre os temas da relação entre a aptidão física e a saúde, identificação de fatores associados a um estilo de vida saudável e ativo e recomendações da atividade física nas crianças e jovens.

Como forma de desenvolver estes conhecimentos nos alunos, em todas as aulas foram abordados os diferentes temas referidos acima, através de conversas com os alunos e de várias questões relacionadas com as aulas.

Posto isto, foram definidos os seguintes objetivos para esta etapa para a área dos conhecimentos:

Objetivos	Os alunos conseguirem: -Relacionar a aptidão física e a saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável;
Critérios de avaliação	Demonstrar a aquisição de conhecimentos, resultante numa atribuição de uma nota de 0 a 5 valores numa escala de 0 a 5 no trabalho de grupo.

Quadro 14- Objetivos e critérios de êxito conhecimentos 2ªetapa

1.8.4. Objetivos pessoais- Professor a tempo inteiro (PTI)

De acordo com o referido na 1ª etapa, e de modo a prosseguir e a dar continuidade com a reflexão, atualização e estudo, identifiquei as principais dimensões em que revelava maiores dificuldades. O projeto Professor a tempo inteiro (PTI), referenciado como um projeto que permite ao estagiário envolver-se e interagir com diferentes contextos e realidades, experienciando uma semana com uma carga horária completa de um professor, preparando, planeando e organizando aulas de diferentes turmas, requerendo assim uma capacidade para adequar as situações propostas aos alunos das diferentes turmas, através da sua caracterização prévia (Bom e Brás, 2003).

No caso do CV, o horário completo de um professor a tempo inteiro é de 22h, tendo sido esta a base para o planeamento do projeto e da escolha das turmas de modo a conseguir conciliar os horários das mesmas.

Para um melhor funcionamento de todo este processo, procurei manter uma relação positiva com os professores do GEF, através de várias visualizações e reflexões acerca das aulas e das turmas dos mesmos, desde o início do ano letivo, facilitando o trabalho colaborativo e todo o processo inerente a este projeto. No mês de novembro foi realizado um “pré” PTI, através da leção de situações de jogos adaptados, referentes à semana da deficiência, em aulas de todos os professores do GEF, permitindo assim mais momentos de reflexão e de relação com todos os professores e um maior conhecimento das turmas do 3º ciclo e ensino secundário do CV.

Assim, retirar o máximo proveito da realização deste projeto, melhorando a minha intervenção pedagógica nas diferentes dimensões e adquirindo o máximo conhecimento possível através das reflexões com todos os professores selecionados, defini os seguintes objetivos:

Objetivos pessoais da 2ª etapa da leção
-Estudar e identificar opções diferentes para as aulas de EF -Melhorar a especificidade dos feedbacks direcionados para a promoção da AF -Aumentar o conhecimento acerca de estratégias e métodos de desenvolver a aptidão física -Adequar as situações e intervenção aos diferentes anos de escolaridade

Para a realização deste projeto, em primeiro lugar, foi necessário declarar esta mesma intenção GEF, através da reunião semanal, percebendo se todos os professores estariam disponíveis para que lecionasse alguma das suas turmas. Após este diálogo, foi realizado o plano do PTI, presente no apêndice XI, com a seleção das turmas a integrar neste projeto. Após a realização deste plano, optei por acompanhar as aulas das turmas selecionadas na semana

anterior à realização do PTI, de forma a conhecer as rotinas da turma, comportamentos em aula, características dos alunos, matérias a serem desenvolvidas e formas organizativas mais utilizadas, de modo a recolher informações para adequar as aulas a lecionar aos alunos em questão. Assim, foi possível caracterizar a turma, percebendo quais as principais dificuldades nas matérias que se encontravam a abordar, bem como o nível de desempenho dos alunos, tudo isto através do trabalho colaborativo com os professores titulares das turmas.

Desde já realçar que parte do objetivo de lecionar a turmas de todos os anos do 3º ciclo não foi possível de ser concretizado devido à existência de uma visita de estudo para a turma do 8º ano selecionada e à incompatibilidade de horários para acrescentar outra turma do mesmo ano ao plano delineado.

Foi também delineada uma dinâmica de observação por parte do professor titular da turma, de modo a verificar a dimensão da instrução, nomeadamente o feedback direcionado e a especificidade e quantidade do mesmo através dos protocolos MAGIC e SOFIT.

Ao observar as aulas das turmas selecionadas, percebi que alguns dos alunos do ensino secundário apresentavam uma certa falta de empenho e vontade nas matérias de dança e ginástica de solo, logo, de modo a aumentar o empenho e motivação destes alunos delineei a estratégia da utilização de formas competitivas, nomeadamente concursos a pares.

Por ultimo, realçar a integração do objetivo de aumentar o conhecimento pessoal acerca de estratégias e métodos de desenvolver a aptidão física, na medida em que, a maior parte dos professores de EF do CV privilegia várias estratégias e métodos de treino para o desenvolvimento da aptidão física, tais como o tabata (Tabata, 2019), o treino progressivo da resistência através do método em pirâmide crescente (Todd, Shurley e Todd, 2012) e outros circuitos para o desenvolvimento da força muito utilizados principalmente durante a pandemia no ensino à distancia, nomeadamente para as turmas do ensino secundário. Métodos estes aos quais não me encontrava familiarizado e não sabia de que forma estes poderiam ser aplicados em contexto de aula de EF.

1.8.5. Balanço

1.7.5.1 Área das atividades físicas

No fim desta etapa salienta-se o progresso notório da maior parte dos alunos nas matérias de voleibol, basquetebol e dança.

Na matéria de voleibol, após terem sido notadas bastantes dificuldades para manter a bola no ar na situação de 2+2 e, com a realização de situações específicas de 1+1, os alunos menos aptos apresentaram um progresso bastante notório, passando a conseguir realizar o toque

dedos colocando a bola alta em arco de modo a dar continuidade ao jogo, com auxílio do autotoque, na situação de 2+2. De salientar também o aumento da responsabilidade e empenho dos alunos mais aptos para cooperar com os restantes alunos, fator que se revelou bastante importante na concretização dos objetivos pretendidos e das metas propostas.

Para a matéria de basquetebol, a maior parte dos alunos passou a realizar de forma correta a técnica do lançamento na passada, fruto dos exercícios de caráter analítico aplicados, no entanto, alguns alunos ainda revelaram alguma dificuldade na decisão de quando passar, lançar ou progredir com a bola, nomeadamente em situações de 2x1 em espaço reduzido (meio-campo), aspeto que foi considerado no planeamento da etapa seguinte. A hesitação em progredir com a bola quando sem defesa entre a bola e o cesto foi também um aspeto fulcral que tive em consideração para a etapa seguinte.

Nas matérias de futebol e andebol, devido á pouca quantidade de aulas no campo de futebol e, conseqüentemente, poucos momentos onde foram trabalhadas as situações selecionadas para estas matérias, causada pelas condições metereológicas e feriados nas semanas em questão, os objetivos propostos não foram cumpridos na sua totalidade, revelando os alunos dificuldades na tomada de decisão e enquadramento com o alvo após receber a bola. Apesar disto, na matéria de futebol, com a passagem da situação de 3x1 para a baliza de futebol 7, passou a existir muitos mais golos, levando assim que os alunos alcançassem o sucesso mais vezes nesta situação, aumentando o seu tempo potencial de aprendizagem e motivação para a aprendizagem do futebol (Martins et al., 2017; Bernstein, Phillips e Silverman, 2011).

A ginástica de solo foi a matéria onde os alunos mais críticos apresentaram um progresso menos notório. Para alguns alunos que possuíam medos ou traumas na realização de certas habilidades gímnicas a concretização dos objetivos propostos ainda se encontra pendente, no entanto alguns destes alunos já conseguiram realizar certas progressões pedagógicas que anteriormente apresentavam receio, pelo que a consolidação das habilidades gímnicas em que estes ainda apresentam algumas dificuldades continuará a ser um objetivo para a etapa seguinte, de modo a que estes consigam construir a sua sequencia gímnica com 4 a 5 elementos do nível introdução. Neste aspeto destaco o caso da aluna nº9, que no início do ano não era capaz de realizar uma cambalhota á frente devido a um trauma de infância, no entanto, no fim desta etapa, a aluna já foi capaz de realizar esta habilidade gímnica no colchão de quedas. Por outro lado, ao alunos fronteira e referencia revelaram grandes progressos naquilo que eram as suas principais dificuldades, sendo totalmente capazes de contruir sequencias gímnicas e executá-las com fluidez e elementos de ligação. A cooperação destes alunos com os alunos menos aptos

nesta matéria foi também um aspeto positivo a retirar desta etapa, levando a que os alunos menos aptos realizassem com correção e ajuda dos colegas as habilidades em que apresentavam maior dificuldade, ajudando-os também a construir as suas sequências do nível introdução com as habilidades gímnicas mais consolidadas e respetivos elementos de ligação.

Por último, realçar que, para a matéria de dança, as estratégias da colocação dos alunos referência nas extremidades da formação em xadrez e a aplicação da tutoria de pares com pares heterogéneos, apresentaram resultados bastante positivos. Os alunos que apresentavam dificuldades na realização de certos passos do merengue e da totalidade da coreografia no ritmo correto apresentaram progressos notórios devido á referencia dos alunos mais aptos e da cooperação entre os mesmos, conseguindo por fim realizar a coreografia de forma consistente. De salientar que a passagem do merengue individual para a situação a pares apresentou variadas vantagens, passando os alunos menos aptos a ter uma referência para seguirem e para os ajudar de forma mais individual e direta e, por outro lado, os alunos mais aptos a terem o desafio de realizar a dança em espelho e de ajudar o respetivo par. A possibilidade de acrescentar passos com os membros superiores á coreografia de merengue foi também levada com muito agrado e entusiasmo por parte dos alunos, que por sua vez revelaram muita criatividade neste aspeto. Posto isto, será introduzida uma dança a pares na próxima etapa.

1.8.4.2. Área da aptidão física

Devido ao atraso na conclusão da 2ªetapa, terminando apenas no início do mês de janeiro, optei por realizar novamente os testes do Fitescola do vaivém e das flexões de braços no início da 3ªetapa para que os alunos não apresentassem resultados alterados provocados pela pausa letiva do natal e ano novo.

No entanto, no fim desta etapa, é possível afirmar que os alunos que apresentavam dificuldades na realização da técnica da flexão de braços apresentaram melhorias neste aspeto, passando a realizar a técnica corretamente, á exceção da aluna nº25 que ainda apresenta algumas dificuldades na realização da técnica mesmo com os joelhos no chão.

1.8.5.3. Área dos conhecimentos

Nesta área optei por adiar a entrega do trabalho de grupo proposto para o inicio da 3ªetapa de modo a evitar os períodos da turma com muitas avaliações para que os resultados do trabalho fossem melhores.

1.8.5.4. Objetivos pessoais- PTI

Considero que ao longo da semana do projeto PTI o meu desenvolvimento em prol dos objetivos definidos ocorreu de forma progressiva ao longo da semana.

Na primeira aula lecionada, a questão de aumentar o número de feedbacks não foi cumprida, não alcançando a referência de Metzler (1990) para um professor na etapa inicial, de 2,5 feedbacks por minuto, sendo também poucos destes direcionados para a dimensão da “Promoção da AF”, do protocolo SOFIT, um dos objetivos delineados. O facto da primeira turma em que lecionei ter sido uma turma do secundário com alguns alunos problemáticos, levou-me a estar mais focado em elementos da gestão e controlo da atividade da aula.

Ao longo da semana, e de acordo com as reflexões e feedbacks dos professores titulares da turma, este objetivo do aumento dos feedbacks foi cumprido com distinção. A melhoria desta vertente, consequentemente, levou-me também ao cumprimento do objetivo do aumento dos feedbacks direcionados para a “Promoção da AF”, nomeadamente quando aplicadas as estratégias e métodos para o desenvolvimento da aptidão física, passando a direcionar feedbacks mais específicos acerca desta área.

As aplicações dos métodos de desenvolvimento da aptidão física foram, numa etapa inicial, aplicados com exercícios sugeridos pelos professores titulares das turmas, pelo que nas segundas aulas da semana de cada turma já me foi possível selecionar os meus próprios exercícios a aplicar em cada metodologia de desenvolvimento da aptidão física através do conhecimento prévio adquirido e do entendimento do funcionamento destas variadas metodologias. Assim, posso concluir que este objetivo foi também alcançado com sucesso.

A estratégia da introdução das formas competitivas e dos concursos nomeadamente para as matérias de dança e de ginástica de solo, revelou resultados bastante positivos, nomeadamente para as turmas do ensino secundário.

A maior dificuldade que já vinha a notar ao longo desta etapa nas aulas lecionadas á minha turma de leção teve a ver com a questão do barulho no pavilhão quando se encontravam duas ou mais turmas a ter aulas no mesmo, prejudicado assim o entendimento de alguns feedbacks por parte dos alunos e dificultando a tarefa de direcionar feedbacks á distancia.

Com isto, considero de extrema importância a realização deste projeto, na medida em que me permitiu desenvolver a minha ação pedagógica, mas também didática devido á constante adequação das situações de cada matéria a uma variedade de alunos de anos de escolaridade e aptidões diferentes, adquirindo assim mais recursos para aplicar no futuro, com a minha turma de leção.

1.9. 3ª etapa da leção - Progresso

Todo o processo realizado na 2ª etapa e respetivos resultados obtidos serviram como base para o planeamento da 3ª etapa, levando a um reajuste dos objetivos propostos e das situações aplicadas de acordo com as dificuldades e necessidades dos alunos. Esta etapa foi bastante importante para continuar o desenvolvimento das aprendizagens prioritárias dos alunos e na vertente da progressão das aprendizagens dos mesmos, tendo já em vista os objetivos finais do ano letivo.

A estrutura organizacional das aulas nesta etapa manteve-se semelhante à da etapa anterior, com aulas constituídas por 3 partes, com a forma organizativa por áreas sendo a mais utilizada na parte principal das aulas, levando a que nem todos os alunos passassem por todas as situações de todas as matérias, permitindo assim a diferenciação do ensino de acordo com as necessidades dos alunos (Martins, et al., 2017).

Relativamente à formação dos grupos de trabalho, optei por manter os grupos da etapa anterior, com características heterogéneas, devido ao bom trabalho cooperativo apresentado na etapa anterior. No entanto, em certos momentos, dentro dos grupos heterogéneos, optei por realizar situações com grupos homogéneos, nomeadamente nas matérias de voleibol e ginástica de aparelhos, matéria esta que foi introduzida nesta etapa apenas para os alunos que alcançaram os objetivos da etapa anterior na ginástica de solo, de modo a fornecer oportunidades de progresso nas suas aprendizagens aos alunos mais aptos, levando a que houvesse uma flexibilidade na manipulação de alunos e gestão dos mesmos dentro do grupo.

1.9.1. Área das atividades físicas

Para os JDC, mantive a abordagem do ensinar a jogar jogando (Gonçalves, 2009), adaptando as situações de jogo formal, condicionando-as, reduzindo-as e simplificando-as, de modo a colocar em evidência os problemas dos alunos de modo que estes os ultrapassem, solucionando os problemas apresentados pelo jogo (Griffin e Butler, 2005).

Na matéria de voleibol, visto que correu bem na etapa anterior, mantive a situação de 2+2 em grupos heterogéneos, mas desta vez retirando a possibilidade de realização de autotoques e adicionando o serviço por baixo, desenvolvendo assim mais um dos critérios do nível introdução (Comédias Henriques, 2012; Jacinto et al., 2001).

Voleibol	Situação de jogo de 2+2 com o primeiro serviço em passe e os seguintes por baixo sem autotoques;			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	2,3,10,11,20	12,14,25	5	Meta
Grupo 2	13,17,19,24	4,7,8,26,28	21	
Grupo 3	1,9,18,22,27	15	16,23	

Objetivos	AC-Coopera com os colegas de equipa; Serve por baixo colocando a bola de forma a facilitar a receção do colega.	Coopera com os colegas de equipa; Toque de dedos colocando a bola alta de modo a dar continuidade ao jogo.	Toque de dedos colocando a bola alta de modo a dar continuidade ao jogo; Deslocamento para o ponto de queda da bola.	2+2: Grupo 1 e 3: Realizar em cada aula 10 passagens de rede seguidas, 3 vezes. Grupo 2: Realizar em cada aula 12 passagens de rede seguidas, 3 vezes.
-----------	---	--	--	--

Quadro 15-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa voleibol 2+2

Foi nesta situação que decorreu a continuidade da aplicação do projeto específico da aprendizagem cooperativa, desta vez retirando a possibilidade de realização de autotoques e com a introdução do serviço por baixo, aumentando por sua vez a autenticidade do jogo de voleibol (Comédias Henriques, 2012). O fator cooperação entre alunos de diferentes níveis manteve-se como fulcral para a funcionalidade da situação em questão, permanecendo também o sistema de avaliação para os alunos mais aptos focados nas metas e na concretização dos objetivos por parte do grupo (Johnson, Johnson e Holubec, 1993).

Para além desta situação, foi também realizada uma situação de 1+1, jogo dos serviços (Fraga, 1986), focado no critério do serviço por baixo de forma a dar continuidade ao jogo (Comédias Henriques, 2012; Jacinto et al., 2001), para os alunos críticos e alguns fronteira, aumentando o tempo de contacto dos mesmos com a bola, desta vez com possibilidade de realização de autotoque para facilitar a receção da bola após o serviço.

Voleibol	Situação de 1+1- jogo dos serviços- com possibilidade de autotoque		
	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	12,14,25	5	Meta
Grupo 2	4,7,8,26,28	21	
Grupo 3	15	16,23	
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa; Toque de dedos colocando a bola alta de modo a dar continuidade ao jogo. Serve por baixo colocando a bola de forma a facilitar a receção do colega.	Toque de dedos colocando a bola alta de modo a dar continuidade ao jogo; Deslocamento para o ponto de queda da bola. Serve por baixo colocando a bola de forma a facilitar a receção do colega.	1 serviço- 5 passagens de rede e assim sucessivamente.

Quadro 16-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa voleibol 1+1

Ainda no voleibol, foi necessário diferenciar os objetivos para os alunos referencia e alguns alunos fronteira que apresentaram progressos na etapa anterior, de modo que estes conseguissem obter um progresso nas suas aprendizagens, diferenciando as situações em questão.

Voleibol	Situação de jogo de 3+3 e 3x3- 3 toques obrigatórios e 2º toque dado pelo jogador mais perto da rede		
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	
Grupo 1	2,3,10,11,20	14	Meta
Grupo 2	13,17,19,24	8,26	
Grupo 3	1,9,18,22,27	15	

Objetivos	Dinâmica dos 3 toques; Finalização intencional	Toque de dedos colocando a bola alta de modo a dar continuidade ao jogo. Dinâmica dos 3 toques; Finalização intencional	10 passagens de rede mantendo os 3 toques; Finalização intencional para ganhar o jogo.
-----------	--	---	---

Quadro 17-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa voleibol 3x3

Foi aplicada uma situação de 3+3 para os alunos referência e alguns fronteira, que após 10 passagens de rede transitava para 3x3, de modo a desenvolver os critérios da finalização intencional no 3x3 e da dinâmica dos 3 toques em ambas as situações, com obrigatoriedade de 3 toques antes de colocar a bola do lado contrário da rede e com o 2º toque a ser dado pelo jogador mais perto da rede, procurando trazer ao de cima os objetivos pretendidos para a situação em questão (Stolz e Pill, 2014).

Nas partes finais de certas aulas, irei manter a situação de competição de roda de bola, desta vez adicionando o deslocamento do grupo de um local predefinido para outro, desenvolvendo assim o critério do deslocamento para o ponto de queda da bola (Jacinto, et al., 2001), em situação de competição entre grupos de 4 alunos.

Em relação ao futebol, optei por manter os objetivos e a situação da etapa anterior, na medida em que, devido à existência de poucas aulas no campo de futebol devido à chuva, os objetivos anteriormente propostos não foram atingidos, apesar da situação estar adequada aos alunos.

Futebol	Situação de jogo de 3x1 com defesa sombra em campo inteiro (40mx20m) para a baliza de 7			
	Alunos Referência	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	12 e 20	2,3,5,10,11,14	25	Meta
Grupo 2	8,19,24,28	7,13,17,26	21	
Grupo 3	1,4,18,27	9,16,22	15,23	
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa; Promove situações de sucesso para os colegas. Nível E: Desmarca-se ofensivamente e em apoio de modo a fornecer linha de passe ao colega com bola.	Coopera com os colegas de equipa; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo bem;	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Quando isolado face ao alvo finaliza; Conhece o objetivo do jogo e as regras principais do jogo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo;	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 6 finalizações

Quadro 18-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa futebol

Destaco apenas a alteração previamente feita, da passagem do ataque para a baliza de futebol de 5 para a de futebol de 7, aumentando assim o número de finalizações com sucesso e o respetivo espaço de jogo, procurando consequentemente aumentar o sentimento de competência dos alunos (Alderman, Beighle e Pangrazi, 2006).

Na parte inicial de certas aulas, após a realização do aquecimento articular, a situação de condução de bola manteve-se de modo a colmatar a ausência desta matéria nos espaços interiores (ginásio 1 e 2).

Para o Basquetebol, apesar da maior parte dos alunos que não conseguia realizar o lançamento na passada o conseguir ter feito no fim da etapa anterior, o maior dos problemas observados ainda se mantinha, sendo este a tomada de decisão quando com a posse da bola.

Basquetebol	Situação de jogo de 2x1 em vagas (meio campo) e 2x1 (campo inteiro) com o jogador que lança a ter que ir defender de seguida;			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	20	3,5,11,12,14,25	2 e 10	Meta
Grupo 2	24	8,13,17,19,21,26	7 e 28	
Grupo 3	18	1,4,9,26,22,27	15 e 23	
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa; Promove situações de sucesso para os colegas. Nível E: Passe e corte na direção do cesto.	Coopera com os colegas de equipa; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou progredir com a bola e fazê-lo bem;	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Quando isolado face ao alvo finaliza na passada; Decisão de quando passar ou progredir com a bola e fazê-lo;	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 4 finalizações através de lançamento na passada.

Quadro 19-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa basquetebol

Assim, mantive a situação de 2x1 em vagas a meio-campo, quando no ginásio 1, adicionando a situação de 2x1 em campo inteiro, com o aluno que lança ao cesto a ter que recuar para defender a dupla que sai após este lançar, que atacava o cesto contrário. Com esta estratégia procurei dificultar a ação do defesa, seguindo novamente o modelo de constrangimentos de Newell (1986), levando a que este partisse atrás dos atacantes para que estes pudessem progredir com a bola no campo utilizando o drible, tentando chegar ao cesto o mais rápido possível para finalizar na passada ou, caso o defesa se conseguisse colocar entre a bola e o cesto, tomar a decisão consoante a posição do defesa.

Optei também por diminuir a meta a alcançar, passando de 6 finalizações para 4, em 8 lances, de modo que os alunos pudessem alcançar a meta mais facilmente, aumentando o seu sentimento de competência no jogo (Alderman, Beighle e Pangrazi, 2006).

Para a matéria de andebol, á semelhança do futebol, optei por manter os objetivos da etapa anterior visto que um desses objetivos é semelhante ao do basquetebol, o da tomada de decisão quando com a posse da bola. No entanto, optei por alterar a situação de jogo aplicada.

Andebol	Situação de jogo de 2x1 em vagas em meio campo (20mx20m)			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	20	3,5,11,12,14,25	2 e 10	Meta
Grupo 2	24	8,13,17,19,21,26	7 e 28	
Grupo 3	9,18 e 27	1,4,16 e 22	15 e 23	
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa;	Coopera com os colegas de equipa;	Recebe a bola e enquadra-se com o	

	Promove situações de sucesso para os colegas.	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou progredir com a bola e fazê-lo bem;	alvo; Quando isolado face ao alvo finaliza em remate em salto; Decisão de quando passar ou progredir com a bola e fazê-lo;	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 4 finalizações através de remates em salto
--	---	---	--	---

Quadro 20-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa andebol

Optei por simplificar a situação aplicada na etapa anterior, reduzindo o número de jogadores, passando a realizar uma situação de 2x1, nos dois meios-campos do campo de andebol ou futebol de 5 (40mx20m), para que os alunos tivessem mais contacto com a bola e um maior N° de lances em que pudessem desenvolver a tomada de decisão, sendo este o principal objetivo desta etapa para o andebol.

À semelhança do que optei na matéria de basquetebol, para aumentar o sentimento de competência dos alunos no jogo (Alderman, Beighle e Pangrazi, 2006), diminuí a meta a alcançar, passando de 6 finalizações com remate em salto para 4, em 8 lances.

No subdomínio da ginástica, para além da continuação das aprendizagens na ginástica de solo, optei por acrescentar as matérias de ginástica de aparelhos, salto ao eixo no boque, e a ginástica acrobática, com a realização de esquemas com figuras, habilidades gímnicas e elementos de ligação.

Ginástica de solo	Sequências de habilidades gímnicas com elementos de ligação; treino isolado das habilidades gímnicas.			
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	
Grupo 1	2,10 e 11	3,12,14 e 20	5 e 25	Meta
Grupo 2	13,17 e 21	4,7,24 e 26	8 e 28	
Grupo 3	16 e 27	1,16,18,22	15,23,27	
Objetivos	Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material. Realiza a sequência de habilidades referentes ao nível em que se encontra (E ou A)	Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material. Realiza a sequência de habilidades referentes ao nível em que se encontra (I).	Coopera com os companheiros nas ajudas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material. Realiza a sequência de habilidades referentes ao nível em que se encontra (I).	Construir uma sequência de habilidades do nível em que o aluno se encontra, com elementos de ligação

Quadro 21-Grupos, situações e objetivos 3ª etapa ginástica de solo

Na ginástica de solo, mantive a situação da etapa anterior, aumentando apenas o tempo em que os alunos críticos e alguns fronteira passavam na área desta matéria, não passando assim pela área da ginástica de aparelhos, de modo a conseguirem alcançar o sucesso e os objetivos propostos na ginástica de solo. Para os alunos referencia, que, por sua vez, passaram menos tempo nesta área, o seu principal objetivo foi o de ajudar os colegas com mais dificuldades,

possuindo também tempo para reforçar as suas aprendizagens, realizando a sequência do nível elementar ou avançado.

A área da ginástica de aparelhos, que apenas os alunos referencia e alguns alunos fronteira realizaram nas aulas, envolveu em simultâneo também a ginástica acrobática. Dividi os alunos em pares de modo que estes realizassem o salto ao eixo no boque, 3-5 vezes, enquanto os outros pares construía a sua sequência de ginástica acrobática, trocando de papéis posteriormente, evitando assim os tempos de espera.

Ginástica de aparelhos-saltos	Salto ao eixo no boque		
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	
Grupo 1	2,10 e 11	3,12,14 e 20	Meta
Grupo 2	13,17 e 21	4,7,24 e 26	
Grupo 3	16 e 27	9,18,22	
Objetivos	No boque, após corrida de balanço, chamada a pés juntos no trampolim (reuther ou sueco) e chegando ao solo em condições de equilíbrio para adoptar a posição de sentido, realiza os seguintes saltos: Salto de eixo, realizando o voo inicial com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os membros inferiores acentuadamente afastados e estendidos.		Realiza 3 saltos seguidos com correção em todas as fases do salto.

Quadro 22- Grupos, situações e objetivos 3ª etapa ginástica de aparelhos

Para certos alunos com dificuldades no salto em questão, foi aplicada a progressão pedagógica do salto ao eixo por cima de um colega e do salto colocando os dois pés em cima do banco sueco (Barata, 2018).

Ginástica acrobática	Coreografia		
	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	
Grupo 1	2,10 e 11	3,12,14 e 20	Meta
Grupo 2	13,17 e 21	4,7,24 e 26	
Grupo 3	16 e 27	9,18,22	
Objetivos	Realizar uma coreografia contendo 3 figuras a pares do nível introdução ou elementar, elementos de ligação e habilidades gímnicas.		Realizar a coreografia com fluidez e integrar a mesma num esquema musical á escolha dos alunos

Quadro 23- Grupos, situações e objetivos 3ª etapa ginástica acrobática

Para a ginástica acrobática, á semelhança do que os alunos já tinham feito para a ginástica de solo, foi requerida a construção de uma coreografia, descrevendo a mesma numa folha de forma a servir de lembrete, contendo 3 figuras a pares presentes nos documentos auxiliares disponibilizados (apêndice XII), habilidades gímnicas e elementos de ligação. Nesta vertente forneci também a possibilidade de escolha de uma música, de forma a integrar a coreografia no ritmo da mesma. A escolha dos pares foi responsabilidade do professor, de modo a analisar as características antropométricas dos alunos, juntando-os em pares equilibrados para a ginástica acrobática.

De modo a dar continuidade á matéria de badminton, inicialmente abordada na 1ª etapa, foi novamente proposta uma situação de 1+1, em grupos heterogéneos, com a meta de alcançar 10 transposições de rede, que foi alcançada com sucesso por todos os grupos. Após alcançar esta meta, o jogo passaria a ser de oposição (1x1), solicitando assim critérios do nível elementar do programa, permitindo a progressão nas aprendizagens dos alunos. Por outro lado, esta matéria foi também abordada noutro formato, o *speedminton*, sendo este um jogo de badminton, 1x1, sem rede, com cada um dos jogadores a possuir uma área própria e com objetivo de colocar o volante a cair na área do adversário. As maiores dificuldades observadas em certos alunos foi a realização do serviço de forma a dar continuidade ao jogo, porém, esta dificuldade foi progressivamente ultrapassada com a introdução do *speedminton*, devido ao facto de, para colocar o volante na área do adversário, ser necessário um aperfeiçoamento da técnica do serviço, servindo o volante com mais força que no jogo de badminton devido á distancia entre as áreas (Oh, Bullard e Hovatter, 2011). Optei por abordar este formato visto que seria um dos torneios inter-turmas de final de período para o 7ºano, com participação obrigatória de todos os alunos, preparando assim os alunos para este momento, servindo também como mais um momento de avaliação para esta matéria.

Na matéria de dança, após consolidar a coreografia do merengue e de a realizar a pares, optei por introduzir uma nova dança presente nos PNEF (Jacinto et al., 2001), a rumba quadrada, desta vez a pares, com contacto, em posição fechada (Jalles, 2018). Iniciei este processo de forma massiva, com toda a turma, de modo a detetar os erros mais comuns nos alunos e identificar os alunos com mais dificuldades ou que não estavam a acompanhar o processo da dança (Martins et al., 2017). Para isto utilizei as estratégias da leção em line dance, com as senhoras e os senhores frente a frente, utilizando a técnica de leção em “espelho”, colocando-me de costas para uns alunos, servindo de referência para estes e fazendo de “espelho” para os alunos que se encontravam á minha frente, trocando de papeis posteriormente (Jalles, 2018). Após este processo, os seguintes passos foram a explicação da posição fechada (Jalles, 2018), e o começo da realização dos passos base e progressivo á frente e atrás a pares.

Por último, de modo a preparar os alunos para a saída de campo, foram realizados percursos de orientação dentro do colégio, com o objetivo de os alunos lerem o mapa, identificarem e perceberem a escala do mesmo e calcularem a distância entre pontos. Optei por utilizar percursos em estrela, numa primeira instância, de modo a ser possível ter um maior controlo sobre os alunos, sendo possível ajustar o percurso para cada grupo (Rodrigues e

Ferreira, 2010), e tradicional, utilizando também a modalidade de foto orientação, com auxílio de um telemóvel por cada par.

1.9.2. Área da aptidão física

Nesta etapa foi dada continuidade a todas as formas de desenvolvimento da aptidão física abordadas na etapa passada, ou seja, o foco caiu novamente sobre o desenvolvimento da resistência, da força e da flexibilidade, englobado nas situações de cada matéria.

Como forma de avaliar o cumprimento ou não dos objetivos definidos na etapa anterior para esta área, para cada aluno, foram repetidos novamente os testes do Fitescola das flexões de braços e do vaivém. Após analisar estes resultados foi possível concluir que, para o teste das flexões de braços, todos os alunos alcançaram ou até superaram os objetivos propostos, com todos os alunos da turma a conseguir alcançar a ZSAF para o seu género e idade. Nesta vertente, de realçar o progresso da aluna nº 25 que, apesar de ainda não conseguir realizar a técnica formal de flexão de braços de forma correta, passou de fazer apenas 1 flexão de braços com os joelhos no chão para 8 flexões de braços realizadas da mesma forma, mas com uma melhoria clara da técnica dos membros superiores e da posição corporal, aproximando-se bastante da técnica pretendida. Relativamente aos resultados do teste do vaivém, a maior parte da turma alcançou os objetivos pretendidos de manter, alcançar ou aproximar o resultado da ZSAF, á exceção das alunas nº15, 25 e 27, que não apresentaram grandes progressos nesta vertente, mantendo-se fora da ZSAF, facto que foi tido em conta para o planeamento da etapa seguinte.

Ainda nesta etapa, foi introduzida uma forma de controlo dos níveis de atividade física dos alunos durante as aulas de EF. Inicialmente com a explicação do cálculo da FC máxima de cada aluno através da fórmula de Karvonen (1988), e das zonas-alvo de treino para o desenvolvimento da resistência, tendo a frequência cardíaca dos alunos de alcançar pelo menos 70% da FC máxima, ou seja, alcançar os 145 batimentos por minuto para que esteja a ser desenvolvida a resistência aeróbia (Karvonen, 1988). De seguida foram exemplificadas e experimentadas as formas de medição da FC através da pulsação no pulso, peito ou pescoço e definida uma rotina onde, durante a aula, após dois apitos por parte do professor e a realização de uma sinalética específica, todos os alunos se preparavam para medir a sua FC durante 15 segundos, multiplicando de seguida esse valor por 4 de modo a calcular os seus bpm. Caso o aluno alcançasse o valor referido de pelo menos 145 bpm teria de levantar o braço, caso contrário teriam de arranjar uma forma dentro dos exercícios propostos para alcançar o valor pedido. No fim das aulas os alunos foram questionados acerca de quantas vezes levantaram o braço durante a aula nos momentos propostos para tal.

1.9.3. Área dos conhecimentos

Após a entrega dos trabalhos de grupo que foram propostos no fim da segunda etapa, foi feita uma avaliação das competências requeridas para a realização do trabalho e foi concluído que todos os alunos revelaram competências acerca da relação entre a aptidão física e a saúde, identificação de fatores associados a um estilo de vida saudável e ativo e recomendações da atividade física nas crianças e jovens, á exceção de 2 alunos que não realizaram o trabalho proposto.

Durante as fases iniciais de várias aulas foram realizadas questões de confirmação de conhecimentos acerca das temáticas abordadas em cima, às quais os alunos que realizaram o trabalho responderam com distinção.

1.9.4. Objetivos pessoais

Para esta etapa, e tendo em conta os resultados e dificuldades resultantes da aplicação do projeto PTI na etapa anterior, optei por delinear os seguintes objetivos:

Objetivos pessoais da 3ª etapa da lecionação
-Manter a quantidade de feedbacks específicos durante as aulas -Desenvolver estratégias para direcionar feedback á distancia em situações com barulho no espaço de aula

Para tal, e até ao momento, foi desenvolvida uma estratégia para a matéria de basquetebol, matéria onde ainda é necessário bastante feedback devido ás dificuldades dos alunos, realizei assim 3 cartazes representativos da situação de 2x1 no basquetebol (apêndice XIII), com o que o aluno deve fazer em cada uma das situações, consoante a posição do defesa. Ao colar estes cartazes por baixo das tabelas de basquetebol, foi possível até ao momento dar feedback á distancia apontando apenas para o cartaz preterido no momento, de modo que o aluno percebesse o que teria de corrigir.

1.9.5. Balanço

Área das atividades físicas

No fim desta etapa salienta-se o progresso notório da maior parte dos alunos em todas as matérias abordadas.

Na matéria de voleibol, após o cumprimento de forma clara das metas propostas e a manutenção da bola no ar durante muito tempo na situação de 2+2 com possibilidade de utilização de autotoque, estas metas foram reduzidas, tendo sido retirada a possibilidade de utilização de autotoque. Numa fase inicial os alunos revelaram alguma dificuldade em manter a bola no ar, no entanto, após vários momentos de prática, estas dificuldades foram

ultrapassadas e as metas foram novamente alcançadas com sucesso por todos os grupos. Relativamente ao serviço por baixo, alguns dos alunos ainda não conseguem realizar a técnica da forma mais correta, pelo que deverá ser desenvolvida novamente nas aulas na próxima etapa.

Para a matéria de basquetebol, o exercício de 2x1 com o defesa em perseguição resultou numa melhor progressão para o cesto por parte dos alunos que ainda hesitavam quando isolados face ao mesmo, no entanto, perante o mesmo exercício, mas com o defesa a partir de debaixo do cesto, alguns dos alunos ainda apresentam alguma hesitação em progredir com a bola quando sem defesa entre a bola e o cesto.

Nas matérias de futebol, na situação de 3x1, apesar de ter havido mais sucesso na realização deste exercício para a baliza de futebol de 7, os alunos da mesma equipa encontravam-se muito afastados entre eles quando no momento da tomada de decisão com bola, pelo que procurarei reduzir este espaço de modo a facilitar o sucesso das ações técnicas na tomada de decisão.

Para a matéria de andebol observaram-se as mesmas dificuldades que no basquetebol, com alguma hesitação em progredir para o alvo e rematar em salto por parte de alguns alunos, pelo que deve continuar a ser trabalhado, tanto de forma analítica como de forma condicionada e reduzida em superioridade numérica.

A ginástica de solo foi a matéria onde houve mais alunos a passar do nível introdução para o nível elementar. No entanto, alguns dos alunos críticos, apesar de terem evoluído em certos aspetos, ainda apresentam certas dificuldades em alguns elementos gímnicos.

Por último, realçar que, para a matéria de dança, a introdução da dança da rumba quadrada obteve sucesso na maior parte dos alunos, no entanto alguns destes ainda revelam certas dificuldades na manutenção dos passos da dança no ritmo correto. De modo a dar continuidade ao merengue, a colocação de uma maior velocidade na música deste estilo de dança revelou-se como desafiante e motivante para os alunos.

Área da aptidão física

De acordo com os resultados dos testes do Fitescola, é possível concluir que, para o teste do vaivém, à exceção de 3 alunas, todos os alunos alcançaram ou superaram os objetivos propostos, fossem estes de aproximar, alcançar ou manter os resultados na ZSAF. Posto isto, foi necessário pensar acerca de um plano de desenvolvimento da resistência aeróbia para as 3 alunas em questão, de modo que estas conseguissem alcançar a ZSAF na etapa seguinte. Para o teste das flexões de braços todos os alunos conseguiram alcançar a ZSAF, alguns dos mesmos

superando até os objetivos propostos, devido ao trabalho realizado na matéria de dança, alternando com séries de 8-12 flexões de braços.

Ainda nesta área, a introdução da medição da frequência cardíaca em vários momentos da aula e a percepção dos valores a atingir para desenvolver a capacidade motora resistência durante a aula, levou a maior parte dos alunos procurasse aumentar os seus níveis de atividade física de forma autónoma durante todos os exercícios da aula.

Área dos conhecimentos

Todos os alunos revelaram conhecimentos no trabalho de grupo realizado e nas questões orais apresentadas em aula, á exceção de dois alunos que não entregaram o trabalho. Assim, foi possível progredir nos conhecimentos nesta área e planejar a abordagem do tema acerca da interpretação da dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos, tema este que contém a vertente do desporto paralímpico que foi relacionada com as atividades realizadas na saída de campo. Para os alunos que não realizaram o trabalho proposto foi planeada uma forma de avaliar o conhecimento dos mesmos acerca do tema anterior.

1.10. 4ª etapa da leção- Produto

Todo o progresso alcançado nas etapas passadas foi considerado para a concretização do principal objetivo da etapa do produto, o de consolidar e aperfeiçoar o produto final das aprendizagens dos alunos nas diferentes matérias abordadas, apurando e retirando conclusões acerca da evolução dos mesmos nas suas aprendizagens prioritárias (Bom, 2016).

Foi também nesta etapa que foi avaliado o impacto do projeto específico de leçãoção, a aprendizagem cooperativa no voleibol, através da avaliação final dos alunos que inicialmente apresentavam maiores dificuldades nesta matéria e da aplicação dos questionários PLOC e SMTQ, adaptados á matéria de voleibol, de forma a verificar a evolução da motivação dos alunos para a prática desta matéria e do clima motivacional em aula nas situações de jogo de voleibol.

Posto isto, foram definidos os seguintes objetivos para esta etapa:

Objetivos da 4ª etapa da leçãoção
-Os alunos fronteira consolidarem as suas aprendizagens adquiridas ao longo do ano em situações formais de atividade ou de prova nas matérias de voleibol, ginástica de solo e Basquetebol.
-Os alunos críticos recuperarem as suas aprendizagens nas matérias de ginástica de solo e voleibol.

- Os alunos referência experimentarem novas situações mais avançadas nas matérias de ginástica acrobática, basquetebol e voleibol.
- Todos os alunos demonstrarem e aproveitarem as aprendizagens adquiridas ao longo do ano em situações de competição

Quadro 24- Objetivos da 4ª etapa da leção

O planeamento realizado para esta etapa diferiu do que tinha sido realizado para as etapas anteriores relativamente á constituição dos grupos de trabalho e às formas utilizadas em cada matéria.

Em primeiro lugar, devido á pouca quantidade de aulas nesta etapa pelo facto de existirem feriados e outras atividades que ocuparam o tempo de aula, optei por introduzir em todas as aulas situações competitivas em todas as matérias (concursos e jogos). Segundo Bernstein, Phillips e Silverman (2011), as atividades competitivas apresentadas podem aumentar o interesse da participação na atividade ou podem excluir os alunos de experiências de participação bem-sucedidas e agradáveis e diminuir o interesse em participar na atividade apresentada. Este fator depende do sucesso que os alunos apresentam na atividade e da forma que esta se encontra estruturada (Bernstein, Phillips e Silverman, 2011). Posto isto, procurei garantir que todos os alunos alcançassem o sucesso nas atividades através da adaptação das mesmas e das metas e grupos inerentes a estas atividades.

Relativamente á constituição dos grupos, optei por ir variando de aula para aula as características dos mesmos, ou seja, em certas aulas os alunos trabalhavam e competiam em grupos de aptidões heterogéneas, tendo noutras trabalhado e competido em grupos de aptidões homogéneas.

Heterogéneos:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
11, 17, 20 e 23	7, 14, 16 e 19	1, 4, 10 e 15	13, 22, 25 e 27	2, 18, 26 e 28	3, 6, 12 e 24	5, 8, 9 e 21

Quadro 25- Grupos heterogéneos 4ª etapa

Homogéneos:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
19, 21, 11 ou 14, 2 ou 12	13, 17, 9 ou 4, 10 ou 1	14 ou 11, 9 ou 4, 20, 8	18, 24, 22 e 27	6, 23, 19 ou 2 e 5	25, 26, 28 e 7	3, 15, 1 ou 10 e 16

Quadro 26- Grupos homogéneos 4ª etapa

Legenda: Verde- alunos aptos, amarelo- alunos fronteira, vermelho- alunos críticos

1.10.1. Área das atividades físicas

Ao nível das matérias, estas foram abordadas em situações formais, de modo a ser possível a consolidação e aperfeiçoamento das mesmas pelos alunos e, tal como indicam os PNEF (Jacinto et al., 2001) e Comédias Henriques (2012), a avaliação autêntica por parte do professor em cada uma das matérias.

De modo a motivar os alunos e guiá-los para alcançar os objetivos terminais de ano (ME, 2011), foram definidas metas individuais e/ou coletivas para todas as matérias aplicadas nesta 4ª etapa (apêndice XIV).

Para os JDC foram utilizadas as situações de jogo para avaliar o cumprimento do nível introdução no voleibol, basquetebol, andebol e futebol e do nível elementar para o futebol, andebol e voleibol (Comédias Henriques, 2012). Para cada uma das situações foram definidas metas coletivas (ganhar o jogo) e individuais adaptadas a cada aluno (mais aptos e menos aptos) em cada uma das situações. Todas as metas individuais definidas para os alunos menos aptos (em situações de nível introdução) e para os alunos mais aptos (em situações de nível elementar), foram de encontro aos indicadores de observação para avaliar as diferentes situações definidos por Comédias Henriques (2012), por exemplo, todos os alunos menos aptos num jogo de basquetebol de 3x3 teriam de finalizar pelo menos uma vez com um lançamento na passada, meta esta que ia de encontro com o indicador de observação “Muitos lançamentos na passada não protagonizados” (Comédias Henriques, 2012). Quando em situação de grupos heterogéneos, os alunos mais aptos possuíam metas focadas na cooperação de modo a facilitar e possibilitar as várias ações inerentes às metas dos alunos menos aptos (Dyson, 2001;2002). Para tal, foram utilizados em todas as aulas quadros para cada uma das matérias onde os alunos teriam de apontar o resultado do jogo (vitória, derrota ou empate) e se alcançaram ou não a meta individual proposta (apêndice XV).

As restantes matérias como a ginástica de solo, a ginástica acrobática, a dança, o badminton e a orientação foram também abordadas e avaliadas através de situações formais indicadas nos PNEF(Jacinto et al., 2001), com concursos e competições em forma de torneio escada a pares (para a dança, acrobática e orientação) (apêndice XVI) e individual (para a ginástica de solo, dança e badminton) (apêndice XVII), onde o nome do aluno ou dos elementos do par se encontrava disposto na escada do torneio, onde apenas poderiam desafiar alunos que se encontrassem até 4 lugares acima da sua classificação, trocando de lugares caso o aluno ou par que estivesse mais abaixo vencesse, levando assim a que nenhum dos alunos fosse eliminado (Rokosz, 1989). A composição inicial de cada torneio foi realizada de acordo com

as aptidões dos alunos, com uma ordem crescente, ou seja, com os alunos mais aptos a começarem mais em baixo na classificação e os alunos menos aptos mais acima. Os concursos de ginástica de solo, acrobática e das duas danças lecionadas durante o ano letivo (merengue individual e a pares e rumba quadrada), tiveram também uma componente apreciativa, tal como indicado nos PNEF (Jacinto et al., 2001), com alunos a serem júris uns dos outros e decidindo o vencedor tendo em conta as metas para estas matérias (apêndice XVII).

Projeto específico de leção- Aprendizagem cooperativa no voleibol

Foi nesta etapa que foram apurados os resultados da aplicação do projeto específico **Aprendizagem cooperativa no voleibol**, tendo sido dada continuidade á situação principal desta vertente, 2+2 em grupos heterogêneos com a definição de metas coletivas baseadas no nº de passagens de rede (apêndice XV), desta vez com a mudança na composição dos grupos de modo a existirem ajudas entre diferentes alunos que não trabalharam juntos nesta situação ao longo do ano letivo (Dyson, 2001;2002).

Na última aula do ano letivo foi aplicado um questionário aos alunos considerados como alunos críticos na matéria de voleibol na AI, bem como aos alunos que no questionário de inicial indicaram o voleibol como a matéria da EF que gostam menos. Este questionário continha 12 itens da validação portuguesa do questionário PLOC (Guedes, Bernardes e Yamaji, 2020) e 6 itens da vertente da aprendizagem cooperativa da validação portuguesa do questionário PMCSQ (Fernandes, Menuchi, Abreu, Alcântara e Nunes, 2018), todos adaptados e dirigidos para a matéria de voleibol. Os primeiros 12 itens foram utilizados para medir o nível dos vários tipos de motivação dos alunos para a prática do voleibol nas aulas de EF, a motivação extrínseca de regulação externa, a externa de regulação introjetada, a externa de regulação identificada e a intrínseca (Guedes, Bernardes e Yamaji, 2020). Os restantes 6 itens diziam respeito á percepção da aprendizagem cooperativa na matéria de voleibol nas aulas (Fernandes, Menuchi, Abreu, Alcântara e Nunes, 2018).

Segundo Palafox e Terra (1998), estimular o aluno a autoavaliar-se é essencial no processo educativo, pois essa forma de avaliação contribui para a construção de uma imagem positiva de si mesmo e para o desenvolvimento da habilidade de autocrítica. Assim, foi acrescentado no questionário um item de autoavaliação dos alunos acerca do seu progresso ao longo do ano letivo na matéria de voleibol, de modo que estes desenvolvessem uma autonomia crítica sobre o seu progresso nesta matéria (Palafox e Terra, 1998).

Todos os itens do questionário foram avaliados numa escala de *likert* de 1 a 5, onde o 1 correspondia a “Discordo totalmente” e o 5 a “Concordo totalmente”.

Através dos resultados obtidos (apêndice XVIII), podemos verificar que, para todos os grupos de itens a média dos valores obtida foi superior a 3,5 da escala proposta, o que, segundo Guedes et al, (2020) e Fernandes et al, (2018), são considerados valores positivos no que toca às vertentes avaliadas.

Analisando de forma pormenorizada, verificamos que para todos tipos de motivação avaliados, apesar de resultados muito próximos e sem diferenças significativas, os itens que apresentaram resultados mais elevados foram os que correspondiam à valorização dos colegas e do professor e demonstração aos mesmos do interesse pela matéria (motivação extrínseca de regulação externa), o sentimento do dever de realizar as aulas (motivação externa de regulação introjetada) e a valorização da matéria de voleibol para o desenvolvimento pessoal (motivação externa de regulação identificada). Os itens da vertente da motivação intrínseca, tipo de motivação mais autodeterminada e que surge como resultado do envolvimento pessoal numa atividade que traz benefícios intrínsecos, pois é cativante, gratificante e dá prazer sem depender de incentivos ou limitações externas, ou seja, sem a necessidade de recompensas ou restrições externas (Carraça, 2017), apesar de não terem sido os itens com valores mais elevados, apresentaram valores acima de 3,5 em todos os itens, o que se pode considerar como positivo pois estes alunos encontravam-se num estado de amotivação para este tipo de matéria no início do ano letivo.

Para a vertente da aprendizagem cooperativa, destaco as respostas aos itens acerca da entreajuda e cooperação entre alunos dos grupos-equipa e da turma em geral que apresentou resultados acima dos 4 valores da escala proposta. Facto este que demonstra o aumento de cooperação dos alunos mais aptos na matéria de voleibol com os alunos menos aptos, tendo contribuído para um melhor clima motivacional e relacional nas aulas (Martins et al., 2017).

De realçar também o facto de existir um desvio padrão acima de 1, derivado a uma das alunas que respondeu ao questionário ter apresentado respostas muito diferentes de todos os outros colegas.

1.10.2. Área da aptidão física

Nesta etapa foram continuadas todas as formas de aprimoramento da aptidão física mencionadas anteriormente na 2ª e 3ª etapa. O enfoque foi novamente direccionado para o desenvolvimento da resistência, inserida nas situações de cada matéria, força, com 8 a 12 repetições, 2-4 séries com intervalos de 2 minutos entre séries (ACSM, 2020) de flexões e abdominais quando nas situações de jogo de basquetebol, andebol e futebol, tendo sempre um aluno de fora a realizar estas séries e trocando com um aluno que se encontrava a jogar quando

finalizadas as séries e assim sucessivamente até todos os alunos terem trocado, e flexibilidade, solicitada na matéria de ginástica e nos alongamentos passivos do final da aula.

Foram também realizados os testes do Fitescola do vaivém, flexões de braços, abdominais e senta e alcança, de modo a verificar o alcance das metas definidas através dos resultados da AI.

Para os 4 alunos que ainda não tinham alcançado a ZSAF no teste do Vaivém, foram definidas metas individuais para esta última etapa:

Nº do aluno	AI	3ª etapa	Meta final
5	13 percursos	21 percursos	23 percursos
15	12 percursos	13 percursos	18 percursos
25	20 percursos	15 percursos	22 percursos
26	20 percursos	17 percursos	22 percursos

Quadro 27- Metas individuais teste do vaivém 4ª etapa

Ainda na vertente do desenvolvimento da resistência, foi dada continuidade à rotina criada na 3ª etapa, com os alunos a medirem a sua frequência cardíaca várias vezes ao longo da aula de modo a verificar se se encontravam no intervalo correspondente ao desenvolvimento da resistência (Karvonen, 1988), mas desta vez a terem de realizar esta rotina várias vezes durante a aula, tendo a obrigatoriedade de preencher pelo menos 3 vezes durante a aula o quadro criado para este propósito com a cor correspondente ao intervalo que obtiveram (apêndice XIX).

1.10.3. Área dos conhecimentos

Os conteúdos abordados nesta etapa relativos à área dos conhecimentos foram acerca do tema da interpretação da dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos (ME, 2018). Estes foram abordados em atividades realizadas nas aulas de cidadania e desenvolvimento e relacionados com trabalhos desta disciplina.

Em primeiro lugar, a dimensão do desporto paralímpico foi abordada no debate acerca da saída de campo. O restante conteúdo foi abordado e relacionado com um trabalho acerca do diálogo intercultural e inclusão.

Para os alunos que não tinham realizado a sua parte do trabalho de grupo do período anterior, foi lhes dada uma nova oportunidade de realização do mesmo.

Todos os alunos demonstraram conhecimentos nesta etapa sobre os temas abordados.

1.10.4. Balanço final

É na área da lecionação que o professor estagiário deve criar para a sua turma um plano de ensino personalizado, com base nos programas de EF, e neste caso em concreto no programa

imposto pelo CV, levando sempre em consideração as aptidões e necessidades educacionais dos alunos (Bom e Brás, 2003). Para isto, considero que a utilização de um planeamento por etapas revelou-se de extrema importância de modo a adaptar cada meta e objetivo para cada aluno e grupos de alunos consoante os seus progressos nas matérias.

Todo este processo de ensino-aprendizagem incide sobre os objetivos de aprendizagem para cada situação em cada matéria (Silva e Lopes, 2016). Foi através destes objetivos definidos para a 2ª etapa em consonância com os resultados da AI que todo o processo de planeamento realizado ao longo do ano foi suportado. Assim foi possível definir metas alcançáveis para cada matéria e para cada situação devidamente adaptada para cada grupo de alunos (Silva e Lopes, 2016). Ao longo do ano, todos estes objetivos e metas foram expostos de forma clara aos alunos, denotando-se assim um aumento da motivação dos alunos para os alcançar (Schunk e Rice, 1987). Destaco o facto de na 4ª etapa, as metas terem sido apresentadas em quadros e monitorizadas de aula para aula, o que poderia ter sido uma estratégia interessante de se utilizar desde o início do ano letivo.

Ainda dentro da vertente do planeamento, de realçar a utilização predominante das áreas durante as aulas (Martins et al., 2017), o que permitiu uma melhor adaptação e diferenciação do ensino nas várias matérias.

Relativamente às aprendizagens dos alunos, é possível referir que a maior parte dos objetivos foram alcançados, resultando numa melhoria de todos os alunos em todas as matérias abordadas (apêndice XX), tendo a composição dos grupos heterogéneos sido fundamental para este processo de melhoria, principalmente dos alunos menos aptos, destacando-se a matéria de voleibol. Nesta matéria a composição dos grupos heterogéneos de acordo com os princípios de Dyson (2001;2002), bem como a utilização da estratégia de Johnson e Johnson (1989) inserida no projeto específico desta área, levaram a que houvesse uma melhoria significativa na aptidão dos alunos menos aptos, bem como um aumento substancial da cooperação entre alunos de diferentes aptidões, tal como confirmam os resultados do questionário aplicado no fim do ano letivo.

Para as matérias de dança, ginástica de solo e acrobática, a utilização de um método onde os alunos possuíam uma maior autonomia, interagindo com a matéria através da criação de coreografias e sequencias criativas, colaborando em pares ou grupos para uma melhoria conjunta (Ostrowska, Polak, Zaród, Verswijvel, Garnier, Söylemez, Özdemir, 2021), levou á criação de coreografias e sequencias bastante originais, bem como a uma grande melhoria de todos os alunos nestas matérias, sendo todos eles capazes de criar a sua própria sequencia de

ginástica de solos e de dançar as duas danças lecionadas com os passos corretos dentro do tempo da música.

Por outro lado, as matérias de Basquetebol e Andebol foram onde os alunos, tendo apresentado progressos, estes foram menos significativos que nas outras matérias. A tomada de decisão em contexto de jogo foi uma dificuldade comum a estas duas matérias que após várias adaptações de situações de jogo não foi totalmente resolvida em certos alunos. No andebol, a inexistência de uma bola de tamanho nº0, ideal para um contexto de nível introdução (Comédias Henriques, 2012), dificultou bastante a pega da bola por parte dos alunos, prejudicando assim as restantes ações técnicas. Com a introdução da bola nº0 na última etapa denotou-se uma melhoria clara nas ações em contexto de jogo formal, confirmando assim o referido anteriormente.

Devido á impossibilidade de utilização do campo de futebol nos dias de chuva, as aulas neste espaço foram em menor quantidade em relação aos restantes espaços, o que por sua vez proporcionou menos momentos de situações da matéria de futebol no contexto ideal. No entanto, apesar deste fator, verificou-se uma melhoria significativa em todos os alunos nesta matéria, contribuindo para tal o facto de ter sido inserida no aquecimento realizado em todas as aulas através de estafetas de condução de bola, mas também devido ao meu conhecimento e experiência nesta matéria, proporcionando aos alunos a situações corretas e os feedbacks específicos indicados para cada situação (Ball, Thames e Phelps, 2008).

Na área da aptidão física destaco o facto de todos os alunos terem melhorado de forma progressiva os seus resultados nos testes do Fitescola, tendo alcançado todos a ZSAF nos testes das flexões de braços e dos abdominais e apenas duas alunas não terem alcançado a ZSAF no teste do vaivém, porém aproximando o seu resultado do desejado. Importa também referir e destacar a rotina da monitorização da FC de forma autónoma por parte dos alunos imposta na 3ª e 4ª etapas deste processo. Esta levou a uma perceção por parte dos alunos do intervalo da FC que estes devem estar durante a aula de EF de modo a desenvolverem a sua resistência (Karvonen, 1989). Rotina esta que poderia ter trazido mais vantagens se tivesse sido imposta mais cedo, na medida em que levou a um comportamento mais ativo de todos os alunos com vista a alcançar o intervalo pretendido.

Do ponto de vista pessoal, considero que melhorei progressivamente nos aspetos detetados inicialmente como as minhas maiores dificuldades. Através da aplicação do protocolo MAGIC e do protocolo SOFIT foi possível atingir a meta de 2,5 feedbacks por minuto (Metzler, 1990), bem como adaptar de uma melhor forma as situações de cada matéria de modo a

aumentar o TPA dos alunos (Martins et al., 2017). Tudo isto não seria possível sem a colaboração da minha colega estagiária e de todos os professores do GEF, na semana do PTI. Foi neste contexto do PTI que aumentei o meu conhecimento acerca das formas de desenvolver as capacidades motoras em contexto de aula de EF, aplicando nesta semana várias metodologias para tal nas diferentes turmas.

Todo este processo levou-me a construir uma boa relação com todos os membros do GEF, o que segundo Bom e Brás (2003), é essencial para uma integração na estratégia do GEF, uma vez que é dentro desse ambiente que é possível estabelecer um compromisso com o currículo e planear o desenvolvimento a longo prazo, em vez de apenas seguir um esquema de funcionamento rotineiro, sem metas claras de aprimoramento das aprendizagens e da qualidade do ensino.

Em suma, todas as vertentes do processo ao longo das etapas, desde o planeamento, reflexões, adaptações, reformulações até à relação com os alunos, foram importantes para a minha formação continua como futuro professor de EF e todos os resultados obtidos fazem-me concluir com um balanço positivo todo o processo realizado nesta área.

2. Direção de turma

Devido ao modelo organizacional do colégio Valsassina, a vertente da direção de turma é ligeiramente diferente do que acontece na maioria das escolas. O cargo de diretor de turma não existe no modelo do colégio, havendo um coordenador tutor para cada um dos anos de escolaridade, desempenhando funções como diretor de turma de todas as turmas desse ano em questão. Assim, o acompanhamento diário da turma acontece com muito menos regularidade neste contexto. Este encontra-se sempre disponível para receber os Encarregados de Educação das suas turmas, no entanto, ao contrário do que acontecer na maioria das escolas, não é atribuída qualquer hora específica no horário do coordenador tutor para este efeito. Tal como referido no Projeto Educativo do Colégio Valsassina (2013), é papel do colégio a transmissão de informações aos Encarregados de Educação através dos coordenadores de ano e diretores de ciclo.

Posto isto, de modo a acompanhar semanalmente a turma, a incidência desta área foi o acompanhamento da mesma nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento ao longo de todo o ano letivo.

2.1. 1ª etapa da direção de turma- Prognóstico

Esta 1ª etapa da área da direção de turma foi iniciada com após ficar definido o meu acompanhamento da turma que me encontrava a lecionar as aulas de EF, a turma do 7ºC, desta

feita estando mais presente no dia-a-dia dos alunos, acompanhando-os também na disciplina de cidadania e desenvolvimento. Relativamente a este acompanhamento na disciplina de cidadania e desenvolvimento, comecei desde logo, através de conversas informais com o professor da disciplina, a perceber em que aspetos poderia intervir, que conteúdos abordar e, principalmente qual o programa da disciplina, de modo a relacionar tanto a minha intervenção como o meu projeto específico com tudo isto.

Após analisar cuidadosamente todo o modelo organizacional do colégio referente à direção de turma, percebi que as vertentes nas quais poderia intervir nesta área se limitavam a incidir sobre os alunos. O contacto com os encarregados de educação é apenas realizado pelo coordenador-tutor da turma e, a intervenção perante os restantes professores da turma seria também um aspeto complicado de se realizar.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos para a 1ª etapa desta área:

Objetivos da 1ª etapa da direção de turma
-Identificar e perceber as principais problemáticas e necessidades curriculares, relacionais e disciplinares dos alunos da turma e da turma;
-Identificar as principais áreas de intervenção possíveis no contexto do CV (pais, alunos e professores)

Quadro 28-Objetivos da 1ª etapa da direção de turma

A presença assídua nas reuniões de conselho de turma foi também fator importante em todo este processo visto que me permitiu obter um paradigma diferente acerca de cada aluno da turma em relação ao seu aproveitamento e atitudes nas restantes disciplinas.

O plano delineado e seguido para esta etapa da direção de turma foi o seguinte:

Plano 1ª etapa direção de turma
Preparar a reunião de conselho de turma e intervir ativamente na mesma; Retirar informações e ilações importantes acerca dos alunos da turma nesta mesma reunião; Retirar informações acerca do comportamento dos alunos na eleição do delegado de turma; Analisar o programa da disciplina de cidadania e desenvolvimento; Definir os conteúdos a abordar nesta disciplina e o projeto específico.

Quadro 29- Plano 1ªetapa direção de turma

2.1.1. Balanço da 1ªetapa

De todo o processo desta etapa, saliento o facto de, em primeiro lugar, ter sido feita uma análise concreta do modelo do colégio de modo a entender de que forma poderia intervir positivamente nesta área.

Por outro lado, a preparação e participação ativa, na reunião de conselho de turma revelou-se como um aspeto fulcral para identificar algumas necessidades e problemas em alguns alunos, problemas estes que seriam bastante difíceis de observar sem as informações

relatadas pelos restantes professores da turma, professores estes que já acompanham alguns alunos da turma há diversos anos.

Relativamente ao acompanhamento da turma na disciplina de cidadania, considero um aspeto bastante contributivo para a minha formação enquanto docente visto que, como se apresenta como uma área que diverge á minha área de formação, a análise, o estudo e a adaptação dos conteúdos desta disciplina em conjunto com as informações partilhadas pelo professor da mesma, acrescentam bastante ao meu processo de formação.

De realçar também o processo de eleição do delegado de turma, processo este que foi realizado nas aulas de cidadania. Isto levou a que houvesse um melhor entendimento da minha parte acerca das personalidades de alguns alunos, nomeadamente aqueles que se candidataram ao cargo e discursaram perante a turma.

Por último, com todo o processo realizado, observei que, á semelhança do que acontecia nas aulas de EF, a cooperação e solidariedade entre os alunos da turma era algo que se encontrava muito intermitente. Havia alunos que com muitas dificuldades em certas matérias, facto reconhecido também pelos colegas, mas com pouca entreaajuda entre os mesmos de modo a ajudar os colegas com mais dificuldades.

2.1. Projeto específico direção de turma- Princípios da aprendizagem cooperativa nos trabalhos de grupo

Ao serem aplicados pequenos trabalhos em grupos nas primeiras aulas de cidadania e desenvolvimento verifiquei que, à semelhança do que foi referido na reunião de conselho de turma, alguns alunos que apresentavam dificuldades curriculares inibiam-se aquando na participação neste tipo de trabalhos, levando a que a sua aprendizagem resultante do mesmo não fosse a esperada.

O formato de um trabalho de grupo vai de encontro com a estratégia do que deve ser uma aprendizagem cooperativa, ou seja, um processo conjunto, onde os alunos trabalham em pequenos grupos de forma cooperativa (Ramos Leitão, 2010; Johnson e Johnson, 1989). Grupos estes constituídos com base na diferença entre os alunos, recorrendo a este tipo de variável como um valor para existir cooperação efetiva (Ramos Leitão, 2010).

Posto isto, irão ser formados grupos de trabalho em que, os alunos identificados com bastantes dificuldades curriculares (nº23, 26, 27 e 28) irão ficar um em cada um dos grupos, com alunos referencia em cada um deles também.

Após o processo de formação de grupos irá ser delineado o trabalho a propor aos alunos, sempre relacionado com a temática da disciplina, neste caso, com a matéria da solidariedade e cooperação.

Segundo Johnson e Johnson (1989), e Ramos Leitão (2010), as formas de organização em cooperação apresentam 5 tipos de elementos cooperativos que lhe estão inerentes, sendo estes a interdependência positiva, as interações face-a-face, o processamento e comunicação em grupo, a responsabilidade individual e a partilha de esforços.

De modo a dar ênfase a estes princípios da cooperação, adaptei a forma de avaliação do trabalho de grupo, sendo esta composta por um sistema de critérios, onde cada aluno terá de apresentar uma parte do trabalho que será sorteada, promovendo assim a responsabilidade individual de todos saberem o que apresentar na totalidade do trabalho e, em que a avaliação sumativa de cada elemento do grupo será influenciada pelas classificações dos membros do grupo, ou seja, se todos obtiverem uma nota superior a 70%, o grupo será recompensado com 10% adicionais na nota. Com isto, pretendi fomentar interdependências positivas, levando a que houvesse bastante partilha de esforços para alcançar um objetivo comum (Johnson, Johnson e Holubec, 1993).

Parte da estratégia do lápis ao centro (Naranjo, Pedragosa, Riera, Segué, Soldevila, Juan e Rosa, 2011), de forma adaptada ao contexto dos trabalhos de grupo em questão, foi também uma das estratégias selecionadas com vista promover mais momentos de comunicação e reflexão conjunta nos alunos. Esta estratégia consistiu em, dentro dos grupos de trabalho, cada aluno ler a sua ideia em voz alta para o grupo, pedindo se seguida a opinião dos membros do grupo para a melhoria da sua ideia, repetindo o processo para cada um dos alunos de forma a alcançar um conjunto de ideias melhoradas com a ajuda de todos os elementos do grupo.

Por último, foi definido o seguinte plano para o projeto, presente no apêndice IX.

2.2. Plano 2ª etapa direção de turma

O plano da 2ª etapa da direção de turma teve como base todas as informações recolhidas na primeira etapa da mesma. Foi também dada continuidade a todo o processo referido na 1ª etapa.

Desta feita, para a presente etapa, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivos da 2ª etapa da direção de turma
-O aluno nº 27 melhorar a sua concentração nas aulas; -Os alunos nº23, 26,27 e 28 melhorarem o seu aproveitamento nas disciplinas de português e matemática; -Aumentar a responsabilidade individual dos alunos no contexto de trabalho de grupo. - Os alunos direcionarem a temática da solidariedade e cooperação para o dia a dia escolar

Quadro 30- Objetivos 2ª etapa direção de turma

Relativamente ao aluno nº27, foi referido na reunião de conselho de turma que este se apresentava muito desconcentrado em todas as aulas, bem como na realização de tarefas durante as mesmas. O mesmo facto foi observado também nas aulas de EF. Por outro lado, e à semelhança dos alunos nº23, 26 e 28, este também apresentava bastantes dificuldades na disciplina de português, com um aproveitamento negativo na mesma.

Para a disciplina de matemática, a aluna nº 26 revelada também um aproveitamento muito baixo na mesma. Assim, de modo a ajudar estes alunos na adaptação ao 3º ciclo do ensino básico, procurarei intervir nestes aspetos através do desenvolvimento da temática da solidariedade e cooperação, direcionando a mesma para situações do dia a dia escolar de modo a promover o trabalho cooperativo e a solidariedade entre alunos.

Posto isto, optei por desenvolver o tema da solidariedade e cooperação nas aulas de cidadania e desenvolvimento. Considerei este como um tema que faria bastante sentido para a turma em questão, estando também presente no programa de cidadania, devido aos factos observados tanto na disciplina de EF, já referenciados anteriormente, como no dia-a-dia da turma. Existia pouca solidariedade e cooperação entre alunos, levando até que em momentos certas situações se tornassem competitivas, facto que não é desejável que existam numa turma no que toca ao desempenho curricular.

Com isto, procurarei também sensibilizar os alunos para se ajudarem mutuamente nas diversas situações escolares, nomeadamente aos alunos que mais necessitam desta ajuda. Dentro deste conteúdo procurarei relacionar e direcionar estes valores para as diversas situações que acontecem no dia-a-dia escolar, ou seja, estudos entre alunos, aulas de EF, intervalos, etc.

Foi definido o seguinte plano para abordar o conteúdo em questão:

Aulas	Conteúdo
02/11/2022	Valores da solidariedade e cooperação-definição e presença nos direitos humanos

09/11/2022	Conclusões retiradas acerca da aula anterior e vídeos sobre solidariedade e cooperação
23/11/2022	A solidariedade e cooperação nos diversos momentos do dia-a-dia escolar
30/11/2022	Trabalho de grupo- exemplos de situações onde os valores da solidariedade e cooperação podem ser importantes e não se encontram presentes
07/12/2023	Solidariedade e cooperação no desempenho escolar
14/12/2023	Apresentação de trabalhos com sorteio

Quadro 31- Planeamento 2ª etapa direção de turma

2.2.1. Balanço da 2ª etapa direção de turma

Com a aplicação da primeira das estratégias presentes no projeto específico desta área, fomentou-se um clima de cooperação entre alunos dos grupos de trabalho, com os alunos com mais dificuldades curriculares a apresentarem uma participação mais ativa no trabalho de grupo, derivado da maior responsabilidade individual requerida através da estratégia aplicada.

Assim, um dos objetivos delineados para esta etapa foi concretizado, na medida em que, na apresentação dos trabalhos, todos os alunos mostraram conhecimento acerca do trabalho realizado, apresentando com sucesso a parte que lhes foi sorteada.

Por outro lado, foi nesta apresentação de trabalhos que se observou que apenas dois dos grupos de trabalho alcançaram o objetivo de direccionar o tema do trabalho para o dia a dia escolar, tendo todos os outros grupos selecionado exemplos de países onde a solidariedade e cooperação se encontra em falta, fugindo assim do que era pretendido para o trabalho.

Foi nestas apresentações de trabalhos que se denotou também grandes dificuldades no discurso perante a turma de alguns alunos, nomeadamente nos alunos com dificuldades curriculares, dificuldade esta que foi tida em conta no planeamento da etapa seguinte.

Através da reunião de final de período com o conselho de turma, foi possível perceber que, dos alunos que apresentavam dificuldades, apenas a aluna nº26 não obteve sucesso geral nas disciplinas, facto que levou o conselho de turma a delinear estratégias conjuntas para ajudar esta aluna, nomeadamente através de apoios extracurriculares.

2.3. Plano da 3ª etapa direção de turma

O plano da 3ª etapa da direção de turma teve como base todas as informações recolhidas na primeira e segunda etapa da mesma. Foi também dada continuidade a todo o processo referido na 2ª etapa.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos para esta etapa:

Objetivos da 3ª etapa da direção de turma

- Os alunos nº23, 26,27 e 28, melhorarem o seu discurso e comunicação perante a turma
- Aumentar a solidariedade e cooperação entre alunos em situações no dia a dia escolar através de estratégias delineadas pelos mesmos
- Os alunos direcionarem a temática da solidariedade e cooperação para o dia a dia escolar, definindo estratégias para ajudar os colegas com dificuldades

Quadro 32-Objetivos da 3ª etapa da direção de turma

De modo a procurar concretizar os objetivos definidos, foi proposta aos alunos uma melhoria do trabalho de grupo anterior, direcionando-o desta vez para o dia a dia dos alunos no CV, para que estes seleccionassem possíveis problemas ou dificuldades dos alunos, definindo estratégias para as ultrapassar.

Dentro dos mesmos grupos heterogéneos de trabalho, desta vez foi aplicada parte da estratégia do lápis ao centro (Naranjo et al., 2011), procurando aumentar os momentos de diálogo e reflexão entre os alunos do grupo, de modo a melhorar o discurso e a vontade no diálogo dos alunos com dificuldades curriculares, culminando num discurso mais fluido na apresentação do trabalho, através da ajuda dos colegas do grupo (Naranjo et al., 2011).

Esta estratégia consistia em, perante o tema proposto, cada um dos alunos do grupo, de forma individual, escrevia a sua ideia para desenvolver no trabalho e, de seguida, um a um apresentava-a aos restantes elementos do grupo sem que estes pudessem interromper ou intervir, podendo apenas anotar possíveis correções ou ideias novas. Por último, todos os alunos do grupo percorriam novamente cada uma das ideias apresentando as possíveis melhorias e correções anotadas anteriormente, seleccionando uma ideia final em conjunto.

Toda esta estratégia levou a uma obrigatoriedade de discurso dos alunos que apresentavam esta dificuldade perante os restantes colegas do grupo. Por outro lado, promoveu um trabalho conjunto e cooperativo de forma a estruturar a melhor ideia para o trabalho.

Para todo este processo, foi delineado o seguinte plano:

Aulas	Conteúdo
04/01/2023	Valores da solidariedade e cooperação-presença no dia a dia do CV
11/01/2023	Conclusões retiradas acerca da aula anterior e vídeos sobre solidariedade e cooperação na escola
18/01/2023	Trabalho de grupo- exemplos de situações onde os valores da solidariedade e cooperação podem ser importantes e não se

	encontram presentes no dia a dia escolar e respetivas estratégias
25/01/2023	Trabalho de grupo-continuação
01/02/2023	Trabalho de grupo-continuação
08/02/2023	Apresentação dos trabalhos de grupo.

Quadro 33- plano 3ª etapa direção de turma

2.3.1. Balanço 3ª etapa direção de turma

A intervenção seguindo parte da estratégia de Naranjo et al, (2011), revelou-se como bastante importante para os alunos identificados com dificuldades no discurso e comunicação. Estes foram capazes de se expressar perante o seu grupo, apresentando as suas ideias com clareza e as suas correções das ideias dos colegas de forma oportuna.

Na reunião de conselho de turma de final do 2º período, foi referido pelos professores da turma que três destes alunos identificados com dificuldades curriculares tinham melhorado bastante o seu rendimento escolar e que todos os alunos que identifiquei apresentaram também uma melhoria do seu discurso e comunicação perante a turma na apresentação de trabalhos de grupo de outras disciplinas. Assim, considero que todas as estratégias aplicadas na disciplina de cidadania e desenvolvimento ajudaram para este feito.

Por outro lado, para os objetivos de aumentar a solidariedade e cooperação entre alunos, direcionando o tema dos trabalhos de grupo, destaco o facto dos alunos terem conseguido alcançar estes objetivos com distinção, estruturando e definindo estratégias viáveis para diferentes situações reais que acontecem no CV, de modo a ajudar os colegas perante as suas dificuldades curriculares, sociais e psicológicas.

2.4. Plano da 4ª etapa da direção de turma

O plano da 4ª etapa da direção de turma teve como base todas as informações recolhidas na 3ª etapa. Foi também dada continuidade a todo o processo das etapas anteriores, concluindo o mesmo.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos para esta etapa:

Objetivos da 4ª etapa da direção de turma
-Os alunos nº23, 26,27 e 28, participarem autonomamente no debate acerca da saída de campo
-Os alunos identificarem com clareza os momentos da saída de campo onde os valores da solidariedade, cooperação e inclusão estiveram presentes e relacionarem todas as atividades realizadas com a dimensão do desporto paralímpico
- Os alunos utilizarem de forma autónoma estratégias para a realização do trabalho de grupo acerca do diálogo e relação intercultural

Quadro 34- Objetivos da 4ª etapa da direção de turma

A primeira abordagem direcionada para os objetivos propostos para esta etapa foi através de um debate pós saída de campo, abordando os acontecimentos da mesma. Este debate consistiu na resposta e discussão acerca de várias temáticas acerca da saída de campo, com os alunos divididos nos grupos da saída de campo, com o limite de uma resposta por aluno de modo a garantir a participação de todos os alunos da turma. Como forma de quebra-gelo, a primeira questão colocada para debate foi acerca do que os alunos tinham sentido durante a realização da saída de campo, de seguida, e de encontro com um dos objetivos para esta etapa, foi pedido aos alunos que identificassem os momentos em que os valores da solidariedade, cooperação e inclusão estiveram presentes durante a saída de campo, justificando essa identificação. O terceiro momento de debate consistiu na relação entre a dimensão do desporto paralímpico, matéria da área dos conhecimentos da EF (Bom et al., 1989), com as atividades e desafios propostos na saída de campo. Por último, foi pedido aos alunos que realizassem um balanço final sobre toda a atividade, tornando todo este processo numa atividade experiencial, devido á reflexão final, abordando os conteúdos da mesma e relacionando-os com outras vertentes das disciplinas de cidadania e EF (Kolb e Kolb, 2005).

Para este debate, de modo a motivar os alunos a participarem no mesmo, foi realizada uma forma de pontuação onde cada resposta dada por cada grupo era pontuada de 0 a 3, contribuindo para a pontuação global da turma. Foi definida uma meta de pontuação para a turma, o que correspondeu novamente á estratégia de Jonhson e Jonhson (1989), onde a pontuação final da turma seria o conjunto do desempenho de todos os grupos.

Ainda acerca desta temática, todas as respostas dos grupos apresentadas em debate foram posteriormente passadas para um documento que os alunos entregaram, de modo a ser possível seleccionar testemunhos de todos os grupos para enquadrar os mesmos no artigo realizado para a gazeta do CV (anexo VI).

Por último, nesta etapa foi proposto um novo trabalho de grupo aos alunos, desta vez acerca do diálogo social e inclusão, onde os alunos, de forma autónoma, teriam de aplicar uma estratégia, podendo ou não ser semelhante às aplicadas nas etapas anteriores, para a realização do trabalho de grupo de forma cooperativa e conjunta com participação de todos os elementos do grupo.

2.4.1. Balanço da 4ª etapa de direção de turma

Para a realização de todo o processo desta 4ª etapa, todas as vertentes inerentes á saída de campo foram fulcrais. Foram estes que permitiram uma aprendizagem experiencial por parte

dos alunos com a passagem da abordagem teórica dos valores da solidariedade e cooperação para uma componente prática dos mesmos.

Com isto, foi possível a realização de um debate abordando estas temáticas onde se presenciou uma participação ativa de todos os alunos da turma, enfatizando aqueles alunos que apresentavam dificuldades em o fazer no início do ano letivo, sendo capazes nesta última etapa de o fazer de forma autónoma, correta e pertinente.

A realização da saída de campo em conjunto com pessoas com necessidades especiais, levou a que os alunos identificassem e aplicassem com distinção os princípios dos valores da solidariedade, cooperação e inclusão destas pessoas no grupo da atividade.

Por fim, com a aplicação do último trabalho de grupo, verificou-se uma utilização autónoma das estratégias abordadas nas etapas anteriores, promovendo assim um trabalho conjunto com participação ativa de todos os alunos do grupo de trabalho.

2.5. Saída de campo

Todo o planeamento da saída de campo foi realizado de acordo com o modelo por etapas, seguindo as indicações de Zavacky (2004), tal como indica o quadro seguinte:

1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
Avaliação do contexto e das possibilidades	Definição dos objetivos do projeto	Mobilização de recursos materiais e humanos	Preparação do percurso
Identificação das possíveis parcerias	Marcação da data e do local	Estruturação das dinâmicas interdisciplinares	Realização da atividade
Identificação das oportunidades de ação	Estruturação do programa de atividades	Visita ao local e avaliação das possibilidades de pontos e desafios	Balanço, debate e avaliação da saída de campo

Quadro 35- Plano da saída de campo

A SC resultou de um processo longo, integrando variadas reuniões e decisões conjuntas do núcleo de estágio, tanto com o orientador de escola, como com o diretor do CV e, por último com a CERCI Lisboa, com vista a procurar integrar aspetos da disciplina de EF, com outras disciplinas como a Geografia e a Cidadania e desenvolvimento, abordando aspetos fundamentais dos projetos específicos das áreas de lecionação e direção de turma, focados nos princípios do trabalho cooperativo. A possibilidade de realização da mesma num espaço natural e em conjunto com pessoas da CERCI Lisboa, permitiu aos alunos desenvolverem competências do nível elementar da matéria de orientação (Jacinto et al., 2001), bem como competências sociais de comunicação, cooperação, solidariedade e inclusão em todo o

processo, em simultâneo realizando uma preservação ambiental através da recolha de lixo (Rodrigues e Ferreira, 2010; Virgil e Florina, 2019).

Todo este projeto apresentou extrema relevância devido às características inerentes ao mesmo, ao seu enquadramento geral e aos objetivos específicos delineados através das possibilidades identificadas, que foram de encontro a várias temáticas presentes no Projeto educativo do CV e no projeto delineado para o ano letivo 2022/2023, com a construção de pontes entre disciplinas, através da interdisciplinaridade e o de promover diálogos, entre alunos, professores e, neste caso, com as pessoas com necessidades especiais.

2.5.1. 1ª etapa saída de campo

Numa primeira abordagem de avaliação das possibilidades e do contexto em questão, deparamo-nos com um problema, já que não era viável agendar uma saída de campo com o transporte fornecido pelo colégio, mesmo que tivesse um custo financeiro. As visitas são planeadas no início do ano e não podem ser alteradas. Portanto, tivemos de encontrar soluções adaptáveis, com a deslocação dos alunos a ser realizada a pé e, assim, escolhendo um local próximo ao CV.

Posto isto, identificámos como o principal espaço o parque da Belavista, com os requisitos necessários sendo um espaço natural e perto do CV, o que permitia a integração da matéria de orientação (Jacinto et al., 2001), num contexto autêntico e realista na medida em que existem várias provas a serem realizadas naquele local, e a deslocação a pé por parte dos alunos.

De modo a integrar e relacionar as várias temáticas abordadas nos vários projetos e áreas da turma, a aprendizagem cooperativa na lecionação e a solidariedade e cooperação em cidadania e desenvolvimento para a direção de turma, eu e a minha colega estagiária optámos por avaliar a possibilidade de integrar a Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos com incapacidades CERCI Lisboa, de modo a integrar o projeto específico da minha colega estagiária (a inclusão de pessoas com necessidades especiais) e o meu tema da direção de turma, abordado nas aulas de cidadania e desenvolvimento, passando para uma componente prática os valores da solidariedade e cooperação.

Nesta perspetiva, surgiu também a possibilidade do desenvolvimento de várias dinâmicas interdisciplinares, nomeadamente com a EF, cidadania e desenvolvimento e com a Geografia, através da realização de percurso de orientação (Lorger e Braičić, 2019).

2.5.2. 2ª etapa saída de campo

De modo a iniciar toda a estruturação do planeamento da SC, em primeiro lugar definimos os objetivos que pretendíamos alcançar com a realização desta SC, pois segundo

Behrendt e Franklin (2014), estes são determinantes para qualquer processo pedagógico, bem como para o seu posterior balanço e avaliação.

Objetivos da saída de campo
Reforçar a parceria do CV com a CERCÍ
Os alunos aprofundarem e demonstrarem as aprendizagens da matéria de orientação adquiridas nas aulas de EF e Geografia
Os alunos demonstrarem as aprendizagens adquiridas nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento
Os alunos demonstrarem as aprendizagens adquiridas da matéria de voleibol e de ginástica acrobática nas aulas de EF
Os alunos envolverem-se de forma cooperativa e solidária com os indivíduos da CERCÍ

Quadro 36- objetivos da saída de campo

Nesta etapa, tendo sempre em conta os objetivos definidos, primeiramente marcámos uma reunião com a diretora da CERCÍ Lisboa de modo a perceber a sua disponibilidade de participação nesta SC, bem como as opções viáveis de atividades, local, data e hora da mesma. No local, iniciámos com uma reunião com a diretora, que demonstrou grande receptividade à nossa proposta. Ela prontamente sugeriu que essa dinâmica fosse realizada em ocasiões futuras, envolvendo mais turmas do CV. Além disso, a diretora também manifestou interesse em explorar outras formas de colaboração.

O próximo passo foi o de reunir novamente com a CERCÍ, mas desta vez com duas técnicas de reabilitação motora. Estas revelaram um total interesse na realização conjunta da atividade, levando a que, no momento, fossem planeadas todas as vertentes inerentes à SC, data, hora, local, atividade principal e desafios integrados na atividade.

Assim, foi definido que a atividade principal da SC seria uma prova de orientação, sendo esta uma matéria da EF que permite aos alunos desenvolverem as suas capacidades e aptidões de orientação no contexto onde se encontram, levando a uma transferibilidade para o seu quotidiano devido à interação com bússolas e mapas (Tammaro, D'Alessio e Petolicchio, 2017), mas também com as novas tecnologias através da utilização do telemóvel para alcançar determinadas coordenadas de um ponto (Martinello, Brambatti, Oliveira, Segatto, da Silva e de Lima, 2021). Por outro lado, esta é também uma atividade que permite a participação de pessoas com necessidades especiais, permitindo que estes desenvolvam a sua organização do pensamento, comunicação, localização espacial, socialização e capacidade de resolução de problemas (Marques, Bellusci e de Alencar, 2012).

Dentro desta prova de orientação, integrámos também dinâmicas interdisciplinares, nomeadamente com a disciplina de EF, Geografia e Cidadania e desenvolvimento, visto que

esta matéria de orientação, segundo Lorger e Braičić (2019), permite a realização destas dinâmicas.

Para a EF, para além da possibilidade de concretização do nível elementar da matéria de orientação, integrámos componentes de outras matérias tais como a ginástica acrobática, com a realização de uma figura para alcançar o topo de uma árvore e o voleibol, com a integração de uma situação de 2+2 com uma meta predefinida, de modo a os aplicarem os princípios da aprendizagem cooperativa abordados nas aulas de EF para atingirem a certa meta em conjunto com as pessoas da CERCI Lisboa.

Como forma de integrar a disciplina de Geografia, optámos por integrar vários conceitos desta disciplina, tais como as noções de localização, a determinação de coordenadas geográficas, a leitura da escala geográfica e a orientação através do sol ou das árvores para desenhar a rosa dos ventos no mapa, aspetos e instrumentos estes que, por sua vez, estão inseridos na prática da corrida de orientação, possibilitando assim aos alunos uma atividade de cariz mais prático, interessante e, a ligação de conhecimentos entre conteúdos de duas disciplinas distintas, a Geografia e a EF (Silva, 2013).

A abordagem prática dos valores abordados nas aulas de cidadania e desenvolvimento foram as principais dinâmicas dentro de cada grupo da atividade, na medida em que, os alunos deveriam cooperar e incluir as pessoas com necessidades especiais nos correspondentes grupos, determinando formas e estratégias para manter sempre o grupo junto, por caminhos possíveis para todos, promovendo o diálogo e a integração destas pessoas nos grupos (Ramos Leitão, 2010).

Para além de tudo isto, a integração dos alunos num processo de conservação ambiental através da recolha de lixo ao longo do percurso foi também uma componente definida, promovendo um desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores de preservação do meio ambiente (Otto e Pensini, 2017).

Foi definido que cada turma iria realizar a SC num dia diferente devido aos recursos disponíveis, onde em cada uma existiriam 6 grupos de alunos com um a duas pessoas da CERCI Lisboa por grupo, tornando assim os grupos de composição heterogénea (Dyson, 2001), realizando um percurso de orientação em estrela, proporcionando a cada grupo o acesso a um mapa do parque sem qualquer indicação dos pontos específicos, exceto do ponto de controlo designado. Os alunos deviam dirigir-se a esse ponto sempre que concluíssem a exploração de todos os pontos da área do mapa em questão, a fim de receber novas orientações para a próxima zona de pontos. Isso permite que o professor tenha um melhor controle sobre os alunos,

identificando se estão progredindo adequadamente ou não, e, assim, ajustando a dificuldade do percurso conforme necessário (Rodrigues e Ferreira, 2010).

Com tudo isto, foi possível a realização de todo o plano de atividades da SC (apêndice XXI).

2.5.3. 3ª etapa saída de campo

Após estruturar todo o programa da SC, foi altura de iniciar a mobilização e seleção de todos os recursos necessários para a realização da mesma.

Prioritariamente, contactámos o Clube Português de Orientação e Corrida (CPOC), de forma a requisitar um mapa do Parque da Bela vista, local onde se iria realizar a SC, devido ao histórico de provas nesse mesmo local realizados pelo CPOC.

Após a receção do mapa, foi necessária a deslocação até ao local da SC, umas semanas antes de esta acontecer, sendo este um dos aspetos chave referenciados por Zavacky (2004), de modo a avaliar as possibilidades para delinear os locais dos pontos, desafios, retirar as coordenadas dos pontos pretendidos para tal e tirar fotografias aos pontos de fotorientação. Com a estruturação de tudo isto, foi possível elaborar o mapa e a caracterização dos pontos, disponível no apêndice XXI.

Relativamente aos recursos materiais, após a receção do mapa e avaliação e delineamento de todos os elementos inerentes à prova, foram marcados um total de 20 pontos no mapa, com 3 categorias diferentes: pontos normais, onde os alunos teriam de se deslocar até ao ponto através da marcação feita no mapa; coordenadas geográficas, onde os alunos, através das coordenadas que lhes fossem dadas teriam de chegar até ao ponto com o auxílio do telemóvel; fotorientação, onde seria fornecida uma fotografia de um local aos alunos que, por sua vez, teriam de descobrir o local e tirar uma nova fotografia com todos os elementos do grupo presentes.

Dando continuidade ao processo, foi altura de mobilizar todos os recursos humanos necessários para ajudar em toda a dinamização da SC. Segundo Zackavy (2004), em relação aos professores, é importante que estes estejam motivados para a atividade, percebam o seu sentido e procurem enquadrar aspetos da disciplina que lecionam em certos momentos da atividade. Posto isto, seria necessário garantir pelo menos um professor ou técnico da CERC Lisboa por grupo, acrescentando também um professor para o ponto de controlo e outro para ficar fixo num dos pontos que continha um desafio. Por fim, ficou definido que a CERC Lisboa conseguiria disponibilizar 4 técnicas para acompanhar os grupos em cada um dos dias, sendo os restantes grupos acompanhados pela minha colega estagiária e por um professor de EF, neste

caso o nosso orientador de escola. Uma das professoras de Cidadania e Desenvolvimento do CV e a professora de ensino especial também estiveram presentes na SC, ficando responsáveis por dois dos desafios da prova.

Por último, mas não menos importante, foi necessário realizar uma circular para cada turma de modo a informar os encarregados de educação, requisitando a permissão para os alunos tirarem fotos. Esta circular continha todo o entusiasmo e experiências que iriam ser proporcionadas aos alunos e a informação acerca de todos os materiais e recursos necessários para os alunos (Zackavy, 2004).

2.5.4. 4ª etapa saída de campo

A SC teve lugar no dia 20 de abril de 2023 para a minha turma, tendo decorrido no Parque da Bela vista, tal como previsto, contando com a participação de todos os alunos da turma e de todos os professores delineados para tal.

Porém, esta etapa deu início com a preparação dos alunos para a SC, com a explicação de todos os procedimentos, quer de segurança quer de realização das atividades para que estas corram da melhor forma possível (Zackavy, 2004), bem como a entrega do documento guião (apêndice XXI) da saída de campo a todos os professores que nela iriam participar.

No dia da SC foi necessário repartir funções. Eu fiquei responsável por me deslocar mais cedo para o local para colocar todos os pontos e montar todos os desafios nos locais planeados, enquanto a minha colega estagiária ficou responsável por se deslocar ao CV, reunir os alunos, encontrar-se com as pessoas da CERCIS Lisboa e realizar a deslocação desde o CV até ao Parque da Bela vista com todos os alunos.

De seguida, com a chegada ao local, foi necessário dividir os alunos pelos grupos compostos anteriormente, dividindo as pessoas da CERCIS Lisboa e as respetivas técnicas pelos diferentes grupos, estabelecendo também o contacto via telemóvel com todas as técnicas e professores que iriam acompanhar o grupo.

Após toda esta organização, foi fundamental explicar a todos todas as regras de funcionamento da atividade, desde a obrigatoriedade da permanência de todos os membros do grupo juntos, até ao funcionamento e pontuações da prova, função á qual fiquei responsável, acrescentando á principal função de permanecer no ponto de controlo a receber os grupos e distribuir os pontos de forma que estes não se encontrassem.

A prova assumiu uma via competitiva, com os grupos de alunos a competirem entre eles, de modo a determinar o vencedor que realizaria a prova no menor tempo possível (Silva, 2013), no entanto, nunca esquecendo as componentes pedagógicas e recreativas, tendo os

alunos de cooperar e entreajudar para alcançar as metas dos desafios e permanecerem todos os juntos em caminhos possíveis para todos, bem como a existência de interdisciplinaridade, juntado a corrida de orientação a conteúdos de diferentes disciplinas como a geografia e a EF (Silva, 2013).

Inicialmente, o principal objetivo da prova seria o de alcançar os 20 pontos presentes no mapa no mínimo tempo possível, mantendo o grupo sempre junto, encontrando os papéis com parte de uma palavra num local indicado no mapa, superando todos os desafios, alcançando as correspondentes metas, para conquistar o papel com parte de uma palavra ou alcançar um ponto através das coordenadas geográficas do mesmo e ainda tirar uma fotografia com todos os elementos do grupo no local exato á fotografia que foi entregue ao grupo no ponto de controlo.

No entanto, devido á SC ter sido numa data posterior á turma da minha colega estagiária, e como os alunos da turma da mesma não conseguiram terminar a prova devido ao número excessivo de pontos, optámos por reduzir o número de pontos e agrupá-los por zonas, levando assim a que todos os grupos conseguissem terminar a prova com sucesso.

Destaco ainda a atitude dos alunos da turma no desafio correspondente á situação de voleibol de 2+2, com a meta de 8 passagens de rede para receber a parte da palavra correspondente àquele ponto, em que, á semelhança do que foi feito ao longo do ano letivo nas aulas de EF, os alunos aplicaram os princípios da aprendizagem cooperativa (Ramos Leitaó, 2010), ajudando as pessoas com necessidades especiais a ter sucesso neste desafio.

Ao recolherem todas as palavras de todos os pontos, o último desafio seria o de as juntar formando a frase alusiva á fundação CERCÍ e a toda a atividade realizada, “O normal é ser diferente”.

Numa fase posterior á atividade procurámos perceber o impacto da mesma nos alunos, através de uma atividade de debate na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, bem como as pessoas da CERCÍ com a recolha de testemunhos das mesmas. Todos estes testemunhos de alunos e todas as pessoas pertencentes á CERCÍ Lisboa, foram utilizados para formalizar um artigo para a gazeta Valsassina (anexo VI).

2.5.5. Balanço da saída de campo

Em primeiro lugar, destaco a realização deste projeto como um dos pontos altos do percurso de estágio, na medida em que foi necessária uma mobilização de variados recursos desde materiais a humanos, dos quais destaco a mobilização de diversos professores de diferentes disciplinas e áreas, de modo a alcançar todos os objetivos previstos e estruturados em todo o programa da SC.

Em termos de aprendizagens dos alunos, concluo que todos os alunos alcançaram todos os objetivos. Direcionados para a EF, os alunos foram capazes de concluir o nível elementar da matéria de orientação, sendo estes capazes de realizar um percurso fora da escola e com o cartão de controlo, orientando o mapa, calculando as distâncias através da escala e identificando as características do percurso para selecionar os melhores trajetos (ME,2011). Por outro lado, foram também capazes de transferir as aprendizagens abordadas em aula para o contexto, realizando com sucesso a figura de ginástica acrobática requisitada e aplicando os princípios da aprendizagem cooperativa na situação de 2+2 de voleibol.

Destaco também as abordagens interdisciplinares com a disciplina de Geografia, o que permitiu aos alunos reforçar os conteúdos acerca da orientação de mapas, identificação de coordenadas e do norte geográfico no mapa e leitura de escalas, num contexto de cariz prático.

A meu ver, o ponto mais importante desta SC foi sem dúvida a aplicação dos valores da solidariedade, cooperação e inclusão abordados de uma forma teórica e fictícia, num contexto real e prático com a relação social com pessoas com necessidades especiais em todo o tempo da atividade. De realçar os laços criados entre alunos e pessoas da CERIC Lisboa, permanecendo alguns em contacto até ao fim do ano letivo, tal a amizade que formaram.

A realização de um debate acerca de toda a atividade, valores inseridos na mesma e sentimento dos alunos completou o ciclo da aprendizagem experiencial (Kolb e Kolb, 2005), permitindo ao mesmo experienciar um contexto real onde os valores tão falados durante o ano letivo estiveram presentes.

O objetivo de reforçar a parceria com a CERIC Lisboa foi cumprido com distinção, na medida em que foi demonstrado que é possível planear atividades em conjunto com esta cooperativa situada na mesma rua que o CV, sendo que estas acrescentam muito ao processo educativo dos alunos.

Devido ao facto da SC se ter realizado num local perto do CV, com vista a uma continuidade de atividades neste local por parte de outros professores no âmbito da EF, o núcleo de estágio decidiu deixar todo o guião, mapas e cartões de controlo numa pasta na sala dos professores de EF, procurando agilizar todo o processo caso algum professor pretenda realizar uma atividade no mesmo espaço com as mesmas características.

Para fechar todo o processo, foram recolhidos testemunhos de todos os grupos de alunos e pessoas da CERIC Lisboa, que, por sua vez, foram bastante positivos, culminando na escrita de um artigo, aprovado e aceite pela Direção do CV, para a gazeta do colégio (anexo VI).

Por fim, concluo esta SC com um balanço bastante positivo, com toda a atividade a decorrer como planeado após as alterações referidas na 4ª etapa, devido á forte preparação da mesma pelo núcleo de estágio, procurando relacionar várias áreas de intervenção e disciplinas com sucesso. Tudo isto culminando num interesse de todos os professores integrantes da atividade, que certamente facilitaram e ajudaram em todo o processo.

Como forma de melhoria futura, sugeria a realização da atividade no mesmo dia para as duas turmas, com grupos com alunos de turmas diferentes de modo a melhorar as relações pessoais dos alunos do mesmo ano de escolaridade. No entanto, isto só seria possível com um aumento do número de pessoas envolvidas na organização da atividade.

2.6. Balanço final direção de turma

Toda esta área apresentou uma novidade e um desafio para mim, da qual destaco a lecionação de aulas sobre temas de Cidadania e Desenvolvimento de cariz teórico, o contrário do que estava habituado pelas aulas de EF serem todas de cariz prático. Tudo isto só foi possível devido á disponibilidade do professor de Cidadania e Desenvolvimento da turma, que se mostrou totalmente disponível a dar-me oportunidades para aplicar os meus temas e projetos na sua aula, bem como a ajudar em toda a sua estruturação e aplicação.

Para a lecionação destas aulas de conteúdos teóricos, optei por procurar estratégias, métodos e pedagogias inovadoras, de forma a aumentar a motivação e atenção dos alunos para estas aulas, tendo optando pela pedagogia inovadora da gamificação (OECD, 2013), devido ao interesse dos alunos pelos jogos e pela competição, tal como observado na disciplina de EF.

As várias reuniões de conselho de turma com os restantes professores permitiram-me recolher informações importantes sobre o desempenho curricular dos alunos, mas também acerca de aspetos sociais e psicológicos dos mesmos. Estas informações foram fulcrais para a definição e adaptação dos objetivos do projeto específico desta área.

Posto isto, destaco a aplicação progressiva das estratégias de Jonhson e Jonhson (1989), e de Naranjo e colegas, (2011), que permitiram intervir sobre a participação ativa dos alunos com mais dificuldades curriculares e com maiores dificuldades no discurso perante a turma ou o grupo, em contexto de trabalhos de grupo. Estas estratégias levaram também a que os alunos adquirissem novas formas de abordar os trabalhos em grupo, com todos os alunos a dar a sua opinião e a discutirem em grupo a melhor opção para tal (Naranjo et al., 2011).

Os temas abordados nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, decididos em conjunto com o professor da disciplina, e tendo em conta o programa da mesma e as prioridades dos alunos, mostraram ser uma escolha correta, tendo sido abordados de forma progressiva. Em

primeiro lugar abordando os valores da solidariedade e cooperação no mundo, bem como a sua definição e presença nos direitos humanos, passando de seguida para um contexto mais real para a solidariedade e cooperação entre alunos, culminando por fim num contexto mais prático e real na SC com a aplicação destes valores com pessoas com necessidades especiais.

Esta aprendizagem experiencial (Kolb e Kolb, 2005), deu-se como concluída com um debate e reflexão crítica sobre a SC, onde todos os alunos participaram de forma autónoma, conseguindo identificar com distinção os momentos em que os valores da solidariedade, cooperação e inclusão estiveram presentes.

Por último, a aplicação do último trabalho de grupo, sem a aplicação obrigatória de alguma estratégia como nos trabalhos anteriores, mostrou que os alunos o conseguiram fazer autonomamente com uma participação ativa de todos os membros do grupo de trabalho, utilizando estratégias para tal, tudo de forma autónoma.

Concluo referindo que esta área contribuiu bastante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional como professor de EF, na medida em que me levou a desenvolver estratégias para resolver problemas comuns dos alunos em todas as disciplinas, a relacionar-me com os professores de outras disciplinas de forma a entender o comportamento dos alunos nas mesmas e a procurar formas e métodos de lecionar conteúdos teóricos de forma a motivar os alunos para os aprender.

3.Desporto escolar

É nesta área que o professor estagiário orienta um dos grupos/equipa do desporto escolar, dirigindo os treinos e acompanhando o grupo/equipa em todas as atividades, competições, etc.

Apesar do Colégio Valsassina possuir um leque diversificado de ofertas de desporto escolar dirigido aos alunos, a minha escolha recaiu pela modalidade de futebol devido ao facto de ser a área onde possuo um conhecimento mais avançado e formação específica, procurando desta forma acrescentar qualidade, novas ideias e estímulos diferentes a este contexto. As equipas que me foram atribuídas foram as equipas do 4ºano e do 5º ano, com treinos às segundas e quartas-feiras, mas também ao sábado de manhã, com 45, 45 e 90 minutos de duração, respetivamente. No entanto, optei por acompanhar também as equipas do 7º e do 8º ano nos treinos de sábado e nas respetivas competições. Relativamente às rotinas competitivas das equipas, apesar de nos últimos dois anos ter existido muito pouca competição, estas irão voltar no presente ano letivo com o torneio do desporto escolar e o torneio do Colégio São João de Brito.

3.1. Plano da 1ª etapa desporto escolar

Foram definidos os seguintes objetivos para a 1ª etapa desta área:

Objetivos da 1ª etapa do desporto escolar
-Os alunos cumprirem as rotinas e regras de treino estabelecidas pelo professor.
-Os alunos darem o seu melhor em todas as situações de avaliação

Quadro 37-Objetivos da 1ª etapa do desporto escolar

De modo a cumprir com os objetivos estabelecidos para esta etapa, em primeiro lugar foi necessário definir as situações a utilizar durante as aulas desta primeira etapa. Segundo Comédias Henriques (2012), a situação de jogo formal de Gr+3x3+GR é a mais autêntica para a avaliação inicial do nível introdução no futebol, pois é neste contexto que se expressam as habilidades, as capacidades e os conhecimentos necessários ao jogo, bem como a situação de 3x1 com superioridade numérica ofensiva. Assim, foram estas as situações utilizadas para a avaliação inicial dos alunos.

Esta primeira avaliação foi realizada do jogo para o jogador e do todo para a parte, garantindo assim uma avaliação válida, confirmando os níveis dos alunos através dos critérios de avaliação que distinguem o nível introdução do nível elementar (Comédias Henriques, 2012).

Após aplicar estas situações, foram notórias as dificuldades de diversos alunos na capacidade de controlar a bola e de decidir quando passar ou conduzir a mesma, nomeadamente dos alunos nº1,8, 15 e 16. Como aspeto positivo desta avaliação destaco o facto de todos os alunos cumprirem com o critério que os permite ter sucesso no que toca ao principal objetivo do jogo de futebol, ou seja, quando isolados face ao alvo finalizam na maior parte das vezes com sucesso.

Relativamente às competições, sendo este um ano após a pandemia, onde todas as competições foram inibidas, estas revelam bastante importância neste processo. A principal competição deste escalão (Benjamins), seria o torneio do colégio são João de brito, que, por sua vez, e ao contrário do que tinha acontecido em anos passados, iniciou bastante mais cedo que o esperado. Assim, os primeiros 3 momentos competitivos da equipa serviram também para esta etapa de avaliação inicial, de modo a observar o comportamento dos alunos neste tipo de contexto.

3.1.1. Balanço da 1ª etapa desporto escolar

Retiro um balanço positivo desta primeira etapa. Os objetivos estabelecidos foram totalmente cumpridos. As rotinas de aula e um clima positivo de aprendizagem foram totalmente implementados.

Para a avaliação dos alunos, retirei que a maior parte dos mesmos não cumpre com o nível introdução, apenas três deles (nº4, nº5 e nº13).

Os momentos competitivos em que os alunos estiveram presentes vieram trazer bastante motivação ao processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, levando a que estes se encontrassem mais focados nos treinos seguintes, de modo a irem mais preparados para os seguintes jogos.

Por último, retiro que a estratégia para melhorar as condições de treino dos alunos, procurando recrutar mais alunos para o desporto escolar se encontra a dar frutos. A criação de diplomas de assiduidade e desempenho, bem como a divulgação das atividades do desporto escolar levaram a que o número de alunos aumentasse bastante nas primeiras 4 semanas das atividades.

3.2. Projeto específico desporto escolar- Motivação dos alunos para a prática do futebol através da rotina competitiva

Relativamente aos momentos competitivos que a equipa de desporto escolar de futebol iria ter durante o ano letivo, em primeiro lugar analisei o calendário da competição do torneio do colégio São João de Brito. Com isto, concluí que, apesar de estarem marcados vários momentos de competição ao longo do ano letivo, estes encontravam-se desfasados por períodos que variavam entre 2 semanas a 1 mês. Facto este que não vai ao encontro do que é pretendido quando se realiza um planeamento por etapas, ou seja, que não permite a continuidade do processo de ensino aprendizagem visto que, segundo esta leva a que os alunos melhorem as suas habilidades, capacidades e competências, sentindo-se mais motivados para a prática (Aggerholm, Standal e Hordvik, 2018).

É através do desporto escolar que se implementam valores educativos como o respeito mútuo e o *fair-play*, podendo ser também um dos momentos de lazer dos alunos fora do horário escolar visto que praticam a sua modalidade desportiva de eleição (Santos, 2009; 2017; Lima, 1987).

Por outro lado, optei pela divulgação do projeto de desporto escolar de modo a cativar mais praticantes na medida em que, segundo a DGE (2021), a missão do desporto escolar é mobilizar o máximo de alunos possível à prática da atividade física, com a finalidade de estes

se desenvolverem fisicamente, afetivamente, socialmente e psicologicamente, sendo a competição um impulsionador desta finalidade também.

Posto isto, e de modo a desenvolver o desempenho individual dos alunos da equipa de desporto escolar de futebol, procurando por sua vez aumentar também o desempenho coletivo, fatores que, segundo Comédias Henriques (2012), se encontram interligados, optei por criar uma competição de modo a completar a rotina competitiva dos alunos.

Assim, foi delineado o seguinte projeto presente no apêndice IX.

3.3. Plano da 2ª etapa desporto escolar

Os dados recolhidos na 1ª etapa permitiram-me definir os objetivos para esta etapa, bem como as prioridades para cada grupo de alunos e as situações de aprendizagem adequadas, bem como as respetivas metas.

Futebol				
Situações	Alunos Referencia	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	Meta
Situação: 3x1 em meio campo (20mx20m)	4,5 e 13	2,3,4,6,7,9,10,11,12,14,17,18	1,8,15 e 16	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 5 finalizações
Situação de exercício de manutenção de posse de bola 5x2				Realizar pelo menos 3 passes entre a equipa
Situação de jogo GR+3x3+GR				Ocupar os 3 corredores quando com a posse de bola; Aplicar os princípios de jogo ofensivos
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo bem. Nível E: Tem a capacidade de manter a bola quando marcado.	Coopera com os colegas de equipa; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo bem;	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo; Desmarca-se, oferecendo linha de passe se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa;	

Quadro 38-Situações, objetivos e critérios de êxito desporto escolar 2ª etapa

Dei prioridade à situação de 3x1, abordando-a na maior parte das aulas, pois segundo Fernández-Espínola, Abad Roles e Giménez Fuentes-Guerra (2020) e Praça et al., (2016), as

situações de superioridade numérica com aspetos simplificados e condicionalismos a nível das defesas levam a uma melhoria dos aspetos técnico-táticos dos alunos. Neste caso, o condicionalismo face ao defesa seria o de partir de junto à baliza, dando assim tempo aos avançados para controlarem bem a bola e avançarem no terreno sem pressão.

Os exercícios de manutenção da posse de bola em superioridade numérica expressiva estão a ser também bastante utilizados nesta etapa para colmatar uma das grandes dificuldades observadas nos alunos, a de manter a posse de bola. Muitas das vezes os alunos, mesmo com bastante espaço, optam por se ver livres da bola antes de analisar o contexto do jogo. Assim, de modo que estes passassem a ter a bola durante mais tempo nos pés, com objetivo de a manter juntamente com os elementos da sua equipa, optei por uma situação de 5x2, com o critério de êxito de realizar, numa primeira fase, 3 passes seguidos entre a equipa, tudo isto em espaço amplo, de modo a evitar a aglomeração à volta da bola. Segundo Machado e colegas (2016), a manipulação da regra que define um número mínimo de passes para alcançar um certo objetivo leva a que a equipa se auto-organize, dando prioridade à manutenção da posse da bola, requerendo assim a construção de ações coletivas ofensivas.

De modo a assemelhar uma parte das aulas ao contexto das competições, optei por realizar situações de jogo formal na maior parte das aulas, na parte final da mesma, parando o jogo várias vezes para dar correções de posicionamento e de certas decisões. Esta estratégia, para além das restantes situações descritas anteriormente, serviu como uma preparação mais real para os momentos competitivos.

Foi também nesta etapa que ocorreu o 1º momento da Taça Valsassina. Contexto que integrou competições em formato de futebol 5 e de futebol 7, num clima festivo, de recreação e, principalmente de aprendizagem para os alunos, levando-os a participar num contexto diferente do que tinham vindo a participar, ou seja, numa situação de futebol 5 em vez de futebol 7, variando as características do campo, balizas e número de jogadores.

3.3.1. Balanço da 2ª etapa desporto escolar

Em relação ao primeiro dos objetivos definidos para esta etapa, o de desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos, apenas parte do mesmo foi concretizado, com apenas alguns alunos a alcançarem os objetivos intermédios propostos. O facto de devido às condições meteorológicas, muitos dos treinos terem sido interrompidos ou até mesmo cancelados, levou a que decorresse uma pausa no processo contínuo de aprendizagem dos alunos, denotando-se este facto nas competições após o sucedido.

Porém, pode-se considerar que houve uma melhoria geral dos alunos no que toca aos princípios básicos ofensivos requeridos e salientados nas situações propostas.

Na situação de 3x1, com superioridade numérica ofensiva, os alunos passaram a perceber a importância da ocupação dos 3 corredores, fornecendo sempre 2 linhas de passe ao portador da bola que, por sua vez teria de tomar uma boa decisão em prol da equipa alcançar o sucesso. Nesta situação, a maior dificuldade surgiu no entendimento do portador da bola de conduzir a bola pelo corredor central de modo a ser mais difícil para o defesa devido ao espaço alargado, facto que foi tido em conta para o planeamento da etapa seguinte.

Em relação à situação de manutenção da posse de bola 5x2, os alunos perceberam claramente que a ocupação racional do espaço facilita o principal objetivo desta situação e, após repeti-la várias vezes ao longo da etapa, já foi possível alcançar o sucesso com clara facilidade, pelo que uma situação mais complexa poderá ser aplicada na etapa seguinte.

A última situação regularmente abordada durante esta etapa foi a situação de jogo formal de Gr+4x4+Gr, que, por sua vez, revelou ainda muitas dificuldades dos alunos devido ao número de jogadores em campo, levando a que houvesse ainda uma grande aglomeração à volta da bola, facto que levou a que esta situação fosse adaptada na etapa seguinte.

Relativamente ao 1º momento da Taça Valsassina, este decorreu com bastante naturalidade, num ambiente saudável para o desporto, incutindo valores de fair play e respeito para com os adversários e colegas de equipa, sendo também um momento importante na rotina competitiva dos alunos de modo a desenvolver as suas aprendizagens prioritárias e a superar as dificuldades inerentes à competição, pelo que o enquadramento de mais momentos desta taça foram planeados para as etapas seguintes.

As dinâmicas da atribuição de diplomas mensais de assiduidade, desempenho e o treino semanal do dia do amigo promoveram também resultados interessantes, na medida em que o número de participantes em duas das equipas do desporto escolar de futebol aumentou.

3.4. Plano da 3ª etapa desporto escolar

De acordo com as informações recolhidas e observadas na 2ª etapa, defini os seguintes objetivos e metas para a presente etapa optando por manter algumas das situações de jogo abordadas na etapa anterior, alterando apenas certos aspetos, condicionando, simplificando ou aumentando a dificuldade da situação consoante os objetivos definidos:

Futebol				
Situações	Alunos Referência	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	Meta
Situação: 3x1 em campo inteiro (40mx20m)	4,5 e 13	2,3,4,6,7,9,10,11,12,14,17,18	1,8,15 e 16	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 4 finalizações
Situação de exercício de manutenção de posse de bola 5x2+1				Realizar pelo menos 5 passes entre a equipa
Situação de jogo GR+2x2+GR com dois jokers laterais				Ocupar os 3 corredores quando com a posse de bola; Aplicar os princípios de jogo ofensivos
Objetivos	Coopera com os colegas de equipa; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo bem. Nível E: Tem a capacidade de manter a bola quando marcado. Desmarca-se ofensivamente e em apoio.	Coopera com os colegas de equipa; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo bem;	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo; Desmarca-se, oferecendo linha de passe se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa;	

Quadro 39-Situações, objetivos e critérios de êxito desporto escolar 3ª etapa

Mantive a situação de 3x1, desta vez aumentando o espaço, de modo que os alunos progredissem com a bola, conduzindo-a pelo corredor central, com os restantes dois alunos a fornecerem linhas de passe em ambos os lados. Para isto, a marcação de corredores laterais com a obrigatoriedade de permanência de um atacante por corredor, de modo que os alunos percebessem a noção da ocupação do espaço de jogo quando com a posse de bola, evitando a aglomeração á volta da bola e promovendo sempre duas linhas de passe ao colega com bola. A meta para esta situação foi também diminuída, de modo que os alunos a conseguissem alcançar mais facilmente, promovendo assim um aumento no sentimento de competência dos alunos através do sucesso (Alderman, Beighle e Pangrazi, 2006).

Para a situação de manutenção da posse de bola, devido ao facto de os alunos terem alcançado a meta definida na etapa anterior com sucesso, optei por aumentar a mesma para 5 passes seguidos em vez de 3, acrescentando também o número de defesas, possibilitando a saída de um defesa após 5 passes da equipa com a posse da bola, transformando-se assim numa situação de 5x3.

A última situação, definida anteriormente como uma situação de jogo de GR+3x3+GR, teve de ser alterada, não só devido ao aumento do número de alunos inscritos nas equipas, mas também devido aos problemas observados na aglomeração á volta da bola. Posto isto, foi utilizada uma situação de GR+2X2+GR e de GR+3X3+GR, sempre com a existência de joker laterais colocados nos corredores predefinidos, de forma que a equipa com a posse da bola pudesse atacar em superioridade numérica, com dois elementos fixos nos corredores laterais, aumentando o número de opções para o portador da bola e, conseqüentemente, o sucesso da equipa que ataca (Praça et al., 2016).

Nesta etapa, na parte inicial de cada treino, foram também aplicadas situações mais analíticas de técnica individual de condução de bola, passe e remate, sempre com metas adequadas ao nível de cada um dos alunos (Heacox, 2006), de modo a melhorar estes aspetos a serem aplicados em situações de jogo nas partes principais dos treinos.

Relativamente às competições, de salientar a integração das equipas de benjamins e infantis no torneio da AEEP, onde a equipa de iniciados já se encontrava a participar, sendo assim considerados mais momentos para preencher a rotina competitiva dos alunos e de, fundamentalmente, dar continuidade às suas aprendizagens.

Para a taça Valsassina, foram planeados mais dois momentos durante esta etapa.

3.4.1. Balanço da 3ª etapa do desporto escola

A continuação, consolidação e progressão da abordagem dos conteúdos prioritários definidos para os alunos revelou-se como bastante positivo na medida em que estes, com o aumento da dificuldade dos exercícios, puderam desenvolver de uma forma progressiva estes conteúdos, nomeadamente o critério de manter a bola quando marcado (Comédias Henriques, 2012), ainda em superioridade numérica, mas com um número maior de defesas. Ao longo destas duas etapas a aglomeração á volta da bola observada na AI foi desaparecendo, levando isto a que os alunos percebessem que, para manter a bola na sua posse, a existência de linhas de passe possíveis e longe dos defesas seria importante.

A situação de jogo de 3x1 com o objetivo dos alunos perceberem que devem ocupar os dois corredores laterais de modo a fornecer duas linhas de passe ao portador da bola, que por sua vez deve conduzir a bola pelo corredor central sempre que possível, obteve melhorias significativas, com as metas propostas a serem cumpridas com distinção. A implementação da situação de jogo com 2 jokers laterais ajudou claramente nesta perceção da ocupação do terreno de jogo de modo a dar linhas de passe viáveis ao colega com bola. Posto isto, na próxima etapa

optei por dificultar a situação, aumentando o número de defesas, mas mantendo a superioridade numérica.

A consistência e continuidade da rotina competitiva dos alunos com a presença em várias competições, cada uma delas fornecendo estímulos diferentes, foi parte importante desta etapa na medida em que permitiu aos alunos continuar a desenvolver a sua aptidão em momentos competitivos, possibilitando a correção e melhoria dos aspetos inerentes às competições nos treinos durante a semana.

3.4. Plano 4ª etapa desporto escolar

De modo a dar continuidade e, por fim, concluir todo o processo e projeto do desporto escolar, tendo em conta os balanços anteriores, foram definidos os seguintes objetivos para esta última etapa:

Objetivos da 4ª etapa do desporto escolar
-Os alunos consolidarem as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo; - Os alunos demonstrarem e aproveitarem as aprendizagens adquiridas ao longo do ano em situações de competição;

Quadro 40-Objetivos da 4ª etapa do desporto escolar

Para dar resposta aos objetivos definidos para esta etapa e, tendo em conta a curta duração da mesma, optei por implementar as seguintes situações nos treinos:

Futebol				
Situações	Alunos Referência	Alunos Fronteira	Alunos Críticos	Meta
Situação: 3x2 em campo inteiro (40mx20m)	4,5 e 13	2,3,4,6,7,9,10,11,12,14,17,18	1,8,15 e 16	A cada 8 lances de ataque existem pelo menos 2 finalizações
Situação de exercício de manutenção de posse de bola 5x3				Realizar pelo menos 5 passes entre a equipa
Situação de jogo GR+4x4+GR				Aplicar os princípios de jogo ofensivos
Torneio escada 2x2				Ganhar o jogo
	Coopera com os colegas de equipa; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo bem. Nível E:	Coopera com os colegas de equipa; Recebe a bola e enquadra-se com o alvo;	Recebe a bola e enquadra-se com o alvo; Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo;	

Objetivos	Tem a capacidade de manter a bola quando marcado. Desmarca-se ofensivamente e em apoio.	Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo bem;	Desmarca-se, oferecendo linha de passe se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa;	
-----------	---	--	---	--

Quadro 41-Situações, objetivos e critérios de êxito desporto escolar 4ª etapa

Na parte inicial dos treinos, mantive a situação de superioridade numérica, no entanto, optei por aumentar a complexidade da mesma, passando de uma situação de 3x1 para 3x2, visto que os alunos já ocupavam com sucesso os três corredores quando com a posse de bola, com o portador da bola a conduzir a bola pelo corredor central cumprindo com os princípios de jogo ofensivos, aproximando-se mais de uma situação formal de jogo e consequentemente promovendo uma maior aprendizagem significativa nos alunos (Gulikers, Bastiaens e Kirshner, 2004).

Alinhado na mesma filosofia de Gulikers e colegas (2004), para a parte principal do treino, aumentei também o número de defesas na situação de manutenção da posse de bola passando a realizar uma situação de 5x3, promovendo uma progressão nas aprendizagens dos alunos que previamente já cumpriam a meta proposta na etapa anterior, na medida em que estes já sabiam ocupar racionalmente o espaço de modo a promover linhas de passe válidas ao portador da bola. Sendo esta uma etapa de conclusão e apuramento dos resultados das aprendizagens obtidas ao longo do ano letivo (Bom, 2016), nas partes principais de todos os treinos desta etapa apliquei a situação de jogo formal Gr+4x4+GR, referenciada por Comédias Henriques (2012), como a situação ideal para distinguir o nível elementar do nível avançado. Apesar da presença de dois alunos de nível introdução, de modo a não deixar nenhum aluno em espera decidi avaliar os mesmos na situação referida anteriormente, o que, mesmo com a existência de mais dois jogadores em campo em comparação com a situação ideal para distinguir o nível introdução do nível elementar (Comédias Henriques, 2012), foi possível devido à boa integração dos mesmos na equipa, à evolução apresentada por estes elementos ao longo do ano letivo em contexto de treino e competição e da boa cooperação e entreajuda dos alunos mais aptos.

Por fim, deu-se também a conclusão de todas as competições nas quais as equipas se encontravam a participar, destacando entre estas a Taça Valsassina, parte do projeto específico desta área. A criação desta Taça, em conjunto com as restantes duas competições (Liga AEEP e Torneio do colégio São João de Brito), permitiram a todas as equipas de futebol do Colégio Valsassina a manutenção de uma rotina competitiva regular, nunca estando mais de 2 semanas sem qualquer tipo de competição, fator que levou a maiores possibilidades de correção e

melhoria das aprendizagens dos alunos em ambientes desafiantes e adaptados às suas aptidões (Marques, 2004).

3.4.1. Balanço final

Início este balanço com a justificação da escolha da integração na modalidade de futebol no CV, escolha esta que foi alinhada com a possibilidade de apresentar e integrar novas ideias no grupo do desporto escolar de futebol do CV, tanto a nível de planeamento dos treinos e ideias inseridas no mesmo, bem como a nível de métodos para motivar os alunos quanto á sua assiduidade como a nível do gosto pela modalidade, devido á minha formação especifica na modalidade de futebol.

Para tal, a demonstração de competência a todos os professores que lecionavam a modalidade de futebol do desporto escolar foi um fator fulcral de modo a ganhar a sua confiança para aplicar as minhas ideias e, fundamentalmente, lecionar alguns treinos de forma autónoma, acompanhando também as equipas em várias competições. Esta demonstração de competência enquanto treinador da modalidade e praticante anterior da modalidade de futebol, levou-me a receber um convite formal para integrar como professor responsável o grupo de futebol no ano letivo seguinte, o que por si só considero que representa todo o trabalho proativo realizado no ano de estágio, bem como o compromisso e competência demonstrada no contexto.

Em primeiro lugar, ao estabelecer objetivos, um elemento crucial para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Silva e Lopes, 2016), foi necessário ter em conta as principais dificuldades dos alunos, a fim de planear o caminho em direção ao progresso das suas aprendizagens, bem como métodos para aumentar a sua assiduidade e motivação para com os treinos, captando por sua vez, novos praticantes para a modalidade também através da integração de uma nova competição que completava e aprimorava a rotina competitiva dos alunos, garantindo o principio de treino da continuidade (Proença, 1992).

Posto isto, destaco a minha intervenção nesta área visto que, em primeiro lugar, o método de treino utilizado englobando exercícios adaptados e desafiantes para que os alunos atingissem o sucesso (Martins et al., 2017), procurando progressões nos mesmos de modo a permitir o progresso nas aprendizagens dos alunos em exercícios e situações que já conheciam, mas com um maior grau de complexidade (Gulikers, Bastiaens e Kirshner, 2004), gerou aumentos significativos nos critérios prioritários dos alunos.

Numa etapa inicial estes apresentavam um nível médio, com alguns alunos a cumprir o nível introdução dos PNEF (Jacinto et al., 2001), mas ainda longe de cumprir o nível elementar, mas por outro lado com cerca de 3 alunos longe de alcançar o nível introdução. A nível de jogo,

de acordo com os critérios apresentados por Comédias Henriques (2012), a maior dificuldade dos alunos prendia-se na aglomeração á volta da bola, o que prejudicava a aplicação dos restantes princípios de jogo ofensivos.

Através das situações implementadas, nomeadamente os exercícios de manutenção da posse de bola em superioridade numérica, foi possível resolver este problema com distinção, passando os alunos a ocupar bem o espaço de jogo, promovendo linhas de passe á distância de passe, viáveis para o companheiro com bola (Comédias Henriques, 2012), tendo sido esta a maior das conquistas deste ano letivo. Por outro lado, a passagem desta componente do jogo para os restantes exercícios e jogos promoveu também uma melhoria significativa dos alunos, principalmente nos critérios da tomada de decisão, de quando passar, conduzir a bola ou rematar do nível introdução (Comédias Henriques, 2012), e da manutenção da posse da bola quando marcado do nível elementar (Comédias Henriques, 2012). Com isto, e com todas as progressões e aumentos de complexidade dos exercícios aplicados, destaco o facto de todos os alunos terem conseguido alcançar a totalidade do nível introdução, chegando a maior parte deles também a alcançar parte do nível elementar dos PNEF (Jacinto et al., 2001).

Relativamente aos restantes objetivos delineados, diretamente relacionados com o meu projeto específico, **“Motivação dos alunos para a prática do futebol através da rotina competitiva”**, estes foram claramente cumpridos. A implementação de diplomas de assiduidade e de aptidão mensais em todas as equipas de futebol do desporto escolar levou a um aumento da assiduidade dos alunos nos treinos e jogos de uma forma geral, bem como uma maior preocupação para efetuar um bom desempenho nos mesmos. A criação da competição Taça Valsassina, levou a que todas as equipas tivessem participado em mais 5 momentos competitivos, acrescentados aos que já teriam normalmente, completando assim a sua rotina competitiva, sem nunca estar mais de 2 semanas sem qualquer tipo de competição, permitindo uma continuidade na evolução das suas aprendizagens (Marques, 2004). Todos estes aspetos levaram também a um aumento gradual do número de alunos em todas as equipas de futebol do desporto escolar desde o início do ano.

Em suma, concluo este balanço referindo que foi um ano letivo de muita aprendizagem e superação a nível pessoal, com muito trabalho, compromisso e competência demonstrado no que toca a todo o processo de ensino, gestão e dinamização no contexto do desporto escolar de futebol do CV. Destaco a criação da Taça Valsassina como um grande impulsionador para o alcance do segundo objetivo delineado, ficando desde logo a possibilidade de realização e expansão desta competição nos anos letivos seguintes no CV.

Por último, como forma de proposta, considero que os horários dos treinos poderiam ser mudados para a tarde, devido ao facto de os alunos chegarem muitas vezes atrasados devido às filas dos almoços, o que por si só os prejudica em todo o seu processo de aprendizagem, bem como aos seus colegas devido á organização de certas situações que implicam um certo número de alunos para as aplicar.

4.Seminário

Segundo Bom e Brás (2003), é importante que desde o início do processo de estágio o professor estagiário esteja pronto para considerar não apenas a sua própria intervenção, mas também a realidade da escola em que trabalha e o sistema educativo como objetos de reflexão e investigação, adotando assim uma abordagem científica para lidar com os desafios profissionais, sempre que possível e apropriado. A realização do seminário proporciona ao estagiário a oportunidade de, em grupo, desenvolver uma postura de estudo e uma prática de investigação sobre a realidade e a própria intervenção, permitindo também que ele apresente e discuta, no grupo, no departamento curricular e na escola, os conhecimentos que adquiriu através da sua pesquisa e reflexão (Bom e Brás, 2003).

Todo o processo desta área foi realizado de acordo com as características da investigação-ação (Berg e Lune, 2004), englobando as fases de pertinência do estudo, revisão de literatura, desenho do estudo, instrumentos, amostra e procedimentos.

4.1. 1ª etapa

4.1.1. Pertinência do estudo

Segundo a Lei n.º51/2012, de 5 de setembro, é dever do aluno a participação nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas que requeiram a participação dos alunos, englobando desta forma as aulas de EF. No entanto, caso um aluno esteja impossibilitado de participar na parte prática da aula de EF este não estará a cumprir com o seu dever, logo, o que deverá fazer?

No contexto do CV, em certas turmas, observei que todos os alunos nesta situação apenas ficavam sentados a ver a aula, sendo lhes atribuída uma falta de material, se fosse o caso, ou até mesmo presença na aula caso apresentasse atestado médico. Porém, segundo o artigo 14º da mesma lei, o termo “falta” é referido como um termo geral que representa a presença e participação do aluno nas aulas, não sendo feita qualquer referência a faltas de atraso ou material, como o que é aplicado no CV.

Em Portugal, segundo o artigo 15º da Lei n.º51/2012:

“O aluno pode ser dispensado temporariamente das atividades de EF ou desporto escolar por razões de saúde, devidamente comprovadas por atestado médico, que deve explicitar claramente as contraindicações da atividade física.”

No entanto, este último excerto da frase não acontece com regularidade no CV, com os atestados médicos apresentados a possuírem um carácter geral, sem qualquer indicação específica de qual a atividade física que o aluno não pode realizar.

Assim, considereei como importante abordar este tema no CV, na medida em que não existem quaisquer procedimentos para lidar com estes casos de alunos, havendo professores que atribuem tarefas avulso aos alunos ou outros que apenas deixam os alunos em aula, sentados, sem lhes ser atribuída falta de presença e alunos que apresentam atestados médicos pouco específicos, sem abertura para qualquer possibilidade de atividade física.

Ao longo desta etapa optei por realizar algumas conversas informais com alguns professores á medida que observava certas aulas dos mesmos, de modo a perceber as razões pelas quais alguns alunos não realizavam a aula de EF, bem como se existia algum plano alternativo ou objetivo para estes mesmos alunos.

Após este processo, e tendo em conta todos os factos observados por mim e relatados pelos professores do GEF, dividi os alunos que não fazem a parte prática da aula de EF em 3 categorias: alunos com lesões de longa duração; alunos com lesões de curta duração e aluno sem material desportivo para a prática de AF.

Posto isto, defini como tema do meu seminário as “*(Im)Possibilidades dos alunos na Educação Física*”. Por um lado, impossibilidades que não permitem aos alunos participar na aula e por outro, possibilidades, surgindo assim a pergunta de partida deste tema: “*O que é possível fazer com estes alunos?*”.

Tendo em conta tudo o que foi referido, defini os seguintes objetivos:

Objetivos Seminário
Conhecer e comparar os procedimentos de diferentes escolas nas situações de impossibilidade dos alunos de realizar a componente prática da aula com os do Colégio Valsassina
Aprovação de um novo método de abordagem para as situações de alunos impossibilitados de realizar a componente prática da aula de EF.

Quadro 42- Objetivos Seminário

4.1.2. Revisão de literatura

De acordo com o estudo de Bernardelli e Lewandowska (2015), a justificação da não prática da aula de EF varia de país para país, com alguns países a exigirem o atestado médico e outros apenas a ser necessário um recado do encarregado de educação.

Ainda no mesmo estudo, é referido que na Polónia, no ano letivo 2012/2013, as percentagens de alunos a não participar ativamente nas aulas de EF foram bastante elevadas, alcançando valores de 15% dos alunos dos 4 e 5 anos e 1º ciclo, 23% dos alunos do 2º e 3º ciclo e 30% dos alunos do ensino secundário, da amostra recolhida (Bernardelli e Lewandowska, 2015).

As principais razões que levam os alunos a não participarem ativamente nas aulas de EF, apesar de se encontrarem presentes nas mesmas são as faltas de equipamento desportivo para a prática da AF, as lesões justificadas com atestado médico e as lesões justificadas com recados do encarregado de educação (Bali, 2016; Bernardelli e Lewandowska, 2015).

Por outro lado, são também referenciadas as razões pelas quais os alunos evitam em participar nas aulas EF, entre elas a falta de interesse para com a disciplina, a dificuldade das situações apresentadas em aula e razões de saúde (Bali, 2016; Bernardelli e Lewandowska, 2015; Damak e Bahloul, 2015).

No Regulamento Interno do CV, existe uma definição para o conceito de falta, sendo esta “a ausência do aluno a uma aula ou a outra atividade de frequência obrigatória, ou facultativa caso tenha havido lugar a inscrição, a falta de pontualidade ou a comparência sem o material didático ou equipamento necessários nos termos estabelecidos”, no entanto existe também uma definição para falta de material, “quando o aluno não possui o material necessário e tal facto é impeditivo de participar na atividade da aula. No caso da disciplina de EF considera-se falta de material quando o aluno não se apresentar como equipamento do Colégio”, o que por sua vez não faz sentido na medida em que a definição de falta de material já se encontra explícita na definição de falta.

Winnick e Porretta (2016), apresentam várias soluções e procedimentos que o professor de EF pode adotar caso um aluno esteja impossibilitado de realizar certas vertentes práticas da aula. Em primeiro lugar deve existir uma comunicação e avaliação constante do estado do aluno, de modo a perceber as suas impossibilidades e possibilidades, de seguida pode optar por diferentes soluções tais como modificar as atividades do aluno, definir alternativas de participação ativa, implementar atividades de reabilitação específica ou integrá-lo em atividades de inclusão social (Winnick e Porretta, 2016).

Caso um aluno esteja totalmente impossibilitado de realizar AF, existem várias soluções presentes nos PNEF (Jacinto et al., 2001) nas diversas matérias, tais como a apreciação de sequências gímnicas, arbitrar jogos desportivos coletivos ou situações de desportos de combate e cooperar e incentivar os colegas nas diferentes matérias da EF (ME, 2011).

Por último, de realçar que, segundo Silva e Lopes (2016), a definição de objetivos para cada aluno é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, mesmo que as possibilidades de prática de um aluno sejam reduzidas, este deve ter objetivos específicos definidos de forma que possa trabalhar para os cumprir, resultando assim na sua avaliação.

4.2. 2ª etapa

Tendo em conta toda a temática deste projeto de seminário e de forma a alcançar os objetivos definidos, em primeiro lugar optei por contabilizar o número de alunos em cada turma que não realizava a componente prática da aula de EF em três momentos ao longo do ano letivo de modo a confirmar e reforçar a pertinência deste estudo. De seguida, procurei identificar os procedimentos adotados por outras escolas e colégios acerca desta problemática.

4.2.1. Desenho do estudo

O estudo em questão foi de natureza observacional.

4.2.2. Instrumentos

Para recolher os dados, numa primeira instância foi utilizada a observação direta das aulas de várias turmas de modo a contabilizar os alunos que não participavam ativamente na aula de EF. Este tipo de observação apresenta várias vantagens tais como a validação dos dados, a precisão e detalhe, o contexto natural, a observação de comportamentos não relatados, a flexibilidade e adaptabilidade e a exploração de comportamentos não intencionais (Merriam e Tisdell, 2009).

Com vista a alcançar o primeiro objetivo definido para o seminário, o de conhecer e comparar os procedimentos de diferentes escolas nas situações de impossibilidade dos alunos de realizar a componente prática da aula com os do Colégio Valsassina, e devido á inexistência de um instrumento cientificamente comprovado para aplicação nesta temática, criei um questionário (apêndice XXII) através do google forms, de modo a que este pudesse ser enviado e preenchido com facilidade pelos professores das diferentes escolas e colégios abordados. A utilização deste questionário permitiu uma maior eficiência e uma padronização consistente das respostas obtidas, garantindo sempre o anonimato e confidencialidade das respostas (Fricker e Schonlau, 2002).

4.2.3. Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 24 turmas do CV (do 5º ano até ao 12º), bem como por 12 escolas e colégios de Portugal continental.

4.2.4. Procedimentos

Após reunir todas as condições e autorizações para tal, em primeiro lugar foi realizada a observação do comportamento dos alunos impossibilitados de realizar a parte prática das aulas de EF nas aulas dos professores do GEF, se lhes são atribuídas tarefas ou não e qual a sua impossibilidade, tudo isto na semana do PTI e, posteriormente, em duas semanas do último período escolar.

Para a realização dos questionários, foi inicialmente descrito objetivo do estudo e a garantia de confidencialidade das informações retirados dos mesmos.

4.3. 3ª etapa

Nesta etapa procedeu-se á análise, interpretação e conclusões acerca dos dados obtidos. Todo este procedimento foi realizado de acordo com os princípios de Yin (2015), em primeiro lugar realizando uma compilação dos dados ordenando-os por categorias através da identificação de padrões, interpretando-os e relacionando-os com a bibliografia de referência de modo que se pudesse retirar conclusões acerca dos mesmos.

4.3.1. Apresentação e discussão de resultados

Tabela 1- Quantidade de alunos sem realizar AF nas aulas

Semana de 9 a 13 de janeiro	Semana de 8 a 12 de maio	Semana de 15 a 19 de maio
16 aulas	9 aulas	46 aulas
16 alunos sem realizar AF	28 alunos sem realizar AF	93 alunos sem realizar AF
Média de 1 aluno por aula sem realizar AF	Média de 3 alunos por aula sem realizar AF	Média de 2 alunos por aula sem realizar AF

Verificou-se que, várias aulas observadas, a quantidade de alunos sentados sem realizar qualquer tipo de AF ou objetivos definidos (no caso dos alunos lesionados) foi bastante elevado, alcançando a média de 3 alunos por aula na segunda semana de observação.

Tendo em conta o número médio de 27 alunos por turma, calculando as percentagens de alunos sem realizarem AF na aula de EF chegamos a valores entre os 3 e os 11% da totalidade da turma. Valores estes que não alcançam as percentagens apresentadas no estudo de Bernardelli e Lewandowska (2015), de 15 a 30%, no entanto são considerados problemáticos

devido á quantidade de alunos sem realizar a aula de EF num número de aulas elevado, estando sempre pelo menos um aluno sem realizar a componente prática da aula.

Tabela 2- Resultados questionários seminário

Procedimentos para:	Respostas das escolas		
	Sim	Não	Quais?
Alunos lesionados por um curto período	6	6	- Acompanhamento desses alunos por uma professora a partir de casa, trabalhando as matérias da EF -Ficha de observação, registo e reflexão da aula (2x) -Fichas de trabalhos, testes escritos ou trabalhos individuais (x2) -Apoio ao professor na aula
Alunos lesionados por um longo período	6	6	- Atribuição de um plano individual de EF -Trabalhos individuais ou testes escritos (x5)
Alunos com falta de material para a prática	3	9	- Ficha de observação, registo e reflexão da aula (x2) -Ficha de trabalho
Faltas de material	Sim	Não	Tipo de falta
Caso um aluno esteja impossibilitado de realizar a componente prática da aula devido á falta de equipamento desportivo, é atribuída alguma falta ao aluno (material, presença, etc)?	10	2	- Falta de material (x10)
Partilha entre professores	Sim	Não	
Partilha de planos e procedimentos sobre este tipo de alunos dentro do GEF ou DEF	4	8	
Atestados médicos	Sim	Não	
Atestados médicos de acordo com a Lei nº51/2012?	8	4	

Através da análise dos dados obtidos através do questionário verificou-se que apenas metade das escolas inquiridas possuem procedimentos regulamentados ou aprovados pelo respetivo grupo ou departamento de EF. Dentro desses procedimentos destacam-se principalmente as fichas de trabalho, testes escritos e trabalhos individuais, remetendo os alunos para o desenvolvimento de conteúdos relativos á área dos conhecimentos (ME, 2011). Dentro desta área destaca-se também o acompanhamento desses alunos por uma professora a partir de casa, recurso este que se apresenta como muito útil, no entanto é também uma situação impossível na maioria das escolas. A atribuição de um PIEF (plano individual de educação

física), foi também uma solução referida nesta recolha, bem como o apoio ao professor e as fichas de observação, registo e reflexão sobre a aula, fugindo estas duas últimas do que é apresentado nos PNEF (Jacinto et al., 2001), sem qualquer componente ligada a qualquer área da EF.

Para os alunos com falta de material, em primeiro lugar referir que apenas 3 das escolas inquiridas apresentam procedimentos para estes casos, integrando novamente a realização de fichas de observação, registo e reflexão da aula em duas das escolas, e fichas de trabalho na restante escola. De realçar também que duas das doze escolas inquiridas não atribuem qualquer tipo de falta a alunos sem material desportivo, o que não vai de encontro com o artigo 14º da Lei nº51/2012, na medida em que o aluno neste caso não participa na aula.

Por último, para a questão acerca da partilha entre professores acerca destes procedimentos, apenas 4 escolas responderam que sim e para a questão acerca dos atestados médicos conforme a Lei nº51/2012 4 escolas responderam que não o que, por sua vez correspondem a resultados baixos para a primeira questão devido á importância do trabalho colaborativo entre professores (Costa et al., 2017), e problemáticos para a segunda questão devido á importância dos atestados médicos específicos para todas as possibilidades do processo de ensino aprendizagem destes alunos (Bernardelli e Lewandowska, 2015).

4.3.2. Principais conclusões

Sintetizando todos os dados apresentados anteriormente, em primeiro lugar é possível confirmar toda a pertinência deste estudo através dos resultados apresentados na tabela 3, na medida em que o nº de alunos sem realizar qualquer tipo de AF nas aulas observadas é bastante elevado, aproximando-se das percentagens apresentadas por Bernardelli e Lewandowska (2015), e confirmando os principais motivos pela impossibilidade por parte destes alunos de realizar as aulas de EF, sendo estas maioritariamente as lesões e as faltas de material desportivo (Bali, 2016; Bernardelli e Lewandowska, 2015).

Relativamente aos dados do questionário aplicado às 12 escolas e colégios integrantes na amostra do estudo, á semelhança do CV, existem muitas escolas sem qualquer tipo de procedimentos a aplicar aos casos de alunos impossibilitados de realizar a componente prática das aulas de EF (ou parte dela), levando a que esse tipo de alunos “percam” aulas de EF e não as utilizei para aprender ou reforçar conteúdos dentro das suas possibilidades de ação. Por outro lado, as escolas que dizem apresentar procedimentos para tal, nem sempre estes são os mais corretos. Por exemplo, tarefas de observação, registo e reflexão da aula, se não integrarem objetivos contidos nos PNEF (Jacinto et al., 2001), serão pouco benéficos para o processo de

aprendizagem dos alunos visto que não enquadram qualquer tipo de conteúdo inerente à disciplina de EF.

Contudo, a realização de testes escritos, fichas ou trabalhos referentes à área dos conhecimentos ou aspetos contidos na área das AF dos PNEF (Jacinto et al., 2001), podem ser soluções válidas, desde que integrados num plano com os devidos objetivos dirigidos ao aluno em questão (Silva e Lopes, 2016), tal como indicaram as respostas de uma das escolas. Solução esta que teve bastante em conta aquando na realização da proposta para apresentar posteriormente ao GEF.

Relativamente às faltas quando um aluno não se apresenta com o equipamento desportivo para a prática de AF, 10 das escolas referiram que nestes casos seria aplicada uma falta de material ao aluno, mantendo-se a presença na aula, ou seja, não vai ao encontro do que refere o artigo 14º da Lei nº51/2012, de 5 de setembro, na medida em que ao aluno deve ser atribuída uma falta quando este não está presente na aula ou não participa na mesma, o que acontece na maioria das escolas inquiridas, sem que haja uma participação ativa dos alunos devido à falta de procedimentos regulamentados para tal. Assim, ao ser atribuída apenas uma falta de material ao aluno, é como se este participasse na aula, o que, aparentemente não acontece. Ainda nesta questão, existem escolas em que não é atribuído qualquer tipo de falta a um aluno sem equipamento desportivo, o que se apresenta como um caso mais problemático que o anterior.

A partilha entre professores de EF acerca dos procedimentos foi também uma questão abordada no questionário, à qual apenas 4 escolas referiram que existia esta partilha. Esta vertente é bastante importante na medida em que, com esta partilha, existem possibilidades de certos professores já terem lidado com casos semelhantes aos que surgem a outros professores, possibilitando esta ajuda nestes casos, sendo também uma das características referenciadas por Costa e colegas (2017), como uma das mais importantes em GEF eficazes.

Por último, mas não menos importante, a questão dos atestados médicos. Estes devem “explicitar claramente as contraindicações da atividade física”, no entanto em 4 das escolas inquiridas e no CV estes não correspondem ao que é referido na Lei nº51/2012. Isto leva a que o trabalho do professor seja prejudicado, bem como as aprendizagens do aluno, na medida em que não é possível apurar as possibilidades de prática para estes alunos, bem como a definição de objetivos e metas para um desenvolvimento das suas possíveis aprendizagens (Silva e Lopes, 2016).

Em suma, retiro como o principal ponto positivo desta recolha de dados a solução dos PIEF para os alunos lesionados, como forma de definir objetivos e metas possíveis através da adaptação das atividades nas aulas, indo ao encontro das soluções que referem Winnick e Porretta (2016), sendo os atestados médicos específicos uma parte fundamental para a concretização e realização destes planos.

4.4. 4ª etapa

Foi nesta última etapa que ocorreu a apresentação do seminário aos professores do GEF, numa das reuniões do GEF agendadas semanalmente. Esta foi partilhada através de uma apresentação PowerPoint, no dia 30 de maio de 2023.

Como principais objetivos defini a apresentação dos procedimentos aplicados a alunos impossibilitados de realizar partes das aulas de EF impostos por outras escolas e colégios, bem como a apresentação da minha proposta para o CV para este tema.

Optei por dividir esta apresentação em 4 partes. A primeira referente á pertinência do estudo com os dados recolhidos das aulas dos professores do GEF e revisão bibliográfica que a suporta. De seguida dei abertura para os professores debaterem acerca da pergunta de partida “O que é possível fazer com estes alunos?”, apresentando os objetivos do projeto no fim deste debate. Em terceiro lugar, apresentei todos os dados recolhidos acerca do questionário aplicado, abrindo novamente a debate esta temática após apresentar as soluções de outras escolas e colégios. Por último, apresentei a proposta que contrui para o CV, procurando melhoria e ajustes para a mesma de modo que pudesse ser aprovada.

4.4.1. Balanço final

Centrando em primeiro lugar a pergunta de partida deste seminário “O que é possível fazer com estes alunos?”, todos os professores presentes concordaram que é possível estes alunos terem algum tipo de AF quando se encontram lesionados, no entanto, referiram desde logo as dificuldades que também identifiquei no estudo, sendo estas os atestados médicos e as faltas de material.

Algumas das possibilidades referidas pelos professores foram a reabilitação específica em casos de lesão, sempre em consonância com o médico ou fisioterapeuta, a adaptação e modificação de atividades e atividades que incluam o aluno socialmente, indo assim de encontro ao que referem Winnick e Porretta (2016).

Após apresentar os dados recolhidos do questionário aplicado a outras escolas e colégios e abrir novamente o debate, os professores do GEF mostraram-se interessados na principal solução que salientei, a da realização de PIEF para os alunos com lesões de longa duração. No

entanto, alguns destes professores mostraram-se reticentes devido às principais dificuldades que apresentei, ou seja, os atestados médicos específicos e as faltas de material. Estes referiam que é difícil contrapor ou discutir com os médicos, no entanto, que era possível sensibilizar os encarregados de educação para este tema. Assim, foi referido que a realização dos PIEF estaria muito dependente da especificidade do atestado médico, havendo também a possibilidade de um aluno estar totalmente impossibilitado de realizar a componente prática da aula de EF.

Abordando o tema das faltas de material, os professores classificaram os alunos em dois tipos, os alunos que propositadamente não se apresentam com o material desportivo sistematicamente e, por outro lado, os alunos que se apresentam sem equipamento desportivo raramente e que se interessa pela disciplina, sendo que para o primeiro caso são marcadas faltas de material, sendo a 3ª correspondente a uma falta de presença, e no segundo caso, mesmo aplicando uma falta de material, os professores mostraram-se interessados nas possibilidades de participação ativa na aula para estes alunos.

Por último, quando apresentada a proposta composta pela utilização de um modelo de PIEF (apêndice XXIII), bem como um documento com propostas de participação ativa com critérios de várias matérias presentes nos PNEF (Jacinto et al., 2001) para os alunos impossibilitados de realizar AF ou sem material desportivo (apêndice XXIV), os professores mostraram-se agradados e dispostos a aplicar esta nova forma de abordar esta problemática. Porém, voltaram a reforçar a importância dos atestados médicos, tema que dificilmente poderia ser resolvido na totalidade.

Concluindo, considero a minha intervenção como positiva na medida em que os dois objetivos propostos foram alcançados. Em primeiro lugar foi possível conhecer e comparar os procedimentos de diferentes escolas nas situações de impossibilidade dos alunos de realizar a componente prática da aula com os do Colégio Valsassina e, por outro lado, foi aprovado um novo método de abordagem para as situações de alunos impossibilitados de realizar a componente prática da aula de EF, com a integração de um modelo para um PIEF, bem como um documento com soluções para os alunos totalmente impossibilitados de realizar AF. Todo este processo foi confirmado após a aprovação da ata da reunião. Todo este processo de estudo, bem como o debate realizado na apresentação contribuíram positivamente para a minha formação enquanto estudante e futuro professor de EF.

Conclusão

Com a conclusão do EP em EF, encerro um percurso académico de 6 anos, com a conclusão de uma licenciatura em educação e desporto escolar, seguido de uma pós-graduação em gestão e marketing do desporto, concluindo com o presente mestrado em ensino da EF nos ensinamentos básico e secundário. Todos os conhecimentos adquiridos durante o meu percurso formativo foram sem dúvida de uma importância extrema, de modo a corresponder da melhor maneira a todas as situações propostas e desafios inerentes ao estágio pedagógico, que por si só implicaram um investimento adicional bastante acrescido. Defini o estágio pedagógico como um contexto totalmente diferente de tudo aquilo que tinha experienciado em todo o meu percurso académico, tendo sido aquele que mais gosto me deu de realizar.

O início do processo do EP deu-se com a escolha do local onde iria realizar, tendo conseguido a possibilidade de escolher o CV devido a todo o meu trabalho e esforço durante o 1º ano do mestrado, culminando numa média superior a todos os restantes professores estagiários, colégio este que se encontrava como a minha 1ª escolha.

Inicialmente, a maior complexidade sentida foi devido ao total desconhecimento da realidade das escolas, neste caso do CV, integrando assim um contexto completamente desconhecido e diferente de todas as escolas públicas. No entanto, com o desenrolar de todo o processo de estágio, senti-me preparado para resolver todos os problemas inerentes à ação pedagógica do professor, possuindo soluções adequadas para tal, sempre com a motivação para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades.

Ao iniciar o ano letivo no CV, e após selecionar a turma que iria lecionar ao longo desse ano, foi necessário em primeiro lugar uma caracterização geral de todas as vertentes inerentes ao processo de ensino da EF, desde o processo de avaliação, programas do ano de escolaridade em questão, recursos e funcionamento do GEF, bem como a sua composição.

Foi nesta etapa que surgiu aquela que considero como a maior dificuldade para o núcleo de estágio durante este ano letivo, a adaptação e aproximação do processo de avaliação do CV com o dos PNEF (Jacinto et al., 2001). Verificámos desde logo a inexistência de um protocolo de AI, o que dificulta a definição e integração de situações de avaliação autênticas e fiáveis para aferir as principais dificuldades, capacidades e necessidades dos alunos da turma (Carvalho, 1994), vertente que foi resolvida com a realização de um protocolo de AI tendo em conta todas as possibilidades retiradas da caracterização dos recursos do CV, sendo assim possível definir os objetivos de aprendizagem para o ano letivo de cada aluno e grupos de alunos.

Por outro lado, o CV apresenta um sistema de avaliação por percentagens, imposto pela direção, o que dificultou todo este processo de avaliação, na medida em que seria uma avaliação direcionada para a atribuição de um conjunto de valores resultando numa nota do aluno (Ribeirinha, 2012), ao invés da avaliação do alcance de determinados objetivos e cumprimento de níveis indicados nos PNEF (Jacinto et al., 2001). Sem desvirtuar o sistema imposto pela direção, o núcleo de estágio optou assim por definir critérios de avaliação com os intervalos de cada percentagem a corresponderem ao cumprimento de um certo nível dos PNEF (Jacinto et al., 2001), tendo em conta os objetivos terminais de ano para cada matéria definidos pelo CV. Esta definição de critérios, apesar de não resolver o maior problema inerente a este tipo de avaliação, permitiu que houvesse critério na atribuição de notas aos alunos, sendo possível controlar o seu progresso tendo em vista os objetivos terminais de ano.

Destaco a minha intervenção na etapa AI no que toca á motivação dos alunos para a participação e prática da EF, tendo utilizado muitos feedbacks positivos como forma de incentivar os alunos a superarem as suas dificuldades e realizarem as atividades que menos gostavam (Martins et al., 2017). Foi também criada uma relação bastante positiva com os alunos levando a que estes incutissem com bastante responsabilidade as rotinas de aula impostas, bem como todas as vertentes dos momentos de prática e de superação pessoal.

A constante adaptação e reprogramação das unidades didáticas delineadas para cada etapa com vista á concretização dos objetivos da mesma foi um aspeto que considero de grande destaque e que facilitou todo o planeamento e aplicação do mesmo no contexto prático das aulas de EF.

Em todas as aulas optei por diversificar as matérias consoante o seu subdomínio (ME, 2011), tendo sempre presentes em todas as aulas matérias do subdomínio dos JDC, de Dança e Ginástica, tendo estas sido definidas como as principais prioridades da turma, possibilitando os alunos de praticarem as matérias em que apresentavam maiores dificuldades, mas também as que eram mais aptos de modo a progredirem nas aprendizagens. Para os alunos mais aptos, foi reforçada a obrigatoriedade e importância da cooperação com os alunos menos aptos nas matérias prioritárias para os mesmos, fator que pecava bastante inicialmente na AI.

A implementação de metas desafiantes e adaptadas, mas que permitissem o alcance do sucesso por parte de todos os alunos em todas as matérias (Silva e Lopes, 2016), foi também parte fulcral para todo o funcionamento e progressão nas aprendizagens dos alunos, procurando sempre que estes soubessem qual a meta a cumprir em cada uma das situações. Processo este que se tornou mais claro na 4ª etapa, com a implementação dos quadros com as metas para

todas as matérias, permitindo assim a garantia que todos os alunos sabiam o que tinham de alcançar e possibilitando a monitorização do cumprimento das mesmas.

Para tal, a composição dos grupos foi um fator crucial, tendo em conta os resultados da AI, optei por compor grupos com cariz heterogêneo para reforçar a cooperação e entre ajuda entre alunos (Dyson, 2001), de modo a alcançarem os objetivos propostos (Slavin, 1991). No entanto, ao longo das etapas foram também compostos grupos de cariz homogêneo, possibilitando os alunos mais aptos de progredir nas aprendizagens com alunos do seu nível (Fletcher, 2008), e, por outro lado, aos alunos menos aptos de estarem menos dependentes dos alunos mais aptos e progredirem também na sua aprendizagem num contexto mais homogêneo e sem a ajuda dos alunos mais aptos, assumindo assim um maior protagonismo nas situações de aprendizagem.

O bom funcionamento dos grupos de trabalho contribuiu bastante para o sucesso da utilização de uma perspetiva socio-construtivista da aprendizagem (Vygotsky, 1978), nomeadamente no ensino dos JDC, da ginástica e da dança, com os alunos de diferentes aptidões a contribuírem bastante para as aprendizagens uns dos outros, através do trabalho cooperativo, entreajuda e incentivos constantes, vertentes importantes para uma adaptação á sociedade no futuro, possibilitando a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes associadas a habilidades sociais (ME, 2017).

Através da observação do pouco trabalho cooperativo na matéria de voleibol, aliado a uma discrepância de aptidões, com alunos muito aptos e alunos críticos nesta matéria, foi estruturado o projeto específico da área da lecionação, "Aprendizagem cooperativa no voleibol", com o objetivo de, por um lado, aumentar a cooperação dos alunos mais aptos com os menos aptos, mas também o de aumentar a cooperação e aptidão dos alunos menos aptos para com esta matéria. Nesta vertente destaco a implementação da estratégia de Jonhson e Jonhson (1989), levando a que trabalho realizado por todos os grupos compostos de forma heterogênea, permitisse progressivamente uma melhoria significativa de todos os aspetos da situação utilizada (2+2), culminando em resultados bastante positivos quando aplicados os questionários PLOC e PMCSQ, adaptados á matéria de voleibol, cumprindo assim com todos os objetivos propostos.

Destaco também um processo que considero de extrema importância para o perfil do aluno á saída da escolaridade obrigatória (ME, 2017), respondendo diretamente a uma das finalidades da EF (Jacinto et al., 2001), sendo este o da monitorização da FC por parte dos alunos durante as aulas de EF através do método de Karvonen (1978). Isto levou a que os alunos

tivessem a percepção do esforço que teriam de alcançar para desenvolverem a sua resistência, podendo transferir todo este processo para qualquer prática de AF fora do colégio.

Do ponto de vista pessoal, considero que a utilização do protocolo MAGIC e do protocolo SOFIT, em cooperação com a minha colega estagiária, permitiu uma melhoria continua de todas as vertentes de intervenção de um professor numa aula de EF (Martins et al., 2017), através de várias reflexões críticas e propostas de melhoria através da observação das aulas. Com isto, destaco principalmente o aprimoramento a nível do feedback, conseguindo progressivamente alcançar a meta referenciada por Metzler (1990), de 2,5 feedbacks por minuto. Por outro lado, o protocolo SOFIT, permitiu a percepção da adaptação das situações impostas nas aulas, levando a que fossem feitas várias alterações de modo a aumentar o TPA dos alunos (Martins et al., 2017).

Para esta vertente, atribuo destaque e importância à realização do PTI, que por sua vez me permitiu melhorar as vertentes referidas anteriormente, mas também aumentar o meu conhecimento acerca de métodos de desenvolver a aptidão física dos alunos através de conversas e do planeamento conjunto das aulas com os professores do GEF, melhorando também a relação com os mesmos, fator que se revelou importante para a realização de todo o processo do seminário.

No que concerne à área da direção de turma, devido ao modelo organizacional do CV, com a existência de coordenadores de ano mas sem tempo letivo com os alunos, tive de direcionar esta área, tendo-me sido dada a oportunidade de coadjuvar com o professor de Cidadania e Desenvolvimento da turma de lecionação, nas aulas desta disciplina, aumentando assim a minha bagagem de aprendizagens numa disciplina com características diferentes da EF.

Devido a toda esta organização do CV, a minha intervenção ficou reduzida aos alunos e aos restantes professores da turma, sendo que seria impossível interagir com os encarregados de educação. Posto isto, a participação nas primeiras reuniões de conselho de turma foram cruciais para conhecer as características dos alunos que poderiam ser alvo de intervenção através das aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Assim, foram identificadas dificuldades curriculares e comunicativas perante a turma de 5 alunos, sendo estes os alvos de intervenção do projeto específico desta área.

Para este problema, a seleção dos temas a abordar nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, em conjunto com o professor da disciplina e tendo em conta o programa da mesma foi o processo mais importante desta área. Foi selecionado o tema da solidariedade e cooperação, valores estes que surgiam pouco no dia a dia da turma, sendo abordados de forma

progressiva até alcançar o objetivo final na SC com a aplicação prática dos mesmos num contexto com pessoas com necessidades especiais.

O projeto específico desta área, "Princípios da aprendizagem cooperativa nos trabalhos de grupos", esteve inserido na abordagem do tema referido anteriormente e evidenciou resultados bastante interessantes nos alunos alvo, através da implementação das estratégias de Jonhson e Jonhson (1989), e de Naranjo e colegas, (2012), levando a que estes alunos passassem a participar autonomamente nos trabalhos de grupo na última etapa e que, principalmente, melhorassem a sua capacidade de comunicação perante a turma nas apresentações dos mesmos. Destaco ainda o facto de outros professores de outras disciplinas terem referido esta melhoria destes alunos nas respetivas disciplinas.

Todo este processo desta área revelou o seu real sentido na SC, onde os alunos realizaram uma prova de orientação em conjunto com pessoas com necessidades especiais da CERCIS Lisboa, onde foi possível experienciarem e aplicarem todos os valores e estratégias abordadas durante o ano de forma a conviver, respeitar, cooperar e ajudar as pessoas da CERCIS. Dentro desta atividade, destaco a forte interligação entre as disciplinas de EF, Cidadania e Geografia, tendo sido possível mostrar que, num local perto do CV, é possível realizar atividades ricas em termos de aprendizagens interdisciplinares para os alunos, tudo isto em conjunto com a CERCIS Lisboa, que por sua vez se encontra localizada na mesma rua que o CV e que, certamente, reforçou a parceria com o mesmo através desta atividade, sendo esse um dos objetivos.

Dei por concluída esta área com um debate acerca da SC que permitiu aferir o cumprimento dos objetivos traçados para o ano e para a SC, que foram devidamente cumpridos por todos os alunos com distinção.

Relativamente à área do DE, optei inicialmente por integrar o núcleo de futebol do CV, escolho esta que teve em consideração as minhas competências nessa área, possuindo o nível I de treinador de futebol, mas também todas as condições oferecidas pelo CV para a prática desta modalidade, promovendo várias possibilidades de ação.

Por outro lado, através da caracterização inicial do DE do CV, percebi que poderia aprofundar o meu conhecimento e competência nesta área que tanto me interessa, demonstrando competência e conhecimento na matéria de modo a conseguir aplicar as minhas ideias, métodos e projetos, lecionando autonomamente os treinos e possuindo autorização para organizar competições.

Nesta vertente, destaco a relação com todos os professores responsáveis pelas equipas de futebol do DE, bem como o trabalho conjunto realizado ao longo do ano letivo, não sendo as equipas partes individuais, mas sim funcionando como um todo e trabalhando de forma cooperativa repetitivamente nos treinos de sábado.

A nível de treino, destaco a minha intervenção através da implementação de um método por etapas, com exercícios que iam aumentando a sua complexidade de forma gradual (Marques, 2004), de acordo com o progresso das aprendizagens dos alunos, complementado com a correção dos aspetos inerentes aos momentos competitivos observados. Tudo isto levou a que os alunos demonstrassem melhorias significativas ao longo do tempo.

No que concerne ao projeto específico desta área, teve como principal objetivo a implementação de uma rotina competitiva nas equipas de futebol do CV, revelando-se como uma novidade no contexto do mesmo. Para tal, a autorização para a criação da competição da taça Valsassina foi fulcral para completar a rotina competitiva dos alunos, levando a que estes não tivessem mais de 2 semanas seguidas sem competição, o que, por si só, ajudou bastante na concretização dos objetivos terminais, demonstrando a possibilidade de implementação desta rotina no contexto do CV.

A toda esta rotina, somando a implementação de diplomas de assiduidade, de desempenho e de cooperação levou a que os alunos presenciassem com mais regularidade os treinos, aumentasse o número de alunos inscritos em todas as equipas de futebol e, fundamentalmente, todos os alunos apresentassem melhorias significativas nas suas aptidões.

Por último, destaco também a participação em várias atividades pertencentes ao DE, como a lecionação de desportos coletivos a alunos do pré-escolar e 1º ciclo, bem como a ajuda em 3 torneios de voleibol, permitindo-me assim alargar o meu conhecimento acerca destas matérias e formas organizativas de outras matérias que não o futebol.

Para a área do Seminário, a sua realização permitiu partilhar com os professores do GEF os dados acerca dos alunos sem realizar a aula de EF nas semanas de recolha de dados, mas também os procedimentos adotados por outras escolas e colégios para estes alunos. Baseando-me nestes dados recolhidos, foi apresentada a minha proposta para aplicar no CV, tendo em conta que os alunos impossibilitados de realizar a aula de EF devem ter objetivos de aprendizagem definidos (Silva e Lopes, 2016), havendo várias possibilidades de participação ativa para os mesmos (Winnick e Porretta, 2016).

Para isto foi estruturado um modelo base para a realização de PIEF, bem como um documento com alternativas de participação presentes nos PNEF (Jacinto et al., 2001) para os alunos totalmente impossibilitados de realizar qualquer tipo de AF.

No debate realizado com os professores do GEF na apresentação do seminário, as maiores problemáticas discutidas foram em torno dos atestados médicos e da ausência de equipamento desportivo de alguns alunos, no entanto, como ponto alto deste debate destaco o facto de todos os professores terem concordado com as possibilidades deste tipo de alunos, bem como a definição de objetivos para os mesmos.

Como forma de carimbar este processo no CV, foi realizada a ata da reunião do GEF onde ocorreram as apresentações dos seminários, de forma a sintetizar dos aspetos falados e aprovados pelo GEF para ambos os temas, tendo esta sido aprovada pelo coordenador do GEF.

Em suma, todo o processo inerente ao EP foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, com desafios que contribuíram para a minha adaptabilidade para a resolução das mais diversas situações, mas também da melhoria do meu planeamento e formação contínua enquanto professor de EF. Sem dúvida que todos os problemas pessoais que tive durante este ano letivo prejudicaram e dificultaram todo o processo do EP, no entanto considero que cada vez que lecionava uma aula á minha turma de leção, era uma lufada de ar fresco que me fazia esquecer por uns momentos esses problemas, motivação esta que me ajudou para levar com sucesso esta etapa até ao fim.

Encerro esta conclusão destacando todo o trabalho cooperativo realizado com a minha colega estagiária, que sem dúvida foi parte importante desta jornada, e que este pode ser o fim desta etapa, mas trata-se também do início de outra em que pretendo manter a formação contínua característica de um bom professor de EF.

Referências Bibliográficas

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?. *Quest*, 70(3), 385-400.
- Alderman, B. L., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Enhancing Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(2), 41-51.
- American College of Sports Medicine [ACSM]. (2020). *ACSM 's Guidelines for Exercise Testing Prescription*. USA: Wolters Kluwer.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes it Special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bali, N. (2016). The No-Participation of Students in Physical Education: A Comparative Study of Tunisian Trainee Teachers. *Creative Education*, 7(10), 1486-1499.
- Barata, P. (2018). *Manual de Apoio: Ginástica I*. Lisboa: ULHT.
- Barney, D. C., & Leavitt, T. (2021). Physical Education Majors' Perceptions and Attitudes Towards Homework in Physical Education Class. *International Journal of Physical Education*.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.
- Bernardelli, M., & Lewandowska, I. (2015). Exemptions from the physical education classes on the background of grades in middle school- a case study. *Zwolnienia Zprezemiotu Wychowanie Fizyczne*.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 30(1), 69-83.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor». *Revista Horizonte*, 18(108), 15-24.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L (1989). Programas Nacionais de Educação Física, 1º - 12º ano. Projecto de Programas de EF para os ensinos básico e secundário instituído pelo Dec-Lei no 286/89, de 29 de agosto. Edição: DGBS-Ministério da Educação.
- Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., et. al., (1992). A Educação Física no 1o Ciclo do Ensino Básico. Edição: DGEBS-Ministério de Educação.

Carraça, E. V. (2017). Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de educação física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 282-291.

Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(10-11), 135-151.

Colasante, M. (2011). Using Video Annotation to Reflect on and Evaluate Physical Education Pre-service Teaching Practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 66-88.

Comédias Henriques, J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física. O Problema dos Jogos desportivos Coletivos. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2017). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (37), 61-80.

da Silva Monteiro, J. E. (2017). Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 67-88.

Damak, M. K., & Bahloul, M. (2015). Analysis of Teacher Perception's of Students' Participation in Physical Education Session in Sfax. *Creative Education*, 6(10), 1086.

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

Diniz, L. B. F., Bredt, S. D. G. T., & Praça, G. M. (2021). 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.

DGE, (2021). Programa estratégico do desporto escolar 2021-2025.

Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.

Fernandes, M. G., Menuchi, M. R., Abreu, I. S., Alcântara, J. S., & Nunes, S. A. N. (2018). Propriedades psicométricas da versão brasileira do Perceived Motivational Climate In Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2). *Revista brasileira de ciência e movimento*, 76-86.

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

FITescola, (2015). Testes. Consultado em setembro 27, 2022 em: <https://fitescola.dge.mec.pt/Home Testes.aspx>.

Fletcher, T. (2008). Grouping Students by Ability in Physical Education: The Good, the Bad and the Options. *Physical & Health Education Journal*, 74(3), 6-10.

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

Fricker, R. D., & Schonlau, M. (2002). Advantages and disadvantages of Internet research surveys: Evidence from the literature. *Field methods*, 14(4), 347-367.

Gonçalves, J. (2009). *Voleibol: Ensinar Jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.

Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*. USA: Human Kinetics.

Guedes, D. P., Bernardes, A. G., & Yamaji, B. H. S. (2020). PLOC–Regulações motivacionais para aulas de Educação Física: validação psicométrica para uso em escolares brasileiros. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 34(1), 19-31.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A Five-dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research & Development*, 52(3), 67-86.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Hill, K. (2018). Homework in physical education? A review of physical education homework literature. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(5), 58-63

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 18 de setembro de 2022 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf.

Jalles, H. (2018). *Documento de apoio á UC: Didática da dança*. Lisboa: ULHT.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Karvonen, J., & Vuorimaa, T. (1988). Heart rate and exercise intensity during sports activities: practical application. *Sports medicine*, 5, 303-311.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking The Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.

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

Lima, T. (1987). Competições para Jovens. *Treino Desportivo*, 2 (6), 32-39.

Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.

Lorger, M., & Braičić, Z. (2019). Orienteering as a Means of Promoting CrossCurricular Teaching: Status and Perspectives. *Croatian Journal of Education: Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 21(1), 61-78.

Machado, J. C., Alcântara, C., Palheta, C., Santos, J. O. L. D., Barreira, D., & Scaglia, A. J. (2016). The influence of rules manipulation on offensive patterns during small-sided and conditioned games in football. *Motriz: Revista de Educação Física*, 22, 0290-0298.

MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252.

Marques, A. (2004). Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e de educação. *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*, 1, 75-96.

Marques, I. G., Bellusci¹, T. B., & de Alencar, (2012). *Ateliê de coordenação motora para adultos com deficiência intelectual*. G. A. R. 10º fórum de extensão e cultura da UEM

Martinello, E., Brambatti, H. H. M., Oliveira, J., Segatto, L. B., da Silva, S. L. D., & de Lima, W. T. (2021). As aventuras de Bidu: Sugestão de recurso dinâmico para o ensino de orientação e coordenadas geográficas com uso do Scratch. *Revista Geopolítica Transfronteiriça*, 1(1), 171-183.

Martins, J. Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar:*

Referências para um Ensino de Qualidade (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física;

Meredith, M. D., & Welk, G. (Eds.). (2010). *Fitnessgram and Activitygram Test Administration Manual-Updated 4th Edition*. Human Kinetics.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Metzler, M. W. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Human Kinetics.

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

Ministério da Educação [ME]. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Mitchell, D., Davis, B., & Lopez, R. (2002). *Teaching Fundamental Gymnastics Skills*. USA: Human Kinetics.

Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Segué, T., Soldevila, J., Juan, M., & Rosa, C. R. (2012). *El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) Per ensenyar a aprende en equip*. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

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. 341-361). Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

Ostrowska, B., Polak, M., Zaród, M., Verswijvel, B., Garnier, X., Söylemez, B., Özdemir, C., (2021). *Guidelines in Learning Space Innovations*. Novigado Project.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. Disponível a partir de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en

Oh, H. J., Bullard, S., & Hovatter, R. (2011). Speedminton: Using the tactical games model in secondary physical education. *Strategies*, 25(1), 26-30.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of teaching in physical education*, 17(2), 231-243.

Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based Environmental Education of Children: Environmental Knowledge and Connectedness to Nature, Together, are related to Ecological Behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.

Palafox, G. H. M., & Terra, D. V. (1998). Introdução à avaliação na Educação Física escolar. *Pensar a prática*, 1, 23-37.

Pehkonen, M. (2010). Quality of the Teaching Process as an Explanatory Variable in Learning Gymnastics Skills in School Physical Education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2), 29-40.

Pereira, P., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2017). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 83-94.

Praça, G. M., Costa, C. L. A., Costa, F. F., Andrade, A. G. P. D., Greco, M. H. C., & Pablo, J. (2016). Tactical Behavior in Soccer Small-sided Games: Influence of Tactical Knowledge and Numerical Superiority. *Journal of Physical Education*, 27, 1-12.

Proença, J. (1992). Desenvolvimento e «treino» das capacidades motoras. *Horizonte-Revista de Educação Física e Desporto*, 9(51), 86-90.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, E., & Ferreira, H. (2010). Iniciação à orientação na escola em mapas simples. *Documentos de apoio ao ensino básico e secundário e escolas de orientação dos clubes da modalidade*. Caderno didático nº 4.

Rokosz, F., (1989). How to formalize a Ladder Structure for Tournament Play. *Recreational Sports Journal*, 13(2), 14-18. Acedido em 25 de junho de 2023 em <https://doi.org/10.1123/nirsa.15.1.41>.

Santos, J. (2009). Atributos da Qualidade da Competição Desportiva Escolar: Estudo Comparativo entre as Percepções dos Praticantes e Respetivos Encarregados de Educação. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade da Madeira para a obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Alexandre Pereira Soares.

Santos, J. (2017). Objetivos Estratégicos do Desporto Escolar e a sua Aplicação no Contexto Real de Prática – Perceção da Comunidade Escolar. Dissertação apresentada ao Departamento da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para a obtenção do grau de mestre, orientada por Patrícia Coutinho, Porto.

Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1987). Enhancing Comprehension Skill and Self-Efficacy with Strategy Value Information. *Journal of Reading Behavior*, 19(3), 285-302.

Silva, D. A. (2013). Atividade esportiva no ensino de geografia: Experiência a partir da corrida de orientação na escola. *GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 4(8), 86-99.

Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três Estratégias Básicas para a Melhoria da Aprendizagem: Objetivos de Aprendizagem, Avaliação Formativa e Feedback. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.

Slavin, R. E. (1991). Group Rewards Make Groupwork Work. *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.

So, M. R., Rodrigues, G. S., Prodócimo, E., Ushinohama, T. Z., & Betti, M. (2020). Gosto, importância e participação: a relação dos estudantes do ensino médio com a Educação Física. *Motrivivência*, 32(63), 1-23.

Sousa, N. S. I. de P. (2019). O impacto da redução do número de alunos por turma na prática letiva dos professores. Tese apresentada ao Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas do Instituto Universitário de Lisboa, para obtenção de grau de mestre em administração escolar, orientado por João Manuel Sebastião, Lisboa. Acedido a 18 de setembro de 2022 em: <http://hdl.handle.net/10071/1921>

Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching Games and Sport for Understanding: Exploring and Reconsidering its Relevance in Physical Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71

Tabata, I. (2019). Tabata training: one of the most energetically effective high-intensity intermittent training methods. *The Journal of Physiological Sciences*, 69(4), 559-572.

Todd, J. S., Shurley, J. P., & Todd, T. C. (2012). Thomas L. DeLorme and the science of progressive resistance exercise. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 26(11), 2913-2923.

Virgil, G., & Florina, G. E. (2019). Introducing Adventure Education Activities in Physical Education Lessons. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Educatio Artis Gymnasticae*, 64(2), 69-80.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press

Winnick, J. P., & Porretta, D. L. (2016). Adapted physical education and sport. *Human Kinetics*

Zavacky, F. (2004). A Message from the Council on Physical Education for Children (COPEC): Tips for Field Trips in Physical Education. *Strategies*, 17(6), 16.

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro.

Outros Documentos

Projecto Educativo do Colégio Valsassina, (2013). Disponível a partir de https://www.cvalsassina.pt/images/docs/VALSASSINA_Proj_Educativo.pdf.

Regulamento interno do Colégio Valsassina 2018-2019, (2018).

Apêndice I- Recursos Espaciais

Recursos Espaciais	
 Ginásio I	1/3 de pavilhão + Campo multidesportivo exterior + Campo de Basquetebol Exterior
 Ginásio II	2/3 de pavilhão
 Campo de Futebol	Campo de futebol 7 exterior+ campo de futebol 5 exterior

Bruno Filipe Neves. Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física realizado no Colégio Valsassina
Apêndice II- Mapa de Rotação de Espaços 2022-2023



DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MAPA DE ROTAÇÃO DE ESPAÇOS 2022-2023

SEMANAS	2ª FEIRA			3ª FEIRA			4ª FEIRA			5ª FEIRA			6ª FEIRA		
1, 4, 7, 10, 13	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1
2, 5, 8, 11, 14	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2
3, 6, 9, 12	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF	GIN 1	GIN 2	CF
8:30 / 9:15	10ª1A	8ªA	5ªC	6ªD	7ªD	11ª1C/3	6ªC	9ªA	11ª1A	11ª1B/4	9ªC	8ªC	12ª1A	9ªB	11ª1A
9:15 / 10:00	10ª1A	8ªA	5ªC	6ªD	7ªB	11ª1C/3	6ªC	9ªA	11ª1A	11ª1B/4	9ªC	8ªC	12ª1A	9ªB	11ª1A
10:20 / 11:05	10ª1A/4	11ª2	5ªA	11ª1B/4	12ª1C	7ªA	6ªA	9ªB	10ª1A	6ªD	10ª2	5ªC	6ªB	12ª1C	12ª1B/3/4
11:05 / 11:50	10ª1A/4	11ª2	8ªC	11ª1B/4	12ª1C	5ªB	6ªA	9ªB	10ª1A	6ªD	10ª2	8ªD	6ªB	12ª1C	12ª1B/3/4
12:05 / 13:50	12ª1A	10ª2	12ª1B/3/4	12ª2	9ªC	7ªC	10ª1A/4	10ª1B/10ª3	11ª2	12ª2	8ªB	5ªD	10ª1B/10ª3	7ªB	11ª1C/3
13:50 / 13:35	12ª1A	10ª2	12ª1B/3/4	12ª2	9ªC	7ªC	10ª1A/4	10ª1B/10ª3	11ª2	12ª2	8ªA	7ªC	10ª1B/10ª3	7ªB	11ª1C/3
14:45 / 15:30	9ªD	9ªA	6ªC	5ªD	8ªB	8ªD	6ªB			9ªD	7ªA	5ªB	6ªA	7ªD	5ªA
15:30 / 16:15	9ªD	9ªA	6ªC	5ªD	8ªB	8ªD	6ªB			9ªD	7ªA	5ªB	6ªA	7ªD	5ªA

LUIS CLARO

CARLOS CRUCHINHO

PAULA SOARES

NUNO GALVÃO

MIGUEL POMBEIRO

ELSA BRAZ

NUNO COSTA

MARIA DIAS

GIN 1 - 1 ESPAÇO GINÁSIO/ CAMPO DE TÊNIS

GIN 2 - 2 ESPAÇOS GINÁSIO

CF - CAMPO DE FUTEBOL

1.Nome

2.Apelido

3.Data de nascimento

4.Idade

5.Género

6.Que escola frequentaste no ano letivo anterior?

7.Tens algum problema de saúde?

8.Qual a disciplina que gostas mais? Porquê?

9.Qual a disciplina que gostas menos? Porquê?

10.Gostas da disciplina de Educação Física? Porquê?

11.Qual a modalidade que mais gostas?

12.Qual a modalidade que gostas menos?

13 Participas ou já participaste no Desporto Escolar? Se sim, em que modalidade?

14. Praticas Desporto fora da Escola? Se sim, em que modalidades? Federado ou não? Em que clube? Nº de horas semanais?

15.Possuis algum aparelho que possa monitorizar a tua atividade física? (EX: Smartwatch, smartphone, etc) Se sim, qual?

16.Sabes qual a quantidade de atividade física semanal que cada jovem deverá fazer?

17. Sabes qual a relação entre a atividade física e a saúde?

18. Consideras que tens uma alimentação saudável? Porquê?

19.Quantos dias por semana costumas fazer aproximadamente 1 hora de atividade física que provoque algum cansaço e/ou suor?

20.Quanto tempo por dia passas em frente ao ecrã (telemóvel, consola, tablet, computador, etc) (extra escola) durante a semana? E ao fim de semana?

21. Qual a nota que tiveste a Educação Física no ano letivo passado?

Jogos desportivos coletivos Ginástica de solo Atletismo Badminton Dança	Nível	Percentagens
	Cumpre parte do nível elementar	90-100%
	Cumpre o nível introdução	70-89%
	Cumpre parte do nível introdução	50-70%
	Não cumpre parte do nível introdução	30-49%

Ginástica de aparelhos Orientação	Cumpre o nível elementar	90-100%
	Cumpre parte do nível elementar	80-89%
	Cumpre o nível introdução	60-79%
	Cumpre parte do nível introdução	50-69%
	Não cumpre parte do nível introdução	30-49%

Ginástica acrobática	Nível	Percentagens
	Cumpre o nível introdução	90-100%
	Cumpre parte do nível introdução	50-89%
	Não cumpre parte do nível introdução	30-49%

Apêndice V- Proposta de protocolo de avaliação inicial 2022-2023

Protocolo de Avaliação Inicial

Colégio Valsassina

Ano letivo 2022/2023



Índice

1. Avaliação Inicial	3
2. Métodos de avaliação	4
3. Avaliação da área dos conhecimentos:	5
3. Avaliação da área da aptidão física:	7
Aptidão aeróbia:	7
Aptidão neuromuscular	9
4. Avaliação das Atividades Físicas	15

Índice de Tabelas

Tabela 1- Objetivos por ciclo para a área dos conhecimentos	6
Tabela 2- Valores de referência- aptidão aeróbia- rapazes	8
Tabela 3- Valores de referência- aptidão aeróbia- raparigas	9
Tabela 4- Valores de referência- aptidão neuromuscular- raparigas	14
Tabela 5- Valores de referência- aptidão neuromuscular- rapazes	14
Tabela 6- Avaliação inicial- Jogos Pré Desportivos Coletivos	15
Tabela 7- Avaliação inicial- basquetebol	16
Tabela 8- Avaliação inicial- basquetebol	16
Tabela 9- Avaliação inicial- voleibol	17
Tabela 10- Avaliação inicial- voleibol	17
Tabela 11- Avaliação inicial- futebol	18
Tabela 12- Avaliação inicial- futebol	18
Tabela 13- Avaliação inicial- andebol	19
Tabela 14- Avaliação inicial- andebol	19
Tabela 15- Avaliação inicial- ginástica de solo	20
Tabela 16- Avaliação inicial- ginástica de aparelhos	21
Tabela 17- Avaliação inicial- ginástica acrobática	21
Tabela 18- Avaliação inicial- badminton	22
Tabela 19- Avaliação inicial- atletismo	23
Tabela 20- Avaliação inicial- dança	24

Índice de Figuras

Figura 1- Teste do vaivém	8
Figura 2- Teste dos abdominais	9
Figura 3- Teste de flexões de braços	10
Figura 4- Teste do senta e alcança	11
Figura 5- Teste de flexibilidade de ombros	11
Figura 6- Teste de impulsão horizontal	12
Figura 7- Teste de impulsão vertical	13
Figura 8- Teste de velocidade	13



1. Avaliação Inicial

Entende-se por avaliar, o processo que permite recolher e interpretar informações, com vista a tomar decisões (Carvalho, 1994).

No início do ano letivo, no começo dos trabalhos com a turma, é necessário que o professor realize uma avaliação inicial, tendo como propósito a determinação das aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes áreas da Educação Física e respetivas matérias do ano de escolaridade em questão, realizando em simultâneo uma revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior, caso tenha sido professor da turma nesse ano (ME, 2018). Tudo isto com a necessidade de orientar o processo de ensino aprendizagem, de escolher e definir os objetivos ambiciosos, mas possíveis a alcançar durante o ano letivo e qual o rumo do percurso de desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994).

Esta primeira etapa de trabalho com a turma deverá cumprir com os seguintes requisitos:

- Um período alargado, 4 a 5 semanas, para que o Professor possa recolher os dados necessários acerca dos alunos;
- Um contexto de aula de EF em que o desafio e a superação são uma constante;
- Os alunos devem ser confrontados com todas as matérias da Educação Física selecionadas, tendo por referência os PNEF;
- As aulas desta etapa não devem ser caracterizadas apenas pela avaliação dos alunos por parte do professor, mas também pelo processo de ensino aprendizagem num clima de permanente desafio para os alunos com o professor a fornecer feedback aos alunos, de forma a corrigir as suas execuções.

Os seguintes tópicos apresentam-se como os principais objetivos da etapa da avaliação inicial:

- Avaliar o nível inicial dos alunos no conjunto das diferentes matérias, bem como o seu potencial de progressão nas mesmas;



- Identificar os alunos que apresentam mais dificuldades por matéria e que irão precisar de um maior acompanhamento ao longo do ano letivo, as matérias prioritárias na turma e os aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança e formação de grupos);
- Definir as etapas do ano letivo;
- Recolher informações para definição de prioridades de desenvolvimento (objetivos) para a etapa seguinte;
- Obter informações para, em grupo, elaborar ou reformular o plano plurianual, estabelecendo metas por ano e definindo objetivos mínimos;
- Realizar uma primeira aproximação sócio afetiva com os alunos e permitir-lhes o contacto com as matérias a serem desenvolvidas na disciplina;

2. Métodos de avaliação

Cada aluno deverá ser avaliado de acordo com a sua participação em situações relativas aos 3 diferentes níveis de aprendizagem (Introdução, Elementar e Avançado) nas diferentes matérias dos PNEF selecionadas, no entanto, caso algum aluno não cumpra com o nível Introdução de uma certa matéria, não haverá necessidade de avaliar este mesmo aluno em situações representativas dos dois níveis mais complexos (Elementar e Avançado).

Na observação/apreciação da participação dos alunos deve partir-se do diagnóstico do nível em que o aluno se encontra (o que ele é capaz de fazer, razoavelmente bem, sozinho) para prognosticar o nível em que o aluno deve ser colocado a aprender (um nível em que manifesta uma relativa/pequena dificuldade que é facilmente superada com a ajuda do professor).

No caso concreto das matérias de jogos desportivos coletivos, deve-se partir da síntese para a análise e do jogo para o jogador, ou seja, deve-se avaliar o nível do jogo em primeiro lugar, tendo em conta os indicadores de observação de cada nível, devido ao



facto de no jogo haver uma produção coletiva fruto da complexa interação que há entre todos os jogadores, quer colegas de equipa quer adversários, refletindo assim um determinado nível de jogo (Comédias Henriques, 2012). Assim, se estamos perante uma produção coletiva que se traduz num determinado nível de jogo, quer dizer que é precisamente neste nível de jogo que pelo menos metade dos jogadores presentes no conjunto irão estar. (Comédias Henriques, 2012). De seguida deve-se destacar quem é doutro nível, tendo em conta uma análise individual e os critérios de avaliação.

3.Avaliação da área dos conhecimentos:

O objetivo da avaliação dos conhecimentos é o de diagnosticar os conhecimentos que os alunos adquiriram nos anos anteriores relativamente à alimentação e estilos de vida saudável, saúde, EF e desporto. Para tal, poderão ser utilizados diversos instrumentos de avaliação, tais como questionários e testes de diagnóstico de resposta simples e rápida.

Através deste diagnóstico, o professor poderá definir para cada turma os temas fortes e fracos a trabalhar ao longo do ano, definindo desta forma os temas prioritários, havendo a possibilidade de os interligar com conteúdos da disciplina de Cidadania.



Objetivos	
Identificar as capacidades físicas: Resistência, Força, Velocidade, Flexibilidade, Agilidade e Coordenação (Geral), de acordo com as características do esforço realizado. Interpretar as principais adaptações do funcionamento do seu organismo durante a atividade física, tais como, frequência cardíaca, frequência respiratória e sinais exteriores de fadiga, relacionando-os com as funções cardio-respiratória, cardiovascular e músculo-articular. Conhecer e interpretar os indicadores que caracterizam a Aptidão Física, nomeadamente: baixos valores de frequência respiratória e cardíaca, rápida recuperação após esforço, baixa percentagem de gordura corporal. Compreender as relações entre o exercício físico, a recuperação, o repouso e a alimentação, na melhoria da Aptidão Física, expondo princípios que assegurem essa melhoria.	2º Ciclo
Todos os anteriores mais os seguintes: Relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e qualidade do meio ambiente. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades. Conhece processos de controlo do esforço e identifica sinais de fadiga ou inadaptação à exercitação praticada, evitando riscos para a Saúde, tais como: dores, mal-estar, dificuldades respiratórias, fadiga e recuperação difícil. Compreende, traduzindo em linguagem própria, o papel das Atividades Físicas na evolução do Homem e da Sociedade, reconhecendo a sua importância no domínio da Educação, do Trabalho e do Lazer.	3º Ciclo
Reconhece o desporto como um fenómeno social de grande importância: identificando as características que lhe conferem essa dimensão; considerando as profissões que lhe estão associadas e comparando-o com outras manifestações culturais; analisando contextos e objetivos das grandes manifestações desportivas (como Jogos Olímpicos); identificando as principais instituições desportivas (Associações, Clubes, Federações, Comitês Olímpicos, etc.) e o seu papel na organização e desenvolvimento desportivo. Analisa criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas "perversões", nomeadamente: - A especialização precoce e a exclusão ou abandono precoces; - A dopagem e os riscos de vida e/ou saúde; - A violência (dos espectadores e dos atletas) vs espírito desportivo; - A corrupção vs verdade desportiva.	Secundário

Tabela I- Objetivos por ciclo para a área dos conhecimentos



3. Avaliação da área da aptidão física:

O ~~FIT~~escola® tem como um dos objetivos avaliar a aptidão física e a atividade física de crianças e adolescentes. Para o efeito, integra uma bateria de testes dividida em três áreas, a Aptidão Aeróbia, a Composição Corporal e a Aptidão Neuromuscular.

Neste protocolo, recorrer-se-á à utilização de alguns dos testes recomendados por esta bateria e que a seguir se descrevem.

A Avaliação Inicial, nesta área da Educação Física, será efetuada com base em aspetos quantitativos, recorrendo à comparação com os valores das tabelas de referência para cada género em cada teste.

Aptidão aeróbia:

Vaivém

O teste de Vaivém consiste na execução do número máximo de percursos realizados numa distância de 20 m a uma cadência pré-determinada.

A velocidade é crescente, imposta por sinais sonoros provenientes de um gravador, onde se encontra um CD gravado com o protocolo do teste.

A chegada dos alunos (com um dos pés sobre a linha) a uma das extremidades do percurso deverá ser anterior ao sinal sonoro, que indica a troca de direção. Quando o aluno não chega (com pelo menos um dos pés) à extremidade do percurso antes do sinal sonoro comete uma falta. O intervalo entre sinais sonoros diminui a cada minuto que passa, terminando o teste com a desistência ou incapacidade do aluno, em manter o ritmo imposto (duas faltas). O teste deverá ser realizado ao som de música, com o intuito de promover a motivação dos alunos.

Organização: Os alunos juntam-se em duplas: um realiza o teste, a outra conta, anota o número de percursos e verifica se o teste está a ser realizado corretamente. Trocam de funções no final do teste.



Colégio Valsassina



Figura 1- Teste do valvém

TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPAZES)

APTIDÃO AERÓBIA

	VAIVÉM				MILHA			
	Zona Saudável		Perfil Atlético		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	Tempo (s)	VO ₂ (ml/kg/min)	Tempo (s)
9	40,2	13	52,1	47	40,2	9,39	52,1	6,06
10	40,2	16	52,1	30	40,2	9,46	52,1	6,09
11	40,2	20	52,4	34	40,2	9,53	52,4	6,08
12	40,3	23	53,0	39	40,3	9,57	53,0	6,04
13	41,1	28	54,7	67	41,1	9,40	54,7	5,48
14	42,5	36	57,1	77	42,5	9,69	57,1	5,27
15	43,6	42	58,8	85	43,6	8,47	58,8	5,14
16	44,1	47	59,8	91	44,1	8,41	59,8	5,08
17	44,2	50	59,7	94	44,2	8,44	59,7	5,10
18+	44,3	53	59,3	96	44,3	8,47	59,3	5,15

Tabela 2- Valores de referência- aptidão aeróbica- rapazes



Colégio Valsassina

TABELA DE VALORES DE REFERÊNCIA (RAPARIGAS)

APTIDÃO AERÓBIA

	VAIVÉM				MILHA			
	Zona Saudável z		Perfil Atlético z		Zona Saudável		Perfil Atlético	
	VO (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO, a (ml/kg/min)	Tempo c (min)	VO, a (ml/kg/min)	Tempo c (min)
9	40,2	13	46,8	32	40,2	8,46	46,8	6,47
10	40,2	16	46,8	35	40,2	8,46	46,8	6,47
11	40,2	20	47,1	39	40,2	8,46	47,1	6,43
12	40,1	22	47,3	43	40,1	8,48	47,3	6,39
13	39,7	25	46,9	45	39,7	8,58	46,9	6,45
14	39,4	27	46,5	47	39,4	9,05	46,5	6,51
15	39,1	29	45,7	48	39,1	9,13	45,7	7,02
16	38,9	32	45,3	50	38,9	9,18	45,3	7,08
17	38,8	35	44,6	51	38,8	9,21	44,6	7,20
18+	38,6	37	43,1	50	38,6	9,26	43,1	7,46

Tabela 3- Valores de referência- aptidão aeróbia- raparigas

Aptidão neuromuscular

Abdominais

O teste de Abdominais consiste na execução do maior número de abdominais a uma cadência predefinida. Este teste tem como objetivo avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal.

Em duplas, um dos alunos assume a posição de decúbito dorsal, joelhos fletidos, pés apoiados no chão, braços estendidos e paralelos ao tronco com as palmas das mãos viradas para baixo e apoiadas no colchão, dedos estendidos e a cabeça em contacto com o colchão. O outro aluno coloca-se ao lado do executante, observando possíveis erros de execução e contabilizando as execuções. As execuções incorretas não devem ser contabilizadas, terminando o teste à segunda falta. O terceiro aluno conta e anota o número de repetições executadas.



Figura 2- Teste das abdominais



Flexões de braços

O teste de Flexões de Braços consiste na execução do maior número de flexões de braços (movimento de flexão dos braços e extensão dos antebraços), a uma cadência pré-definida. Este teste tem como objetivo avaliar a força de resistência dos membros superiores.

A pares: o aluno, em prancha facial, coloca as mãos por baixo dos ombros, dedos estendidos e membros inferiores em extensão, ligeiramente afastados e apoiando-se nas pontas dos pés. De seguida, deve fletir os membros superiores até que os cotovelos formem um ângulo de 90° e os braços fiquem paralelos ao solo. O teste deve ser interrompido à segunda execução incorreta.



Figura 3- Teste de flexões de braços

Flexibilidade dos membros inferiores

O teste de Senta e Alcança consiste na flexão máxima do tronco na posição de sentado no chão. Este teste tem como objetivo avaliar a flexibilidade dos membros inferiores.

O aluno (descalço) senta-se junto à caixa com uma das pernas completamente estendida, ficando a planta do pé em contato com a extremidade da caixa. A outra perna mantém-se fletida, com a planta do pé no chão.

Os braços deverão estar estendidos para a frente e colocados por cima da fita métrica. Com as mãos viradas para baixo e uma sobre a outra, o aluno flete o corpo à frente quatro vezes, sendo que na última deve manter essa posição pelo menos 1 segundo.



Depois de medir um dos lados, o aluno troca a posição das pernas e reinicia o teste para o lado oposto. Regista-se o número de centímetros em cada um dos lados, com um máximo de 30 cm.



Figura 4- Teste do senta e alcança

Flexibilidade dos ombros

O teste de Flexibilidade dos Ombros consiste no contacto dos dedos das duas mãos atrás das costas. Este teste tem como objetivo avaliar a flexibilidade dos membros superiores.

Os alunos juntam-se aos pares. Um dos alunos avalia a capacidade do colega alcançar o meio das costas com uma das mãos por cima do ombro e a outra por trás das costas, tentando que os dedos se toquem.



Figura 5- Teste de flexibilidade de ombros



Impulsão horizontal

O teste de Impulsão Horizontal consiste em atingir a máxima distância num salto em comprimento a pés juntos. Este teste tem como objetivo avaliar a força explosiva dos membros inferiores.

Em duplas, um dos alunos efetua dois saltos enquanto o outro regista os valores de ambos os saltos. O valor registado é o melhor resultado das duas avaliações em cm.



Figura 6- Teste de impulsão horizontal

Impulsão vertical

O teste de Impulsão Vertical consiste em atingir a máxima distância num salto vertical a pés juntos. Este teste tem como objetivo avaliar a força explosiva dos membros inferiores.

Desenhar uma linha horizontal no chão (perpendicular à parede) para indicar o ponto de partida e cole a fita métrica na parede.

Devem ser efetuados 2 saltos. O valor registado é o melhor resultado das 2 avaliações em cm.



Figura 7- Teste de impulsão vertical

Velocidade

A velocidade de deslocamento é a capacidade máxima de um indivíduo se deslocar de um ponto para outro.

A prova consiste em realizar uma corrida de 40 m ou 20 m, no menor tempo possível. Este teste tem como objetivo mensurar a capacidade de aceleração e a velocidade dos alunos.

Devem ser efetuadas 2 tentativas por aluno. O valor registado é o melhor resultado das duas avaliações em centésimos.



Figura 8- Teste de velocidade



Tabelas de valores de referência:

Raparigas

APTIDÃO NEUROMUSCULAR																	
ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSO HORIZONTAL		IMPULSO VERTICAL		AGILIDADE 4x10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS	
Nº repetições		Nº repetições		cm		cm		s		s		s		cm		cm	
Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico
9	9	39	6	14	186,4	170,8	17,9	26,9	13,20	11,73	8,55	7,51	4,55	4,02	22,9	31,2	
10	12	39	7	15	190,8	172,4	18,3	30,4	13,10	11,67	8,29	7,23	4,43	3,90	22,9	31,2	
11	15	46	7	15	193,3	173,8	18,6	30,8	13,00	11,61	7,97	7,00	4,32	3,80	25,4	31,4	
12	18	53	7	15	195,8	175,3	19,0	31,3	12,90	11,55	7,77	6,82	4,24	3,73	25,4	32,3	
13	18	57	7	16	198,3	176,4	19,0	31,3	12,80	11,50	7,62	6,69	4,19	3,68	25,4	33,3	
14	18	59	7	16	121,8	179,6	20,0	32,5	12,70	11,40	7,52	6,61	4,16	3,66	25,4	34,6	
15	18	62	7	17	123,0	179,0	20,3	32,8	12,70	11,40	7,49	6,58	4,16	3,66	30,5	35,3	
16	18	63	7	18	126,0	180,4	20,9	33,6	12,60	11,30	7,51	6,60	4,18	3,69	30,5	35,6	
17	18	65	7	19	129,3	183,4	20,3	33,0	12,60	11,40	7,58	6,67	4,23	3,75	30,5	36,0	
18+	18	66	7	19	131,9	184,2	20,5	34,0	12,60	11,40	7,72	6,79	4,31	3,83	30,5	36,3	

Tabela 4- Valores de referência- aptidão neuromuscular- raparigas

Rapazes

APTIDÃO NEUROMUSCULAR																	
ABDOMINAIS		FLEXÕES		IMPULSO HORIZONTAL		IMPULSO VERTICAL		AGILIDADE 4x10 m		VELOCIDADE 40 m		VELOCIDADE 20 m		SENTA E ALCANÇA		FLEXIBILIDADE DOS OMBROS	
Nº repetições		Nº repetições		cm		cm		s		s		s		cm		cm	
Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico	Zona Superior	Perfil Atípico
9	9	47	6	17	160,3	140,0	15,7	24,7	13,10	11,96	8,27	7,19	4,42	3,91	20,3	29,3	
10	12	47	7	21	160,3	170,2	17,2	27,6	12,80	11,65	7,94	6,92	4,30	3,70	20,3	29,3	
11	15	54	8	21	179,0	185,4	18,6	31,6	12,50	11,38	7,83	6,66	4,14	3,66	20,3	28,9	
12	18	60	10	21	188,4	190,6	20,6	34,2	12,30	11,11	7,33	6,41	4,01	3,55	20,3	28,8	
13	21	66	12	22	135,4	187,3	21,7	36,4	12,00	10,90	7,04	6,18	3,89	3,45	20,3	29,2	
14	24	71	14	24	191,5	213,3	25,1	41,6	11,70	10,60	6,76	5,97	3,78	3,36	20,3	30,4	
15	24	71	16	27	185,4	224,4	28,2	44,7	11,20	10,20	6,49	5,77	3,68	3,29	20,3	31,8	
16	24	71	18	29	175,8	231,8	30,0	47,2	10,90	9,90	6,24	5,59	3,58	3,22	20,3	32,5	
17	24	71	18	32	184,2	239,0	31,1	49,1	10,90	9,90	6,60	5,42	3,50	3,17	20,3	34,5	
18+	24	71	18	34	203,3	251,7	35,3	53,2	10,40	9,40	5,77	5,27	3,42	3,13	20,3	35,0	

Tabela 5- Valores de referência- aptidão neuromuscular- rapazes



4. Avaliação das Atividades Físicas

Jogos Pré Desportivos Coletivos		
(Rabia, Jogos dos Passes, Bola ao Poste, Bola ao Capitão, Bola ao Fundo, Mata Piolho)		
Situação de Jogo	- Recebe a bola com as duas mãos, enquadra-se ofensivamente e passa a um companheiro desmarcado utilizando, se necessário: fintas de passe e rotações a um apoio; - Desmarca-se para receber a bola, fintando o seu adversário direto; - Quando a sua equipa perde a posse de bola marca o adversário escolhido, dificultando a progressão da equipa adversária; - Em todos os jogos consegue lançar a bola ao companheiro e recebê-la em segurança e deslocar-se oportunamente consoante a situação da jogada.	Nível Avançado

Tabela 6- Avaliação Inicial- Jogos Pré Desportivos Coletivos

Na matéria de jogos desportivos coletivos, deve-se avaliar do jogo para o jogador, avaliando, nível de jogo, em primeiro lugar, tendo em conta os indicadores de observação de cada nível de cada modalidade e se seguida os níveis dos alunos, tendo em conta os critérios de avaliação.

Os níveis introdução/elementar e elementar/avançado, correspondem à transição entre o nível introdução e elementar e elementar e avançado, respetivamente, logo, se um aluno cumprir com os critérios apresentados no nível introdução/elementar, por exemplo, quer isto dizer que esse aluno cumpre com a totalidade do nível introdução e se encontra no nível elementar. Caso o aluno não cumpra com algum dos critérios apresentados, por exemplo do nível introdução/elementar, quer isto dizer que esse aluno se encontra no nível introdução.



Basquetebol		
Indicadores de Observação		
3x3 campo reduzido 15x12, 2 tabelas, bola nº5	- Jogo com muitos lançamentos na passada não protagonizados - Progressão no campo	Nível Introdução/elementar
5x5 campo normal 28x15	- Observa-se qualidade no posicionamento ofensivo em ataque organizado (5 abertos) - Muita luta nos ressaltos - Muitos movimentos claros de desmarcação em direção do cesto - Na transição ofensiva, bola é preferencialmente jogada no corredor central - Observa-se muitas situações de 1 contra 1 - Jogo com largura e profundidade	Nível Elementar/Avançado

Tabela 7- Avaliação inicial- basquetebol

Basquetebol		
Critérios de Avaliação		
3x3 campo reduzido 15x12, 2 tabelas, bola nº5	O aluno: - Aceita as decisões da arbitragem e as regras - Cooperar com os colegas - Conhece o objetivo do jogo e as regras principais do jogo: começo e recomeço do jogo, bola fora, lançamento do fora, quando é falta, dribles e passes, violações. - Reconhece-se como defesa, acompanhando o adversário e colocando-se entre o adversário e o alvo - Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa - Receber a bola e enquadrar-se com o alvo - Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo - Quando isolado lança na passada - Oferecer uma linha de passe aos colegas à distância de passe - Participa no ressaltos	Nível Introdução/elementar
5x5 campo normal 28x15	O aluno: - Conhece o objetivo do jogo e as regras - Consegue libertar-se do adversário direto - Trabalho de recepção - Passe e corte na direção do cesto - Reposição - Participação no ressaltos defensivo e ofensivo - Marcação - Aclarar ao drible do colega	Nível Elementar/Avançado

Tabela 8- Avaliação inicial- basquetebol



Voleibol		
Indicadores de Observação		
2+2 c/ serviço de 3 a 4,5m, rede 2m, rotação a cada 2 serviços	- Bola maioritariamente no ar - Maioria dos toques de dedos	Nível Introdução/elementar
4x4 rede a 2,10/2,15m, campo 12x6, rotação se 2 serviços com sucesso	- Dinâmica dos 3 toques (facilita, facilita, complica) - Qualidade nas execuções - Finalização intencional - 2º toque dado no jogador da posição nº 3	Nível Elementar/Avançado

Tabela 10- Avaliação inicial- voleibol

Voleibol		
Critérios de Avaliação		
2+2 c/ serviço de 3 a 4,5m, rede 2m, rotação a cada 2 serviços	O aluno: - Conhece o objetivo do jogo e as regras principais, aceitando-as: toque na rede, toques, rotação ao serviço, transporte, número de toques sucessivos por equipa, violação da linha divisória - Cooperar com os companheiros - Desloca-se para o ponto de queda da bola - Serve por baixo colocado - Realiza toque de dedos ou manchete para dar continuidade ao jogo	Nível Introdução/elementar
4x4 rede a 2,10/2,15m, campo 12mx6m, rotação se 2 serviços com sucesso	O aluno: - Conhece o objetivo do jogo e as regras - Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade - Realiza receção do serviço em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo, posicionando-se corretamente e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente - Finaliza em passe colocado ou remate apoiado para uma zona de difícil receção - Passa para a finalização	Nível Elementar/Avançado

Tabela 9- Avaliação inicial- voleibol



Futebol		
Indicadores de Observação		
4x4 (3+GRxGR+3) espaço amplo OU 3x1 superação numérica ofensiva	- Bola dentro de campo durante algum tempo - Existência de alguns remates - Dispersão	Nível Introdução/ elementar
5x5 (4+GRxGR+4) campo normal 40x20	- Muita posse de bola - Jogo com largura e profundidade - Qualidade nas execuções - Existência de muitos remates - Vê-se permanentemente jogadores a realizar a marcação entre o adversário e a baliza, na posição defensiva, atrás da linha da bola	Nível Elementar/ Avançado

Tabela 12- Avaliação inicial- futebol

Futebol		
Critérios de Avaliação		
4x4 (3+GRxGR+3) espaço amplo OU 3x1 superação numérica ofensiva	O aluno: - Aceita as decisões da arbitragem e as regras - Cooperar com os colegas - Conhece o objetivo do jogo e as regras principais do jogo: começo e recomeço do jogo, bola fora, lançamento do fora, quando é falta, quando é penalti, vantagem do guarda-redes dentro da área, quando é canto, quando é golo - Reconhece-se como defesa, acompanhando o adversário e colocando-se entre o adversário e o alvo - Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa - Recebe a bola e enquadra-se com o alvo - Decide de quando passa ou conduz a bola e faz - Quando isolado finaliza - Oferece uma linha de passe aos colegas à distância de passe	Nível Introdução/ elemental
5x5 (4+GRxGR+4) campo normal 40x20	O aluno: - Conhece o objetivo do jogo e as regras - Conforme a situação, passa, conduz ou remata com qualidade - Desmarca-se ofensivamente e em apoio - Realiza marcação (posição base defensiva, colocação dos apoios e distância) - Tem a capacidade de manter a posse de bola quando está marcado	Nível Elementar/ Avançado

Tabela 11- Avaliação inicial- futebol



Andebol		
Indicadores de Observação		
5x5 (4+1x4+1) campo reduzido 25x14, bola afável nº 0, baliza 1,8m, área 5m	- Jogo com muitos lançamentos na passada não protagonizados - Progressão no campo	Nível Introdução/ elementar
5x5 (4+1x4+1) campo reduzido 32x18	- Observam-se muitos contra-ataques - Observa ataque organizado (trapézio ofensivo) - Observa-se exploração do adversário direto. Muitas situações de 1 contra 1 - Muito contato físico, com o defesa a fazer marcação - Jogo com largura e profundidade	Nível Elementar/ Avançado

Tabela 14- Avaliação inicial- andebol

Andebol		
Critérios de Avaliação		
5x5 (4+1x4+1) campo reduzido 25x14, bola afável nº 0, baliza 1,8m, área 5m	O aluno: - Aceita as decisões da arbitragem e as regras - Cooperar com os colegas - Conhece o objetivo do jogo e as regras principais do jogo: começo e recomeço do jogo, bola fora, lançamento do fora, quando é canto, quando é falta, quando e quais as áreas interditas, dribles e passes, violações. - Reconhece-se como defesa, acompanhando o adversário e colocando-se entre o adversário e o alvo - Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola se encontra um defesa - Receber a bola e enquadrar-se com o alvo - Decisão de quando passar ou conduzir a bola e fazê-lo - Quando isolado finalizar (remate ou lançamento) - Oferecer uma linha de passe aos colegas à distância de passe	Nível Introdução/ elemental
5x5 (4+1x4+1) campo reduzido 32x18	O aluno: - Conhece o objetivo do jogo e as regras - Marcação de vigilância e marcação de controle (com contacto, obstrução) - Exploração horizontal e vertical do defesa ultrapassando-o - Desmarca-se de forma rápida após recuperação da posse de bola - Colaborar na circulação de bola com compensações ofensivas	Nível Elementar/ Avançado

Tabela 13- Avaliação inicial- andebol



Ginástica no Solo		
Em vagas	Em vagas o aluno realiza as seguintes habilidades: - Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos e mantendo a direção durante o enrolamento - Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão - Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão na direção do ponto de partida - Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direção do ponto de partida - Passagem por pino partindo da posição ventral no plinto - Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto, passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés - Posições de flexibilidade variadas (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão, etc.)	Nível Introdução
Em vagas	Em vagas o aluno realiza as seguintes habilidades: - Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas - Cambalhota à frente saltada - Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas estendidas - Pino de braços - Roda - Avião - Posições de flexibilidade (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.) - Rodada - Cambalhota à retaguarda com passagem por pino	Nível Elementar

Tabela 15- Avaliação inicial- ginástica de solo



Ginástica Acrobática	
Em pares: - Prancha facial - Apoio coxa Em trios: - Dois bases em posição de deitado dorsal em oposição e volante em prancha dorsal - Dois bases em posição de afundo realizam equilíbrio em pé nas coxas dos bases	Nível Introdução
Em pares: - Base em pé, suporta um volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas	Nível Elementar

Tabela 17- Avaliação Inicial- ginástica acrobática

Ginástica de Aparelhos		
Saltos	Minitrampolim	Trave
O aluno realiza os seguintes saltos após corrida de balanço e chamada a pés juntos no trampolim Reuter e realizando uma receção equilibrada: - Salto de eixo no boque - Salto entre mãos no boque ou no plinto transversal - Cambalhota à frente no pinto longitudinal com um colchão em cima	O aluno realiza os seguintes saltos de acordo com o padrão global de execução: - Salto em extensão (vela) - Meia pirueta	- Marcha á frente e atrás - Marcha na ponta dos pés - Meia volta - Salto a pés juntos
O aluno realiza os seguintes saltos após corrida de balanço e chamada a pés juntos no trampolim Reuter e realizando uma receção equilibrada: - Salto de eixo no plinto transversal - Salto de eixo no plinto longitudinal - Salto entre mãos no plinto transversal	O aluno realiza os seguintes saltos de acordo com o padrão global de execução: - Salto engrupado - Carpa de pernas afastadas - Pirueta completa	- Entrada a um pé - Avião - Saída em salto em extensão com meia pirueta
		Nível Introdução
		Nível Elementar

Tabela 16- Avaliação Inicial- ginástica de aparelhos



Badminton		
1+1	O aluno coopera com o com o companheiro, batendo e devolvendo o volante, evitando que este toque no chão: - Mantendo a atitude básica defensiva, estando pronto a reagir rapidamente em qualquer direção e executa os seguintes batimentos lob ou clear, colocando o volante ao alcance do colega - Deslocando-se com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal que favoreçam o batimento equilibrado e com amplitude de movimento, antecipando-se à queda do volante - Executando a pega da raquete de acordo com a trajetória do volante O aluno desloca-se e posiciona-se corretamente, para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando diferentes tipos de batimentos: - Em clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco; - Em lob, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita);	Nível Introdução
1x1 e 2x2	- O aluno desloca-se com rapidez e oportunidade, recuperando rapidamente a posição base após o batimento e em condições de prosseguir o jogo com êxito, utilizando diferentes tipos de batimentos: - Serviço, curto e comprido (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento - Em clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco - Em lob, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegas de raquete (de esquerda ou de direita) - Em amorti (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede - Em drive (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente do corpo, com a "cabeça" da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajetória tensa.	Nível Elementar

Tabela 18- Avaliação Inicial- badminton



Atletismo				
Velocidade (corrida de 40m)	Estafetas	Salto em altura	Lançamento do peso	
- Partindo na posição de pé, Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos, apoiando ativamente a zona médio - anterior do pé, terminando sem desaceleração nítida	- Corrida de estafetas 4x50m, recebendo o testemunho na zona de transmissão, com contacto visual, entregando o em segurança e sem acentuada desaceleração.	- Realiza a técnica de tesoura, transpondo a fasquia com as pernas em extensão e receção em equilíbrio no colchão de quedas. Elevação energética e simultânea dos braços e perna de balanço	- Com um peso de 2/3kg, lança de lado, sem balanço, apoiando o peso junto ao pescoço na parte superior dos metacarpos e nos dedos. Flete a perna do lado do peso e inclina o tronco sobre essa perna. Empurra o peso para a frente e para cima, com extensão da perna e braço do lançamento e avanço da bacia, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco	Nível Introdução
- Partindo na posição a 4 apoios, atinge a velocidade máxima e mantém até ao final. Inclina o tronco á frente no final do percurso	- Corrida de estafetas de 4x60m, recebendo o testemunho em movimento, na zona de transmissão e entregando-o, após sinal sonoro, sem contacto visual, com segurança e sem acentuada desaceleração	- Corrida de balanço em J, com 5 a 8 passos de balanço. Elevação da coxa da perna livre com rotação da bacia. Fica de costas para a fasquia e arqueia o corpo no momento da transposição. Queda de costas no colchão	- Com um peso de 3/4 kg, lança de costas (duplo apoio) e sem balanço, num círculo de lançamentos. Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão total, para empurrar o engenho para a frente e para cima, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco	Nível Elementar
- Corrida de velocidade em competição com Partida de blocos, com a extensão completa da perna de impulsão	- Corrida de estafetas de 4x60m, 4x80m ou 4x100m, entrega o testemunho, sem desaceleração nítida na zona de transmissão, utilizando a técnica descendente e/ou ascendente, e recebe-o em aceleração sem contacto visual	- Salta em altura com a técnica de Fosbury Flop corretamente	- Com um peso de 3/4kg, de um círculo de lançamentos, com a pega correta, encadeia o deslizamento com o lançamento	Nível Avançado

Tabela 19- Avaliação Inicial- atletismo



Dança

- Introduzir música em todas as aulas da etapa da avaliação inicial
- Observar o comportamento dos alunos durante a aula de acordo com as músicas introduzidas
- Observar quais os alunos que reagem de forma mais ativa e os que se inibem ou não reagem
- Revisão ou introdução da dança Merengue

Tabela 20- Avaliação inicial- dança



Ginástica de solo- Habilidades do nível Introdução

Cambalhota à frente no colchão, terminando a **pés juntos**, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.



Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os **pés juntos** na direção do ponto de partida.



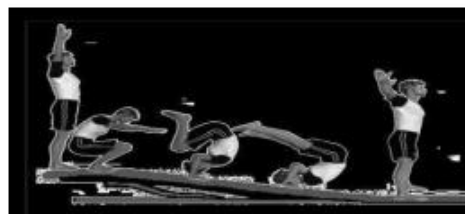
Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as **pernas afastadas e em extensão** na direção do ponto de partida.



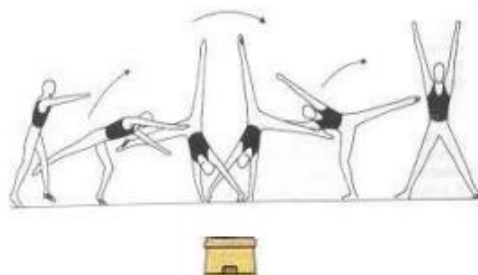
Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), **terminando em cambalhota à frente**.



Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as **pernas afastadas e em extensão**.



Roda, com apoio alternado das mãos **na cabeça do plinto** (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.





Ginástica de solo- Habilidades do nível Elementar

Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas, com apoio das mãos no solo, respetivamente entre e por fora das coxas, e junto da bacia, mantendo a mesma direção do ponto de partida.



Cambalhota à frente saltada, após alguns passos de corrida e chamada a pés juntos, terminando em equilíbrio e com os braços em elevação anterior.



Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas, na direção do ponto de partida.



Pino de braços, com alinhamento e extensão dos segmentos do corpo (definindo a posição), terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio.



Roda, com marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação lateral oblíqua superior, na direção do ponto de partida.



Avião, com o tronco paralelo ao solo e com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio.





Ginástica de solo- Habilidades do nível avançado

Rodada, com chamada e ritmo dos apoios corretos, impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e recepção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior.



Cambalhota à retaguarda com passagem por pino, com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, mantendo o alinhamento dos segmentos em equilíbrio.



Posições de equilíbrio durante alguns segundos (ex.: avião, bandeira, etc.).



Bandeira



Posições de flexibilidade com acentuada amplitude (ex.: espargata, ponte, etc.).



Apêndice VII- Avaliação inicial área das atividades físicas

7ºC-	Subárea 1- Jogos desportivos coletivos				Subárea 2- Ginástica				Atletismo		Dança	Raquetes	Prioridades
Nº	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Andebol	Solo	Aparelhos	Acrobática	Estafetas	Velocidade	Salto em altura	Merengue	Badminton	
1	I	E	E	I	I	E	E	E	E	E	I+	E	Basquetebol; Andebol; Solo
2	I-	E+	I	I-	A	I	E	I+	I+	E	E	I	Basquetebol; Andebol;
3	I	E	I	I	I	E	E	E	E	I	E	I	Basquetebol, Andebol, Futebol e Solo
4	I	I+	E	I+	I	E	E	E	E	E	I+	E	Basquetebol; Solo
5	I	I-	I	I+	I-	I	E	I	I	I	I-	E	Basquetebol e Futebol
6	I												
7	I-	I	I	I-	I	I	E	I+	I+	I	I-	I	Voleibol, Futebol e Solo
8	I+	I	E	E	I-	E	E	E	E	I	I-	E	Dança e Solo
9	I+	E+	I	E	I+ trauma	E	E	E	E	E	E	E	Futebol, Basquetebol e Solo
10	I-	E+	I	I	A	E	E	E	E	E	I+	E	Basquetebol, Futebol e Andebol
11	I	E+	I	I+	E	E	E	E	E	I	I+	I+	Basquetebol e Futebol
12	I	I	E	I+	I	E	E	E	E	E	I	I	Basquetebol, Voleibol e Solo
13	I	E+	I	I+	E	E	E	E	E	E	I+	E	Basquetebol e Futebol
14	I	I	I	I+	E	I	E	E	E		I	I	Basquetebol, Voleibol e Dança
15	I-	I	I-	I-	I	I	I	I+	I+	E	E	E	Voleibol e Solo
16	I	I-	I	I	E	E	E	E	E	E	I+	I+	Voleibol
17	I+	E+	I	I+	E	E	E	E	E	E	I+	E	Futebol, Basquetebol e dança
18	E+	E	E	E	I+ P	I	E	E	E		I-	I	Dança e Solo
19	I+	E+	E	I+	I+	E	E	E	E	E	E	E	Basquetebol, andebol e solo
20	E	E+	E	E+	I	E	E	E	E	E	I-	E	Dança e Solo
21	I	E+	I-	I	E	I	E	E	E	E	I+	I+	Basquetebol, Futebol e Andebol
22	I+	E	I	I	I+ CA	E	E	E	E	E	I+	I+	Futebol, andebol e solo
23	I	I-	I-	I-	I-	I-	I	I+	I+	I	I	I+	Basquetebol e dança
24	E	E+	E	E	I	E	E	E	E	E	I+	I+	Solo e dança
25	I	I	I-	I	I-	I	I	I+	I+	E	I-	E	Basquetebol, andebol e futebol
26	I	I+	I	I	I+	I	E	I+	I+	I	I-	I	Dança, basquetebol e futebol
27	I+	E	E	E	E	E	E	E	E	E	I-	E	Dança e Basquetebol
28	I-	I	E	I	I	E	E	E	E	E	I-	I+	Basquetebol, solo e dança
Legenda													
I- Longe de cumprir o nível introdução, trabalha para I													
I- Cumpre com alguns critérios do nível introdução, trabalha para I													
I+ -Perto de cumprir o nível introdução, trabalha para I													
E - cumpre com o nível introdução, trabalha para E													
E+ - perto de cumprir o nível elementar, trabalha para E													
A - cumpre com o nível elementar, trabalha para A													

Apêndice VIII- Avaliação inicial área da aptidão física

7ºC- Avaliação inicial Aptidão												Senta e alcança	
Nº	Nc	Idade	Género	Peso	Altura (cm)	IMC	Vaivem	Abdominais	Extensões de braços	Impulsão horizontal		Esq	Dir
5373		12	M	51,9	160	20,3	24	36	17	100		18	18
5379		12	F	36,9	152	15,9	52	56	8	110		27	33
5383		12	F	38,9	147	17,3	41	43	12	115		23	23
5390		11	M	31,4	139	16,2	55	77	33	130		18	19
5391		12	M	70,9	172	24	13	36	10	100		21	16
5395		12	F	60,9	158	24,4						25	23
5396		12	F	35,6	145	16,9	44	57	38	140		22	27
5404		12	M	43,4	150	19,2	34	28	5	120		20	21
5415		12	F	41,6	150	18,5	51	80	31	190		42	38
5424		11	F	48,5	155	20,2	45	30	15	160		30	34
5481		12	F	35,2	141	17,7	43	65	21	130		23	27
5491		12	M	36,3	149	16,3	53	31	12	155		5	3
5549		11	F	44,3	144	21,4	43	80	33	100		32	38
5622		12	M	39,2	157	15,9	45	55	13	140		20	20
5961		11	F	55,5	155	23,1	12	34	11	110		25	26
6051		11	F	39,3	148	17,9	51	60	17	190		34	30
6559		12	F	41	155	17	52	55	30	160		24	23
6842		11	F	55,5	162	21,1	44	70	14	140		17	18
6847		13	F	41,3	152	17,9	63	80	22	170		31	28
6851		12	M	41,6	149	18,7	47	31	21	175		8	17
6882		11	F	55,5	153	23,7	21	35	14	110		30	35
6959		11	F	38,5	139	19,9	28	32	15	155		29	30
6962		12	F	42,5	152	18,4	16	30	3	130		28	31
7057		12	M	40,2	151	17,6	63	80	25	180		13	13
7074		13	F	64,8	173	21,6	20	21	2	120		7	10
7168		12	F	47,5	150	21,1	20	42	8	120		33	29
7198		12	M	60,1	167	21,6	24	46	11	175		12	9
7362		12	M	46,3	160	18,1	48	32	9	160		9	7

Perfil atlético

Zona saudável da aptidão física

Sobre peso

Fora da zona saudável da aptidão física

Apêndice IX- Quadro resumo dos projetos específicos

L e c i o n a ç ã o	Tem a	Aprendizagem cooperativa no voleibol
	Obje tivos	Aumentar a cooperação entre alunos de níveis distintos na matéria de voleibol, utilizando a estratégia de Johnson & Johnson (1989), de modo a promover mais situações de êxito. Melhorar o desempenho dos alunos na matéria de voleibol na EF, através destas estratégias de cooperação e, conseqüentemente, aumentando a sua motivação para a prática desta matéria.
	Proc esso	Outubro- Avaliação prognóstica dos alunos nas diferentes matérias. Outubro/novembro- Formação de grupos de trabalho heterogêneos de acordo com os resultados da avaliação inicial. Novembro- Elaborar um sistema de avaliação focado nas estruturas cooperativas e definição de 2 critérios de avaliação extra focados nos valores educativos para o voleibol. Critérios: Se o grupo alcançar o objetivo proposto (nº de passagens de rede), 3 vezes, todos os elementos deste grupo obtém 5% extra na sua avaliação de voleibol; Caso os alunos menos aptos apresentem progressos significativos na sua aptidão para o voleibol, ou seja, cumpram os objetivos propostos de deslocamento para o ponto de queda da bola e toque de dedos para dar continuidade ao jogo, os alunos mais aptos obtém 5% extra na sua avaliação na matéria de voleibol. Dezembro, abril e junho- Verificar a evolução dos alunos com mais dificuldades no voleibol. Junho- aplicação do questionário ploc e da subescala “aprendizagem cooperativa” do questionário PMCSQ, adaptado á matéria de voleibol
	Avali ação	Bom- todos os alunos atingiram o valor x nos questionários aplicados. Médio- apenas alguns alunos atingiram o valor x nos questionários aplicados. Mau- os valores apresentados pela maioria dos alunos nos questionários aplicados não atingiram o valor x
	Justif icaçã o	Turma com alunos pouco cooperantes em situações com grupos heterogêneos e com alunos com aptidões bastante heterogêneas na matéria de voleibol.

Tema	Princípios da aprendizagem cooperativa nos trabalhos de grupo
Objetivos	Os alunos identificados com mais dificuldades curriculares consigam melhorar o seu desempenho através das estratégias de Johnson e Johnson (1989) e de Naranjo e colegas (2011), na realização de trabalhos de grupo.
Processo	Novembro- abordar o tema da solidariedade nas aulas de Cidadania e desenvolvimento Novembro- definir percentagens para a avaliação dos trabalhos de grupo, bem como o modelo dos mesmos. Dezembro/janeiro- desenvolver trabalhos de grupo acerca dos temas abordados em aula, introduzindo aos alunos o novo sistema de avaliação de modo a promover as interdependências positivas, levando a que os alunos se ajudem mutuamente e a responsabilidade individual através do sorteio da apresentação do trabalho. Janeiro- avaliar os trabalhos de grupo Janeiro- desenvolver um novo trabalho de grupo, integrando desta vez a estratégia do lápis ao centro, adaptada ao contexto, de modo a aumentar a participação dos alunos com mais dificuldades curriculares no trabalho Fevereiro- avaliar os trabalhos de grupo Abril- Na saída de campo, formar grupos heterogéneos de acordo com os resultados dos testes de aptidão aeróbia, de modo a promover a solidariedade entre alunos com aptidões distintas
Avaliação	Bom- todos os alunos da turma obtiveram percentagens acima de 70% na nota dos trabalhos de grupo. Médio- a maior parte dos alunos da turma obtiveram percentagens acima dos 70% na nota do trabalho de grupo. Mau- poucos alunos obtiveram percentagens acima dos 70% na nota do trabalho de grupo.

Desportos Escolares	Tema	Motivação dos alunos para a prática do futebol através da rotina competitiva
	Objetivos	Aumentar a fidelização e motivação dos alunos para a prática do futebol através de mais competições ajustadas e de mais momentos competitivos. Completar a rotina competitiva dos alunos através da introdução de mais 6 momentos competitivos.
	Processo	Novembro- Promover as atividades do desporto escolar de futebol de modo a aumentar o número de praticantes Novembro- Implementação dos diplomas mensais de assiduidade, fair play e melhor desempenho. Novembro- Criar o modelo de competição da taça Valsassina (Regras, escalões, nº de jogos, etc) Novembro- Convidar diferentes equipas para participar na taça Novembro- Divulgar o projeto de modo a gerar mais interesse nos alunos do colégio, nomeadamente os que não estarão inscritos em nenhuma atividade de desporto escolar. Novembro-junho- preparar os alunos para os momentos competitivos
	Avaliação	Bom - a taça foi aceite e implementada, observou-se um aumento no nº de alunos inscritos no futebol e mais de 80% dos alunos participaram em todos os momentos competitivos. Médio - a taça foi aceite e implementada, no entanto observou-se uma manutenção no nº de alunos inscritos no futebol e mais de 80% dos alunos participaram em todos os momentos competitivos. Mau - a taça não foi aceite nem implementada e o nº de alunos inscritos no futebol decresceu ao longo do ano letivo.
	Justificação	Ausência da rotina competitiva nos últimos 2 anos devido ao covid. Diminuição do número de alunos inscritos no desporto escolar de futebol.

S e m i n á r i o	Tema	(Im)Possibilidades dos alunos na Educação Física
	Objetivos	Conhecer e comparar os procedimentos de diferentes escolas nas situações de impossibilidade dos alunos de realizar a componente prática da aula com os do CV
		Aprovação de um novo método de abordagem para as situações de alunos impossibilitados de realizar a componente prática da aula de EF.
	Processo	Observação do comportamento dos alunos impossibilitados de realizar a parte prática das aulas de EF nas aulas dos professores do GEF, se lhes são atribuídas tarefas ou não.- dezembro- março
		Analisar os PNEF, verificando os critérios de cada área e matéria aplicáveis a alunos que não realizem a componente prática das aulas de EF- março
		Recolha de informação de várias escolas- março- maio
		Solicitar a marcação de uma reunião com o Gef para apresentação do projeto
	Avaliação	Reunião com o GEF:- maio
		Pesquisa identificada
		Informações recolhidas de outras escolas
		Debate- “O que é possível fazer com os alunos impossibilitados?”
	Justificação	Realização de planos individuais de alunos com atestado médico
		Bom- foram debatidas, sugeridas e aplicadas várias possibilidades de AF para os alunos impossibilitados e foram aplicadas medidas para o ano letivo seguinte. Foi possível recolher informação concreta dos procedimentos de outras escolas neste tema.
		Médio- foram debatidas e sugeridas poucas possibilidades de AF para os alunos impossibilitados e não foram aplicadas medidas para o ano letivo seguinte. Foi possível recolher pouca informação concreta de procedimentos de outras escolas neste tema.
		Mau- não foi possível recolher informação concreta de procedimentos de outras escolas neste tema, nem foi possível debater possibilidades para estes casos.
	Justificação	Em muitas aulas de EF, existem alunos impossibilitados de realizar a parte prática que não se encontram envolvidos no contexto da mesma.

Apêndice X- Horário PTI

Horário PTI Professor estagiário Bruno Neves

Semana 16 a 20 de janeiro

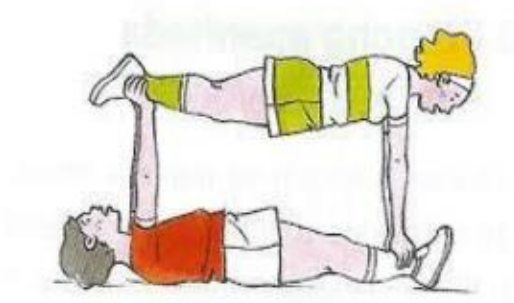
Horário	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
8:30/9:15		7ºD- Professora MD- Ginásio 2			
9:15/10:00		7ºB-Professora estagiária Mariana Gonçalves- Ginásio 2	9ºA- Professora EB- Ginásio 2	9ºC- Professor CC- Ginásio 2	12º1A- Professor NG- Ginásio 1
10:20/11:05	11º2- Professor NC- Ginásio 2				6ºB- Professor MP- Ginásio 1
11:05/11:50					
12:05/12:50	12º1A- Professor NG - Ginásio 1	9ºC- Professor CC- Ginásio 2	11º2- Professor NC- Campo de futebol	5ºD- Professora EB- campo de futebol	7ºB- Professora estagiária Mariana Gonçalves- Ginásio 2
12:50/13:35					
14:45/15:30	9ºA- Professora EB- Ginásio 2	5ºD- Professora EB- ginásio 1	6ºB- Professor MP- Ginásio		7ºD- Professora MD- Ginásio 2
15:30/16:15					

Apêndice XI- Documentos auxiliares para a ginástica acrobática 2022-2023

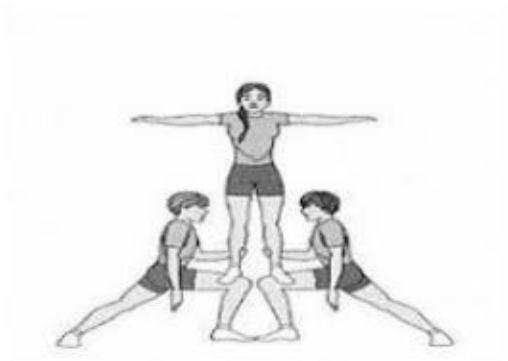
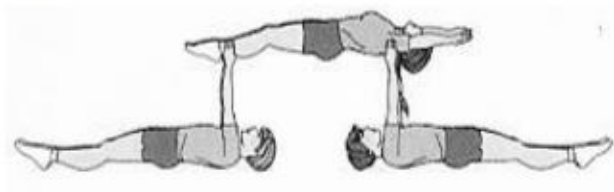


Ginástica acrobática- Nível introdução

Figuras a pares:



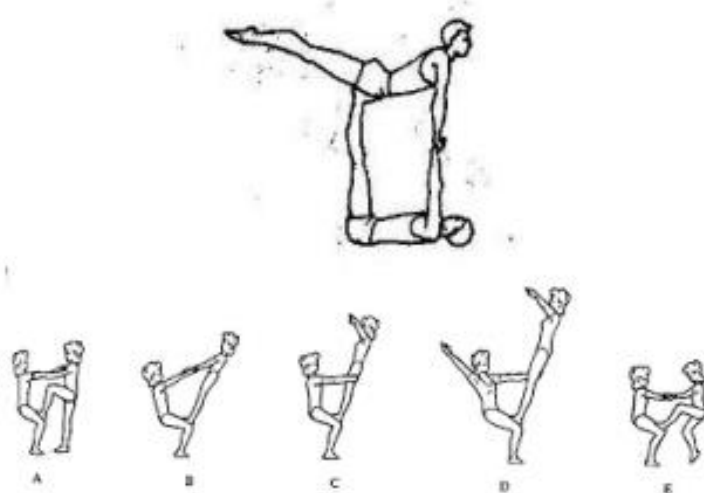
Figuras a trios:





Ginástica acrobática- Nível elementar

Figuras a pares:



Figuras a trios:

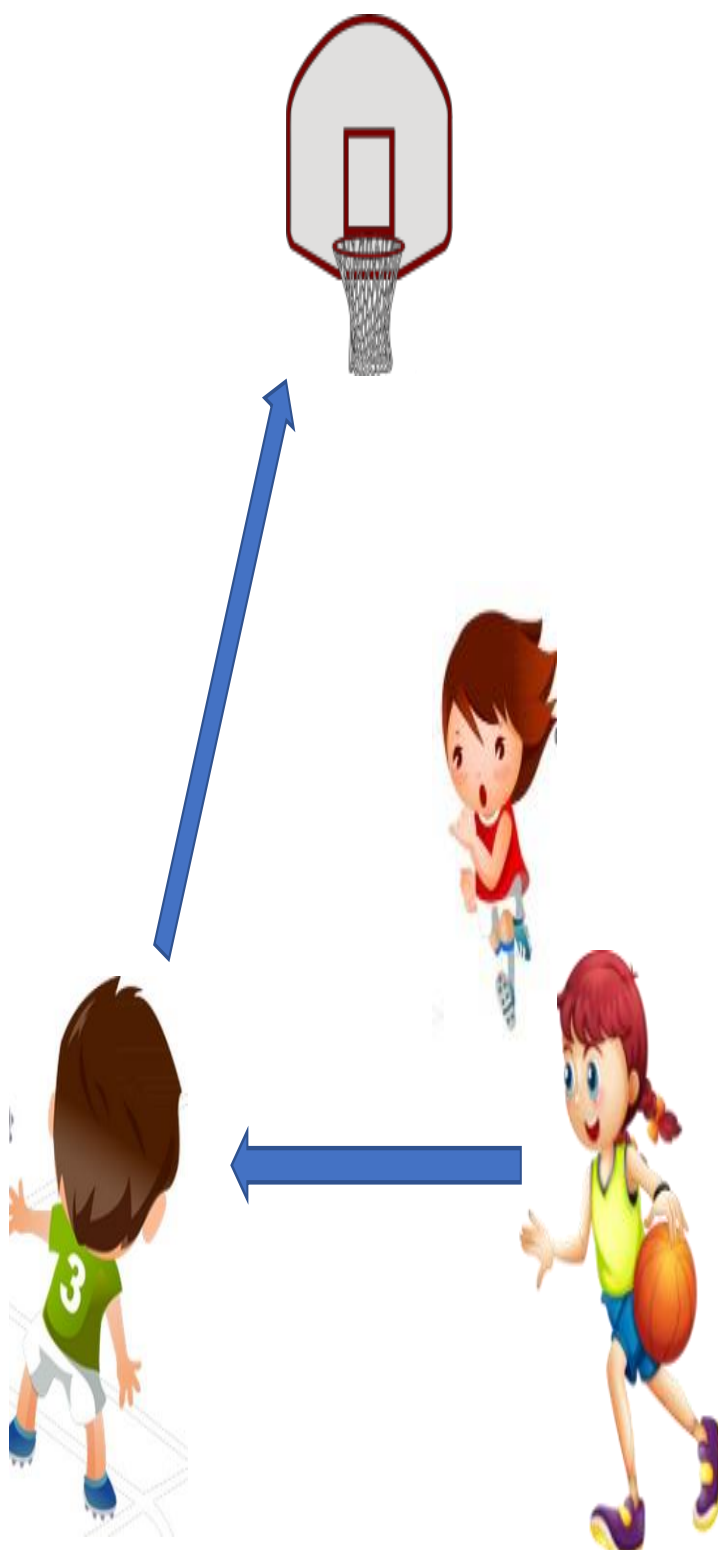


Apêndice XII- cartazes de basquetebol 2x1

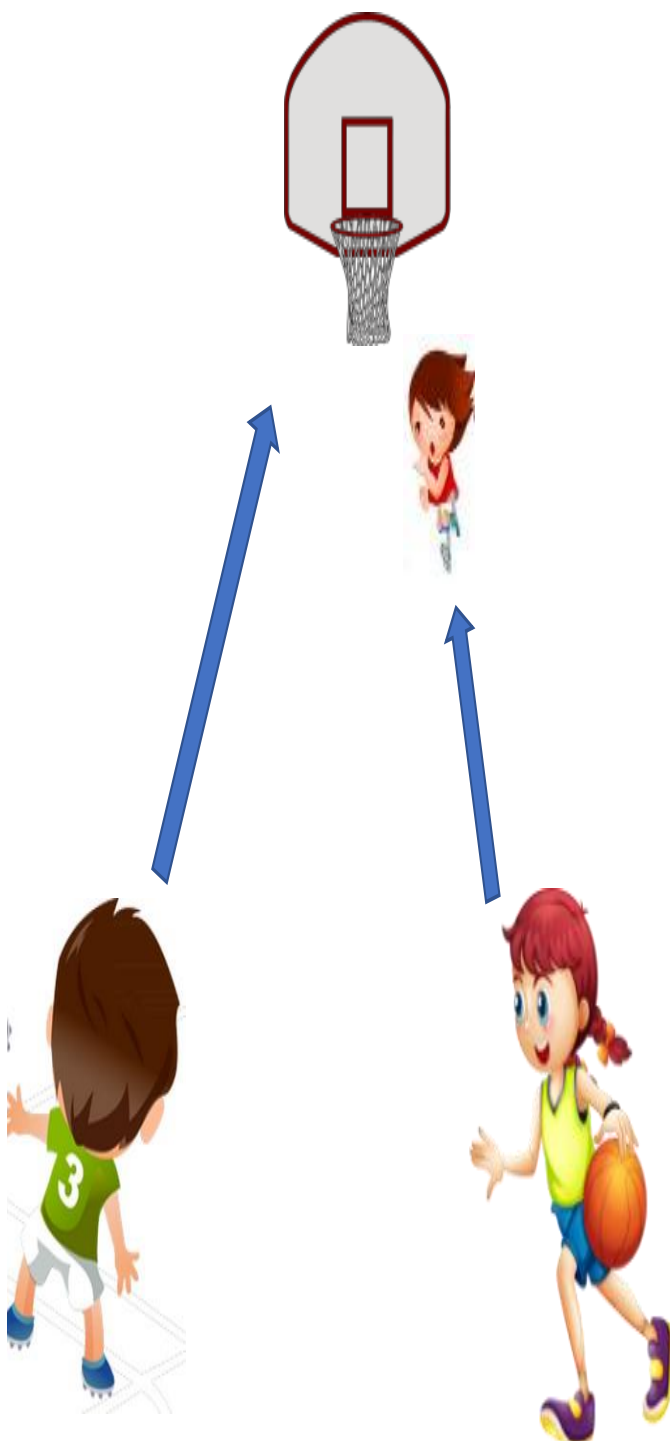
Se o defesa está ao teu lado ou atrás de ti- Progride para o cesto e lança na passada



Se o defesa está á tua frente, entre a bola e o cesto- Passa para o colega livre



Se o defesa está longe- Progride com a bola o máximo possível e depois decide se passas ou lanças consoante a posição do defesa



Apêndice XIII- Situações, metas e objetivos 4ª etapa

Matéria	Situação	Metas
Voleibol	2+2 4x4	A: Pelo menos 15 passagens de rede OU Pelo menos 2 pontos através de uma jogada com a dinâmica dos 3 toques e 2o toque pelo passador. B: Pelo menos 10 passagens de rede
Basquetebol	3x3	A: Pelo menos 3 passes para finalização no jogo OU Pelo menos duas sequências de passe e corte para o cesto com finalização com lançamento na passada. B: Pelo menos 2 finalizações com lançamento na passada.
Andebol	5x5	A: Pelo menos 3 passes para finalização no jogo OU Pelo menos dois golos através de remates em salto, provenientes de contra-ataque direto. B: Pelo menos 1 golo através de um remate em salto.
Futebol	Gr+3xGr+3	A: Pelo menos 3 assistências para finalização no jogo OU Ganhar o jogo. B: Pelo menos 1 golo quando isolado para a baliza.
Ginástica de solo	Concurso de sequências gímnicas	-Realiza de forma correta as ações gímnicas selecionadas; -Encadeia e ou combina as ações gímnicas com fluidez e harmonia; -Utiliza pelo menos 2 elementos de ligação da sequência.
Ginástica acrobática	Concurso de coreografias	-Realizam de forma correta os elementos técnicos selecionados; -Encadeia ou combina os elementos técnicos com elementos de ligação, utilizando pelo menos 2; -Apresentam fluidez e harmonia em toda a coreografia;
Dança (Merengue e rumba quadrada)	Concurso individual e a pares	- Realiza a entrada na música de forma correta; - Faz coincidir cada passo a 1 tempo, no ritmo correto da música; - Mantém o ritmo correto ao longo de toda a coreografia; -Adiciona passos criativos á coreografia;
Dança (Rumba quadrada)	Concurso a pares	- Realiza a entrada na música de forma correta; - Faz coincidir cada passo a 1 tempo, no ritmo correto da música; - Mantém o ritmo correto ao longo de toda a coreografia; - Mantém uma postura natural, com a cabeça levantada, no enquadramento dos ombros, distinguindo a Posição Fechada da Posição Aberta e identificando as posições relativas e pegadas a utilizar quando em cada uma das posições.
Badminton	1x1 até aos 10 pontos	Ganhar o jogo
Orientação	Corrida a pares	Tirar fotografia ao máximo de pontos possível no tempo limite de 12 minutos.

Metas: A: Pelo menos 15 passagens de rede OU Pelo menos 2 pontos através de uma jogada com a dinâmica dos 3 toques e 2º toque

B: Pelo menos 10 passagens de rede

[illegible]

Torneio de ginástica acrobática (pares) 7ºC



Rúbricas:

- Realizam de forma correta os elementos técnicos selecionados;
- Encadeia ou combina os elementos técnicos com elementos de ligação, utilizando pelo menos 2;
- Apresentam fluidez e harmonia em toda a coreografia;

Torneio de Dança Merengue individual 7ºC



Rúbricas:

- Realiza a entrada na música de forma correta;
- Faz coincidir cada passo a 1 tempo, no ritmo correto da música;
- Mantém o ritmo correto ao longo de toda a coreografia;
- Adiciona passos criativos á coreografia;

Apêndice XVII- Resultados questionários PLOC e PMCSQ

Escala de 1 a 5 Discordo totalmente- Concordo totalmente	Eu participo nas atividades de voleibol nas aulas de Educação Física porque:	Média
Motivação extrínseca de regulação externa	Assim sou bem visto(a) pelos(as) professores e pelos(as) colegas.	3,09
	Quero que o(a) professor(a) pense que sou um(a) bom(boa) aluno(a).	4,09
	Quero que meus(minhas) colegas valorizem o que faço.	4,18
	Quero demonstrar ao(à) professor(a) e aos(às) colegas meu interesse pela disciplina.	4,09
Motivação externa de regulação introjetada	É o que devo fazer para me sentir bem	4
	Sinto-me mal se não participar nas aulas.	4,09
	Acho que é necessário para sentir-me bem comigo mesmo.	3,45

Escala de 1 a 5 Discordo totalmente- Concordo totalmente	Eu participo nas atividades de voleibol nas aulas de Educação Física porque:	Média
Motivação externa de regulação identificada	Aprendo habilidades que posso utilizar em outras áreas da minha vida.	3,27
	Valorizo os benefícios que esta matéria pode oferecer para o meu desenvolvimento pessoal.	4,09
Motivação intrínseca	O voleibol é divertido	3,45
	Acho que esta matéria é interessante e agradável.	3,90
	Sinto-me bem a realizar as atividades de voleibol das aulas.	3,63

Evoluí bastante nesta matéria desde o início do ano letivo	4,09
---	-------------

Escala de 1 a 5 Discordo totalmente- Concordo totalmente	Durante as atividades de voleibol nas aulas (2+2), ao longo do ano letivo, senti que:	Média
Aprendizagem cooperativa	Outros alunos ajudaram-me a melhorar nesta matéria	4
	Melhorei bastante nesta matéria	3,81
	A ajuda de outros alunos do meu grupo ajudou-me a melhorar	3,9
	Os alunos da turma ajudaram-se uns aos outros para melhorarem	4,09
	Os alunos do meu grupo trabalharam em equipa no voleibol	4
	O grupo trabalhou em conjunto para alcançar as metas propostas pelo professor	3,9

Apêndice XVIII- Tabela da monitorização da FC

ção da FC **Vermelho**- <125bpm **Amarelo**- 125-144bpm **Verde**- >145bpm

[illegible]

Apêndice XIX- Avaliação final- lecionadação

7ºC-	Subárea 1- Jogos desportivos coletivos				Ginástica		Atletismo	Dança	Raquetes
Nº	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Andebol	Solo	Acrobática	Estafetas		Badminton
1	E	E	E+	E	I+	E	E	I+	E
2	I+	E+	I	I+	A	E	E	E	I
3	E	E	I	E	E	E	E	E	E
4	E+	E	E+	E+	I+	E	E	E	E
5	E	I+	E	E	I+	E	E	I+	E
6	I	I	E		I	E		I+	E
7	E	E	I	I+	E	E	E	E	E
8	E+	I+	E+	E+	I+	E	E	E	E
9	E	E+	E	E+	E	E	E	E	E
10	E	E+	I	E	A	E	E	E	E
11	E	E+	E	E	A	E	E	E	E
12	E	E	E+	E+	I+	E	E	E	E
13	E	E+	E	E+	A	E	E	E	E
14	E	E+	E	E+	A	E	E	E	E
15	I+	I+	I	I+	I+	E	E	E	I+
16	I+	I+	E	E	A	E	E	E	I+
17	E	E+	E	E	A	E	E	E	E
18	A	E+	E	A	E	E	E	E	E
19	E+	E+	E+	E+	A	E	E	E	E
20	E+	E+	E+	A	E	E	E	I+	E
21	E	E+	E	E	A	E	E	E	E
22	E	E	E	E	E	E	E	E	E
23	I+	I	I	I+	I	E	E	E	I+
24	E+	E+	E+	E+	E	E	E	E	E
25	E	I+	I+	I+	I	E	E	E	E
26	I+	E	E	E	E	E	E	E	I+
27	E+	E	E	E+	A	E	E	E	E
28	E	I+	E+	E	I	E	E	I	E
Legenda									
I- -Longe de cumprir o nível introdução, trabalha para I									
I - Cumpre com alguns critérios do nível introdução, trabalha para I									
I+ -Perto de cumprir o nível introdução, trabalha para I									
E - cumpre com o nível introdução, trabalha para E									
E+ - perto de cumprir o nível elementar, trabalha para E									
A - cumpre com o nível elementar, trabalha para A									

7ºC- Avaliação final				
Aptidão física				
Nº		Vaivem	Abdominais	Extensões de braços
1		45	40	21
2		50	53	13
3		44	46	12
4		59	75	28
5		35	40	12
6			28	7
7		55	60	35
8		56	34	12
9		54	80	35
10		42	33	18
11		45	65	22
12		66	43	15
13		52	80	30
14		58	68	16
15		17	33	10
16		52	58	16
17		56	59	28
18		52	72	16
19		66	80	25
20		50	46	25
21		30	39	15
22		50	42	16
23		22	29	8
24		68	80	26
25		23	25	7
26		25	37	11
27		29	53	13
28		65	50	14



Colégio Valsassina

Saída de Campo realizada no âmbito da disciplina de Educação Física

Parque da Bela Vista



Professores Responsáveis:
Professor Miguel Pombeiro
Professor Estagiário Bruno Neves
Professora Estagiária Mariana Gonçalves

Lisboa
2022/2023

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Índice

Informações Gerais	3
Objetivos	4
Descrição da atividade	4
Organização e horários	7
Disciplinas Envolvidas e Atividades Interdisciplinares	8
Atividades Pós Saída de Campo	8
Distribuição dos Professores pelas atividades	8
Grupos para as Atividades	9
Percurso a realizar pelos grupos	9
Recursos Materiais	9
Materiais a levar pelos alunos	9
Entidades Envolvidas	10
Mapa entregue aos alunos:	11
Mapa referência com todos os pontos:	12

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Informações Gerais

Local

- Parque Da Bela Vista



Data

- 18 e 20 de Abril de 2023

Turmas Envolvidas

- 7ºB e 7ºC

Deslocamento

- Cerca de 8 minutos a pé

Professores e Contactos

- Professor Miguel Pombeiro (Educação Física)
- Professor Estagiário Bruno Neves
- Professora Estagiária Mariana Gonçalves

Objetivos

- Reforçar a parceria do CV com a CERCI
- Os alunos aprofundarem e demonstrarem as aprendizagens da matéria de orientação adquiridas nas aulas de EF e Geografia
- Os alunos demonstrarem as aprendizagens adquiridas nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento
- Os alunos demonstrarem as aprendizagens adquiridas da matéria de voleibol e de ginástica acrobática nas aulas de EF
- Os alunos envolverem-se de forma cooperativa e solidária com os indivíduos da CERCI

Descrição da atividade

A saída de campo irá consistir numa prova de orientação no parque da Bela Vista nos dias 18 e 20 de abril para as turmas do 7ºB e 7ºC, respetivamente. As turmas irão ser divididas em 6 grupos de 4 a 5 alunos, onde serão também integrados os clientes da CERCI, 2 por grupo. A prova irá ter início no ponto de controlo (PC), indicado no mapa, com o primeiro desafio a ser o de indicar e desenhar o norte geográfico no mapa. De seguida, irá ser iniciada a prova de orientação, com os grupos a começarem desfasados. Cada grupo será acompanhado ou por um Professor ou por uma técnica da CERCI.

O tipo de orientação a ser aplicado irá ser um percurso em estrela. Cada grupo terá o mapa do parque sem a indicação de qualquer ponto, apenas do ponto de controlo, onde voltarão sempre que alcançarem todos os pontos da zona do mapa pretendida de modo a receberem indicações para a zona seguinte.

O objetivo da prova será alcançar os 20 pontos presentes no mapa no mínimo tempo possível, mantendo sempre o grupo junto. Cada um destes pontos irá conter um desafio que poderá ser o de encontrar um papel com parte de uma palavra num local indicado no mapa, realizar um desafio/prova para conquistar o papel com parte de uma

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

palavra, chegar a um ponto através das coordenadas geográficas do mesmo ou tirar uma fotografia no local exato á fotografia que será entregue ao grupo no ponto de controlo em cada um destes pontos.

No final, após recolher todas as partes de palavras encontradas durante o percurso, o último desafio será o de juntar as mesmas de modo a chegar á frase pretendida “O normal é ser diferente”, frase alusiva à CERCI e criar um cartaz com a mesma.

Para além disto, durante todo o percurso cada grupo terá na sua posse um saco do lixo, com objetivo de recolher o máximo de lixo possível durante a prova. No final irão realizar a reciclagem deste lixo nos contentores presentes na entrada do parque.

Vence o grupo que terminar a prova no menor tempo e que apanhar mais lixo do parque.

Sistema de Pontuação

Prova de orientação:

1º lugar- 30 pontos

2º lugar- 25 pontos

3º lugar- 20 pontos

4º lugar- 15 pontos

5º lugar- 10 pontos

6º lugar- 5 pontos

Recolha de lixo:

Cada peça de lixo recolhido acrescenta 1 ponto aos pontos obtidos na prova de orientação com um máximo de 5 pontos.

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Descrição dos pontos

- Percurso de Orientação com limpeza do Parque da Bela Vista



Legenda:

Zona 1- Vermelha

Zona 2- Cor-de-rosa

Zona 3- Laranja

Zona 4- Amarela

Zona 5-Verde

Zona 6- Azul

Zona 7- Roxa

PC- Ponto de Controlo

Ponto 1- Realizar 10 saltos à corda de olhos vendados

Ponto 2- Foto-orientação

Ponto 3- Localizar ponto através de coordenadas

Ponto 4- Localizar ponto através de coordenadas

Ponto 5- Ponto normal

Ponto 6- Foto-orientação

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Ponto 7- Realizar estafetas de olhos vendados

Ponto 8- Localizar ponto através de coordenadas

Ponto 9- Realizar figura de Ginástica Acrobática para chegar ao ponto

Ponto 10- Foto-orientação

Ponto 11- Realizar Jogo Petanca

Ponto 12- Realizar 6 transposições por cima da rede- Voleibol

Ponto 13- Foto-orientação

Ponto 14- Ponto normal

Ponto 15- Foto-orientação

Ponto 16- Ponto normal

Ponto 17- Foto-orientação

Ponto 18- Ponto normal

Ponto 19- Localizar ponto através de coordenadas

Ponto 20- Foto-orientação

- Junção das letras conseguidas em cada posto e elaborar Cartaz

Organização e horários

- Deslocamento até o Parque da Bela Vista (Dia 18- 9:00-9:20; Dia 20- 10:00-10:20)

- Organização dos Grupos e explicação da atividade (Dia 18- 9:20-9:40; Dia 20- 10:20-10:40)

- Percorso de Orientação com limpeza do parque da Bela Vista (Dia 18- 9:40-11:10; Dia 20- 10:40-12:10)

- Junção das letras conseguidas em cada posto e Elaboração Do Cartaz (Dia 18- 11:10-11:40; Dia 20- 12:10-12:40)

- Deslocamento até o Colégio Valsassina (Dia 18- 11:40-12:00; Dia 20- 12:40-13:00)

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Disciplinas Envolvidas e Atividades Interdisciplinares

- Geografia:

- Colocar no mapa o norte geográfico através da orientação pelo Sol
- Alcançar um ponto através das coordenadas geográficas do mesmo

(utilização do google maps ou outra aplicação gps)

- Identificar e descrever o tipo de escala do mapa
- Calcular a distância entre dois pontos

- Português:

- Elaboração de um texto argumentativo e reflexivo relativo à Saída de

Campo

- Cidadania e Desenvolvimento:

- Limpeza do Parque
- Aulas acerca da importância de incluirmos as pessoas com necessidades especiais na nossa vida
- Aulas sobre solidariedade e cooperação entre alunos

Atividades Pós Saída de Campo

- Afixação do Cartaz Realizado na Saída de Campo
- Questionário aos alunos

Distribuição dos Professores pelas atividades

Distribuição Professores pelas Atividades	
Ponto de controlo	Professor Estagiário Bruno Neves

Acompanhamento dos grupos
Postos com atividades

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Grupos para as Atividades

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
4 alunos CV	4 alunos CV	5 alunos CV	5 alunos CV	5 alunos CV	5 alunos CV
2 clientes CERCI	2 clientes CERCI	1 clientes CERCI	1 clientes CERCI	1 clientes CERCI	1 clientes CERCI

Percurso a realizar pelos grupos

Grupo 1- Zona 7- 3- 1- 2- 4- 5- 6

Grupo 2- Zona 6- 7- 3- 1- 2- 4- 5

Grupo 3- Zona 5- 6- 7- 3- 1- 2- 4

Grupo 4- Zona 4- 5- 6- 7- 3- 1- 2

Grupo 5- Zona 2- 4- 5- 6- 7- 3- 1

Grupo 6- Zona 1- 2- 4- 5- 6- 7- 3

Recursos Materiais

- Rede Voleibol (atacadores)
- Bola de Voleibol
- Sacos do Lixo
- Petanca
- Vendas
- Canetas e lápis
- Papel A3 e A4
- Cordas
- Cartões de Controlo
- Estaca de campismo
- Fita adesiva

Materiais a levar pelos alunos

- Garrafa de água
- Chapéu de sol
- Protetor Solar
- Roupa e calçado desportivo para realizar AF
- 1 telemóvel por grupo
- Mochila

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Entidades Envolvidas

- Colégio Valsassina
- CERCI
- Câmara municipal de Lisboa
- Parque da Bela Vista

Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Mapa entregue aos alunos:

ESCALA: 1:3000



Guião da saída de campo- Grupo de estágio de Educação Física 22/23- Colégio Valsassina

Mapa referência com todos os pontos:

ESCALA 1:3000



Apêndice XXI- Questionário aplicado a várias escolas no âmbito do projeto de seminário

(Im)Possibilidades dos alunos na Educação Física

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário da Universidade Lusófona, surge o presente questionário, inserido na área do Seminário, com o objetivo de recolher dados acerca dos procedimentos adotados por várias escolas relativamente às impossibilidades dos alunos para a realização da componente prática das aulas de Educação Física.

Todos os dados recolhidos serão de carácter anónimo, sem que o nome de qualquer entidade ou pessoa seja revelado.

O preenchimento do questionário tem uma duração máxima de 10 minutos.

Na escola onde leciona, para a disciplina de Educação Física, caso um aluno esteja impossibilitado de realizar a componente prática da aula por um curto período de tempo devido a uma lesão, existe algum tipo de procedimento regulamentado ou aprovado pelo grupo ou departamento de Educação Física que deva ser aplicado pelo Professor? *

Sim

Não

Se sim, qual?

Na escola onde leciona, para a disciplina de Educação Física, caso um aluno esteja impossibilitado de realizar a componente prática da aula por um longo período de tempo devido a uma lesão, existe algum tipo de procedimento regulamentado ou aprovado pelo grupo ou departamento de Educação Física que deva ser aplicado pelo Professor?

Sim

Não

Se sim, qual?

Bruno Filipe Neves. Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física realizado no Colégio Valsassina

Na escola onde leciona, para a disciplina de Educação Física, caso um aluno esteja impossibilitado de realizar a componente prática da aula devido á falta de equipamento desportivo, existe algum tipo de procedimento regulamentado ou aprovado pelo grupo ou departamento de Educação Física que deva ser aplicado pelo Professor?

Sim

Não

Se sim qual?

Na escola onde leciona, para a disciplina de Educação Física, caso um aluno esteja impossibilitado de realizar a componente prática da aula devido á falta de equipamento desportivo, é atribuída alguma falta ao aluno (material, presença, etc)? *

Sim

Não

Se sim, qual?

Na escola onde leciona, dentro do grupo ou departamento de Educação Física, existe uma partilha constante de planos ou procedimentos aplicados para os casos de alunos referenciados anteriormente neste questionário?*

Sim

Não

Em Portugal, segundo o artigo 15º da Lei n.º51/2012:

*“O aluno pode ser dispensado temporariamente das atividades de educação física ou desporto escolar por razões de saúde, devidamente comprovadas por atestado médico, **que deve explicitar claramente as contraindicações da atividade física.**”*

Os atestados médicos que lhe são normalmente apresentados pelos alunos são de acordo com a lei citada?

Sim

Não

Apêndice XXII- Modelo para PIEF



Ano letivo 2022/2023

Plano Individual de Educação Física

Nome:

Nº: Ano/Turma:

Descrição da lesão

Resumo do plano



Ano letivo 2022/2023

Objetivos

Competências

Área das atividades físicas:

Área da aptidão física:

Área dos conhecimentos:



Ano letivo 2022/2023

Avaliação

Área das atividades físicas:

Área da aptidão física:

Área dos conhecimentos:

Observações

Apêndice XXIII- Possibilidades para os alunos impossibilitados de realizar AF

Dança:

Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação em todas as situações, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, e considerando, por seu lado, as propostas que lhe são dirigidas.

JDC:

Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras do jogo.

Ginástica de solo (E):

Elabora, realiza e **aprecia** uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas.

Ginástica de aparelhos:

Coopera com os companheiros nas ajudas, paradas e correções que favoreçam a melhoria das suas prestações, garantindo condições de segurança, pessoal e dos companheiros, e colabora na preparação, arrumação e preservação do material.

Desportos de combate (luta):

Conhece o objetivo da luta (assentamento de espáduas), a ética do lutador e as pontuações bem como o significado das ações e sinais de arbitragem (paragem do combate e reinício do combate em pé e no solo) e as regras das competições simplificadas, cumprindo prontamente essas indicações.

Anexos

Bruno Filipe Neves. Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física realizado no Colégio Valsassina

Anexo I- Programa Plurianual de EF Colégio Valsassina

	Programa de Educação Física Colégio Valsassina			
7º Ano				
MATÉRIAS	I (Cumpre I)	E (Cumpre E)	A (Cumpre A)	Situação Avaliação
Futebol	O aluno sem bola: - Desmarca-se à distância de passe. - O aluno com bola, sem pressão: - Recebe controlando-a e enquadra-se ofensivamente com a baliza; - Passa a quem se encontra desmarcado; - Remata quando tem a baliza ao seu alcance; - Conduz a bola, para rematar ou passar. O aluno defensivamente: - Reconhece-se como defesa marcando o seu adversário.	O aluno cumpre o nível anterior e ainda: - Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção, para oferecer linhas de passe na direção da baliza e ou de apoio (de acordo com a movimentação geral), garantindo a largura e a profundidade do ataque; - Conduz a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar; - Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe à sua própria desmarcação; - Remata, se tem a baliza ao seu alcance; - Após a perda da posse de bola (defesa), marca o seu atacante, procurando dificultar a ação ofensiva;	O aluno: - Penetra, fintando ou driblando para finalizar ou passar - Passa a um companheiro em desmarcação, utilizando passes rasteiros ou altos - Realiza dobras quando os companheiros são ultrapassados - Fecha a linha de passe mais ofensiva - Pressiona o jogador com bola/faz contenção	I Em situação de jogo 4x4 (Gr+3c+Gr) Espaço amplo
				E/A Em situação de jogo 5x5 ou 7x7
Voleibol	O aluno: - Desloca-se para o ponto de queda da bola; - Executa toque de dedos ou manchete para dar continuidade ao jogo; - Realiza o serviço por baixo direcionado.	O aluno cumpre o nível anterior e ainda: - Serve por cima ou por baixo para zona de difícil receção; - Recebe em manchete ou em passe de modo a dar continuidade ao jogo; - Executa o 2º toque, em passe intencional, que permita a finalização ao 3º toque; - Finaliza intencionalmente com remate apoiado ou passe colocado.	O aluno: - Durante o bloco da sua equipa, o jogador da posição da posição 6, desloca-se em atitude defensiva protegendo a acção do companheiro - Realiza Bloco ao ataque adversário - Na zona 3 o aluno é o passador	Em situação de Jogo 2+2c/serv. por baixo
				E Em situação de jogo 4x4
Basquetebol	O aluno sem bola: - Desmarca-se oportunamente à distância de passe. - O aluno com bola: - Recebe e enquadra-se com o cesto; - Passa a quem se encontra desmarcado; - Lança na passada ou parado de curta distância, se tem situação de lançamento (cesto ao seu alcance, em vantagem ou livre do defesa); - Dribla, tendo espaço livre à sua frente, para progredir em direção ao cesto. O aluno defensivamente: - Reconhece-se como defesa, colocando-se entre o adversário e o cesto; - Participa no ressalto defensivo.	O aluno cumpre o nível anterior e ainda: - Liberta-se do seu adversário direto; - Trabalha para receber a bola; - Realiza passe e corte em direção ao cesto; - Realiza a reposição do sistema "5 aberto"; - Aclara ao dribble do colega; - Participa no ressalto ofensivo e defensivo; - Executa a posição base defensiva, marcando o seu adversário.	O aluno: - Oferece linha de primeiro passe - Aclara em corte para o cesto - Participa no ressalto ofensivo e defensivo - Dificulta o dribble o passe e o lançamento - Dificulta a abertura de linhas de passe - Desmarca-se ocupando racionalmente o campo de jogo - Opta pela forma mais rápida de progressão da bola - Recupera o enquadramento defensivo	I Em situação de jogo 3x3 com duas tabelas (15x12m)
				E/A Em situação de jogo 5x5 (28x15m)
Andebol	O aluno sem bola: - Desmarca-se oportunamente à distância de passe. - O aluno com bola: - Recebe e enquadra-se com a baliza; - Passa a quem se encontra desmarcado; - Quando isolado, remata em salto; - Dribla, tendo espaço livre à sua frente, para progredir em direção à baliza; - Realiza uma boa pega da bola e armação do braço. O aluno defensivamente: - Reconhece-se como defesa, colocando-se entre o adversário e a baliza	O aluno cumpre o nível anterior e ainda: - Desmarca-se rapidamente após a recuperação da bola; - Ultrapassa o seu adversário direto horizontalmente e verticalmente; - Colabora na circulação da bola e executa compensações de modo a manter o trapézio ofensivo; - Realiza marcação de vigilância e de controlo.	O aluno: - Finaliza preferencialmente na zona central - Afasta o jogador com bola da zona central tentando o desarme - Cria de superioridade numérica atacando o espaço entre dois opositores - O GR enquadra-se com a bola e a baliza e inicia imediatamente o contra-ataque	I Em situação de jogo 5x5 (25x14) bola afivel nº0 baliza:1,80 de altura
				E/A Em situação de jogo 5x5 ou 7x7 (32x18m)
7º Ano				
	I (Cumpre I)	E (Cumpre E)	A (Cumpre A)	
G. Solo	O aluno realiza os elementos numa sequência: - Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos; - Cambalhota à frente num plinto inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão; - Cambalhota à retaguarda, saída com as pernas unidas engrupadas; - Passagem por pino, partindo da posição de deitado ventral no plinto, seguido de cambalhota à frente; - Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com receção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés; - Posições de flexibilidade variadas (afastamento lateral e frontal das pernas em pé e no chão, com máxima inclinação do tronco; mata-borrão; etc.).	Realiza uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas: - Cambalhota à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas, afastadas ou unidas; - Cambalhota à frente saltado; - Cambalhota à retaguarda, com repulsa dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas; - Pino de braços, terminando em cambalhota à frente; - Roda; - Avião; - Posições de flexibilidade à sua escolha, (ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.); - Saltos, voltas e afundos, utilizados como elementos de ligação.	Realiza uma sequência de habilidades no solo, com fluidez, destrezas gímnicas: - Rodada; - Cambalhota à retaguarda com passagem por pino; - Salto de mãos à frente; - Mortal à frente engrupado; - Flic-flac à retaguarda; - Roda a um braço; - Posições de força, equilíbrio e flexibilidade, utilizando-os como elementos estéticos de ligação e combinação.	
G.Aparelhos	No Block/Plinto: - Salto de eixo no boque; - Salto entre mãos no boque ou plinto transversal; - Cambalhota à frente no plinto longitudinal com um colchão em cima. No Mini trampolim: - Salto em extensão (vela); - Salto engrupado.	No Block/Plinto: - Salto de eixo no plinto transversal; - Salto de eixo no plinto longitudinal; - Salto entre-mãos plinto longitudinal. No Mini trampolim: Realiza os saltos anteriores e: - 1/2 pirueta - Pirueta vertical; - Carpa de pernas afastadas.	No Block/Plinto: - Salto de eixo no plinto transversal; - Salto de eixo no plinto longitudinal; - Salto entre-mãos plinto longitudinal. No Mini trampolim: - 1 pirueta - Mortal à frente engrupado	
Acrobática	Em pares: - Prancha Facial - O base, em posição de decúbito dorsal, com os membros superiores em elevação, segura o volante pela parte anterior das suas pernas que, em prancha facial, apoia as mãos na parte anterior das pernas do base, mantendo o corpo em extensão e o olhar dirigido em frente; - Apoio Coxa - O base, com um joelho no chão e outra perna flectida, suporta o volante que, de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés; Em trípé: - Dois bases em posição de deitado dorsal em oposição e os membros superiores em elevação, com um dos bases a segurar o volante nas omoplatas e o outro a segurá-lo nos gêmeos, suportando assim o volante que se encontra em prancha dorsal, com o corpo em extensão; - Dois bases, frente a frente, de joelhos sentados sobre os pés, sustentam o volante em pino sobre as suas coxas.	Em pares: - O base de pé com joelhos fletidos suporta o volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas com os segmentos do corpo alinhados; - Com o base em posição de deitado dorsal, o volante executa prancha facial, apoiado pela bacia nos pés do base (vela); Em situação de exercício em trípé: - Base em pé, suporta um volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas (de costas para ele). Este base é auxiliado por um base intermédio que em posição de deitado dorsal, com os membros superiores em elevação, apoia o base colocando os pés na sua bacia; - O base em pé, suporta um volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas (de costas para ele). Por sua vez o volante apoia o outro base, que executa o pino à sua frente, segurando-o pelos tornozelos, ajudando-o a manter a sua posição.	Em pares: - Com o base com um joelho no solo e a outra perna flectida, o volante executa, com entrada inferior lateral, um pino na coxa do base (com o peito virado para este), mantendo o alinhamento dos segmentos. O base acompanha o movimento do volante com pega pela bacia; - Com o base de joelhos, sentado sobre os pés e de costas, o volante salta entre-mãos, após impulsão a pés juntos, apoiando-se nas mãos do base e passando, com os joelhos junto ao peito, entre os seus braços (em extensão e elevados superiormente). - Base em pé suporta um volante que realiza um pino nas suas coxas (de frente para ele), segurando-o pela bacia. Este base é auxiliado por um base intermédio que, em posição de deitado dorsal, com os membros superiores em elevação, apoia o base colocando os pés na sua bacia; - Com os dois bases, frente a frente, em posição de afundo com um dos joelhos em contacto e os membros superiores em	
	Matéria	I	E	
Atletismo	Velocidade	40m com partida de pé	40m com partida alta	Corrida de velocidade, em competição; Partida de tacos; extensão completa da perna de impulsão.
	Estafetas	4x50m recebendo o testemunho na zona de transmissão com controlo visual e em movimento	4x50m recebendo o testemunho na zona de transmissão com controlo visual e em movimento realizando a transmissão de testemunho com a técnica ascendente e sem controlo visual	Corrida de estafetas, em competição; Recebe o testemunho em aceleração sem controlo visual e entrega-o sem desaceleração nula, utilizando a técnica descendente e/ou ascendente.
	Salto em Altura	Técnica de Tesoura	Técnica de Fosbury Flop	Salta em altura com a técnica de Fosbury Flop corretamente.
	I	E	A	Situação Avaliação
Badminton	Mantém a atitude básica defensiva, estando pronto a reagir rapidamente em qualquer direção e executa os seguintes batimentos lob ou clear, colocando o volante ao alcance do colega; Executa a pega da raquete de acordo com a trajetória do volante.	O aluno desloca-se e posiciona-se corretamente, para devolver o volante (evitando que este caia no chão), utilizando diferentes tipos de batimentos: - Serviço, curto e comprido (na área de serviço e na diagonal), tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento; - Em clear, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco; - Em lob, batendo o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raquete (em afundo), utilizando em conformidade os diferentes tipos de pegos de raquete (de esquerda ou de direita); - Em amorti (à direita e à esquerda), controlando a força do batimento de forma a colocar o volante junto à rede; - Em drive (à direita e à esquerda), executando o batimento à frente do corpo, com a "cabeça" da raquete paralela à rede e imprimindo ao volante uma trajetória tensa.	Desloca-se com rapidez e oportunidade recuperando rapidamente a posição base após o batimento e em condições de prosseguir o jogo com êxito - Coloca o volante num local de difícil devolução A jogo a pares: - Após serviço curto, coloca-se perto da rede, enquanto o colega desloca-se e posiciona-se atrás; - Após serviço comprido ou em situação de defesa, coloca-se ao lado do colega. No jogo de singulares: - Após cada batimento, coloca-se ligeiramente "descalado" para o lado para onde enviou o volante.	I/E Situação de jogo 1x1
				A Situação de jogo 1x1 e 2x2
	I	E	A	
Dança	Em line dance, realiza os passos básicos em sequência acordada, com organização espacial definida; - Inicia no 1º tempo do compasso e faz coincidir cada passo a 1 tempo; - Sem paragens acentuadas na ligação das frases de movimento.	A par realiza os passos básicos das danças com correção e ritmo na sequência acordada; - Coordena os diversos movimentos com fluidez, adequando-os à marcação musical, mantendo as posições adequadas no par; - Coordenado com o par. Sem paragens acentuadas na ligação dos passos.		

QUADRO 2 – Domínio das Actividades Físicas – Metas de Aprendizagem (2.º e 3.º ciclo) e Normas de aplicação.

Ano	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Meta	3 Níveis Introdução	4 Níveis Introdução	5 Níveis Introdução	6 Níveis Introdução	6 Níveis: 5 Introdução e 1 Elementar
Norma	De cada um dos níveis de matérias de Subdomínios diferentes	1 nível de uma matéria dos subdomínios : Jogos ou JDC 1 nível de uma matéria do Subdomínio GIN 2 níveis de 2 matérias dos restantes Subdomínios, cada um de Subdomínios diferentes	1 nível de uma matéria do Subdomínio JDC 1 nível de uma matéria do Subdomínio GIN 3 níveis de 3 matérias dos restantes Subdomínios, cada um de Subdomínios diferentes	1 nível de uma matéria do Subdomínio JDC 1 nível de uma matéria do Subdomínio GIN 4 níveis de 4 matérias dos restantes Subdomínios, cada um de Subdomínios diferentes	2 níveis de duas matérias do Subdomínio JDC 1 nível de uma matéria do Subdomínio GIN 1 nível de uma matéria do Subdomínio DANÇA 2 níveis de 2 matérias dos restantes Subdomínios, cada um de Subdomínios diferentes

QUADRO 3 – Domínio da Aptidão Física – Metas de Aprendizagem

Ano	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Meta	<i>Demonstra capacidades em testes de Resistência Aeróbia e testes de Aptidão Muscular adequadas às normas da aptidão física representativa da Saúde, para a sua idade.</i>				
Norma	<i>Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram) num dos testes de aptidão aeróbia (vai-vêm; corrida da milha, marcha).</i> <i>Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram) no teste de aptidão muscular da categoria: Força Abdominal e Resistência (abdominais).</i>		<i>Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram) num dos testes de aptidão aeróbia (vai-vêm; corrida da milha, marcha).</i> <i>Encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – FitnessGram) em dois testes de aptidão muscular, um da categoria Força Abdominal e Resistência (abdominais) e outro das restantes categorias (Força Superior, Força e Flexibilidade do Tronco e Flexibilidade).</i>		

Bruno Filipe Neves. Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física realizado no Colégio Valsassina
Anexo IV- Critérios de avaliação em Educação Física- Colégio Valsassina

		Criterios de Avaliação em Educação Física			
Colégio Valsassina					
85%	Competencias - Conhecimentos	10%	Competencias do saber (Conceptuais) aquisições a nível Cognitivo	Media	Testes Escritos (1)
					Trabalhos teoricos (Ex. TPC)
					Teoria da Aula (Ex. Arbitragem, oralidade)
		75%	Competencias do saber fazer (Processuais) aplicação dos conhecimentos em diversas situações brevelando autonomia gradual em relação ao uso do saber	Media	Exercicios Criterio
					Situação de Jogo
					Prática de Aula (avaliação continua em exercicio ou jogo)
Trabalhos Praticos (Ex.Aquecimento, organização)					
15%	Atitudes e Valores	5%	Metodos de Trabalho	1%	Realização de trabalhos de casa
				1%	Gestão correcta do tempo na realização das tarefas
				1%	Adopção de metodologias de trabalho e aprendizagem
				1%	Adopção de estrategias adequadas à resolução de problemas e tomada de decisões
				1%	Capacidade de trabalhar em pares e/ou em grupo em tarefas e projectos comuns
		5%	Empenhamento	1%	Atenção na Aula
				1%	Intervenção positiva na aula (espontanea ou solicitada)
				1%	Participação nas actividades da aula individuais ou de grupo
				1%	Interesse pela realização das tarefas propostas pelos professores , pela pesquisa e selecção da informação
				1%	Apresentação de duvidas pertinentes
		5%	Autonomia Responsabilidade	1%	Realização de actividades de forma autónoma, responsavel e criativa
				1%	Cumprimento de regras e de normas de funcionamento da aula
				1%	Assumpção de responsabilidades individuais nos trabalhos de grupo
				1%	Manifestação de sentido critico
				1%	Assiduidade e pontualidade (2)
(1) Apenas em casos especiais					
(2) No 1º Ciclo este item é substituido por: Apresentação de duvidas pertinetes					
Nota	Logica de Elaboração dos criterios: Aluno muitissimo empenhado mas com desempenho minimo positivo tem				

Anexo V- Quadro do plano plurianual de Educação Física do Colégio Valsassina- 7º ano de escolaridade

	Matérias	7º ano
Jogos desportivos coletivos	Futebol	Parte do nível elementar
	Voleibol	Parte do nível elementar
	Basquetebol	Parte do nível elementar
	Andebol	Parte do nível elementar
	Râguebi	Parte do nível elementar
Ginástica	Solo	Parte do nível elementar
	Aparelhos	Nível elementar
	Acrobática	Parte do nível introdução
Atletismo	Atletismo	Parte do nível elementar
Raquetas	Badminton	Parte do nível elementar
Dança	Dança	Parte do nível elementar

Bruno Filipe Neves. Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física realizado no Colégio Valsassina

Anexo VI- Gazeta Valsassina- Atividade de orientação no Parque da Bela Vista

CAMINHOS inclusivos

Atividade de Orientação no Parque da Bela Vista

Mariana Gonçalves e Bruno Neves Professores de Educação Física

Nos passados dias 18 e 20 de abril, as turmas B e C do 7.º ano do Colégio Valsassina reuniram-se com utentes da CERCIL Lisboa (Cooperativa de Educação, Reabilitação e Capacitação para a Inclusão) numa prova de orientação no Parque da Bela Vista, em que deveriam descobrir caminhos para, em grupo, alcançar os pontos pretendidos.

Num contexto em que os valores de inclusão, cooperação e solidariedade estiveram bastante presentes, os alunos e as alunas do Colégio foram divididos/as em grupos que incluíam um ou dois alunos da CERCIL Lisboa, de modo a promover a interação entre ambos e de fomentar a aplicação dos valores trabalhados ao longo do ano nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento.

Ao longo do percurso, foram incluídos vários desafios que implicaram a aplicação de competências desenvolvidas na disciplina de Educação Física, tais como técnicas de voleibol e de ginástica acrobática, mas também da disciplina de Geografia, nomeadamente a colocação do Norte geográfico no mapa, através da orientação pelo sol, e o alcance de um ponto através das coordenadas geográficas do mesmo. Paralelamente, os alunos e as alunas foram desafiados/as a contribuir para a limpeza do parque da Bela

Vista através da recolha de lixo ao longo do percurso por cada um dos grupos, adicionando uma componente de consciencialização e atuação ecológica a este momento.

Desta forma, foi possível desenvolver os conceitos relativos à orientação, pelo que esta iniciativa envolveu as disciplinas de Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento e Geografia.

Desta forma, para além de se reforçar a parceria entre o Colégio Valsassina e a CERCIL Lisboa, reforçou-se a colaboração entre as diversas disciplinas, num projeto verdadeiramente interdisciplinar, que fomentou, junto de todos e de todas, não só o reconhecimento e o respeito pela diferença, mas também o envolvimento cooperativo e solidário, através do trabalho conjunto com pessoas com necessidades especiais para se alcançar um objetivo comum.

No final da prova, os grupos deveriam reunir todas as letras recolhidas nos diversos pontos, de modo a descobrirem uma frase alusiva a toda a atividade: "O normal é ser diferente".

Agradecemos à CERCIL Lisboa pela disponibilidade, ajuda e participação no desenvolvimento desta atividade, sem a qual estes caminhos criados entre disciplinas e alunos/as não seria possível.

Com esta experiência nova e inovadora, concluímos que os valores de solidariedade, cooperação e inclusão estão e têm de estar bastante presentes no nosso dia a dia como cidadãos, pois somos todos os iguais. **Leonor Gomes, Joana Coelho, Tiago Carvalho, Francisca Rosa e Gustavo Madeira 7.º C**

Sentimo-nos bastante realizados por termos conseguido ajudar o nosso colega da CERCIL que tinha algumas dificuldades em correr e em andar em percursos íngremes. Na nossa opinião, a realização desta atividade foi importante para conhecer, conviver e criar laços com pessoas que não conhecíamos e com necessidades especiais. **Maria Inês Venâncio, Ana Borba, Carolina Santos, Diogo Abreu e Maria Santana 7.º C**

Nesta atividade, tivemos a oportunidade de aprender novos valores que vamos levar para a vida, como, por exemplo, a entreajuda. Aprendemos a conviver com pessoas que têm necessidades especiais e sentimo-nos felizes por ter a oportunidade de conviver com elas e de conhecer melhor o seu dia a dia. **Santiago Becker, Francisca Monteiro, Afonso Mendes e Inês Silva 7.º C**

As atividades obrigaram-nos a cooperar e, devido a isso, a relação amigável entre todos fortaleceu-se. Aprendemos muito sobre a vida da nossa nova amiga e divertimo-nos todos juntos, afinal, somos todos humanos e todos temos sentimentos. **Olívia Clifford, João Gomes, Francisca Rodrigues, Inês Araújo e Helena Valente 7.º C**

Achamos que foi uma experiência divertida e diferente, porque, como aprendemos no final da atividade: "O normal é ser diferente!" Esta saída de campo mudou o nosso ponto de vista perante pessoas que possam ter alguns aspetos diferentes de nós. Não devemos nunca desrespeitar ninguém, por mais que tenham habilidades, gostos e/ou aparências diferentes. **Mariana Costa, Matilde Baptista, Tomás Ferreira e Afonso Homem 7.º C**

Ao longo da saída de campo, sentimo-nos realizados, pois estávamos conscientes de que estávamos a desenvolver uma boa ação, ao cooperarmos e ao sermos solidários com pessoas que necessitam de cuidados especiais e, apesar de não acontecer com tanta frequência, foi bom termos a experiência de ajudar o próximo através de uma pequena caminhada e de aprender com ele. Para além disso, recolhemos lixo, o que melhorou o ambiente do parque. **Alice Gomes, João Monteiro, Tomás Serrão, Leonor Alves e Mariana Mata 7.º C**

Aprendi muito sobre a resiliência e a força de vontade ao conviver com pessoas que enfrentam desafios diários e, ainda assim, mantêm uma atitude positiva e uma disposição para aprender e crescer. Estou muito grata por ter tido a oportunidade de contribuir para a missão e os objetivos da CERCIL e espero ter mais oportunidades de colaborar com eles no futuro. **Maria Varela-Cid 7.º B**

Na minha opinião, estas atividades são importantes para conhecer pessoas com deficiência e, com isso, para aprender a conviver de uma forma saudável com elas, pois todos temos capacidades incríveis. **João Felizardo e Maria Luísa Canaveira 7.º B**

Com o percurso de orientação, aprendi que todos nós somos diferentes à nossa maneira e é isso que faz a vida ser interessante. **Mariana Morgado 7.º B**



Foi com muito agrado que recebemos o desafio lançado pelos professores estagiários de Educação Física, Mariana Gonçalves e Bruno Neves, para a realização de uma atividade entre alunos/as e professores/as do Colégio Valsassina e clientes e colaboradores/as da CERCIL Lisboa.

O desafio lançado consistiu numa atividade de Orientação no Parque da Bela Vista no passado mês de abril. No decorrer da atividade, foram visíveis a cooperação, a entreajuda, a boa disposição e o bom relacionamento entre todos/as os/as participantes - Incluir é garantir a igualdade de oportunidades de participação!

Acreditamos que momentos como este operacionalizam a nossa Missão, preconizam os nossos Valores (Otimismo, Dedicação à causa, Determinação na ação, Ousadia na inclusão e Democracia na partilha) e vão ao encontro da nossa Visão: A CERCIL será uma entidade de referência no âmbito da inclusão social, proporcionando melhor qualidade de vida aos seus clientes e múltiplas formas de vivência em comum.

Esta iniciativa foi importante para reforçar a relação de parceria entre a CERCIL Lisboa e o Colégio Valsassina, estando a nossa Organização disponível para outras ações.

Seguem alguns testemunhos de clientes que participaram na atividade:

"Gostei de estar com os alunos do Valsassina."
"Gostei de fazer as atividades com o grupo."
"Gostei, no final, de juntar as letras para fazer a frase."
"Gostei do meu grupo, ajudou-me bastante."
"Gostei dos jogos."
"Gostei das atividades e de saltar à corda."
"Gostei do convívio com os alunos do meu grupo."

Elisabete Sousa, Mónica Esteves (Técnica de Reabilitação) e Carina Lopes (Terapeuta Ocupacional), CERCIL

