



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO DOS PLÁTANOS

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientada por Professor Doutor
Pedro Daniel Nunes Silva Onofre Pinto

Guilherme Martins Silva e Melo, n.º 22208282

2025



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO DOS PLÁTANOS

"Versão Final "

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 08/07/2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N.º 116/2025, de 10 de fevereiro de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor João Paulo Ferreira de Sousa Cruz

Arguente: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Orientador: Prof. Doutor Pedro Daniel Nunes Silva Onofre Pinto

Guilherme Martins Silva e Melo, n.º 22208282

2025

Epígrafe

Education is not a preparation for life.

Education is life itself.

(John Dewey)

Agradecimentos

O presente relatório é fruto da contribuição de várias pessoas, tendo sido estas essenciais para o decorrer do estágio pedagógico ao longo do ano, às quais é fulcral agradecer e mencionar em gesto de gratidão.

Ao Professor Doutor Pedro Pinto, orientador científico, pela sua disponibilidade para reunir e refletir sobre as decisões tomadas, dando feedback e a sua opinião sobre as mesmas.

Ao Professor Hugo Pina, orientador de escola, por o apoio dado, reflexão e partilha de experiência profissional.

À minha família, que sempre esteve presente durante todo o percurso escolar, demonstrando apoio em todas as decisões realizadas, nomeadamente à minha mãe, pai e irmã.

Ao Professor Nuno espadinha, diretor de turma, pelo envolvimento e acesso que deu nas decisões a realizar da turma, demonstrando sempre o seu apoio e disponibilidade para ajudar.

Ao colégio dos Plátanos e todos os seus intervenientes, pelo acolhimento, colaboração e ajuda em todos os processos durante o ano.

Aos meus amigos e colegas, principalmente à minha parceira de estágio Madalena Silva, por todo o apoio, motivação, reflexões e todas as horas que foram dedicadas nos últimos 5 anos de vida académica.

A todos os agentes de ensino da disciplina educação física e treinadores que fizeram parte do meu trajeto, que despertaram este gosto pelo desporto e pelo ensino, originando esta escolha de profissão à qual estou muito grato.

Um agradecimento especial a todos vós.

Resumo

O presente documento insere-se no Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado no Centro Universitário de Lisboa, tendo decorrido no Colégio dos Plátanos no ano letivo de 2023/2024. Este relatório apresenta as decisões e as reflexões desenvolvidas nas quatro áreas de estágio: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Na Lecionação, os métodos aplicados contribuíram para o desenvolvimento das competências e capacidades físicas e motoras dos alunos, cumprindo os objetivos delineados nas etapas. De modo a atender as necessidades de um aluno em particular foi elaborado o projeto **“O Aluno Relutante”**, visando compreender e ultrapassar a sua resistência à prática, revelando-se eficaz ao promover melhorias no seu desempenho e interesse pela disciplina. Destaca-se também o projeto **“Professor a Tempo Inteiro”**, que promoveu a colaboração entre professores e estagiários, através de uma semana completa de atividades letivas, reforçando a minha integração e experiência profissional.

Na Direção de Turma, lecionei aulas de Cidadania, onde assumi responsabilidades inerentes à função de diretor de turma, prestando apoio ao professor titular. Destaca-se o projeto **“Uma Alimentação Saudável e Variada para Adolescentes”**, concebido face aos hábitos alimentares pouco saudáveis dos alunos da turma. A intervenção teve impacto positivo, embora os valores recomendados não tenham sido plenamente alcançados. Realizou-se ainda uma saída de campo ao Parque do Jamor, com atividades de orientação, arborismo e visita ao Centro de Alto Rendimento.

No Desporto Escolar, integrei o núcleo de Futebol, onde os objetivos definidos nas etapas foram atingidos. Face ao nível e desempenho dos alunos, foi implementado o projeto **“Tomada de Decisão”**, que contribuiu para a melhoria da capacidade de decisão em contexto de jogo, com progressos evidentes.

No Seminário, desenvolvi o projeto **“Homogeneização e Uniformização da Avaliação no Grupo de Educação Física nos Jogos Desportivos Coletivos”**, escolhido após uma análise prévia dos problemas existentes na escola, sobretudo relacionadas com a coerência e equidade avaliativa. Assim, a implementação deste projeto originou melhorias significativas nesta área.

Palavras-Chave: Educação Física, Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar, Seminário.

Abstract

This document focuses on the Pedagogical Internship of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the University Center of Lisbon, which was carried out at the Plátanos school in the 2023/2024 school year, covering four main areas, namely Teaching, Class Direction, School Sport and Seminar.

In the area of teaching, various processes were developed that led to the progression of students' abilities and their improvement on a physical and motor level. Due to the characteristics of one pupil in the class, the **“Reluctant Pupil”** project was developed, which allowed the study of this issue with the aim of getting around it, which was effective in improving performance and enjoyment of the practice. In this area, the full-time teacher project was carried out, which promoted cooperation and collaboration between teachers and trainees, resulting in a week with a full timetable for the trainee. Class management was represented by the teaching of citizenship classes where the work and duties of the head teacher were applied, and outside of these there was support and help from the trainee teacher to the teacher. On the other hand, it is important to mention the integration of the project **“A healthy and varied diet for teenagers”** which allowed the intervention on the students of the importance of the theme in function of the negative results of the respective students. After the necessary strategies were used, the students' diet improved, however the recommended values were not achieved. In this area, there was a field trip to Jamor Park, which included orienteering, tree climbing and a visit to the high-performance center. In school sports, the sport taught was soccer, where the **“Decision-making”** project was introduced due to the low level of the athletes/students who were involved in it, this showed a significant improvement in the youth, providing better decision-making ability. In the seminar area, the topic of **“Homogenization and standardization of evaluation in the physical education group in team sports games”** was studied in depth. This was the project chosen after researching and looking for problems that the trainee teacher could improve in the school, however, the choice was made because this is one of the main problems in physical education, namely evaluation. The project demonstrated significant improvements in this area of physical education

Keywords: Physical Education, Teaching, Class Management, School Sports, Seminar.

Abreviaturas

CUL - Centro Universitário de Lisboa

FEFD - Faculdade de Educação Física e Desporto

DE - Desporto Escolar

DGE - Direção-Geral da Educação

DT - Direção de Turma

E - Elementar

EF - Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

G - Gramas

GR - Guarda-Redes

H - Horas

I - Introdução

IAN-AF - Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

M - Metros

M.A.G.I.C. - Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima

ME - Ministério da Educação

MEEFEBS - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Min - Minutos

Nº - Número

NI - Não Introdução

OE - Orientador de Escola

P - Página

PE - Parte Elementar

PI - Parte Introdução

PTI - Professor a Tempo Inteiro

TGfU – ‘Teaching Games for Understanding’

Índice

Introdução.....	12
Lecionação	16
1.1. Organização e planeamento	16
1.2. Caracterização da escola e Contexto geral em relação à Educação Física.....	16
1.3. Caracterização da turma	17
1.4. 1º etapa de lecionação (Prognóstico)	18
1.4.1. Plano da 1º etapa	18
1.4.2. Balanço 1º etapa	21
1.5. 2º Etapa da Lecionação (Prioridades).....	24
1.5.1 Plano da 2º etapa	24
1.5.2. Balanço 2ºetapa.....	27
1.6. Professor a Tempo Inteiro.....	29
1.6.1. Plano do Professor a Tempo Inteiro	29
1.6.2. Balanço do PTI	31
1.7. 3º etapa da lecionação (progresso)	33
1.7.1 Plano da 3ºetapa	33
1.7.2. Balanço 3ºetapa.....	35
1.8. 4º etapa de lecionação (produto).....	37
1.8.1. Plano da 4º etapa	37
1.8.2. Balanço 4º etapa.....	38
1.9. Balanço final e reflexão critica da lecionação	39
1.10. Projeto top- Lecionação	40
1.10.1. Balanço do projeto	42
2. Direção de turma	42
2.1. 1ºetapa.....	43
2.1.1. Balanço 1º etapa.....	44
2.2. 2ºetapa.....	44
2.2.1. Balanço 2ºetapa.....	45
2.3. 3º etapa.....	46
2.3.1 Balanço 3º etapa.....	46
2.4. 4º etapa.....	47
2.4.1. Balanço da 4º etapa	48
2.5. Balanço final e reflexão critica da DT	48

2.6. Projeto top- DT	49
2.7. 1º etapa.....	49
2.7.1. Balanço 1º etapa.....	51
2.8. 2º etapa.....	52
2.8.1. Balanço 2º etapa.....	52
2.9. 3º etapa.....	53
2.9.1. Balanço 3º etapa.....	53
2.10. 4º etapa.....	54
2.10.1. Balanço 4º etapa.....	54
2.11. Saída de campo	55
2.11.1. 1º etapa.....	56
2.11.2. 2º etapa.....	57
2.11.3. 3º etapa.....	57
2.11.4. 4º etapa.....	59
2.11.5. Balanço da saída de campo	59
3. Desporto escolar	61
3.1. 1º etapa.....	62
3.1.1. Balanço 1º etapa.....	63
3.2. 2º etapa.....	64
3.2.1. Balanço 2º etapa.....	65
3.3. 3º etapa.....	66
3.3.1. Balanço 3º etapa.....	67
3.4. 4º etapa.....	67
3.4.1. Balanço 4º etapa.....	68
3.5. Atividades realizadas na escola	68
3.6. Balanço final e reflexão crítica do DE.....	69
3.7. Projeto top- DE.....	70
3.8. 1º etapa.....	70
3.8.1. Balanço 1º etapa.....	71
3.9. 2º etapa.....	71
3.9.1. Balanço 2º etapa.....	72
3.10. 3º etapa.....	72
3.10.1. Balanço 3º etapa.....	73
3.11. 4º etapa.....	73

3.11.1. Balanço 4º etapa	74
4. Seminário	74
4.1. 1ª etapa.....	74
4.1.1. Balanço 1º etapa	76
4.2. 2ª etapa.....	77
4.2.1. Balanço 2º etapa	78
4.3. 3ª etapa.....	79
4.3.1. Balanço 3º etapa	81
4.4. 4ª etapa.....	82
4.4.1. Balanço 4º etapa	84
4.5. Balanço final e reflexão crítica do seminário	85
Conclusão	88
Referências Bibliográficas	91
Apêndices	I
Apêndice I – Horário	I
Apêndice II – Avaliação Inicial	II
Apêndice III – Grupos de trabalho	IV
Apêndice IX – Horário PTI	V
Apêndice V – Ficha de avaliação e observação.....	VI
Anexos.....	VIII
Anexo I- Roulement	VIII
Anexo II – Cartões de controlo (orientação saída de campo).....	IX
Anexo III – Mapa de Orientação	X

Índice de Quadros

Quadro 1- Horário semanal	12
Quadro 2- Objetivos 1ª etapa de lecionação	19
Quadro 3- Objetivos da 2ª etapa de lecionação	24
Quadro 4- Objetivos do PTI	30
Quadro 5- Objetivos da 3ª etapa de lecionação	33
Quadro 6- Objetivos da 4ª etapa de lecionação	37
Quadro 7- Objetivos do projeto de lecionação	41
Quadro 8- Objetivos da 1ª etapa de DT	43
Quadro 9- Objetivos da 2ª etapa de DT	44
Quadro 10- Objetivos da 3ª etapa de DT	46
Quadro 11- Objetivos da 4ª etapa de DT	47
Quadro 12- Construção das etapas no projeto de DT	49
Quadro 13- Construção das etapas na saída de campo	56
Quadro 14- Objetivos da saída de campo	57
Quadro 15- Objetivos da 1ª etapa de DE	62
Quadro 16- Objetivos da 2ª etapa de DE	64
Quadro 17- Objetivos da 3ª etapa de DE	66
Quadro 18- Objetivos da 4ª etapa de DE	67
Quadro 19- Construção das etapas no projeto de DE	70
Quadro 20- Registo da 1ª avaliação do exercício de 2x1+GR	71
Quadro 21- Registo da 2ª avaliação do exercício de 2x1+GR	73
Quadro 22- Construção das etapas no projeto de seminário	74
Quadro 23- Registo do 1º dia da avaliação do basquetebol.....	80
Quadro 24- Registo do 1º dia da avaliação do voleibol	80
Quadro 25- Registo do 2º dia da avaliação do basquetebol.....	81
Quadro 26- Registo do 2º dia da avaliação do voleibol	81

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado em conformidade com as orientações estabelecidas no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), do Centro Universitário de Lisboa (CUL), da Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD).

De acordo com Bom e Brás (2003), o Estágio Pedagógico (EP) tem como objetivo preparar futuros profissionais de Educação Física (EF), dotando-os de conhecimentos, competências e valores fundamentais para o exercício autónomo e responsável da docência.

O estágio foi realizado no Colégio dos Plátanos, localizado na região da Rinchoa e abrangia o ensino de pré-escolar até ao ensino secundário. A escolha do Colégio dos Plátanos como instituição de ensino para o EP foi motivada por uma dimensão emocional associada ao primeiro ano do curso, uma vez que no âmbito das unidades curriculares de Ginástica e de Metodologia do Treino, foi solicitado a realização de um trabalho de campo que exigia a gravação e análise de aulas de EF. Assim, este trabalho foi realizado neste colégio em colaboração com o grupo de trabalho ao qual pertencia, o que proporcionou uma experiência positiva, aliada à receção acolhedora e ao contacto com os estagiários que aí se encontravam. Deste modo, foi reforçada a convicção de que este era o contexto ideal para o desenvolvimento do meu EP.

Em setembro, definiu-se a turma à qual iria ficar responsável ao longo do ano letivo, bem como a modalidade do Desporto Escolar (DE), neste caso, o Futebol. Desta forma, o quadro seguinte demonstra todo o meu trabalho efetuado no colégio ao longo do ano letivo (Apêndice 1).

Quadro 1 - Horário semanal.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h45					Observação 7ºA (90 min)
9h30	7ºC (45 min)		Reunião com Orientador de Escola (OE)		
10h45					7ºC (90 min)
15h15		Observação 7ºA (45 min)			Aula de cidadania 7ºC (45 min)
16h45	DE Futebol (1h30)				Reunião com o DT

O presente relatório de estágio reflete a abordagem desenvolvida nas quatro áreas estruturantes do EP: Lecionação, Direção de Turma (DT), DE e Seminário, consideradas fundamentais para o exercício competente da docência em EF.

No que diz respeito à lecionação, foi-me atribuída a turma do 7.º C e para o planeamento das minhas aulas adotei o modelo de planeamento por etapas. Esta abordagem foi recentemente implementada no colégio, em substituição do modelo por blocos, na sequência das propostas do grupo de EF, com o intuito de promover uma organização mais eficaz e coerente dos conteúdos. Assim, cabia aos professores adotar uma abordagem pedagógica diversificada e multilateral, assente num ensino adaptado às características individuais dos alunos.

Ao longo do ano letivo, foram realizadas análises e reflexões críticas por parte dos orientadores, com destaque para os feedbacks e sugestões de melhoria, que se revelaram determinantes para o aperfeiçoamento da minha intervenção pedagógica e da qualidade das aulas. A minha autorreflexão sistemática teve igualmente um papel central no meu crescimento profissional. Nesta área foi alvo de preocupação um aluno relutante, que apresentava uma atitude marcadamente negativa face à disciplina de EF. Perante esta situação, tornou-se pertinente investigar abordagens teóricas que permitissem compreender melhor esta postura e encontrar estratégias eficazes para a ultrapassar. Deste modo, a pesquisa bibliográfica, permitiu identificar soluções práticas para esta problemática (Strahan, 2008), com o intuito de promover a motivação e o envolvimento do aluno nas atividades letivas. Com isto, verificou-se uma evolução assinalável ao longo do ano letivo, sobretudo no que diz respeito ao seu empenho nas aulas e à motivação demonstrada.

Nesta área ainda se realizou o projeto “Professor a Tempo Inteiro” (PTI), que representou uma estratégia relevante neste processo evolutivo, ao possibilitar a vivência, de forma mais próxima da realidade, da rotina completa de um docente, levando ao meu desenvolvimento profissional.

No âmbito da DT, destaca-se o acompanhamento contínuo por parte dos encarregados de educação, que mantinham uma comunicação frequente com o diretor de turma. Esta dinâmica proporcionou-me uma aprendizagem significativa nesta área, permitindo-me compreender com maior profundidade a relevância e complexidade das funções desempenhadas por este cargo. As interações regulares favoreceram, ainda, uma colaboração mais sólida entre o diretor de turma e o professor estagiário.

No que respeita à turma atribuída, 7.º C, o diretor de turma confiou-me diversas responsabilidades, permitindo-me colaborar ativamente na dinamização das aulas de Cidadania, ao mesmo tempo que me integrou na gestão de questões inerentes ao exercício da função.

Nesta área foi desenvolvido um projeto centrado na temática da alimentação saudável, tendo como objetivo sensibilizar os alunos para a importância de hábitos alimentares equilibrados e variados. Com esse propósito, foi elaborado e aplicado um inquérito que permitiu avaliar a conformidade da alimentação dos alunos face às recomendações da Roda dos Alimentos, incidindo sobre três dos seus principais grupos: carnes, pescado e ovos; hortícolas; e frutas. A análise inicial dos dados revelou que, no grupo das carnes, pescado e ovos, a maioria dos alunos apresentava valores dentro do recomendado em termos de ingestão diária (medida em gramas/dia). No entanto, verificou-se um défice significativo no consumo de hortícolas e fruta, não sendo cumpridas as quantidades recomendadas nestes dois grupos alimentares. Perante esta constatação, foram implementadas duas estratégias fundamentais: a primeira consistiu na apresentação e discussão dos resultados obtidos, promovendo a consciencialização dos alunos relativamente aos seus hábitos alimentares; e a segunda teve como foco a educação para a saúde, através da explicação de formas simples e acessíveis de adotar uma alimentação mais equilibrada e nutritiva no seu quotidiano. No final do projeto, o inquérito foi reaplicado com o intuito de aferir a evolução dos comportamentos alimentares. Apesar de ainda se registarem alguns défices, os resultados demonstraram uma melhoria considerável, evidenciando o impacto positivo da intervenção realizada.

A Saída de Campo integrou também esta área, funcionando como uma estratégia pedagógica lúdica e interativa que reforçou a ligação professor-aluno construída ao longo do ano. Além disso, teve como objetivos destacar a importância da EF, promover a integração entre as disciplinas de Físico-Química e Português e aumentar a conscientização sobre a Educação Ambiental.

No âmbito do DE, integrei o núcleo da modalidade de futebol, tendo sido constituídos dois grupos: um com alunos do pré-escolar e outro com alunos do 1.º e 2.º ciclos. O DE foi uma ferramenta promotora da prática desportiva, oferecendo uma alternativa acessível e inclusiva face ao desporto federado.

O projeto abordado nesta área centrou-se na tomada de decisão no futebol, onde os alunos foram avaliados nesse mesmo critério. Para essa avaliação, foi criada uma situação de jogo 2x1 + guarda-redes, na qual os alunos eram avaliados em 10 tentativas. Caso conseguissem acertar pelo menos 7 dessas 10 tentativas, obtinham uma percentagem de sucesso de 70%. As

avaliações foram realizadas no início e no final do ano letivo, onde se verificou uma ligeira maioria dos alunos.

Relativamente ao Seminário, evidenciou-se a importância da permanente atualização científica na formação contínua dos professores. A busca constante por conhecimento e a reflexão crítica são elementos essenciais ao desenvolvimento profissional dos professores, permitindo-lhes acompanhar as exigências da prática letiva e responder de forma mais eficaz aos desafios educativos. Posto isto, nesta área o projeto centrou-se na problemática da homogeneização e uniformização da avaliação, um desafio significativo na área da EF.

Com o intuito de combater essa dificuldade, reuni os professores e propus a avaliação de dois exercícios da aula: um jogo de 3x3 no basquetebol e um jogo de 2+2 no voleibol, sendo que a avaliação foi realizada sem comunicação entre os avaliadores, de modo a evitar influências mútuas ou cópias. Após a realização dos jogos, foi organizada uma reunião na qual cada professor teve a oportunidade de explicar os critérios que usou para a sua avaliação e justificar as suas escolhas. Este momento de reflexão deu origem a uma discussão produtiva sobre os critérios de avaliação nos programas de EF, resultando numa revisão das abordagens adotadas por alguns docentes. Essa discussão foi cooperativa, recíproca e colaborativa e levou à uniformização dos critérios de avaliação, além de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

No final do ano, novas avaliações foram realizadas e constatou-se que as discrepâncias entre as avaliações dos professores haviam diminuído significativamente. Os resultados tornaram-se mais uniformes e a avaliação passou a ser mais regulada, refletindo a eficácia do processo de homogeneização iniciado no seminário.

Lecionação

1.1. Organização e planeamento

O exercício da profissão de docente implica um conjunto de decisões e intervenções pedagógicas direcionadas aos alunos de forma individualizada, uma vez que cada aluno possui necessidades específicas. Assim, compete ao professor a capacidade de intervir adequadamente em função dessas necessidades. De acordo com Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), a eficácia da aprendizagem demonstrada pelos alunos nas aulas de EF está intrinsecamente relacionada com a qualidade do ensino promovido pelo professor.

Neste sentido, torna-se essencial que o professor compreenda o conceito de EF de qualidade e seja capaz de o aplicar nas suas práticas letivas, uma vez que esta é determinante na organização e planeamento das diferentes etapas do ensino.

Por este motivo, a organização e planeamento das aulas seguiu o planeamento por etapas, promovendo uma gestão mais eficaz e coerente dos conteúdos programáticos, através de um ensino multilateral e desenvolvimento harmonioso dos alunos.

1.2. Caracterização da escola e Contexto geral em relação à Educação Física

O EP foi realizado no Colégio dos Plátanos, localizado na freguesia da Rinchoa, concelho de Sintra. Era um estabelecimento de ensino de elevado prestígio a nível nacional, tendo alcançado, em 2023, a oitava posição no ranking das escolas do terceiro ciclo e a décima no ensino secundário.

Este colégio abrangia todos os níveis de ensino, desde o jardim de infância até ao ensino secundário, o que representou uma mais-valia significativa, sobretudo no que diz respeito à EF, visto que continuidade permitia o acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso académico, promovendo a consolidação de rotinas e princípios desde tenra idade.

Um exemplo paradigmático desta abordagem é a inclusão da EF como disciplina curricular no primeiro ciclo, ao contrário do que sucede habitualmente no ensino público, onde assume frequentemente a forma de atividade extracurricular. Esta prática proporciona aos alunos uma preparação mais consistente para a transição para o segundo ciclo, permitindo-lhes adquirir bases fundamentais que potenciam o seu desempenho futuro na disciplina.

De acordo com Oliveira Leite (2019), os professores reconhecem que a EF nas idades mais precoces contribui significativamente para o desenvolvimento global das crianças. Contudo, o autor salienta a escassez de experiência e investigação específica por parte dos professores que, habitualmente, lecionam estas faixas etárias. No entanto, esta realidade não se verifica no Colégio dos Plátanos, uma vez que as aulas de EF no primeiro ciclo são asseguradas

por professores especializados e com formação superior na área, garantindo, assim, uma intervenção pedagógica de qualidade.

Relativamente aos recursos temporais da escola, a organização letiva para a disciplina de EF das turmas do 7.º ano contemplava a realização de uma aula com duração de 90 minutos e outra de 45 minutos.

No que concerne aos recursos humanos, o grupo disciplinar de EF era constituído por cinco professores efetivos e três estagiários, dois provenientes da Universidade Lusófona e um do Instituto Piaget.

Quanto aos recursos espaciais, o colégio dispunha de três espaços destinados à prática da disciplina: um espaço exterior e dois espaços interiores. O ginásio principal, embora de dimensões reduzidas, possuía uma tabela de basquetebol e permitia a realização de atividades como voleibol, badminton, ginástica e dança. Já o ginásio do Bispo, apesar de mais amplo, apresentava algumas limitações, nomeadamente no que se refere à escassez de material e à impossibilidade de realizar desportos coletivos nesse espaço. Por fim, o recinto exterior tinha duas redes de voleibol instaladas num campo de futebol e seis tabelas de basquetebol, embora estas não estivessem dispostas frente a frente. Importa ainda destacar que era autorizada a prática de ginástica neste espaço, sendo permitido o uso de colchões de solo no pavimento exterior, o que ampliava as possibilidades de exploração pedagógica do espaço.

No entanto, estes espaços não eram considerados polivalentes, uma vez que apresentavam limitações que condicionavam o planeamento das atividades por parte do professor e restringiam a prática pedagógica dos alunos.

1.3. Caracterização da turma

A turma lecionada foi a do 7º. C, composta por vinte e sete alunos, sendo quinze rapazes e doze raparigas. Na primeira aula, foi realizado um questionário inicial com o objetivo de obter informações essenciais sobre os alunos, como por exemplo, o nível de atividade física dos alunos. Nesse contexto, mais de cinquenta por cento dos alunos consideraram-se indivíduos ativos.

Além disso, o questionário procurou ainda avaliar as capacidades dos alunos, solicitando as notas obtidas em EF no ano anterior. Esta análise revelou que a turma apresentava um nível médio sobre o conhecimento da disciplina, embora existissem alguns alunos com dificuldades específicas

Através das primeiras aulas lecionadas foi possível evidenciar o nível de desempenho da turma, bem como as suas capacidades físicas e motoras. Destacaram-se duas alunas que evidenciaram problemas particulares, o que fez com que se tornassem uma das maiores prioridades da turma, merecendo uma atenção especial ao longo do processo educativo.

1.4. 1º etapa de leção (Prognóstico)

1.4.1. Plano da 1ª etapa

O trabalho de preparação e planeamento desenvolvido ao longo do ano foi fundamental, principalmente, nesta primeira etapa, logo no início das atividades letivas. Neste contexto, optou-se pela elaboração de um plano estruturado por etapas, conforme aprendido durante a formação académica ao nível da licenciatura e do mestrado.

Durante a fase de planeamento e de acordo com o Ministério da Educação (ME, 1992), importa compreender que as aulas de EF estão sujeitas a diversas variáveis, por exemplo, as condições meteorológicas. Enquanto professores de EF é imperativo estarmos preparados para adaptar as aulas sempre que necessário, uma vez que muitas delas decorrem num espaço exterior. Em situações de precipitação, por exemplo, torna-se necessário recorrer a espaços cobertos, ajustando assim o plano previamente definido. Daí, os planos devem ser sempre flexíveis e adaptáveis.

É igualmente relevante destacar, nesta fase, a importância da disciplina e do cumprimento das normas estabelecidas pelo professor por parte dos alunos. Estes aspetos contribuem para o bom funcionamento e organização das aulas.

Além disso, a disciplina de EF caracteriza-se, frequentemente, pelo trabalho de grupo e pela cooperação, sendo essencial que os alunos consigam colaborar entre si num ambiente positivo. Deste modo, cabe ao professor ter este fator em consideração aquando da constituição dos grupos (ME, 1992).

Relativamente ao horário semanal atribuído à turma em questão, este contempla duas aulas: uma com a duração de 45 minutos e outra com 90 minutos. Contudo, segundo Proença e Brás (2010), as recomendações mínimas para a prática semanal de EF situam-se nos 180 minutos, o que indica que os objetivos recomendados não estão a ser plenamente cumpridos.

O Colégio dos Plátanos adotou recentemente o modelo de planeamento por etapas, substituindo o anterior modelo por blocos. O plano por etapas é constituído por quatro etapas: a de prognóstico, de prioridades, de progresso e, por fim, a do produto.

Na etapa inicial do ano letivo – a etapa de prognóstico – o principal objetivo foi de identificar as principais dificuldades e necessidades dos alunos, tendo em conta os conteúdos que iam ser lecionados. Para tal, realizei uma avaliação diagnóstica como principal instrumento, cuja duração variou entre quatro a cinco semanas, permitindo assim uma observação detalhada e criteriosa (Carvalho, 1994). Desta forma, a avaliação inicial teve como finalidade aferir o nível de desempenho dos alunos. Importa, no entanto, sublinhar que o professor deve dominar os critérios de avaliação aplicáveis a cada matéria, recorrendo, para isso, aos Planos Nacionais de Educação Física (ME, 1992).

Os objetivos desta etapa incidiram também sobre conhecer os alunos no contexto das aulas de EF, criar rotinas e estabelecer normas de funcionamento, analisar as oportunidades de desenvolvimento nos diversos conteúdos programáticos, identificar os aspetos fundamentais na abordagem de cada matéria e, por último, verificar os alunos com maiores dificuldades físicas e motoras, sendo estes considerados prioritários e que exigiram maior atenção e acompanhamento (ME, 2011).

Quadro 2- Objetivos 1ª etapa de lecionação.

Objetivos
Conhecer os alunos através das aulas EF
Criar rotinas e estabelecer regras
Analisar as oportunidades de crescimento para o conjunto de conteúdos de EF
Identificar os pontos essenciais no manuseamento de cada matéria
Identificar os alunos que demonstram maiores dificuldades físicas e motoras

No início de cada aula, apresentei de forma sistemática todas as normas de segurança inerentes a cada matéria, com o propósito de minimizar o risco de lesões. Adicionalmente, durante a instrução inicial, os alunos eram posicionados à minha frente de costas para o sol ou, sempre que possível, à sombra, garantindo assim condições adequadas de visibilidade e audição para a correta assimilação das orientações.

A planeamento seguiu a lógica de uma unidade didática estruturada em conformidade com os princípios aprendidos no decurso da licenciatura e do mestrado, ou seja, as aulas iniciavam-se com a fase de aquecimento, visando elevar a frequência cardíaca dos alunos através de jogos lúdicos articulados com o conteúdo que seria desenvolvido na parte fundamental. Nesta fase fundamental procedia-se à abordagem dos objetivos técnicos e táticos da matéria em causa. Por último, a parte final destinava-se a promover o retorno à calma,

proporcionando um momento de reflexão enquanto os alunos executavam alongamentos, reduzindo gradualmente o nível de ativação (Rodrigues, 1994).

Nas duas primeiras aulas foram propostas atividades de basquetebol e voleibol, com o intuito de realizar a avaliação inicial nesta última matéria. Para a constituição dos grupos, face ao desconhecimento prévio da turma, adotou-se a ordenação alfabética: os alunos n.º 1 a n.º 14 iniciaram a sua avaliação no basquetebol, enquanto os alunos n.º 15 a n.º 27 integraram o grupo de voleibol em avaliação. De acordo com Slavin (2010), a formação de grupos deve assentar na cooperação, promovendo a interajuda para alcançar os objetivos de aprendizagem. Por isso, após a observação da primeira aula, realizei ajustes aos grupos inicialmente contruídos.

Além disso, durante as primeiras aulas verifiquei que uma aluna apresentava dificuldades físicas e motoras significativas e manifestava desconforto devido a críticas por parte de alguns colegas. Por conseguinte, efetuei um diálogo com os intervenientes e, na aula seguinte, reestruturaram-se os grupos, criando um ambiente mais positivo, proporcionando um envolvimento maior dos alunos na aula.

Conforme referem Martins et al. (2017), as características dos grupos devem potenciar o melhor de cada elemento, podendo estes ser homogéneos ou heterogéneos. Na segunda aula optou-se por grupos heterogéneos, recorrendo às informações recolhidas na aula anterior, bem como às classificações de Educação Física do ano transato. O objetivo foi de fomentar a interação entre diferentes níveis de desempenho, garantindo oportunidades equitativas de participação, especialmente para os alunos com maiores dificuldades. Estas alterações traduziram-se numa melhoria visível no desempenho de vários alunos, potenciando a sua aprendizagem. Não obstante, observou-se que a turma, no geral, evidenciava dificuldades ao nível físico-motor.

No âmbito da avaliação, foi ainda esclarecido aos alunos que seriam avaliados em três dimensões da EF: capacidades físicas, aptidão física e conhecimentos teórico-práticos.

1.4.1.1 Área das capacidades físicas

Relativamente às capacidades físicas, o Colégio possuía um protocolo de avaliação inicial previamente definido com as matérias e conteúdos que os alunos deveriam cumprir. No 7.º ano lecionei os Jogos Desportivos Coletivos – futebol, basquetebol, voleibol e andebol –, ginástica de solo, ginástica de aparelhos, badminton, atletismo – corrida de velocidade, salto em altura, lançamento da bola, corrida de estafetas e barreiras – e dança.

Para a avaliação destas matérias recorri aos Programas Nacionais de Educação Física, dos quais extraí os descritores de desempenho e os respetivos critérios de avaliação. Após

recolher toda a informação, consolidei-a numa folha de cálculo em Excel, simplificando a consulta de qualquer critério. É, contudo, indispensável que o professor domine integralmente todos os critérios, facilitando o processo de observação e classificação.

Daí, a importância da unidade curricular de Jogos Desportivos Coletivos, frequentada no primeiro ano de mestrado, que me proporcionou ferramentas necessárias para conduzir com rigor a avaliação inicial desta área, mantendo presentes, ao longo de todo o processo, os indicadores de observação e os descritores de desempenho.

No Colégio, as avaliações foram classificadas segundo os dois níveis previstos nos Programas Nacionais de Educação Física – Introdução (I) e Elementar (E) – aos quais se acrescentaram três categorias internas: Não Introdução, atribuída quando o aluno não cumpre qualquer critério; Parte Introdução, quando satisfaz apenas alguns descritores do nível Introdução; e Parte Elementar, sempre que preenche parte, mas não a totalidade, dos critérios do nível Elementar.

1.4.1.2. Área da aptidão física

A avaliação da aptidão física baseou-se em sete testes: vaivém, abdominais, flexões, agilidade (4×20 m), velocidade (20 m), flexibilidade dos ombros e flexibilidade dos membros inferiores.

Estes testes foram aplicados no final da primeira etapa da avaliação inicial, após concluídos todos os conteúdos programáticos, permitindo aferir a evolução dos alunos ao longo do período.

1.4.1.3 Área dos conhecimentos

Na área dos conhecimentos ficou estabelecida a realização de um teste escrito por período. Assim, no primeiro teste, enquadrado na etapa inicial, foram abordados os temas do sedentarismo, da aptidão física e das capacidades motoras. De forma aos alunos terem objetos de estudo, preparei uma apresentação expositiva de cada uma das temáticas. Posteriormente, o teste foi agendado para dia 17 de novembro.

1.4.2. Balanço 1º etapa

Decorridas as seis semanas desde o início da avaliação inicial da turma 7.º C, constatei a existência de constrangimentos alheios à prática de EF que determinaram o prolongamento deste processo. Conforme referido anteriormente, Carvalho (1994) indica que a avaliação inicial deve ter a duração de quatro a cinco semanas; esse era, aliás, o prazo inicialmente previsto. Todavia, existiram fatores externos que inviabilizaram o seu cumprimento.

Na primeira semana, realizou-se apenas uma aula, dedicada à apresentação do professor responsável e à explicitação dos critérios de avaliação nas várias matérias e aplicou-se, ainda, um questionário destinado a conhecer o estilo de vida e os hábitos de prática dos alunos, enquanto na segunda semana, não houve aulas.

Posteriormente, a precipitação persistente nas três semanas subsequentes impediu a utilização dos recintos exteriores. Além disso, o facto de os espaços não serem polivalentes, atrasou a avaliação inicial de andebol, uma vez que todas as aulas decorreram no espaço coberto. Por esse motivo, esta avaliação só foi concluída na última semana, quando as condições climáticas permitiram retomar as atividades no espaço exterior.

Apesar destes constrangimentos, as duas primeiras aulas decorreram com sucesso. A reflexão contínua permitiu aperfeiçoar a intervenção pedagógica de aula para aula. Embora a turma revelasse limitações físico-motoras, a disciplina demonstrada e o apoio prestado por alguns alunos mais aptos evidenciaram um elevado potencial de progresso.

A avaliação inicial mostrou-se crucial porque possibilitou conhecer os alunos nas diferentes atividades, criar rotinas e normas, identificar oportunidades de desenvolvimento e reconhecer aspetos críticos de cada conteúdo e assinalar os alunos menos aptos (ME, 2011), sendo estes objetivos determinantes para a preparação da segunda etapa.

Através do balanço da primeira etapa observaram-se, ainda, os princípios M.A.G.I.C. (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima). Relativamente às metas, cada aula integrou objetivos concretos. No voleibol, por exemplo, os grupos em exercício 2+2 tinham de efetuar dez passagens bem-sucedidas sobre a rede, o que aumentou o empenho dos alunos em atingir as mesmas.

No que concerne à avaliação, desde o início do ano foram clarificados os critérios de classificação e os níveis a atingir. Além disso, elaborei, previamente, uma folha de cálculo com todos os indicadores de observação e critérios de avaliação das Aprendizagens Essenciais e partilhei com a turma para os mesmos terem conhecimento (Lopes & Silva, 2012).

No domínio da gestão, as aulas seguiram a seguinte estrutura: aquecimento, com a elevação da frequência cardíaca e instrução inicial; parte fundamental, com o trabalho dos conteúdos; e o retorno à calma, com alongamentos e feedback final; maximizando o tempo de prática efetiva.

Quanto à instrução, o domínio dos aspetos críticos de cada modalidade permitiu fornecer feedback oportuno e centrado nos conceitos essenciais (Carreiro da Costa, 1998). Por fim, no que diz respeito ao clima, desde o primeiro momento criei uma relação de proximidade

que encorajou os alunos a expor dificuldades ou desconfortos. Este ambiente positivo favoreceu o envolvimento motor e cognitivo, que foi demonstrado ao longo da etapa (Carreiro da Costa, 1998).

1.4.2.1. Área das capacidades físicas

Concluída a avaliação inicial e analisados os resultados obtidos na área das capacidades físicas, verifiquei que a maioria dos alunos apresentava um bom nível de desempenho, evidenciando poucas dificuldades na generalidade das matérias.

No entanto, importa salientar que existiram alguns alunos que manifestaram mais dificuldades nesta área da EF, destacando-se, em particular, dois alunos que se encontravam no nível de “não introdução” em diversas matérias das aprendizagens essenciais do 7.º ano. Para efeitos de confidencialidade, estes alunos foram identificados pelos respetivos números da turma: n.º 17 e n.º 27. De notar que o aluno n.º 27 revelou, adicionalmente, dificuldades ao nível da interação social com os colegas.

Dado o desempenho satisfatório evidenciado por grande parte da turma nesta componente da disciplina, pretendi que os alunos mais aptos assumissem um papel ativo e colaborativo na fase seguinte do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo positivamente para o progresso dos colegas menos aptos.

Posto isto, o basquetebol foi o jogo coletivo que a turma revelou maiores dificuldades: cerca de metade dos alunos encontrava-se no nível “parte introdução”, por não realizarem o lançamento em passada em situações de caminho aberto para o cesto.

No voleibol verificaram-se grandes disparidades: alguns alunos trabalhavam para cumprir o nível elementar, enquanto vários se mantinham no nível “não introdução”; outros aproximavam-se do nível introdução, faltando apenas consolidar o serviço por baixo.

O futebol apresentou resultados globalmente melhores, já que a maioria dos rapazes se situava no nível avançado, reflexo da popularidade da matéria, ao passo que muitas alunas permaneciam em “não introdução”.

Na ginástica de solo, alguns alunos não atingiram o nível introdução, tal devia-se, na maioria dos casos, à ausência de um único elemento gímico. Na ginástica de aparelhos, quase todos cumpriam o nível introdução, mas ninguém se aproximava do nível elementar, tornando esse objetivo prioritário na segunda etapa. No badminton, os alunos executavam corretamente o lob e clear, mas evidenciavam dificuldades no drive e no amorti.

1.4.2.2. Área da aptidão física

No que respeita à avaliação da aptidão física, foram aplicados os testes previstos no protocolo do programa FITescola adotado pela instituição de ensino, nomeadamente: teste do vaivém, abdominais, flexões, agilidade (4x20m), velocidade (20m), flexibilidade dos ombros e flexibilidade dos membros inferiores. Estes testes foram administrados na fase final da primeira etapa de avaliação. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos se situavam na denominada "zona saudável". Contudo, verificou-se que alguns alunos não conseguiram atingir os parâmetros estabelecidos para essa zona de referência.

Nesta área, o teste que apresentou maior índice de dificuldade foi o “senta e alcança”, relativo à flexibilidade dos membros inferiores.

1.4.2.3. Área dos conhecimentos

No que diz respeito à área dos conhecimentos, procedeu-se à aplicação de um teste escrito, que incidiu sobre os temas do sedentarismo, da aptidão física e das capacidades motoras. Devido à ausência de duas alunas na data da avaliação, a correção global dos testes sofreu um ligeiro atraso. Após a correção, os resultados revelaram a existência de duas classificações negativas, situando-se a média geral da turma nos 68%.

1.5. 2º Etapa da Lecionação (Prioridades)

1.5.1 Plano da 2ª etapa

Concluída a primeira etapa, procedeu-se ao planeamento da segunda etapa, centrada na definição das prioridades dos alunos. Esta fase teve como objetivo principal identificar, com base nos resultados da avaliação inicial, quais foram as matérias prioritárias da turma, tendo em conta as necessidades demonstradas pelos alunos.

Quadro 3- Objetivos da 2ª etapa de lecionação.

Objetivos
Analisar os resultados da avaliação inicial
Definir as prioridades de cada aluno

Em primeiro lugar reuni todas as grelhas de avaliação dos alunos (Apêndice II), a fim de determinar as matérias a priorizar tanto individualmente como ao nível da turma. Atendendo que o colégio não dispõe de pavilhão, defini as três matérias prioritárias a serem trabalhadas no exterior e três no interior.

No exterior optei pelas matérias de basquetebol, futebol e voleibol, embora o andebol também apresentasse lacunas; contudo, por se tratar de uma matéria apenas introduzida no

sétimo ano, não considere adequado atribuir-lhe prioridade nesta fase. No interior selecionei a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos – plinto e minitrampolim – e o badminton.

Definidas as matérias prioritárias, elaborei a unidade didática, iniciando pela constituição de grupos heterogéneos, conforme recomendado por Martins et al. (2017), para que os alunos menos aptos beneficiassem do apoio dos colegas mais aptos e permanecessem mais tempo nas suas matérias prioritárias.

Assim, após identificar os alunos menos aptos através da avaliação inicial, distribuí-os por grupos distintos, e depois alocaram-se, de forma equilibrada, os alunos mais aptos. - Nesta formação de grupos, considere também o facto do aluno n.º 27 revelar dificuldades relacionais e limitações físico-motoras e, por esse motivo, foi colocado num grupo diferente do colega n.º 21, uma vez que já tinha existido um incidente inicial que gerou desconforto para ambos.

Nesta etapa, a parte principal das aulas desenvolveu-se de duas formas distintas: no exterior, organizei três áreas, cada uma dedicada a diferentes matérias; e no interior, estruturei quatro áreas de trabalho, ginástica de solo, badminton e ginástica de aparelhos, sendo que a esta foi dividida em duas estações específicas, uma para o plinto e outra para o minitrampolim. Após a constituição dos grupos, procedeu-se à definição dos exercícios adequados a cada matéria, adaptados aos níveis e necessidades específicas de cada grupo de alunos.

1.5.1.1. Área das capacidades físicas

Na matéria de voleibol, observou-se que vários alunos classificados no nível parte elementar tinham dificuldades no critério da dinâmica dos três toques, enquanto os alunos do nível parte introdução não executavam corretamente o serviço por baixo. Para melhorar estes critérios foi implementado a situação de exercício “jogo do serviço”, na qual os alunos que necessitavam de praticar o serviço posicionavam-se na linha para servir, enquanto os alunos de nível parte elementar se colocavam do lado oposto da rede, organizados em situações de 4x4, para receber o serviço e executar a dinâmica dos três toques, alternando sucessivamente.

Para os alunos menos aptos do nível introdução foi organizado uma situação de jogo cooperativa 1+1 e 2+2, que permite maior tempo de permanência da bola no ar e facilita o deslocamento dos alunos para o ponto de queda da mesma (Gonçalves, 1992), sendo estes os critérios que precisavam de desenvolver.

Na matéria de futebol implementei dois exercícios com superioridade numérica, sendo esta uma estratégia que proporciona a um jogador ofensivo a oportunidade de estar sozinho, aumentando assim o tempo disponível para a tomada de decisão (Praça et al., 2016). O primeiro

exercício consistiu num jogo de 4x4 com joker, cujo objetivo era o ataque ao assegurar sempre a presença de um jogador desmarcado para receber a bola. Nesta situação de jogo, foi introduzida a regra de que cada golo marcado pelas raparigas valia o dobro, visando promover a participação destas e contrariar a relutância dos rapazes em lhes passar a bola. O segundo exercício foi o 3x2+GR, com rotação das posições de atacantes e defesas.

No basquetebol realizou-se a situação de jogo 3x3, uma variante reduzida que proporciona maior espaço e facilita a tomada de decisão dos alunos (Fernández-Espínola, Abad, Robles & Giménez Fuentes-Guerra, 2020). Nesta situação, foi aplicada uma regra de pontuação condicionada, onde cada lançamento na passada valia quatro pontos, com o propósito de incentivar a execução desta técnica, identificada como um dos principais desafios da turma. Os alunos que estavam fora do jogo realizavam exercícios analíticos de lançamento na passada, metodologia considerada relevante para o desenvolvimento das habilidades básicas e da relação com a bola (Galatti, 2012).

Na ginástica de solo apresentei aos alunos as suas avaliações e quais as suas competências em falta para a respetiva progressão. A maioria dos alunos encontrava-se a uma distância de apenas um elemento para atingir os níveis introdução ou elementar. Para apoiar a aquisição dessas competências, foram disponibilizados recursos auxiliares, para progressões, como o plano inclinado, o plano elevado e o apoio da parede. Os alunos que já cumpriam o nível correspondente foram incentivados a aperfeiçoar as suas sequências, para alcançarem o nível avançado, servindo de modelo visual para os colegas com maiores dificuldades.

Quanto à ginástica de aparelhos constatei que quase todos os alunos se situavam no nível introdução. Por isso, elaborei progressões específicas para permitir a conquista do nível seguinte, nomeadamente no salto entre mãos, que revelou ser um desafio para muitos. Alguns exemplos dessas progressões foram: o “saltar o muro” e o salto de coelho para cima do plinto, antecedendo o salto entre mãos.

No minitrampolim, as progressões envolveram a execução da pirueta no chão e da carpa sentado no chão, de modo a proporcionar aos alunos a perceção correta da figura no ponto mais elevado da fase de voo, facilitando a correção dos erros e a execução correta dos saltos.

Por último, na matéria de badminton identifiquei três alunos com dificuldades na pega da raquete. Por esse motivo, ao formar os pares, optou-se por realizar exercícios de 1+1 em cooperação, promovendo a colaboração para devolver o volante por cima da rede. Além disso, foram também formados pares que realizaram situações de jogo de 1x1, priorizando as técnicas de amorti e drive.

Esta unidade didática foi desenvolvida até meados de fevereiro. Contudo, a ocorrência de vários feriados no final deste período, bem como a realização de uma sessão de cinema no último dia de aulas, implicou a perda de três sessões letivas de 90 minutos, o que condicionou significativamente a continuidade e o desenvolvimento do plano de ensino previsto.

1.5.1.2. Área da aptidão física

Relativamente a esta área, optei por dar prioridade ao desenvolvimento da flexibilidade dos membros inferiores e à execução das flexões de braços. Esta decisão fundamentou-se no facto de estes serem os testes onde se verificou um maior número de alunos fora da zona saudável ou com resultados inferiores ao desejável.

Por este motivo, ao longo do ano letivo, foi delineado que, no final de cada aula, seriam realizados exercícios de alongamento e exercícios especificamente orientados para a melhoria da flexibilidade.

1.5.1.3. Área dos conhecimentos

Nesta etapa, no âmbito da área dos conhecimentos, foi definido como foco principal o estudo do olimpismo e da promoção de alunos mais ativos e saudáveis. Este último tema visou sensibilizar os alunos para a importância da prática regular de atividade física, bem como para os benefícios de uma alimentação equilibrada.

Adicionalmente, foi também planeada a realização de uma nova aula teórica, com o objetivo de consciencializar os alunos relativamente aos temas abordados, reforçando a sua compreensão e valorização dos mesmos no contexto da saúde e do bem-estar geral.

1.5.2. Balanço 2ª etapa

Conforme sublinha Pereira (1999), os professores com menor experiência tendem a planificar as suas aulas de forma mais sistemática e estruturada, a fim de colmatar eventuais inseguranças decorrentes da falta de prática letiva. Por essa razão, todo o planeamento foi efetuado com antecedência, assegurando aulas bem estruturadas e reforçando a autoconfiança no meu desempenho.

Esta etapa revelou-se particularmente exigente, pois nela se aplicaram, de forma consistente, competências como o feedback e estratégias de interação que garantissem a atenção permanente dos alunos. O feedback, além de constituir um instrumento de informação ou correção técnica é fundamental para que os alunos percebam a atenção do professor ao seu desempenho (Piéron, 1986). Por isso, para manter o foco da turma, tornou-se essencial a utilização de feedback frequente e a circulação constante pelo espaço.

Posto isto, as principais dificuldades iniciais relacionaram-se com o posicionamento em aula e a prestação de ajudas e feedback na ginástica. Para combater esta fragilidade, foi necessário existir uma colaboração com a minha colega de estágio — ex-ginasta e atualmente treinadora — que me forneceu orientações sobre as técnicas de ajuda e estratégias de intervenção. Além disso, a observação das suas aulas revelou-se igualmente proveitosa, permitindo conhecer diversas progressões e o momento certo para as aplicar. À medida que a confiança cresceu, tornou-se mais fácil ajudar os alunos, promovendo a sua evolução. Deste modo, compreende-se que o domínio do conteúdo é, em Educação Física, condição essencial para a qualidade da aula (Lima et al., 2014).

Quanto ao posicionamento, os orientadores da faculdade e do colégio foram decisivos, sugerindo estratégias que privilegiavam a circulação periférica, garantindo visibilidade sobre todos os alunos. Desta forma, as dificuldades foram superadas graças à procura constante de feedback, à consulta dos orientadores e à revisão da bibliografia pertinente.

1.5.2.1. Área das capacidades físicas

Nas primeiras sessões no exterior identificaram-se alguns aspetos suscetíveis de melhoria, sobretudo no voleibol, dado que os exercícios inicialmente previstos não estavam a produzir a progressão desejada.

A observação permitiu concluir que o “jogo do serviço” era inadequado, pois os quatro alunos em nível parte elementar que o executavam eram indispensáveis para apoiar os colegas com maiores dificuldades. De acordo com Martins et al. (2017), a constituição de grupos heterogéneos potencia a aprendizagem dos alunos menos aptos; reconheceu-se, assim, a necessidade de integrar os alunos com melhor desempenho em tarefas de apoio.

Por conseguinte, optei pelo jogo cooperativo 2 + 2 para melhorar a qualidade do passe e facilitar o deslocamento para o ponto de queda da bola, sendo que este exercício favoreceu a evolução dos alunos que necessitavam de acompanhamento acrescido. Esta foi a única limitação assinalada nas atividades exteriores, dado que os restantes exercícios decorreram conforme o planeado, registando-se um progresso significativo nas três modalidades exteriores, sobretudo entre os alunos previamente identificados como menos aptos.

Relativamente às aulas em espaço interior, importa sublinhar a notável evolução alcançada pelos alunos, beneficiado do reforço do feedback e da assistência prestada na área da ginástica.

1.5.2.2. Área da aptidão física

Num primeiro momento, constatei que a organização inicialmente prevista para as aulas em espaço interior gerava tempos de espera excessivos, sobretudo na ginástica de aparelhos e na ginástica de solo. Tal constatação motivou a consulta de bibliografia específica e a observação de aulas de outros professores, com o propósito de encontrar estratégias que combatessem o problema.

A pesquisa conduziu à identificação do treino pliométrico como possível solução. De acordo com Rossi e Brandalize (2007), os exercícios pliométricos aumentam a eficiência neural, corrigem défices propriocetivos e potenciam o desempenho neuromuscular. Por este motivo, este tipo de exercícios foi executado nos tempos de espera da ginástica.

Paralelamente, a ginástica de solo foi considerada um contexto privilegiado para o desenvolvimento das aptidões físicas dos alunos, uma vez que introduzi exercícios de flexões, abdominais e alongamentos de flexibilidade para os alunos realizarem quando aguardavam a sua vez de praticar a sequência.

Estas duas adaptações visaram reforçar a aptidão física dos alunos, na expectativa de que a melhoria se refletisse nos testes FITescola. Embora os exercícios apenas tenham sido implementados na fase final da etapa, os resultados subsequentes mostraram uma evolução significativa: praticamente todos os alunos apresentaram valores superiores aos registados na primeira avaliação.

1.5.2.3. Área dos conhecimentos

A avaliação da área de conhecimentos foi realizada no dia 5 de fevereiro. Após a correção das provas, verificou-se uma melhoria significativa nos resultados obtidos face ao primeiro teste, registando-se apenas uma classificação negativa e atingindo-se uma média global da turma de 83,2%.

Estes resultados demonstraram-se particularmente relevantes, uma vez que contribuíram de forma significativa para a melhoria do desempenho académico dos alunos, refletindo-se positivamente na avaliação final do segundo período.

1.6. Professor a Tempo Inteiro

1.6.1. Plano do Professor a Tempo Inteiro

No âmbito do MEEFEBS da FEFD foi solicitado aos professores estagiários que realizassem uma semana com um horário completo equivalente ao de um Professor a Tempo Inteiro (PTI). Considerando que o estágio decorreu com apenas uma turma atribuída, este

projeto foi pertinente para ganhar uma percepção realista do que representa, na prática, um horário completo de um professor, correspondente a 22 horas letivas semanais, fazendo com que o professor estagiário experiencie de forma concreta a realidade profissional e antecipe os desafios futuros no exercício da docência.

Portanto, o projeto PTI decorreu durante a segunda etapa de lecionação, designada por etapa das prioridades. O primeiro passo consistiu na análise e organização do horário, abrangendo todos os níveis de ensino, desde o 1.º ciclo ao 12.º ano, bem como na definição clara dos objetivos a alcançar. Incluir todos os ciclos de ensino foi particularmente relevante para compreender a amplitude e a versatilidade que a prática pedagógica exige perante diferentes faixas etárias, promovendo uma visão mais abrangente do papel do professor de EF.

Quadro 4- Objetivos do PTI.

Objetivos
Cumprir com o mínimo de 22 horas de lecionação
Inserir todos os ciclos escolares no horário
Dominar todas as matérias de lecionação neste PTI devido a serem muito diversificadas
Melhorar na instrução inicial
Melhorar na qualidade do feedback

Após a análise dos horários dos diferentes professores de EF elaborei o meu próprio plano semanal com as aulas que pretendia lecionar. Para cada professor, redigi um documento de autorização no qual identifiquei as turmas e aulas que pretendia assegurar, bem como questioneei acerca dos objetivos das aulas e outras informações necessária sobre cada grupo de alunos. Todos os professores foram recetivos a estas questões e apoiaram-me ao longo de toda a semana.

O horário final totalizou 28 horas letivas, ultrapassando ligeiramente as 22 horas inicialmente previstas (Apêndice IV).

Antes do início da semana de PTI, todas as aulas foram cuidadosamente planeadas, garantindo uma preparação rigorosa. Paralelamente, elaborei uma ficha de avaliação e observação, distribuída aos professores titulares no final de cada aula lecionada, com o intuito de recolher apreciações sobre o meu desempenho, identificando aspetos a melhorar, pontos positivos observados e um comentário geral sobre a aula (Apêndice V).

Relativamente aos conteúdos a abordar em cada nível de ensino, foram estabelecidos os seguintes: na Educação Pré-Escolar, o professor solicitou a abordagem de jogos infantis,

ginástica, deslocamentos e equilíbrios, manipulação de materiais portáteis e o desenvolvimento das capacidades coordenativas.

No 1.º Ciclo, foram propostos jogos pré-desportivos, ginástica, deslocamentos e equilíbrios, bem como a manipulação de bola, corda e raquete. Para o 2.º Ciclo, foi definido como principal objetivo a lecionação de dança tradicional, nomeadamente a dança da “erva-cidreira”.

No 7.º B e no 8.º A, cujas aulas decorreram em espaço interior, foram lecionadas as matérias de ginástica de solo, ginástica de aparelhos e badminton. Já o 8.º C teve aula no exterior, onde foram abordadas as modalidades de basquetebol, voleibol e futebol.

Para as turmas do 10.º e 12.º anos, o professor responsável solicitou que grande parte da aula fosse dedicada a percursos de condição física, seguidos de duas estações de ginástica de aparelhos e acrobática em pares e trios.

Por fim, na turma do 11.º ano, a aula iniciou-se com um aquecimento geral e jogos introdutórios de judo, seguindo-se para uma parte principal composta por ginástica de aparelhos, badminton e judo em formato de combate.

De acordo com Martins et al. (2017), um professor de EF deve assumir-se como um profissional crítico e reflexivo, sabendo analisar as singularidades de cada situação educativa e seleccionar e aplicar as estratégias pedagógicas mais adequadas para potenciar a aprendizagem de cada aluno.

1.6.2. Balanço do PTI

A semana iniciou-se com um grau de exigência elevado, devido ao número consecutivo de aulas logo no primeiro dia. Contudo, a adaptação decorreu de forma progressiva e, ao longo da semana, o ritmo tornou-se mais sustentável.

Assim, cumpriu-se o propósito de abranger todos os ciclos de ensino, o que exigiu uma adequação constante do discurso e da intervenção pedagógica, dado que a forma de comunicar e de atuar varia substancialmente de ciclo para ciclo. Enquanto estagiário, e conforme referido por Martins, Onofre e Costa (2014), reconheço que estas experiências constituíram um contributo significativo para a minha preparação, uma vez que me permitiram, de forma antecipada, contactar com crianças de diferentes faixas etárias em contextos reais de lecionação. Esta vivência revelou-se facilitadora, promovendo um reforço do sentimento de confiança e de competência na gestão de uma turma durante o estágio pedagógico.

Além disso, todos os objetivos delineados foram alcançados. Destacam-se, em particular, a melhoria da instrução inicial — mais clara, objetiva e explícita quanto aos

conteúdos e metas da aula — e o aumento da qualidade do feedback, favorecido por um domínio mais seguro dos conteúdos e, conseqüentemente, por maior confiança para identificar necessidades específicas dos alunos e indicar estratégias de correção. Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017) indicam que a instrução, entendida como a apresentação das atividades de aprendizagem aos alunos, incorpora características essenciais que favorecem o seu envolvimento significativo e crítico nessas mesmas atividades. Além disso, demonstram que o feedback pedagógico é uma variável de eficácia imprescindível, pois a execução motora melhora com a sua presença, daí a importância da melhoria destas duas variáveis durante o meu projeto PTL.

As grelhas de observação preenchidas pelos professores revelaram-se essenciais para o meu desenvolvimento profissional. A leitura diária dessas apreciações permitiu uma evolução visível entre o início e o final da semana.

Os aspetos a corrigir assinalados pelos professores foram os seguintes: a verificação de segurança relativa a relógios e brincos; o retorno à calma mais incisivo em turmas particularmente agitadas; a insuficiente clareza na explicação do aquecimento numa aula de pré-escolar; a existência de uma estação que provocava filas, gerando comportamentos desviantes; e a escassez de feedback técnico na fase inicial de prática de judo no 11.º ano.

Paralelamente, os professores registaram diversos pontos positivos: boa dinâmica das aulas; facilidade na interação professor–aluno; organização criteriosa do espaço e utilização integral das áreas disponíveis; intervenção ativa e pertinente; e cumprimento integral das tarefas previstas.

Durante este projeto foi fundamental a promoção de um clima motivacional orientado para a mestria, uma vez que se correlaciona com indicadores psicológicos favoráveis, como a motivação intrínseca, a perceção de competência e atitudes positivas, que, em conjunto, potenciam a aprendizagem (Martins et al., 2017).

Os professores acrescentaram ainda que a lecionação eficaz das danças previstas para a aula foi possibilitada pelo domínio do conteúdo. Uma EF de qualidade requer que os professores desenvolvam, desde a sua formação inicial, uma integração sólida entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo, articulando-os com outras dimensões relevantes — como o currículo, o contexto educativo, as características dos alunos ou os recursos tecnológicos —, de modo a consolidar o conhecimento pedagógico do conteúdo, dimensão fundamental para a construção da identidade profissional e para uma prática docente consistente (Martins, Costa & Onofre, 2020).

Esta troca de ideias com os professores titulares e mais experientes foi fundamental, uma vez que segundo Vescio, Ross e Adams (2008) auxiliar o professor na reflexão sobre a sua prática requer um desenvolvimento profissional que os envolva simultaneamente nas dimensões de ensinar e aprender, promovendo, assim, novas perspectivas sobre o que devem aprender, bem como sobre os momentos e as formas mais adequadas para o fazer.

A experiência de PTI revelou-se, assim, decisiva para o aperfeiçoamento das competências docentes, sobretudo pela oportunidade de intervir em todos os ciclos de ensino do colégio. A colaboração e disponibilidade manifestadas pelos membros do grupo de EF foram determinantes para este progresso, permitindo concretizar plenamente os objetivos propostos.

1.7. 3º etapa da lecionação (progresso)

1.7.1 Plano da 3ª etapa

Após a pausa das atividades letivas, deu-se o início da terceira etapa. De acordo com o Ministério da Educação (1992), a etapa do progresso caracteriza-se por ser o período em que os alunos devem ser desafiados com novos conteúdos de aprendizagem. No entanto, foi crucial que prioridades estabelecidas anteriormente não fossem esquecidas, sendo necessário, antes de mais, aprimorar e ajustar os objetivos previamente definidos.

Quadro 5- Objetivos da 3ª etapa de lecionação.

Objetivos
Definir novos objetivos para os alunos
Introdução de novas matérias na unidade didática

Assim, nesta etapa foram introduzidas três novas matérias, com o objetivo de posicionar os alunos num contexto com novos desafios decorrentes dos conteúdos abordados, conforme referiu o autor anterior.

1.7.1.1. Área das capacidades físicas

No espaço externo do colégio foi incorporada a matéria de orientação. A introdução desta temática nas aulas visou promover a melhoria do conhecimento do professor, uma vez que contribui para a ampliação da sua formação e, consequentemente, para a qualidade do ensino (Nunes et al., 2022).

Durante o primeiro ano do mestrado tivemos a disciplina de exploração da natureza, a qual se revelou essencial para a lecionação desta matéria. Segundo Nunes (2022), a orientação permitiu aos alunos a vivência de novos conceitos aos quais estão pouco habituados nas aulas de EF. Por outro lado, esta não exige um elevado grau de desenvolvimento motor por parte dos

alunos, permitindo que qualquer estudante, independentemente da sua evolução motora, possa participar nas atividades propostas.

Este autor refere ainda que a prática de orientação deve começar de forma progressiva, ou seja, iniciando-se com atividades mais simples, em sala de aula, e avançando gradualmente para desafios mais complexos, como provas de orientação no ginásio e, eventualmente, na escola como um todo. Por este motivo, para explicar melhor aos alunos esta nova matéria realizei uma apresentação sobre a mesma e com a explicação dos diferentes tipos de orientação existentes e, posteriormente, iniciei com exercícios mais simples conforme o autor anterior referiu. Contudo, o principal objetivo da inclusão desta matéria foi de preparar os alunos para a saída de campo, realizada no dia 18 de março.

A segunda matéria introduzida no espaço externo foi o andebol. Dado que os alunos eram do 7.º ano, o andebol foi uma novidade nas suas aulas, o que resultou em algumas dificuldades iniciais. Contudo, a avaliação inicial revelou que muitos alunos já tinham algum conhecimento da matéria, apresentando, inclusive, algumas bases do jogo. Assim, para facilitar a aprendizagem, foi realizada uma situação de jogo 4x4, adequando as dimensões do campo à complexidade da matéria.

A terceira e última matéria introduzida foi a dança, no espaço interno, sendo esta uma área importante a ser incorporada no currículo escolar. A dança desempenha um papel fundamental, pois contribui para o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social dos alunos, promovendo a saúde (Carvalho et al., 2012). A dança foi introduzida durante a fase de aquecimento, onde os alunos formaram uma disposição em xadrez e aprenderam a dançar merengue, sob a orientação do professor.

Além disso, continuou-se a desenvolver o trabalho já iniciado, estabelecendo novos objetivos individuais para os alunos que tinham cumprido os anteriores.

Outro aspeto relevante nesta terceira etapa foi a introdução de grupos homogêneos. De acordo com Feito (2015), embora os grupos heterogêneos favoreçam um maior potencial de aprendizagem é igualmente importante que 10% da atividade seja realizada em contextos mais específicos, com alunos do mesmo nível e com interesses semelhantes. Esta abordagem visou motivar os alunos com melhor desempenho, uma vez que interagem com alunos do seu nível. Este modelo estimulou a prática e o gosto pela EF, criando um ambiente de cooperação e superação.

1.7.1.2. Área da aptidão física

No que diz respeito a esta área, as estratégias implementadas na etapa anterior foram dadas continuidade nesta mesma etapa, com o objetivo de melhorar os resultados nos testes do FITescola, particularmente para os alunos com maiores dificuldades, através do aumento dos exercícios de abdominais e flexões.

Como mencionado anteriormente no balanço da segunda etapa, no final desta fase foi implementado o treino pliométrico nas aulas realizadas no espaço interior. O objetivo desta abordagem foi avaliar os benefícios que este tipo de treino proporciona aos alunos, visando a melhoria dos seus resultados nos testes de aptidão física.

1.7.1.3. Área dos conhecimentos

Na área dos conhecimentos, o plano de ensino teve como principal propósito promover uma EF de qualidade e a melhoria da aptidão física dos alunos. No entanto, foram adicionadas questões no teste sobre a orientação. Por isso, foi essencial que os alunos adquirissem uma base de conhecimento sólida sobre estas matérias, visto que o teste foi aplicado no dia 19 de abril.

1.7.2. Balanço 3ª etapa

Esta etapa revelou-se crucial para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me sentir-me mais à vontade e confiante em relação à estrutura das minhas aulas, ao processo de dar feedback e à perceção do empenho dos alunos nas tarefas que lhes propus. Além disso, esta fase proporcionou-me uma oportunidade para refletir sobre a minha prática e identificar áreas em que posso melhorar o meu desempenho.

Por outro lado, verifiquei uma evolução significativa por parte dos alunos, especialmente no que diz respeito às aulas realizadas no espaço exterior. A melhoria das condições climáticas permitiu aumentar o número de aulas ao ar livre, o que proporcionou aos alunos uma experiência mais enriquecedora.

1.7.2.1. Área das capacidades físicas

A introdução da matéria de orientação despertou um grande interesse por parte dos alunos, que se refletiu de forma evidente nas aulas, uma vez que se tornaram bastante interativas e os alunos mostraram uma participação ativa.

Durante esta etapa, realizou-se a saída de campo, na qual os alunos foram desafiados a participar numa prova de orientação no Parque do Jamor. Esta atividade foi bastante bem-sucedida, demonstrando o bom empenho dos alunos na aprendizagem desta matéria, tendo sido utilizada a modalidade de orientação em "score".

No que diz respeito ao basquetebol, os alunos estavam progressivamente a compreender melhor as dinâmicas do jogo, mostrando maior organização em campo e executando adequadamente as técnicas de passo e corte, bem como o aclaramento, que foram dois aspetos particularmente reforçados ao longo do ano. O jogo 3x3 revelou-se cada vez mais pertinente, principalmente no que toca à melhoria da tomada de decisão por parte dos alunos.

No voleibol, a cooperação mostrou-se essencial para os alunos com maiores dificuldades, permitindo uma evolução substancial. Muitos grupos da situação de jogo 2+2 conseguiram realizar as 10 passagens pela rede, uma meta estabelecida para todos os alunos que estavam envolvidos em atividades cooperativas nesta modalidade. No entanto, observaram-se algumas dificuldades em determinados alunos, como, por exemplo, a aluna nº 22, que, apesar do apoio dos colegas e dos professores, continuava a ter dificuldades na deslocação até ao ponto de queda da bola e na continuidade do jogo.

Quanto ao andebol, foi possível constatar que os alunos aprenderam rapidamente as dinâmicas do jogo. No entanto, ainda apresentaram algumas dificuldades em relação a determinadas regras, dado que se tratava de uma modalidade nova para eles.

No espaço interior, deu-se continuidade ao trabalho já realizado, com a grande maioria dos alunos a alcançar os objetivos propostos. A introdução da dança foi desafiadora no início, devido à resistência por parte de alguns alunos. Contudo, com o decorrer das aulas, o interesse por esta matéria foi aumentando e já conseguiam realizar a dança tradicional merengue no tempo e ritmo certo. Assim, na quarta etapa, o objetivo foi que todos os alunos dominassem esta dança completa.

1.7.2.2. Área da aptidão física

Relativamente à aptidão física, registou-se uma evolução significativa nos resultados dos testes do programa FITescola, em grande parte devido à introdução do treino específico dos mesmos durante as aulas, bem como à implementação de treino pliométrico.

Além disso, verificou-se que os progressos mais expressivos foram nos testes de velocidade, "vai e vem" e "senta e alcança". No entanto, apesar de também se ter observado uma melhoria no teste de flexibilidade dos membros inferiores, este continuou a ser aquele em que os alunos obtiveram os resultados menos satisfatórios.

1.7.2.3. Área dos conhecimentos

Na área dos conhecimentos, os alunos apresentaram desempenhos bastante positivos, ainda que se tenha registado uma ligeira descida da média do teste, fixando-se nos 81,6%.

Verificou-se apenas uma classificação negativa e, embora o número de classificações de excelência tenha diminuído, o desempenho geral manteve-se elevado.

Os alunos cuja classificação desceu foram, maioritariamente, aqueles que se empenham apenas o suficiente para alcançar a nota mínima de cinco valores, o que se revelou prejudicial para o seu resultado final.

A introdução do tema da orientação neste teste revelou-se particularmente benéfica, contribuindo de forma significativa para uma melhoria do desempenho nesta matéria e facilitando o sucesso na atividade realizada durante a saída de campo.

1.8. 4º etapa de lecionação (produto)

1.8.1. Plano da 4ª etapa

A etapa do produto teve início sensivelmente a meio do terceiro período, correspondendo à quarta e última etapa do ano letivo. O seu principal objetivo consistiu em permitir a recuperação de algumas avaliações por parte dos alunos que dela necessitavam, bem como consolidar as aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo do ano (ME, 2012).

Quadro 6- Objetivos da 4ª etapa de lecionação.

Objetivos
Recuperação de avaliações necessárias
Consolidação das matérias lecionadas durante o ano

1.8.1.1. Área das capacidades físicas

O planeamento desta etapa implicou a revisão de diversas matérias da unidade didática anterior, visando consolidar os conteúdos lecionados ao longo do ano. Assim, nas aulas do espaço exterior promovi torneios nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), com pontuação e classificações entre os grupos formados em aula. Deste modo, estavam previstos quatro torneios — voleibol 4×4, basquetebol 3×3, andebol 5×5 e futebol 5×5.

Embora o futebol já não fosse considerado matéria prioritária, a sua inclusão nesta etapa justificou-se pela necessidade de consolidar aprendizagens realizadas durante o ano, em consonância com as restantes matérias dos JDC. Paralelamente aos torneios, as outras áreas da aula mantiveram-se operacionais, permitindo a recuperação da avaliação dos alunos que ainda não tinham atingido o padrão desejado.

No espaço interior, o foco permaneceu também na recuperação da avaliação dos alunos cujas classificações não correspondiam ao nível expectável. Todavia, não se negligenciaram os alunos mais aptos: os que já tinham alcançado o nível elementar na ginástica de solo e

minitrampolim foram desafiados a progredir para o nível avançado, executando, respetivamente, o salto de mãos na sequência gímnica e o mortal no minitrampolim.

Quanto à dança, trabalhou-se no sentido de executar integralmente e corretamente a dança tradicional merengue, sem a necessidade da contagem de tempos por parte do professor.

1.8.1.2. Área da aptidão física

Nesta etapa, apesar de não se realizarem mais avaliações dos testes do FITescola, manteve-se o objetivo de potenciar a aptidão física dos alunos, prosseguindo o trabalho de pliometria e condição física iniciado nas aulas anteriores.

1.8.1.3. Área dos conhecimentos

Nesta área, não planeie novas atividades avaliativas, uma vez que não existiam mais momentos formais de avaliação até ao final do ano letivo. Ainda assim, os alunos foram periodicamente lembrados da relevância de um estilo de vida ativo e saudável, para que, concluída a escolaridade obrigatória, possuíssem os conhecimentos essenciais que lhes permitissem ser adultos fisicamente e socialmente ativos.

1.8.2. Balanço 4ª etapa

1.8.2.1. Área das capacidades físicas

A quarta etapa foi particularmente importante no âmbito da lecionação, na medida em que permitiu consolidar aprendizagens e aferir a progressão dos alunos ao longo do ano letivo. Ao longo do ano, o principal objetivo consistiu em promover a evolução dos alunos em todas as matérias abordadas, sendo nesta fase final, que se confirmava em que medida esse propósito tinha sido alcançado.

Durante esta etapa, realizaram-se torneios nas matérias de JDC, com o intuito de avaliar o desenvolvimento do nível de jogo dos alunos e proporcionar uma experiência em contexto competitivo. Os torneios decorreram de forma satisfatória, tendo-se verificado uma evolução significativa da turma no desempenho dos critérios, ainda que alguns alunos continuassem a evidenciar dificuldades. No entanto, a maioria demonstrou progressos assinaláveis.

As matérias de voleibol e basquetebol destacaram-se, tendo sido aquelas em que os alunos revelaram maior evolução nos domínios técnico e tático, evidenciando um nível de desempenho claramente superior ao apresentado no início do ano letivo.

No que diz respeito às atividades em espaço interior foi possível constatar que todos os processos de recuperação de avaliação estavam concluídos. Por conseguinte, a minha atenção

centrou-se nos alunos que já cumpriam o nível elementar, incentivando-os à progressão para o nível avançado. Este desafio foi bem-sucedido, com dois alunos a conseguirem atingir esse patamar, realizando o mortal à frente no minitrampolim.

Na matéria de dança, os resultados foram igualmente positivos, uma vez que todos os alunos demonstraram domínio da coreografia. Contudo, para uma diferenciação justa das classificações, tornou-se essencial realizar uma análise mais aprofundada de aspetos técnicos, como a utilização do corpo. No caso específico desta dança, importou avaliar, por exemplo, a forma como foi feita a transferência de peso entre as pernas e a entrada do movimento com a ponta do pé, seguida do calcanhar.

1.8.2.2. Área da aptidão física e dos conhecimentos

Conforme anteriormente referido no plano desta etapa, a área da aptidão física e dos conhecimentos não teve um papel interventivo significativo nesta etapa, não sendo objeto de trabalho específico ou avaliação.

1.9. Balanço final e reflexão crítica da lecionação

A lecionação constituiu, claramente, o domínio mais relevante deste estágio, pois foi nele que se registou a evolução mais significativa, determinante para o meu futuro enquanto agente educativo. Ao longo do ano, pude evidenciar competências e conhecimentos essenciais para a docência de EF — a vertente nuclear da profissão de professor.

Apesar de possuir experiência prévia como treinador e responsável por atividades extracurriculares, o nível pedagógico que apresentava no início do ano é incomparável com o atingido no termo deste EP. Grande parte desse progresso deveu-se ao empenho, à orientação e ao feedback dos professores cooperantes e do orientador institucional, cujo apoio foi decisivo.

A realização do estágio no Colégio dos Plátanos foi muito importante. Os alunos mostraram-se colaboradores e participantes ativos, o que simplificou substancialmente a função de professor, não só pelo comportamento exemplar, mas também pelo empenho demonstrado. Tendo contacto com a EF desde os dois anos, no colégio, estes alunos desenvolveram rotinas de trabalho e apresentaram, em média, níveis de aptidão física e maturação superiores aos comuns nas escolas públicas. Tal distinção tornou-se evidente em competições externas, nas quais os resultados obtidos suscitaram a curiosidade de vários treinadores de clubes, que quiseram conhecer as práticas do colégio para alcançar tais desempenhos.

Não obstante, reconheço que determinados aspetos poderiam ter sido conduzidos de forma diferente. A introdução de exercícios pliométricos e de preparação física integrada nos circuitos da aula deveria ter ocorrido mais cedo. Além disso, a componente de condição física

foi, na maioria das vezes, confinada ao aquecimento, quando poderia ter sido distribuída entre as rotações de estações. A partir de meados do ano, comecei a observar com maior regularidade as aulas dos restantes professores do grupo de EF, o que impulsionou a minha evolução profissional. Se pudesse reiniciar o ano, iniciaria essa observação desde a primeira fase do estágio.

Em síntese, a área da lecionação cumpriu integralmente os objetivos propostos: as aulas foram planeadas e executadas com fidelidade aos conteúdos programáticos, tendo em consideração as características, necessidades e potencialidades individuais dos alunos. O estágio consolidou, assim, a minha competência pedagógica e reforçou a convicção de que a melhoria contínua depende da reflexão crítica, colaboração e implementação atempada de práticas eficazes.

1.10. Projeto top- Lecionação

No início do ano letivo, especialmente nas primeiras aulas, foi realizada uma observação atenta e sistemática de cada aluno, com enfoque na sua atitude e postura no contexto da aula. Esta avaliação inicial teve como principal objetivo compreender a posição de cada aluno no seio do grupo-turma, bem como o seu comportamento perante o ambiente escolar.

Durante este processo de observação, foi possível identificar diversas dinâmicas interpessoais relevantes, tais como os alunos que assumiam naturalmente papéis de liderança, aqueles com características mais introvertidas ou extrovertidas, entre outros aspetos comportamentais significativos. No decurso desta análise, emergiu uma situação particular que se revelou pertinente e rapidamente foi integrada como proposta relevante no âmbito do projeto de lecionação.

Deste modo, foi identificado um aluno — neste caso, o nº 27 — cuja atitude nas aulas iniciais se evidenciou como pouco construtiva. Este demonstrava falta de empenho na execução das tarefas propostas e uma postura globalmente desmotivada e negativa. Perante este comportamento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica orientada para o aprofundamento do tema, com o intuito de compreender melhor a natureza da situação e encontrar estratégias pedagógicas adequadas para a sua abordagem.

Na sequência dessa investigação, concluiu-se que o aluno em questão apresentava características típicas de um aluno relutante, perfil que exigiu uma reflexão mais aprofundada e um planeamento específico no âmbito da prática letiva.

Quadro 7- Objetivos do projeto de lecionação.

Objetivos
Compreender a definição de um aluno relutante
Definir as estratégias a utilizar
Aplicar as estratégias
Balanço do projeto

Após a pesquisa bibliográfica realizada, consegui compreender melhor o conceito de um aluno relutante. Este conceito define-se como um aluno com ausência de dedicação, estímulo e proatividade, ou seja, evidencia uma fraca entrega e desinteresse pelas atividades da aula, bem como revela uma postura reticente, marcada por insegurança ou falta de predisposição para se integrar plenamente nas dinâmicas educativas.

A relutância pode ser entendida à luz da motivação. Deci e Ryan (2000) sustentam que a motivação se constrói pela persistência, elemento fulcral para qualquer ação humana e particularmente relevante na atividade física e no desporto. Enquanto agente educativo, é necessário identificar estratégias que contraponham essa relutância e potenciem a motivação do aluno.

Posto isto, Strahan (2008) propõe cinco etapas fundamentais para contrariar a relutância dos alunos e promover a sua motivação. A primeira consiste na criação de comunidades na sala de aula que estimulem relações de confiança entre o professor e o aluno em causa. Em segundo lugar, defende-se a promoção de uma envolvimento ativo em atividades de aprendizagem que sejam relevantes e significativas para o aluno. A terceira etapa passa pelo estabelecimento de metas e objetivos claros, que devem ser reajustados sempre que forem alcançados, de modo a manter o estímulo e o interesse. Numa fase seguinte, é essencial proporcionar ao aluno novas experiências que o desafiem a adotar comportamentos, pensamentos e sentimentos diferentes. Por fim, deve-se favorecer o crescimento académico, através da avaliação contínua dos progressos alcançados.

Assim, aplicando estas diretrizes, procedeu-se, em primeiro lugar, à constituição de grupos com base nas relações de amizade observadas nos intervalos: identificou-se um colega com quem o aluno relutante passava grande parte do tempo, colocando-os na mesma equipa para reforçar o seu conforto durante a parte principal da aula.

Em seguida, foi fundamental conhecer as matérias que mais lhe despertavam interesse, convertendo-as em foco prioritário para estimular o gosto pela prática. Paralelamente,

definiram-se metas graduais; sempre que o aluno as atingia, reformulavam-se os objetivos para preservar a motivação.

Numa fase posterior, introduziram-se novos conteúdos, destinados a suscitar constrangimentos produtivos e um sentimento de desafio. Por último, estabeleceram-se diálogos frequentes — no início, durante e no fim das aulas —, com o intuito de compreender o que o aluno pensava e sentia, ajustando em conformidade o feedback e a intervenção pedagógica.

1.10.1. Balanço do projeto

Este projeto revelou-se fundamental para o progresso do aluno relutante ao longo do ano letivo. O início do ano foi particularmente desafiante, uma vez que o aluno em questão demonstrava pouco interesse e motivação pelas aulas, apresentando, com alguma frequência, comportamentos conflituosos em relação aos colegas.

Com o decorrer do tempo, verificou-se uma melhoria gradual na sua atitude, ainda que tenham ocorrido alguns episódios isolados de desentendimento, que originaram situações de tensão no seio do grupo-turma. Perante este cenário, foram promovidas diversas conversas individuais com o aluno, bem como momentos de diálogo com o grupo de trabalho ao qual este pertencia. Nesses momentos, apelou-se à empatia, pedindo-se aos colegas que adotassem uma postura mais compreensiva e paciente, de forma a contribuir para um ambiente mais harmonioso e positivo durante as aulas.

Não obstante os referidos episódios pontuais, o aluno evidenciou uma evolução significativa, sobretudo ao nível da sua motivação e envolvimento nas atividades letivas, com particular destaque para os JDC, que inicialmente constituíam a sua maior dificuldade.

Em suma, esta intervenção demonstrou ser pertinente e eficaz, não só por ter promovido um maior interesse do aluno pela prática de atividade física, mas também por ter contribuído para a melhoria das suas relações interpessoais e integração no grupo.

2. Direção de turma

No que respeita à área da Direção de Turma (DT), importa salientar que o principal propósito do diretor de turma consiste em promover uma integração escolar eficaz dos alunos, assegurando o seu bem-estar e o acompanhamento do seu percurso académico. Em Portugal, esta função tem vindo a assumir um papel central na coordenação pedagógica junto dos alunos, com o intuito de fomentar o sucesso escolar. O diretor de turma atua, assim, como um elemento dinamizador e de liderança no seio do corpo docente, facilitando a articulação entre a escola e a família (Favinha et al., 2012).

A turma acompanhada nesta vertente correspondeu à mesma do âmbito da lecionação, sendo a Turma C do sétimo ano do Colégio dos Plátanos. Esta turma era constituída por 27 alunos, dos quais 14 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

2.1. 1ª etapa

Quadro 8- Objetivos da 1ª etapa de DT.

Objetivos
Compreender o papel e funções na DT
Realizar a avaliação inicial dos alunos

No início do ano letivo teve lugar a apresentação formal ao diretor de turma, ocasião em que manifestei interesse e total disponibilidade para colaborar nesta vertente. Ficou então acordado que participaria regularmente nas aulas de Cidadania, lecionadas à sexta-feira.

Estas sessões destinavam-se, sobretudo, a debater questões e incidentes surgidos durante a semana, a tratar de assuntos específicos da DT — como a entrega das fichas de avaliação intercalar — e, finalmente, a refletir sobre temas relevantes da sociedade. O principal objetivo destas aulas passou por sensibilizar os alunos para o exercício de uma cidadania responsável e informada. Embora a condução da aula fosse da responsabilidade do diretor de turma, intervim sempre que julgava pertinente complementar a informação transmitida.

Nesta primeira etapa, pretendeu-se realizar uma avaliação diagnóstica sucinta, com vista a compreender o funcionamento da turma em contexto de sala de aula, bem como o respetivo desempenho nas várias disciplinas. Esta turma era a com melhores resultados académicos do colégio, visto que dos vinte e sete alunos, cinco integraram o Quadro de Mérito no ano transato.

Inicialmente, identificaram-se os alunos que careciam de acompanhamento mais próximo. O aluno n.º 12, que reprovou no ano anterior, evidenciava dificuldades significativas de concentração e de método de estudo. Por isso, tornou-se essencial analisar o seu percurso académico e contexto pessoal a fim de delinear estratégias de apoio adequadas. Igualmente merecedor de atenção foi o aluno n.º 21, cujo comportamento se caracterizava por excessiva conversação e perturbação do ambiente de aprendizagem. Vários professores manifestaram preocupação com a sua atitude, solicitando medidas que promovessem a melhoria comportamental. Por último, a aluna n.º 27 apresentava relações interpessoais tensas com algumas colegas, exigindo um acompanhamento orientado para o desenvolvimento da tolerância e da empatia. Desta forma, promovi diálogos frequentes com os intervenientes, procurando prevenir provocações verbais e fomentar um clima de convivência respeitosa.

Em síntese, este trabalho inicial na DT permitiu estabelecer bases sólidas de apoio aos alunos, identificar necessidades específicas e delinear intervenções que contribuam para o sucesso académico e para a construção de um ambiente escolar harmonioso.

2.1.1. Balanço 1º etapa

Esta etapa revelou-se fundamental para aprofundar o conhecimento da turma, sendo que a permanência prolongada na escola facilitou a identificação de questões suscetíveis de apoiar os alunos ou de os encaminhar adequadamente.

Nas aulas de Cidadania, neste período inicial, apresentou-se o plano de trabalho para o ano letivo, anunciaram-se os temas a debater e resolveram-se os primeiros assuntos de DT.

O diretor de turma procurou, desde logo, conhecer as ambições dos alunos: relativamente aos que integraram o quadro de mérito, quis aferir se pretendiam reconquistar essa distinção; quanto aos que estiveram perto desse objetivo, manifestaram vontade de intensificar o esforço e melhorar as classificações.

Um foco especial recaiu sobre o aluno n.º 12, que reprovava no ano anterior. Embora motivado para transitar de ano, evidenciou grandes dificuldades nas avaliações iniciais, renunciando a um percurso exigente, mas aceitando o compromisso de se superar. Ainda durante esta primeira etapa surgiu outro caso merecedor de acompanhamento: o aluno n.º 11, que registou cinco negativas, requerendo atenção redobrada do diretor de turma e do professor estagiário, no sentido de potenciar a concentração em sala de aula e, consequentemente, a melhoria do seu desempenho.

Como primeira estratégia, procedeu-se à reorganização do plano de lugares, posicionando na dianteira os alunos com maiores dificuldades ou tendência para conversas paralelas, medida que visou promover um ambiente de trabalho mais positivo e silencioso.

2.2. 2ª etapa

Quadro 9- Objetivos da 2ª etapa de DT.

Objetivos
Definir as prioridades individuais de cada aluno
Abordar temas do programa de cidadania

Na segunda etapa estabeleceram-se as prioridades individuais de cada aluno, definindo-se os domínios que careciam de intervenção para promover o seu desenvolvimento académico e cívico.

Foi também neste período que se iniciou o tratamento sistemático dos conteúdos de Cidadania, escolhendo-se como primeiro tema o ‘bullying’, dada a sua relevância para a

formação dos alunos. Assim, pretendeu-se que compreendessem as consequências destes comportamentos e a necessidade de os prevenir. De acordo com Olweus (2013), o ‘bullying’ consiste em atos violentos, persistentes, perpetrados por um aluno ou por um grupo, com o propósito de intimidar, agredir ou humilhar outrem, sendo a vítima incapaz de se defender ou de solicitar ajuda.

Depois de clarificada a definição, promoveu-se um debate para recolher as perceções dos alunos e refletir sobre mecanismos de prevenção. À luz de Gonçalves et al. (2019) foram apresentadas três linhas de ação: sensibilização por parte de professores e funcionários, que devem alertar para a gravidade do fenómeno; intervenção de profissionais externos, como agentes policiais e psicólogos; e envolvimento ativo dos próprios alunos. O tema foi referido em diversas sessões, dada a existência de conflitos internos, designadamente envolvendo a aluna n.º 27, que pontualmente se sentia alvo de provocação. Estas aulas, por conseguinte, visaram fomentar maior tolerância e compreensão mútua.

Paralelamente, várias sessões foram direcionadas a questões de Direção de Turma. No início do segundo período assinalou-se a preocupação com alguns alunos que obtiveram duas ou mais negativas, ficando em risco de reprovação. Como medida imediata, procedeu-se a uma nova reorganização da disposição da sala, procurando criar um ambiente propício à concentração de todos.

Por fim, abordou-se o comportamento geral da turma. A formação de grupos de amizade mais coesos — fenómeno habitual ao longo do ano — gerou, em certos casos, atitudes inadequadas em aula. Alguns alunos passaram de uma postura exemplar para um comportamento excessivamente conversador, o que motivou reclamações dos professores do Conselho de Turma.

2.2.1. Balanço 2ª etapa

A segunda etapa foi muito positiva para os alunos, na medida em que permitiu consciencializá-los acerca da gravidade do fenómeno do ‘bullying’ e das sérias consequências que dele podem advir. Ao longo das várias sessões foi promovida uma reflexão profunda sobre o tema, a qual se traduziu num interesse visível por parte dos alunos. Para tal, recorreram-se a vídeos e reportagens ilustrativas, que suscitaram numerosas intervenções espontâneas, seja para comentar declarações, seja para questionar aspetos que consideravam incorretos.

Estas aulas revestiram-se de especial importância, pois existiam alunos que, por desconhecimento, reproduziam episódios de ‘bullying’ em pequena escala, julgando tratar-se

de meras brincadeiras quando, na verdade, infligiam sofrimento a outrem sem disso terem consciência.

Já no final desta etapa, dedicaram-se várias sessões à análise do comportamento da turma: se, no primeiro período, o grupo se distinguiu pela exemplaridade — chegando a ser considerado um dos melhores do colégio —, ao longo do ano ocorreram queixas sucessivas por parte de professores e auxiliares, denunciando uma deterioração das atitudes em sala de aula. Perante tal evolução, foi desencadeada uma intervenção específica nas aulas de Cidadania, visando promover uma mudança de postura e restabelecer padrões de conduta adequados.

2.3. 3º etapa

Quadro 10- Objetivos da 3ª etapa de DT.

Objetivos
Avaliação dos trabalhos propostos do programa Ecoescolas

Na terceira etapa, o diretor de turma propôs à turma a realização de um trabalho no âmbito do programa Eco-Escolas, cujo objetivo principal consistia em promover a autonomia dos alunos na abordagem de temáticas relacionadas com este programa.

A turma foi organizada em grupos de quatro a cinco elementos, sendo a cada grupo atribuído um dos três temas propostos: “Escola Segura”, “Escola Sustentável a Nível Ambiental” e “Escola Inclusiva e Integradora”. Os trabalhos poderiam ser apresentados em três formatos distintos — apresentação em PowerPoint, vídeo ou cartaz.

Esta atividade teve como finalidade incentivar os alunos a desenvolverem competências de investigação autónoma, permitindo-lhes identificar estratégias e medidas relevantes que podiam contribuir para a melhoria da realidade escolar, tendo em conta os desafios atuais da sociedade.

No final desta etapa, realizaram-se duas apresentações relacionadas com o projeto “TOP” implementado no âmbito da DT, cujo foco foi a sensibilização para a importância de uma alimentação saudável e dos benefícios que esta pode proporcionar à saúde e ao bem-estar dos alunos.

Paralelamente, manteve-se a atenção contínua à resolução de questões inerentes à DT que foram surgindo ao longo deste período, assegurando uma resposta adequada às necessidades da turma.

2.3.1 Balanço 3ª etapa

O trabalho desenvolvido no âmbito do programa Eco-Escolas foi de grande pertinência para os alunos, uma vez que, em cada temática abordada, foi possível aprofundar estratégias

passíveis de serem implementadas no colégio com vista à melhoria das problemáticas identificadas.

No que respeita à temática da escola segura, os alunos destacaram aspetos essenciais, nomeadamente a importância de garantir boas condições físicas e a inexistência de materiais degradados. Contudo, reconheceram que, no contexto específico deste colégio, tal melhoria se revelava um desafio, devido à qualidade limitada das infraestruturas existentes.

Relativamente à sustentabilidade ambiental na escola, foi sugerida a instalação de painéis solares nos telhados ou noutros locais adequados, como forma de promover uma maior eficiência energética e reduzir o impacto ambiental. Foram ainda identificadas boas práticas de consumo responsável, como o cuidado em evitar o desperdício de energia elétrica e de água, nomeadamente através do apagamento de luzes desnecessárias e da reparação de torneiras com fugas.

No âmbito da escola inclusiva e integradora, os alunos realizaram entrevistas a membros da comunidade escolar, procurando aferir se esta era percecionada como um espaço que acolhia e respeitava todas as pessoas, independentemente da sua orientação sexual, religião ou condição social. As respostas obtidas evidenciaram que, embora ainda existam alguns casos de dificuldade na aceitação da diversidade entre os jovens, a maioria considerava que a escola era inclusiva e respeitava as diferenças e crenças individuais.

Adicionalmente, foi sublinhado que a escola também assegurava condições de acessibilidade para alunos com necessidades educativas especiais, dispondo de elevadores que permitiam o acesso a todas as áreas. Ainda assim, os alunos sugeriram a instalação de rampas em determinados locais, de modo a facilitar a mobilidade de pessoas em cadeiras de rodas.

No que diz respeito às apresentações do projeto, estas foram devidamente fundamentadas e desenvolvidas no relatório, no subcapítulo dedicado ao projeto. Importa ainda referir que os alunos demonstraram grande interesse e envolvimento nas apresentações realizadas, participando ativamente nas sessões e manifestando opiniões pertinentes, o que contribuiu para uma melhor compreensão dos temas abordados.

2.4. 4º etapa

Quadro 11- Objetivos da 4ª etapa de DT.

Objetivos
Realização do programa da visita de estudo
Balanço final da área

Durante a quarta etapa, foi prevista a realização de uma visita de estudo na última semana de aulas, com o objetivo de proporcionar um momento de convívio e descontração entre alunos e professores. Esta atividade foi organizada para as três turmas do 7.º ano, tendo como destino a Praia das Maças, em Colares.

O planeamento da visita ficou a cargo dos diretores de turma do 7.º A e 7.º B (sendo o mesmo professor) e do 7.º C, em colaboração com os respetivos professores de EF e estagiários. Portanto, foi delineado um plano que incluía momentos de lazer e a realização de diversas atividades durante o período da manhã e o início da tarde.

Assim, foram definidas seis estações de atividades: futevólei, voleibol, jogo da corda, estafetas, jogo do disco e jogo do alvo. As equipas foram constituídas por elementos de cada turma, promovendo uma competição saudável entre os grupos em cada uma das modalidades.

A visita decorreu entre as 9h00 e as 15h00, sendo o transporte assegurado por autocarro. As refeições foram trazidas pelos próprios alunos; no entanto, para os que usufruíam de almoço fornecido pelo colégio, este foi igualmente transportado no autocarro.

2.4.1. Balanço da 4ª etapa

A visita de estudo teve um retorno extremamente positivo por parte dos alunos, que manifestaram grande satisfação com o momento de descontração vivido, salientando o reforço dos laços entre turmas e o estreitamento da relação com os professores.

Os horários foram rigorosamente cumpridos, o que demonstrou uma organização eficiente por parte dos diretores de turma. As atividades desenvolvidas revelaram-se adequadas e bastante interativas, contribuindo para um aproveitamento equilibrado do tempo ao longo do dia.

Esta iniciativa teve como principal objetivo recompensar o empenho demonstrado pelos alunos ao longo do ano letivo, constituindo-se como um reconhecimento, por parte do corpo docente, do esforço e dedicação por eles evidenciados, sendo, por isso, merecida esta atividade na Praia das Maças.

2.5. Balanço final e reflexão crítica da DT

Numa fase inicial, a integração na área da DT foi desafiante, devido a algumas dificuldades em compreender com clareza os objetivos e responsabilidades associados a esta função. Considero que, ao contrário de outras áreas, a DT não apresentava, à partida, um papel claramente delineado. No entanto, após um diálogo esclarecedor com o diretor de turma, foi possível compreender de forma mais concreta qual seria a minha função e de que modo poderia colaborar eficazmente.

As aulas de Cidadania desempenharam um papel relevante na aproximação dos alunos, permitindo, simultaneamente, perceber quais os temas abordados nesse contexto. O diretor de turma recorria frequentemente a estas aulas para tratar de diferentes assuntos relacionados com a DT, o que se revelou bastante enriquecedor, pois possibilitou-me observar e apreender práticas e procedimentos a adotar ao longo do ano letivo.

Embora não tenha existido contacto direto com os encarregados de educação, tornou-se evidente que este é um dos aspetos mais exigentes no âmbito da DT, sobretudo neste colégio, onde os mesmos se revelaram particularmente atentos e protetores relativamente ao percurso escolar dos seus educandos.

Em suma, foi possível adquirir uma compreensão mais sólida sobre as funções inerentes à Direção de Turma e sobre os requisitos necessários para o seu bom desempenho. Neste processo, é de destacar o papel determinante do diretor de turma, cuja orientação e partilha de experiência foram fundamentais para a consolidação desta aprendizagem.

2.6. Projeto top- DT

Quadro 12- Construção das etapas no projeto de DT.

Construção das etapas no projeto de DT	
1ªetapa	2ªetapa
Identificação do problema	Estratégias para resolver o problema
3ªetapa	4ªetapa
Aplicação prática das estratégias identificadas	Reavaliação do problema e análise dos resultados

2.7. 1º etapa

No início do ano letivo, foi difícil identificar um problema verdadeiramente relevante a explorar no âmbito da DT durante o estágio, uma vez que os alunos demonstravam cumprir regras muito restritas, tanto a nível comportamental como no que respeita à exigência académica. Para ultrapassar esta dificuldade, tornou-se essencial permanecer mais tempo no colégio, de forma a observar de forma mais atenta o quotidiano dos alunos, os seus comportamentos e hábitos diários.

Com a aproximação à realidade escolar e o estreitamento da relação com os alunos, foi possível perceber que alguns deles apresentavam padrões alimentares pouco saudáveis. Observou-se, por exemplo, que muitos traziam regularmente doces, guloseimas e lanches com baixo valor nutricional, além de recorrerem frequentemente a refeições rápidas, encomendadas a empresas de ‘fast food’, para o almoço.

O comportamento alimentar, especialmente na adolescência, assume particular importância, pois, quando descuidado, pode ser um fator de risco para o desenvolvimento de obesidade e doenças cardiovasculares, conforme refere Gonçalves (2006). O mesmo autor defende que os hábitos alimentares devem ser formados desde tenra idade, uma vez que influenciam fortemente as escolhas alimentares futuras e o estilo de vida na idade adulta.

Deste modo, tornou-se evidente a necessidade de desenvolver um projeto que incidisse sobre a promoção de hábitos alimentares saudáveis entre os alunos. O primeiro passo consistiu na procura de um instrumento de avaliação que permitisse conhecer os hábitos alimentares da turma, nomeadamente através de um questionário validado. Após várias pesquisas, decidiu-se contactar um docente da área de Nutrição que, durante a licenciatura, lecionou a unidade curricular de Nutrição na Faculdade de Desporto. Este professor, após ter sido esclarecido quanto à preocupação subjacente ao projeto, indicou alguns questionários relevantes e sugeriu o mais adequado às finalidades pretendidas.

O questionário selecionado foi o do Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física (IAN-AF), mais concretamente o questionário de frequência alimentar. Após a escolha do instrumento, foi contactado o número disponibilizado no respetivo site e solicitada a autorização para a sua aplicação e esclarecimentos sobre o tratamento dos dados. Inicialmente, o questionário encontrava-se validado apenas para adultos, com base nos estudos de Lopes (2020) e Lopes et al. (2007). Contudo, posteriormente foi desenvolvida uma versão adaptada à população adolescente, incluindo um maior número de itens alimentares, com o apoio das orientações de Araújo et al. (2011).

A professora Sofia Costa, responsável por esta versão, autorizou a aplicação do questionário e enviou um ficheiro próprio para o registo e tratamento dos dados. A aplicação decorreu no dia 12 de abril, durante a aula de Cidadania, após o projeto ter sido apresentado ao diretor de turma, que manifestou interesse e apoio à sua implementação, reconhecendo a pertinência da temática para combater hábitos alimentares menos saudáveis entre os alunos.

Após a recolha das respostas, os dados foram enviados à professora Sofia, com o objetivo de analisar o consumo alimentar da turma. Os valores obtidos, expressos em gramas por dia, foram posteriormente comparados com as recomendações da Roda dos Alimentos, atualizada em 2004 (Franchini, 2004), documento que constitui um guia para escolhas alimentares equilibradas.

A análise centrou-se em três grupos alimentares: hortícolas, fruta e carne/pescado/ovos. No grupo das hortícolas, as recomendações para adolescentes do sexo

masculino apontavam para a ingestão de cinco porções por dia (700 g). No entanto, os dados revelaram um consumo médio diário de apenas 249,63 g, o que representou um défice de 450,37 g. No caso das raparigas, o valor recomendado era de quatro porções diárias (560 g), mas a média apurada foi de apenas 268,37 g, evidenciando um défice de 291,63 g.

Relativamente ao grupo da fruta, a recomendação situava-se entre três a cinco porções diárias, sendo que cada porção equivale a 160 g. Para os rapazes, o valor mínimo recomendado era de 800 g por dia, mas os resultados indicaram um consumo médio de 393,59 g, o que revelou uma carência de 406,41 g. Para as raparigas, a recomendação era de 640 g, mas o valor registado foi de apenas 309,55 g, ou seja, um défice de cerca de 330 g.

Por fim, no grupo das carnes, pescado e ovos, os resultados foram mais positivos. Os rapazes, cuja recomendação mínima era de 180 g por dia, apresentaram uma média de 224,59 g, o que correspondeu a um consumo acima do valor recomendado. No caso das raparigas, com uma recomendação de 160 g, observou-se um consumo médio de 274,85 g, também acima do esperado.

A análise global dos dados revelou, portanto, que apenas o grupo da carne, pescado e ovos está dentro ou mesmo acima dos valores recomendados pela Direção-Geral da Saúde. Por outro lado, os grupos da fruta e dos hortícolas apresentaram valores significativamente abaixo das recomendações. Estes resultados confirmaram as suspeitas iniciais quanto à existência de hábitos alimentares inadequados por parte dos alunos, o que justificou plenamente a escolha desta temática como eixo central do projeto.

2.7.1. Balanço 1º etapa

Numa fase inicial desta etapa revelou-se particularmente desafiante determinar qual o problema prioritário a trabalhar na turma, uma vez que, sendo o estágio realizado num colégio, a maioria dos alunos demonstravam-se empenhados e dedicados, apresentando dificuldades pouco significativas de mudança.

Perante as dificuldades sentidas, optei por permanecer mais tempo no colégio, estreitar a relação com os alunos e observar atentamente os seus hábitos diários enquanto membros da comunidade.

Esta convivência acrescida permitiu-me concluir que os padrões alimentares de alguns estudantes eram pouco adequados: no refeitório constatei que certos alunos evitavam regularmente a sopa ou a peça de fruta, facto que gerou legítimas preocupações.

Durante todo o processo, contei com o apoio inestimável da professora Sofia Costa, que, após manifestar interesse na utilização do seu questionário, se mostrou sempre disponível

para orientar o tratamento dos dados e a interpretação dos resultados, colaboração determinante para o êxito das várias etapas. Posto isto, identificado o problema, importava então delinear a sua resolução, procedendo à pesquisa das estratégias mais adequadas.

2.8. 2ª etapa

A segunda etapa visou, sobretudo, definir as estratégias prioritárias que permitiram colmatar o problema identificado na etapa de diagnóstico. Tal como foi verificado nos dados recolhidos, a ingestão de hortícolas e fruta encontrava-se muito aquém das quantidades recomendadas pela Roda dos Alimentos. De acordo com Toral et al. (2006), na adolescência verifica-se frequentemente um consumo elevado de refrigerantes e ‘fast food’, bem como uma ingestão reduzida de verduras e fruta. Trata-se de um período crucial, marcado por profundas mudanças biológicas, psicológicas e sociais, em que é essencial promover um estilo de vida saudável, designadamente através da consolidação de hábitos alimentares equilibrados (Silva et al., 2015).

O meio escolar assumiu, por conseguinte, um papel determinante na intervenção nutricional, envolvendo professores, assistentes operacionais, funcionários do bar, cozinheiros da cantina e, sobretudo, encarregados de educação, dado que grande parte das refeições diárias dos alunos ocorriam neste contexto (Silva et al., 2015). Porém, a participação ativa dos pais revelou-se muitas vezes complexa, pois a maioria encontrava-se a trabalhar durante o dia. Portanto, era indispensável que os agentes educativos e o corpo docente assumissem o incentivo a uma alimentação saudável, preparando os alunos para a adoção autónoma de um regime alimentar equilibrado.

Face ao exposto, a estratégia mais eficaz consistiu em intervir diretamente enquanto professor da turma, sensibilizando os alunos para a importância de uma alimentação correta. Esta intervenção concretizou-se através de duas apresentações durante a aula de Cidadania, destinadas a promover e esclarecer boas práticas alimentares.

2.8.1. Balanço 2ª etapa

Esta etapa revelou-se essencial para compreender, com base na literatura, a importância de promover uma alimentação equilibrada e saudável durante a adolescência, fase marcada por um intenso processo de maturação e desenvolvimento biológico.

Adicionalmente, verificou-se que existiam diversas estratégias possíveis para tentar solucionar esta problemática, contudo, algumas delas revelaram-se difícil concretizar. Um exemplo era a intervenção junto dos encarregados de educação, que foi dificultada não só por

questões burocráticas inerentes ao funcionamento do colégio, mas também pelo facto de muitos destes estarem profissionalmente ocupados durante o horário letivo.

Face à inviabilidade de uma intervenção direta junto dos pais, tornou-se imprescindível atuar junto dos próprios alunos, capacitando-os com conhecimentos e práticas que podiam ser posteriormente transmitidos no contexto familiar. Desta forma, pretendeu-se que estes fossem agentes ativos na promoção de hábitos alimentares mais saudáveis no seio das suas famílias.

2.9. 3º etapa

Concluída a identificação do problema na primeira etapa e delineadas as possíveis soluções na segunda, o foco desta etapa incidiu na intervenção direta junto dos alunos. Para tal, realizaram-se duas sessões durante as aulas de Cidadania. A primeira apresentação teve como objetivo explicar em que consistia o projeto académico na minha faculdade e descrever o percurso seguido até então para implementar o mesmo. Isto serviu sobretudo para sensibilizar os alunos, dando-lhes a conhecer os resultados do questionário aplicado e demonstrando que, em média, a turma não cumpria as recomendações alimentares adequadas à sua faixa etária. Apesar de muitos se considerassem saudáveis, os dados evidenciaram o contrário.

Após esta consciencialização, a segunda apresentação centrou-se na importância de uma alimentação equilibrada e nas medidas concretas a adotar para a melhorar. Abordei, entre outros aspetos, o papel dos diversos agentes do meio escolar, a relevância da colaboração dos encarregados de educação, a facilidade de acesso à ‘fast food’, a necessidade de conciliar uma dieta adequada com a prática regular de atividade física e, por fim, a Roda dos Alimentos, que devia orientar as escolhas diárias.

2.9.1. Balanço 3º etapa

Esta etapa foi muito positiva: ambas as sessões decorreram com êxito e os alunos manifestaram elevado interesse pelo tema.

A primeira apresentação foi muito pertinente, uma vez que os alunos estavam convencidos de que mantinham hábitos alimentares saudáveis e equilibrados. Porém, os resultados expostos demonstraram que se encontravam muito aquém dos níveis recomendados. Verificou-se, por exemplo, que a maioria acreditava ser suficiente consumir diariamente uma sopa e uma peça de fruta para cumprir as porções aconselhadas, perceção que os dados desmentiram.

A segunda apresentação tornou-se, assim, fundamental, ao sensibilizar os alunos para as mudanças necessárias e ao realçar a importância de educar não apenas os próprios alunos,

mas também todos os que os rodeiam, nomeadamente os pais. Sublinhou-se, desde logo, que a intervenção direta junto dos encarregados de educação não dependia do professor, mas dos alunos transmitirem em casa os conhecimentos adquiridos.

2.10. 4º etapa

A quarta etapa teve como finalidade reavaliar a frequência alimentar dos alunos e manter um diálogo contínuo com os mesmos até ao final do ano letivo, a fim de verificar se compreenderam as informações transmitidas nas duas apresentações, se ajustaram a sua alimentação de acordo com a Roda dos Alimentos e se influenciaram positivamente os seus encarregados de educação no contexto familiar.

Deste modo, pretendeu-se consolidar todo o percurso do projeto, aferindo a sua eficácia e identificando eventuais mudanças nos hábitos alimentares dos estudantes.

O questionário aplicado na primeira etapa foi novamente administrado no dia 31 de maio. Analisados os novos dados, observou-se, no grupo dos hortícolas, que os rapazes passaram de 249,628 g para 379,923 g diários. Embora se notasse uma evolução assinalável, o consumo continuava abaixo dos 700 g recomendados. As raparigas também progrediram, de 291,634 g para 398,147 g, mas ainda não atingiram as 560 g indicadas como dose diária mínima.

No grupo da fruta, cujo valor de referência era de 800 g para os rapazes e de 640 g para as raparigas, verificou-se igualmente uma melhoria. Os rapazes elevaram o consumo para 670,395 g, aproximando-se do objetivo, enquanto as raparigas aumentaram para 503,472 g, permanecendo, porém, aquém do recomendado.

Já no grupo das carnes, pescado e ovos, os resultados mantiveram-se dentro dos parâmetros aconselhados para ambos os sexos: 220,921 g diários nos rapazes e 218,485 g nas raparigas.

Em síntese, apesar das melhorias registadas nos consumos de hortícolas e fruta, os valores continuaram inferiores aos preconizados pela Roda dos Alimentos, evidenciando a necessidade de reforçar as estratégias de promoção de hábitos alimentares saudáveis.

2.10.1. Balanço 4º etapa

Após a análise dos dados recolhidos ao longo do projeto, verificou-se uma evolução significativa nos resultados obtidos pelos alunos. Embora ainda não tivessem atingido os valores considerados adequados, o trabalho desenvolvido revelou-se bastante positivo.

O diálogo com os alunos evidenciou uma mudança no cuidado com a alimentação em contexto familiar. Muitos referiram ter partilhado com os pais os conhecimentos adquiridos

durante as sessões de sensibilização sobre alimentação saudável, o que levou a uma alteração, ainda que parcial, na qualidade e quantidade dos alimentos consumidos nas refeições em família.

Durante a conversa mantida com a professora Sofia Costa, foi igualmente salientado que, na sociedade atual, era extremamente difícil e pouco comum, que os adolescentes conseguissem cumprir integralmente os valores recomendados pela roda dos alimentos, facto esse que se refletiu nos resultados obtidos.

Apesar de os valores recomendados não terem sido totalmente alcançados, os dados demonstraram uma evolução positiva em relação aos valores anteriormente registados.

Assim, pode concluir-se que o impacto do projeto foi significativo para os alunos, esperando-se que continuassem a progredir no sentido de uma alimentação mais equilibrada e diversificada.

2.11. Saída de campo

No âmbito do estágio do MEEFEBS foi solicitado aos estagiários que organizassem e concretizassem uma saída de campo, com enfoque principal na disciplina de EF. Contudo, foi igualmente relevante envolver professores de outras áreas disciplinares, promovendo, assim, uma abordagem multidisciplinar nesta saída.

A concretização desta saída implicou uma estreita colaboração entre os estagiários colocados no mesmo colégio.

Neste sentido, foi essencial que todo o processo de planeamento e execução fosse realizado em articulação com a minha colega de estágio, com o intuito de fomentar a cooperação entre professores estagiários.

A saída de campo teve como principal objetivo incentivar a prática de atividade física em meio natural. Está cientificamente comprovado que a realização de exercício físico ao ar livre proporciona diversos benefícios aos alunos, contribuindo, nomeadamente, para o desenvolvimento das suas competências relacionais (Rosa et al., 2017).

Nas atividades realizadas em contexto exterior foi fundamental que os professores se concentrassem na formação e na transmissão de conhecimentos, com especial ênfase na aprendizagem das técnicas adequadas e no cumprimento rigoroso das normas de segurança (Vidal, 2011).

Quadro 13- Construção das etapas na saída de campo.

Construção das etapas na saída de campo	
1ª etapa	2ª etapa
Avaliação das possibilidades de espaços	Identificação dos objetivos
Envolver os diretores das turmas respetivas	Definição do local, datas e horário
Identificar os órgãos de gestão	Definição das atividades que vamos realizar
	Recursos a considerar
3ª etapa	4ª etapa
Revisão de conteúdos	Funcionamento do dia
Soluções para envolver a multidisciplinaridade	Implementação dos recursos finais
Tratamento dos transportes	Realização da saída de campo
Visita ao local	

2.11.1. 1ª etapa

No início do ano letivo realizaram-se conversas informais entre os professores estagiários acerca da organização da saída de campo. Todavia, foi posteriormente instaurado um conjunto de reuniões formais, nas quais se analisaram, de forma sistemática, as diversas opções de locais para a atividade.

O primeiro ponto consensual consistiu na escolha de um espaço em contacto direto com a natureza. Conforme salientam Rosa et al. (2017), estes ambientes promovem o desenvolvimento de novas competências, fomentam a criação de laços de amizade entre os alunos e potenciam o seu crescimento pessoal.

Definida a realização da atividade em meio natural, deu-se início ao diálogo com os respetivos diretores de turma, etapa que trouxe o primeiro obstáculo. O colégio dispõe de três turmas do 7.º ano: o 7.º C, atribuído à minha responsabilidade, o 7.º A, sob a tutela da minha colega Madalena, e o 7.º B. Ainda assim, os diretores de turma determinaram que a visita deveria abranger a totalidade dos alunos do ano, isto é, 78 participantes. Apesar desta contrariedade, os professores manifestaram grande interesse na iniciativa e disponibilizaram-se a colaborar em todas as necessidades que viessem a surgir.

Por fim, foi necessário identificar os órgãos de gestão a envolver. Após reuniões com os orientadores de estágio, concluiu-se que os interlocutores essenciais seriam o coordenador do 3.º ciclo, responsável por obter as necessárias autorizações junto da direção e uma colaboradora da secretaria, encarregada de garantir os recursos logísticos indispensáveis.

2.11.2. 2º etapa

No início da segunda etapa foi importante definir os objetivos que pretendíamos cumprir para a saída de campo em conjunto com a colega de estágio.

Quadro 14- Objetivos da saída de campo.

Objetivos
Exponenciar a valorização da EF
Potenciar o trabalho cooperativo entre alunos
Estimular o inter-relacionamento positivo Aluno-Professor
Promoção da Multidisciplinariedade (envolvendo as disciplinas de Físico-química e de Português)
Sensibilização para a Educação Ambiental

Na sequência das reuniões realizadas com a colega de estágio foi decidido que a saída de campo teria lugar no Parque do Jamor, na segunda-feira da última semana de aulas, concretamente no dia 18 de março. A escolha desta data prendeu-se com o facto de, nesse período, já não se realizarem avaliações formais, o que permitiu uma menor interferência com o planeamento letivo e facilitou a gestão das matérias por parte dos professores responsáveis pelas aulas nesse dia.

O programa da visita foi estruturado em torno de três atividades principais. Durante o período da manhã, os alunos participaram numa sessão de arborismo no ‘Adventure Park’, seguida de uma atividade de orientação na zona verde adjacente ao Estádio Nacional. O almoço foi realizado no jardim do Jamor. Já no período da tarde, realizou-se uma visita ao Centro de Alto Rendimento de Atletismo, organizada pelo Professor Doutor Pedro Pinto, orientador da Faculdade e membro da Federação Portuguesa de Atletismo que, enquanto treinador de salto com vara, acompanhou alguns dos melhores atletas nacionais nesta disciplina.

Posteriormente, procedeu-se à análise dos recursos necessários e dos custos associados à realização da visita. Após o contacto com o ‘Adventure Park’, foi possível apurar o valor referente à atividade de arborismo. Importa referir que tanto a atividade de orientação como a visita ao Centro de Alto Rendimento não implicaram qualquer custo adicional. Assim, os encargos para os alunos resumiram-se ao valor do transporte e da participação na atividade de arborismo.

2.11.3. 3º etapa

A terceira etapa do processo foi marcada pela revisão dos conteúdos necessários à concretização da saída de campo, nomeadamente aqueles relacionados com a atividade de

orientação, previamente planeada. Para este efeito, optámos por realizar, em contexto de sala de aula, uma apresentação expositiva sobre o tema. Nesta sessão, foram abordados os conceitos fundamentais da matéria, questionando os alunos sobre eventuais experiências prévias e apresentando os diferentes tipos de orientação existentes.

A referida apresentação teve lugar durante uma aula de EF e visou preparar progressivamente os alunos. Na aula seguinte, foram desenvolvidas atividades práticas de orientação nas instalações do colégio, permitindo que os alunos adquirissem competências básicas que lhes possibilitassem executar a mesma tarefa em contexto exterior.

Em articulação com a minha colega de estágio procurámos integrar uma abordagem multidisciplinar nesta fase, sem, no entanto, comprometer a coerência e o envolvimento com as atividades previstas para o dia da visita. Nesse sentido, decidimos envolver outras áreas disciplinares de forma dinâmica e integrada.

Assim, convidámos os diretores de turma das disciplinas de Português e de Físico-Química a colaborar, propondo a inclusão de perguntas dessas áreas nos pontos de controlo do percurso de orientação. Em vez de conterem apenas um código de validação, algumas balizas apresentavam questões relacionadas com os conteúdos dessas disciplinas, promovendo uma experiência mais enriquecedora e transversal.

Relativamente ao transporte, dirigimo-nos à secretaria do colégio, onde contactámos a colaboradora responsável pelos procedimentos administrativos. Esta informou-nos de que seria ela própria a contactar as empresas com as quais o colégio habitualmente trabalha, de modo a apurar o custo por aluno. Tendo em conta que seriam necessárias duas viaturas para o transporte das três turmas envolvidas, o valor final da visita de estudo foi fixado em 21 euros por aluno.

O passo final desta etapa consistiu numa visita técnica ao local. A minha colega de estágio possui um conhecimento aprofundado do Parque do Jamor, fruto da sua experiência profissional em colónias de férias realizadas nesse espaço, sentindo-se, por isso, totalmente familiarizada com o terreno. No meu caso, a experiência no local era mais limitada, pelo que considerei fundamental aprofundar esse conhecimento.

Com esse objetivo, realizámos duas visitas preparatórias ao Parque do Jamor. Estas permitiram-nos reconhecer o espaço, definir os locais mais adequados para a colocação das balizas do percurso de orientação e identificar o trajeto pedonal entre a zona da orientação e o ‘Adventure Park’, assegurando, assim, uma gestão logística eficaz no dia da visita.

2.11.4. 4º etapa

O programa do dia foi delineado da seguinte forma: pelas 9h00, os alunos partiram do colégio em dois autocarros previamente organizados, estando os grupos já distribuídos. O primeiro autocarro transportava os alunos das turmas 7.ºA e metade do 7.ºB, enquanto o segundo levava os alunos do 7.ºC e a restante metade do 7.ºB.

Durante o período da manhã, estavam previstas duas atividades: arborismo e orientação. O primeiro grupo iniciou o dia com a atividade de arborismo no ‘Adventure Park’, enquanto o segundo grupo começou com a atividade de orientação. Após a conclusão da primeira atividade, os grupos trocaram de local, sendo que os alunos que realizaram orientação deslocaram-se para o ‘Adventure Park’, e vice-versa, acompanhados pelos respetivos professores.

Concluídas ambas as atividades, os alunos reuniram-se para o almoço, agendado para as 14h00. Posteriormente, entre as 15h00 e as 16h00, teve lugar a visita ao Centro de Alto Rendimento de Atletismo. O regresso ao colégio estava previsto para as 16h45.

A supervisão dos alunos ficou a cargo dos dois professores estagiários, do professor de Educação Física orientador da minha colega de estágio, dos diretores de turma das respetivas classes e de duas funcionárias de vigilância do colégio.

Com o intuito de garantir uma distribuição equilibrada do acompanhamento, decidimos dividir-nos por grupos: cada estagiário integrou um dos grupos, bem como os professores acompanhantes. Assim, fiquei responsável pela atividade de orientação, dada a minha experiência prévia como escuteiro e o à-vontade neste tipo de tarefas. A professora Madalena acompanhou o grupo no ‘Adventure Park’, local que conhece bem devido à sua experiência como monitora de colónias de férias aí realizadas.

Na manhã do próprio dia da visita, deslocámo-nos ao Parque do Jamor pelas 15h00, com o objetivo de instalar as balizas do percurso de orientação. Optámos por não as colocar no dia anterior, por precaução, evitando possíveis danos ou remoções. Após concluída esta preparação, dirigimo-nos ao colégio para dar início às atividades conforme planeado. O desenrolar do dia decorreu de acordo com o previsto, sem intercorrências de relevo.

2.11.5. Balanço da saída de campo

Segundo Gull, Goldenstein e Rosengarten (2018), as atividades realizadas ao ar livre promovem o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a capacidade de assumir riscos. Nessas experiências em contexto exterior é comum

que a aprendizagem decorra através do método de tentativa e erro, o que contribui de forma positiva para o processo educativo dos alunos.

No início do dia surgiu o primeiro constrangimento, decorrente da ausência de dois alunos. Contudo, tal não comprometeu a organização dos grupos, dado pertencerem a turmas distintas. A viagem foi mais breve do que o previsto, circunstância que permitiu iniciar as atividades antecipadamente.

O planeamento desta saída de campo foi um dos principais fatores para o sucesso da mesma, uma vez que foi tudo preparado antecipadamente e criado um programa flexível e adaptável para eventuais problemas. Isto foi importante, visto que, de acordo com Tal e Morag (2009), um dos principais obstáculos que os professores enfrentam na realização de visitas de estudo é a preparação insuficiente para o ensino ao ar livre, na natureza e noutros ambientes informais.

A prova de orientação decorreu conforme planificado. Esta matéria, ligada às atividades de exploração da natureza foi pertinente para desenvolver questões ambientais. Para além do seu contributo educativo, estas práticas assumem um papel crescente na valorização de aspetos culturais, sociais, desportivos e turísticos do lazer, quer através de experiências imersivas em espaços naturais, quer pela participação em eventos de cariz competitivo (Galindo & Tenório, 2019). Além disso, esta matéria favorece o desenvolvimento do espírito de aventura, fomenta a criatividade e a inspiração (Gull et al., 2018).

Embora alguns alunos tenham demorado mais tempo a concluir o percurso de orientação, o que se revelou expectável, dado o desconhecimento do terreno, o acompanhamento permanente de professores ao longo do trajeto e a clarificação prévia das regras de segurança impediram que alguém ultrapassasse os limites assinalados no mapa, o principal risco identificado para esta atividade. Além disso, o facto de ter lecionado esta matéria ao longo das etapas, demonstrou ser eficaz para os alunos compreenderem o mapa e a sua correta leitura.

O arborismo foi claramente a experiência que maior entusiasmo suscitou entre os alunos. Esta atividade promoveu a consciência espacial associada ao desenvolvimento motor dos alunos e, para além disso, o facto de existirem vários níveis de altura e espaço proporcionam aos alunos oportunidades para desafios e gestão de riscos (Gull et al., 2018).

Ainda assim, uma aluna do 7.º C, devido a receio de alturas e falta de confiança, não conseguiu completar o percurso de iniciação, apesar das repetidas tentativas e do encorajamento dos instrutores e professores.

O segundo obstáculo prendeu-se com a duração do arborismo, que excedeu o tempo estimado. Contudo, graças a uma planificação flexível, foi possível ajustar o horário e reunir todos para o almoço, no jardim, por volta das 14h00. Seguidamente, anunciaram-se os vencedores da prova de orientação e registou-se a fotografia de grupo com todos os intervenientes.

Este tipo de atividades de exploração da natureza teve também como objetivo mudar o comportamento individual em relação ao meio ambiente, formando cidadãos ambientalmente conscientes e responsáveis, visando aumentar a compreensão do meio ambiente e promover valores pró-ambientais (Farmer, Knapp & Benton, 2007).

A visita ao Centro de Alto Rendimento foi conduzida pelo Professor Doutor Pedro Pinto. Inicialmente reticentes, os alunos manifestaram rapidamente interesse ao terem oportunidade de contactar alguns atletas de elite que ali treinavam, os quais partilharam breves palavras motivadoras, ainda que breve, este momento constituiu um ponto alto da visita.

O regresso ao colégio decorreu sem incidentes, onde os alunos mostravam-se cansados, mas satisfeitos pela jornada vivida em convívio com os colegas.

Em síntese, os objetivos da visita foram plenamente alcançados. A atividade reforçou os laços entre estagiários e alunos, fomentou a cooperação mútua na superação dos contratempos surgidos ao longo do dia e decorreu dentro dos horários estabelecidos. Apesar da exigência física para os organizadores, foi gratificante testemunhar o entusiasmo dos alunos, cujo feedback se revelou muito positivo. Do mesmo modo, professores acompanhantes e funcionárias de vigilância consideraram a visita bem estruturada, realçando a pontualidade e a qualidade das atividades, nas quais alguns participaram diretamente.

Para além dos momentos de diversão, estas saídas de campo possuem fins educativos e decorrem em ambientes interativos, todos comprovadamente capazes de aumentar a aprendizagem dos alunos (Tal & Morag, 2009).

3. Desporto escolar

Com base na estratégia da Direção-Geral da Educação (DGE) para o período de 2021 a 2025, a participação em atividades complementares de carácter curricular era considerada uma escolha livre por parte dos alunos. Estas atividades eram integradas no plano de ação da escola e organizadas no âmbito do sistema educativo (DGE, 2021).

A designação de Desporto Escolar (DE) corresponde à área em que são oferecidos treinos específicos de determinadas modalidades desportivas, destinados aos alunos que optam por se inscrever voluntariamente. Estes treinos decorrem fora do horário letivo, garantindo

assim a possibilidade de participação para todos os interessados. Para além destas sessões regulares, incluem-se ainda, no âmbito do DE, eventos pontuais como o Corta-Mato Escolar e o Dia Europeu do Desporto na Escola.

No colégio onde decorreu o meu estágio existiam cinco modalidades no âmbito do DE: futebol, ginástica, ballet, karaté e ténis. De salientar que, por se tratar de uma instituição privada, a participação nas atividades do DE era sujeita a pagamento.

A escolha da modalidade a ser lecionada no contexto do estágio foi realizada através da discussão entre estagiários, sendo as opções disponíveis apenas futebol ou ginástica. Assim, fiquei responsável pela modalidade de futebol, enquanto a minha parceira de estágio assumiu a ginástica.

O futebol é reconhecido como a modalidade desportiva mais popular a nível mundial, tendo registado uma evolução significativa sobretudo na Europa e na Ásia. O principal objetivo do jogo consiste em marcar mais golos do que a equipa adversária, evitando ao mesmo tempo sofrer golos, sendo normalmente disputado por duas equipas de 11 jogadores cada (Prasetya et al., 2020). No entanto, tendo em conta a faixa etária e o número reduzido de alunos, as sessões práticas do estágio decorreram com jogos de 5x5, ao longo do ano letivo.

3.1. 1ª etapa

Quadro 15- Objetivos da 1ª etapa de DE.

Objetivos
Perceber qual o papel a desempenhar na área
Avaliação inicial dos alunos

Numa fase inicial, procedeu-se à compreensão do funcionamento do DE e à definição da forma de intervenção no mesmo. Para tal, realizou-se uma reunião com o professor Fábio Pragana, coordenador do DE, que explicou a existência de dois grupos de treino: o primeiro com treinos às segundas e quartas-feiras, das 16h45 às 17h30, e o segundo das 17h30 às 18h15, nos mesmos dias. Deste modo, foi definido que eu ficaria responsável pelos treinos de ambos os grupos à segunda-feira, enquanto o colega estagiário do Instituto Piaget assumiria a orientação dos treinos à quarta-feira.

Relativamente à constituição dos grupos, o primeiro era composto por seis crianças do jardim de infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Por se tratar de uma faixa etária muito jovem, os alunos revelaram grandes dificuldades ao nível técnico e tático, sendo,

por isso, necessário adotar uma abordagem mais lúdica, que favorecesse a aprendizagem e atenuasse as limitações ao nível da atenção e concentração.

Já o segundo grupo incluía onze alunos do 2.º ao 6.º ano de escolaridade. Tendo em conta a reduzida participação por parte dessa faixa etária, foi realizada uma apresentação em todas as turmas do 1.º ao 4.º ano com o objetivo de promover a modalidade e aumentar o número de inscrições. Apesar do entusiasmo demonstrado pelos alunos, muitos não conseguiram aderir aos treinos, principalmente por já praticarem outras modalidades desportivas fora do contexto escolar.

Para realizar a avaliação inicial dos grupos recorri aos indicadores de desempenho propostos por Comédias (2012), os quais facilitaram a análise do nível de jogo e das competências dos alunos. Assim sendo, o segundo grupo revelou dificuldades significativas, tanto no plano técnico como no plano tático. A ampla disparidade de idades constituiu um desafio adicional, uma vez que os alunos mais velhos, beneficiando de maior estatura, peso e maturação motora, impuseram-se fisicamente sobre os mais novos. Estes últimos, caso estivessem inseridos num grupo mais homogéneo em termos de idade, teriam, muito provavelmente, um desempenho superior. Contudo, face às limitações existentes, esta organização foi a solução viável nesse contexto.

Os primeiros treinos do ano permitiram ainda confirmar várias dificuldades, nomeadamente no domínio técnico, como o controlo e a condução de bola e a tomada de decisão durante o jogo. Estas observações serviram de base à planificação dos treinos seguintes, com o objetivo de promover o desenvolvimento progressivo e equilibrado das competências dos praticantes.

3.1.1. Balanço 1º etapa

Durante esta etapa, um dos objetivos centrais foi conhecer cada vez melhor os atletas e estabelecer com eles um clima emocional sólido. De acordo com Vella et al. (2013), uma relação de qualidade entre treinador e atleta traduz-se numa experiência desportiva mais gratificante e num acréscimo de motivação para o praticante. Esta proximidade revelou-se igualmente decisiva para compreender a melhor forma de interagir com cada criança, em função da respetiva faixa etária e para adequar as estratégias de ensino da modalidade. No início, ensinar futebol a crianças dos três aos cinco anos constituiu um desafio considerável: a modalidade exigia um elevado controlo da bola, efetuado com os pés, o que aumentou a complexidade técnica para idades tão jovens.

Assim, o orientador desempenhou um papel determinante ao partilhar, fruto da sua experiência, diversas estratégias pedagógicas. Assim, reconheci que estes alunos iriam continuar a enfrentar dificuldades no jogo formal, contudo, definiu-se como meta a realização de jogos lúdicos e exercícios dinâmicos que envolvessem trabalho de bola e controlo com o pé, permitindo simultaneamente evolução motora e um ambiente de brincadeira.

Relativamente ao segundo grupo, persistiam lacunas significativas na tomada de decisão, sobretudo em situações de igualdade numérica. Por isso, na etapa seguinte, privilegiaram-se exercícios em superioridade numérica, visando acelerar a progressão dos alunos. A criação sistemática de situações em superioridade numérica constitui uma das condicionantes mais eficazes para desenvolver princípios ofensivos que podem ser transferidos para o contexto de jogo formal (Praça et al., 2016).

3.2. 2º etapa

Quadro 16- Objetivos da 2ªetapa de DE.

Objetivos
Definir quais a prioridades de cada aluno
Definir a unidade didática mais adequada

Esta etapa teve como propósito fundamental estabelecer as prioridades individuais de cada aluno. A avaliação inicial revelou que a tomada de decisão era o critério em que os alunos tinham mais dificuldades, sendo então, eixo central do projeto de DE. Para dar resposta a tais objetivos estruturou-se uma unidade didática cujo planeamento dos treinos incluía, sequencialmente, o aquecimento, a parte principal e o retorno à calma, seguido de feedback.

O aquecimento contemplou o exercício denominado ‘caça-bolas’, executado apenas em meio-campo, com onze alunos e quatro a cinco bolas. Os alunos que não possuíam bola, tinham de tentar intercetar a bola dos outros colegas, enquanto estes últimos tinham como objetivo não perder a sua posse. Na parte fundamental do treino recorreu-se à criação sistemática de jogos em superioridade numérica através do exercício 2x1+ guarda-redes, considerado essencial para estimular decisões eficazes. Durante a execução dos jogos intervim com feedback imediato para clarificar a adequação das opções tomadas.

Seguidamente reduziram-se as dimensões do jogo, propondo situações de vagas 1x1 e 2x2 com guarda redes. Concluída esta sequência, realizaram um jogo de 5x5 ou 5x5 + joker, o que, pela superioridade conferida, facilita a organização ofensiva.

Relativamente ao grupo mais jovem, o treino iniciava-se com um aquecimento breve em que cada criança conduzia livremente a sua bola, elevando a frequência cardíaca e

fomentando o contacto com o objeto de jogo. Além disso, integrava-se também o ‘jogo do crocodilo’, isto é, todos os alunos arrancavam com bola de uma extremidade do ginásio e tentavam atravessar para o lado oposto, controlando-a, sem serem apanhados pelo colega. Quanto à fase fundamental dos treinos realizava-se exercícios centrados no controlo de bola, passe e remate, acompanhados de feedback orientado para a evolução das competências técnicas. Por fim, disputava-se um jogo formal delimitado lateralmente por bancos, suprimindo lançamentos e cantos para garantir continuidade de ação e, assim, favorecer a contextualização do jogo.

3.2.1. Balanço 2º etapa

Relativamente ao grupo dos alunos mais velhos, constatou-se uma evolução significativamente mais acentuada durante a realização de exercícios em situações de superioridade numérica. Nesta fase, optou-se por privilegiar o exercício de 2x1 nos treinos, uma vez que foi neste contexto que os alunos evidenciaram maiores progressos ao nível da tomada de decisão, aspeto central do presente projeto. Com o desenrolar dos treinos, verificou-se a pertinência de integrar também o exercício de 3x2, de forma a diversificar os contextos de superioridade numérica abordados.

Este tipo de configuração permitiu que, em regra, existisse sempre um jogador ofensivo livre de marcação direta, o que contribuiu para um maior tempo de posse de bola da equipa atacante e facilitou a progressão no terreno (Praça et al., 2016).

Durante este período, surgiu a oportunidade de participar num torneio de futebol realizado no Colégio do Guadalupe, onde a nossa equipa defrontou duas equipas da casa e a equipa da Escola Benfica da Charneca. De acordo com Marques (2004), a competição constitui o elemento central que dá significado ao desporto, constituindo uma prática corporal de grande relevância em diversas sociedades. Neste sentido, foi possível compreender que a competição desempenhou um papel fundamental no processo de desenvolvimento dos jovens atletas, razão pela qual este torneio se revelou de particular importância.

O torneio foi composto por três jogos, realizados ao longo da manhã, tendo como principal objetivo proporcionar um momento de diversão aos alunos e permitir a aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos ao longo do ano. Através desta experiência, foi possível verificar alguns progressos, embora tenha ficado evidente a necessidade de continuar a trabalhar a tomada de decisão em contexto de jogo real.

No que diz respeito ao grupo dos alunos mais novos foi notória uma evolução ao nível técnico. Embora ainda com limitações, os alunos demonstraram melhorias no controlo de bola,

reflexo do trabalho desenvolvido nos exercícios e jogos propostos. No entanto, um dos objetivos seguintes passou por reduzir a frequência com que os alunos recorrem ao uso das mãos para controlar a bola durante os exercícios. Esta tendência resultou, em grande parte, da dificuldade em manter o controlo apenas com os pés, característica natural da faixa etária em questão.

A introdução de bancos ao longo das linhas de fundo revelou-se uma estratégia bastante eficaz, na medida em que eliminava interrupções no jogo, proporcionando aos alunos uma experiência contínua e mais rica em termos de prática e de contextualização das aprendizagens.

3.3. 3º etapa

Quadro 17- Objetivos da 3ªetapa de DE.

Objetivos
Foco nos jogos reduzidos
Continuação do trabalho que tem vindo a ser realizado

Na terceira etapa manteve-se a linha orientadora dos objetivos previamente estabelecidos, introduzindo, contudo, novos exercícios com a finalidade de simplificar o jogo através da redução do número de jogadores ou do aumento da superioridade numérica em campo.

Nesta etapa optei por intensificar a utilização de jogos reduzidos durante o treino, recorrendo a balizas de menor dimensão e a espaços mais limitados, promovendo situações de jogo como 3x3 e 2x2. Os jogos reduzidos permitiam-me um controlo mais eficaz sobre o processo de treino, contribuindo para uma maior eficiência e intencionalidade pedagógica. Paralelamente, constituíam uma base sólida para o desenvolvimento da capacidade aeróbia, ao proporcionarem aos atletas um contacto mais frequente com a bola do que num jogo formal (Halouani et al., 2014).

Como referido anteriormente, a principal característica destes jogos prendia-se com a limitação do espaço e do número de jogadores envolvidos, o que, além de tornar a atividade mais apelativa para os alunos, era também uma ferramenta pedagógica relevante para o desenvolvimento das componentes físicas e técnicas do jogo (Prasetya et al., 2020). De acordo com Aguiar et al. (2012), pequenas alterações estruturais nas dinâmicas de jogo, como as que foram implementadas, possibilitam a manipulação da carga de trabalho fisiológica e percetiva dos atletas.

Estes exercícios foram inseridos na fase fundamental do treino. Após o aquecimento, o campo era dividido em duas metades, onde se realizavam simultaneamente dois jogos: um de 3x3 e outro 2x2. Os alunos eram periodicamente rodados entre jogos, proporcionando-lhes diferentes estímulos e desafios individuais.

No que diz respeito ao grupo dos alunos mais novos, nesta etapa foram introduzidas situações de vagas 1x1, sem guarda-redes. Os alunos iniciavam posicionados na linha de fundo, divididos em duas filas, uma de cada lado. Ao sinal, corriam até ao cone colocado à sua frente, contornando-o; o primeiro a alcançar a bola dava início ao ataque. Para além desta novidade, manteve-se a continuidade dos conteúdos e metodologias previamente trabalhados nas sessões anteriores.

3.3.1. Balanço 3ª etapa

Durante esta etapa constatou-se que a aposta nos jogos reduzidos produziu efeitos positivos, na medida em que obrigou os alunos a tomar decisões com maior rapidez, dado o espaço limitado e a menor quantidade de opções de passe disponíveis. Os alunos demonstraram elevado empenho, neste desafio estimulante, reforçando simultaneamente o espírito competitivo. Para responder às exigências dos exercícios, os alunos tiveram de aprimorar a ocupação do espaço e adequar as suas ações aos comportamentos dos adversários e dos colegas de equipa.

Entre as tarefas propostas, destacou-se o jogo ‘3-2-1’, um jogo formal condicionado, cuja regra principal está relacionada com a pontuação, ou seja, a pontuação de cada golo marcado pelo mesmo jogador diminui progressivamente: o primeiro golo vale três pontos, o segundo dois e os seguintes apenas um. Esta dinâmica incentivou os atletas mais habilidosos a envolver os companheiros na finalização. Atendendo à heterogeneidade de idades do grupo, foi particularmente gratificante observar que os alunos mais velhos se esforçaram por proporcionar oportunidades de golo aos colegas mais novos ou com maiores dificuldades, promovendo a cooperação e o desenvolvimento global da equipa.

3.4. 4ª etapa

Quadro 18- Objetivos da 4ª etapa de DE.

Objetivos
Adaptação da unidade didática com uma vertente mais direcionada ao jogo formal
Balanço final da área

Nesta etapa final procedeu-se à consolidação de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, procurando-se manter a linha de progresso alcançada e aproximar os treinos, cada

vez mais, do formato de jogo formal durante a maior parte da aula. Assim, o plano consistiu em realizar um aquecimento breve, transitando de imediato para situações de jogo formal, de modo a avaliar a evolução dos alunos à luz dos conteúdos lecionados ao longo do ano.

De acordo com Ju (2015), a utilização do jogo formal em contexto escolar revela-se eficaz, quer para potenciar a eficiência da aprendizagem, quer para fomentar o envolvimento entre os alunos. Relativamente ao grupo dos mais novos, adotou-se o mesmo procedimento: um aquecimento inicial seguido de jogo, recorrendo aos bancos como linhas de fundo, evitando, desta forma, interrupções de bola fora e garantindo maior continuidade na prática.

3.4.1. Balanço 4º etapa

A quarta etapa permitiu aferir a evolução dos alunos quando colocados, no grupo dos mais velhos, em situações de jogo sem qualquer condicionante. Embora o número de participantes tenha sido reduzido, observou-se uma melhoria nítida do nível de jogo em comparação com o início do ano letivo.

Estes alunos demonstraram um domínio tático superior, posicionando-se em campo de acordo com os colegas e a localização da bola. Contrariamente ao início do ano, em que predominava um jogo anárquico, onde todos os alunos convergiam para onde estava a bola, sem criar espaços para a sua progressão, nesta etapa verificou-se uma organização muito mais eficaz.

Apesar de persistirem várias dificuldades, foram aplicadas diversas estratégias pedagógicas e as aulas foram planeadas tendo em consideração as capacidades e competências de cada grupo, com feedback e correções constantes aos alunos.

Relativamente aos mais novos, ainda que tenha sido realizada a avaliação, a sua quantificação foi difícil devido a serem mais jovens e possuírem limitações coordenativas. Por isso, o ensino deste grupo manteve uma vertente sobretudo lúdica e criativa, privilegiando o divertimento e a aprendizagem.

3.5. Atividades realizadas na escola

O Dia do DE na escola teve lugar a 29 de setembro. O coordenador do grupo de EF propôs aos professores estagiários a elaboração de uma proposta para assinalar esta data, atribuindo-nos maior responsabilidade e envolvimento na organização do evento. No Colégio dos Plátanos, estavam integrados três estagiários na disciplina de EF: dois provenientes da FEFD e um do Instituto Piaget.

Assim, elaborámos uma proposta conjunta: o estagiário do Instituto Piaget ficou responsável por dinamizar um circuito destinado aos alunos do 1.º ciclo, enquanto eu e a minha

colega de estágio optámos por organizar uma atividade dinâmica que integrasse modalidades coletivas e individuais, aliando-as a jogos tradicionais. A proposta foi aceite pelo grupo de EF e implementada no respetivo dia, tendo recebido um feedback bastante positivo por parte dos alunos e dos professores envolvidos.

Ainda, no dia 16 de novembro realizou-se, pela primeira vez no colégio, a prova de corta-mato, que decorreu fora do recinto escolar, no Parque de Fitares. Os professores estagiários tiveram como principal responsabilidade o acompanhamento e transporte dos alunos entre o colégio e o parque, sempre com o apoio de duas auxiliares. Para além disso, colaboraram noutras tarefas de organização essenciais ao bom funcionamento do evento. O dia foi bastante interativo, com uma excelente receptividade por parte de alunos e professores, tendo sido sugerido que esta nova abordagem, de se realizar num recinto exterior ao colégio, passe-se a ser adotada de forma permanente.

Posteriormente, foram selecionados os alunos que representariam o colégio no corta-mato regional, realizado na Academia da Força Aérea, no dia 6 de fevereiro. Nesta competição, dois alunos qualificaram-se para o campeonato nacional, tendo alcançado os 35.º e 47.º lugares na classificação geral.

3.6. Balanço final e reflexão crítica do DE

No âmbito do DE foi pertinente lecionar uma modalidade na qual me sentisse seguro. Esta escolha acabou por ser uma vantagem, dado o meu passado como praticante e o consequente conforto na condução das aulas.

O papel do orientador de DE foi decisivo ao longo do ano. Como já referido, existiam dois grupos, sendo o dos alunos mais novos particularmente exigente: tratando-se de uma modalidade em que o controlo da bola se faz com os pés, antecipavam-se dificuldades acrescidas. O orientador sugeriu-me estratégias pedagógicas e incentivou-me a pesquisar exercícios apropriados, de modo a garantir a melhor unidade de aprendizagem para os alunos.

Assim, verificou-se uma evolução assinalável, sendo que à medida que o meu domínio da modalidade se aprofundava, senti-me cada vez mais confiante para fornecer feedback apropriado e específico.

Em suma, esta experiência enriqueceu significativamente o meu percurso como professor, aproximando-me da realidade do treino de equipa e da competição no desporto federado.

3.7. Projeto top- DE

Quadro 19- Construção das etapas no projeto de DE.

Construção das etapas no projeto de DE	
1ª etapa	2ª etapa
Identificação do problema	Estratégias para resolver o problema
3ª etapa	4ª etapa
Continuação do trabalho realizado e foco em novos métodos	Análise dos resultados obtidos na reavaliação dos alunos

3.8. 1ª etapa

Após a avaliação inicial e a identificação das principais dificuldades dos alunos, defini como meta primordial deste projeto o aperfeiçoamento da tomada de decisão dos atletas.

De acordo com Araújo et al. (2011), a tomada de decisão configura-se como um processo funcional e emergente: perante vários percursos convergentes para atingir um objetivo, as escolhas ocorrem em pontos de bifurcação, nos quais a informação contextual se torna mais específica, conduzindo o sistema atleta-ambiente pelo trajeto mais funcional. O mesmo autor sublinha que, ao decidir, o atleta mobiliza os seus recursos energéticos para influenciar as interações contextuais.

A superioridade numérica tende a produzir resultados mais consistentes em exercícios de menor intensidade, uma vez que a defesa atua com menos um (ou mais) jogadores, facilitando o sucesso ofensivo (Bredt, 2016).

Atendendo às limitações táticas e técnicas dos alunos do DE tornou-se crucial recorrer a situações de superioridade numérica para avaliar e potenciar a tomada de decisão, já que estas proporcionam um contexto de execução mais acessível.

No futebol, a superioridade numérica garante a existência de, pelo menos, um jogador ofensivo livre, aumentando o tempo disponível para decidir (Praça et al., 2016).

Para proceder à avaliação, aplicou-se um exercício 2×1 + GR: cada aluno foi observado em dez ações ofensivas, com e sem posse de bola, registando-se a decisão tomada e a sua correção.

Este procedimento constituiu um instrumento de referência para análises comparativas futuras. O quadro seguinte representa os resultados obtidos após a avaliação do exercício.

Quadro 20- Registo da 1ª avaliação do exercício de 2x1+GR.

Aluno nº1	0%	Aluno nº2	40%
Aluno nº3	80%	Aluno nº4	40%
Aluno nº5	10%	Aluno nº6	30%
Aluno nº7	20%	Aluno nº8	0%
Aluno nº9	20%	Aluno nº10	20%
Aluno nº11	10%		

Para a melhoria e evolução dos alunos em relação à modalidade de futebol foi utilizado o ‘teaching games for understanding’, que é um modelo utilizado por professores para facilitar a aprendizagem dos alunos nos JDC (Costa et al., 2010).

3.8.1. Balanço 1ª etapa

A primeira etapa foi essencial para conhecer em profundidade cada aluno, definir a intervenção pedagógica mais adequada e potenciar o seu melhor desempenho.

Na avaliação constatou-se que apenas o aluno n.º 3, entre os onze, ultrapassou os 50 % de decisões corretas, acertando em oito das dez situações. Todos os restantes ficaram aquém desse limiar, o que levou a eleger a tomada de decisão como foco principal do projeto.

Foi também nesta etapa que se identificou o problema fulcral do grupo. A utilização de uma expressiva superioridade numérica mostrou-se determinante para reduzir a complexidade dos exercícios, facilitando a aprendizagem sobre o que decidir e em que momento o fazer.

3.9. 2ª etapa

Na segunda etapa procedeu-se à implementação do modelo ‘Teaching Games for Understanding’ (TGfU), o qual contraria a abordagem analítica tradicional e o ensino isolado dos jogos desportivos coletivos. Este modelo atribuiu um papel central ao aluno na construção da sua aprendizagem, valorizando os processos cognitivos, a criatividade e a tomada de decisão em contexto real de jogo (Costa et al., 2010).

Segundo os mesmos autores, o TGfU estrutura-se em seis fases interligadas: a forma do jogo, que consiste na amostragem e modificação representativa do jogo com o intuito de reduzir a sua complexidade; a apreciação do jogo, através da modificação por exagero, onde se mantêm as regras oficiais mas se alteram de forma acentuada os problemas táticos apresentados; a consciência tática, que tem como objetivo criar situações em que os jogadores ofensivos adquiram vantagem sobre os defensores, promovendo a introdução de novos desafios táticos; a

tomada de decisão, fase em que se utilizam novamente modificações por exagero e representação, através da seleção de jogos com níveis superiores de complexidade, com o intuito de consolidar soluções táticas; a execução motora, centrada na modificação por representação, avaliando-se o modo como os alunos executam habilidades técnicas em contextos mais próximos do jogo formal; e, por fim, o desempenho, fase em que o agente de ensino fornece um feedback mais criterioso e perspicaz, com vista à consolidação de todo o processo.

Desta forma, tornou-se essencial conceber exercícios orientados para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, de acordo com cada uma das fases referidas. Foi, assim, construída uma unidade didática que seguisse estes princípios, com o objetivo de intervir diretamente no problema previamente identificado. Esta unidade foi desenvolvida e aplicada na segunda etapa do Desporto Escolar.

3.9.1. Balanço 2º etapa

A aplicação do modelo TGfU foi essencial na estruturação dos treinos, permitindo a integração de diversos exercícios com condicionantes específicas que criaram constrangimentos intencionais aos alunos, com o objetivo de facilitar a aprendizagem e promover a melhoria da tomada de decisão.

Embora a evolução observada nos alunos tenha sido moderada, verificou-se um progresso assinalável em alguns casos, particularmente entre aqueles que demonstraram maior empenho e assiduidade nos treinos. No entanto, persistiam ainda dificuldades significativas no contexto do jogo formal, sobretudo no que respeita à qualidade das decisões tomadas em situações reais.

3.10. 3º etapa

Na terceira etapa do DE, o projeto deu continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido, com especial incidência na utilização de jogos reduzidos, sobretudo no grupo principal composto pelos alunos mais velhos.

A introdução de jogos reduzidos em igualdade numérica foi estratégica, pois este tipo de exercício, ao limitar o espaço e o tempo disponível para agir, aumentou o grau de exigência na tomada de decisão. Tal complexidade obrigou os alunos a manterem elevados níveis de concentração, procurando constantemente oferecer linhas de passe e facilitar as decisões dos colegas em campo.

O principal objetivo manteve-se: dar continuidade ao trabalho centrado no desenvolvimento da tomada de decisão. Os jogos reduzidos foram integrados na unidade

didática logo após o aquecimento, variando entre situações de 2x2 e 3x3, consoante o número de alunos presentes em cada treino. Para a sua implementação, recorreu-se a balizas de dimensões reduzidas, adequadas ao tipo de jogo e a pinos para delimitar o espaço de jogo, garantindo assim uma organização eficiente e adaptada à realidade do grupo.

3.10.1. Balanço 3º etapa

Nesta etapa os jogos reduzidos em igualdade numérica demonstraram-se desafiantes para os alunos, exigindo deles elevados níveis de atenção e concentração ao longo desta fase do treino.

Através destes exercícios, foi possível estimular, de forma marcante, o espírito competitivo dos alunos. A dinâmica implementada previa que a equipa vencedora progredisse para o campo da direita, enquanto a equipa derrotada transitava para o campo da esquerda. Esta estrutura competitiva fomentou um ambiente de elevado envolvimento, no qual os alunos se mantiveram totalmente focados no objetivo de vencer, sendo obrigados a tomar decisões rápidas e eficazes para alcançar o sucesso.

3.11. 4º etapa

Esta etapa teve como objetivo reavaliar novamente os alunos utilizando o mesmo teste inicial que foi utilizado na primeira etapa.

Esta última avaliação foi realizada no dia 10 de junho, utilizando exercício de 2x1+GR. O quadro abaixo demonstra os resultados obtidos nesta avaliação.

Quadro 21- Registo da 2ª avaliação do exercício de 2x1+GR.

Aluno nº1	0%	Aluno nº2	60%
Aluno nº3	80%	Aluno nº4	40%
Aluno nº5	40%	Aluno nº6	30%
Aluno nº7	50%	Aluno nº8	10%
Aluno nº9	30%	Aluno nº10	30%
Aluno nº11	20%		

De acordo com os resultados obtidos foi possível constatar que os alunos n.º 1, n.º 6 e n.º 4 mantiveram as mesmas percentagens de sucesso na tomada de decisão, o que revelou a inexistência de progressos significativos ao longo do período de intervenção.

No caso do aluno n.º 3, embora a percentagem se tenha mantido inalterada, o resultado é considerado bastante positivo, uma vez que representa um desempenho elevado e consistente. No entanto, esta estagnação poderia estar associada a uma perceção por parte do aluno de que,

por apresentar menos dificuldades, podia resolver individualmente as situações de jogo, revelando, por vezes, uma menor predisposição para a cooperação com os colegas.

Os alunos n.º 5 e n.º 7 destacaram-se pela melhoria mais acentuada, registando um aumento de 30% face aos resultados obtidos no início do ano letivo. Em contrapartida, os alunos n.º 9, n.º 10 e n.º 11 evidenciaram uma evolução mais moderada, com um acréscimo de apenas 10% nas suas percentagens de sucesso. Já o aluno n.º 2 apresentou uma melhoria de 20%, passando de 40% para 60%, posicionando-se, assim, como o segundo melhor desempenho no que respeita à qualidade da tomada de decisão demonstrada durante a realização do exercício.

3.11.1. Balanço 4º etapa

Ao proceder à análise dos resultados deste projeto, verificou-se que os alunos apresentaram alguma evolução ao longo do período em questão; contudo, importa salientar que os resultados continuaram aquém das expectativas, evidenciando um nível geral ainda baixo.

Apesar do progresso observado, o desempenho dos alunos permaneceu insuficiente face ao patamar esperado para a sua faixa etária. A qualidade do treino revelou-se limitada sempre que a dificuldade dos exercícios aumentava ou quando se introduziam situações de superioridade numérica.

Apesar do esforço e das estratégias implementadas ao longo do ano foi difícil constatar o porquê de não existir uma grande evolução dos alunos, o que constituiu uma fonte de desmotivação enquanto professor. Não obstante, importa reconhecer que, embora modesta, essa evolução existiu.

4. Seminário

Quadro 22- Construção das etapas no projeto de seminário.

Construção das etapas no projeto de seminário	
1ªetapa	2ªetapa
Identificação do problema	Como resolver o problema
3ªetapa	4ªetapa
Aplicação da parte prática do projeto	Análise dos resultados obtidos

4.1. 1ªetapa

O estágio decorreu no Colégio dos Plátanos, conforme já anteriormente mencionado. Este estabelecimento de ensino foi reconhecido como um dos melhores a nível nacional, apresentando excelentes condições, sobretudo no que respeita à área de EF. Dadas estas circunstâncias, foi particularmente desafiante identificar um problema que, além de relevante, tivesse um impacto significativo no contexto do colégio.

A principal finalidade da área de Seminário no âmbito do estágio consistia na concretização de um projeto que trouxesse benefícios concretos para a escola, e que pudesse, idealmente, manter-se em funcionamento após a conclusão do nosso período de estágio.

Após uma análise cuidada e investigação sobre possíveis formas de gerar impacto positivo no colégio, constatei que um dos problemas mais prementes na nossa área, e comum ao contexto escolar em geral, residia na forma como era realizada a avaliação por parte dos professores enquanto agentes do processo de ensino-aprendizagem. Ainda que existissem critérios de avaliação previamente definidos era natural que surgissem diferentes perspetivas e interpretações no momento de avaliar o desempenho dos alunos.

Por exemplo, perante a observação de um jogo de basquetebol 3x3, um professor pode avaliar os jogadores de determinada forma, enquanto outro docente, observando exatamente o mesmo jogo, poderá formular uma avaliação distinta. Esta divergência não implica necessariamente que um dos professores esteja incorreto, mas evidencia a ausência de uniformidade nos critérios de avaliação aplicados.

Neste sentido, o presente projeto teve como objetivo fundamental averiguar se este fenómeno ocorria também nesta escola e, caso se verificasse, propor medidas que promovessem a uniformização e homogeneização dos processos avaliativos entre os professores do grupo disciplinar de Educação Física.

De acordo com Godinho (2011), a inconsistência na avaliação dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) constitui um problema persistente. O autor defende, por isso, a necessidade de investir na formação contínua dos professores, de forma a promover a uniformidade dos seus critérios avaliativos, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz e coerente. Acrescenta ainda que a avaliação, sendo um processo complexo e suscetível de falhas, não deve ser exclusivamente responsabilidade de um único professor. A participação de vários professores na avaliação pode contribuir para minimizar a subjetividade que lhe está frequentemente associada.

Assim, foi essencial compreender o conceito de avaliação para melhor fundamentar o projeto em questão. Segundo Fernandes (2006), a avaliação é um processo complexo que ocorre entre seres humanos, implicando valores morais e éticos, juízos de valor e questões de diversas ordens. As suas dimensões abrangem aspetos sociocognitivos, socioculturais, antropológicos, psicológicos e, inclusive, políticos. Apesar de não constituir uma ciência exata, a avaliação deve basear-se em evidências significativas. Assim, não se trata meramente de uma questão de

convicção pessoal ou crença, mas sim de um processo que visa compreender e avaliar de forma ampla, fundamentada e rigorosa.

4.1.1. Balanço 1º etapa

Nesta etapa do projeto foi identificado o problema que se pretendia abordar no contexto do colégio. A questão da uniformização e homogeneização da avaliação entre os professores de EF constituiu um dos desafios mais relevantes e impactantes na nossa área de intervenção. Por este motivo, o projeto de Seminário assumiu um papel fundamental na melhoria contínua da prática pedagógica da instituição.

Através de conversas informais com diversos professores e estagiários foi possível constatar que esta problemática era transversal a várias instituições de ensino. Apesar de existirem critérios de avaliação bem definidos, a interpretação e aplicação desses mesmos critérios poderia variar significativamente entre professores. Dois professores a observar simultaneamente o mesmo jogo podem formular avaliações distintas relativamente ao desempenho dos mesmos alunos. Tal discrepância deve-se, em parte, ao facto de cada professor possuir maior ou menor domínio de determinadas matérias ou áreas, o que influencia a sua perceção e julgamento.

Além disso, os jogos desportivos coletivos apresentam uma complexidade significativa no que diz respeito à sua avaliação (Comédias, 2012), o que, conforme explorado na respetiva unidade curricular ao longo do MEEFEBS representa um desafio à fiabilidade dos processos avaliativos.

O mesmo autor refere que tal dificuldade advém do facto de se tratarem de sistemas abertos, caracterizados por elevada incerteza e imprevisibilidade, nos quais múltiplas variáveis interagem de forma dinâmica e não linear. Adicionalmente, a ausência de uma ordem sequencial e cronológica nas ações do jogo impede a antecipação exata dos acontecimentos, permitindo apenas delinear a estrutura e o modelo geral da atividade lúdico-desportiva. Acresce que a natureza coletiva do desempenho agrava esta complexidade, na medida em que o rendimento individual está dependente da interação funcional entre os vários jogadores, resultando numa variabilidade acentuada da dinâmica do jogo. Cada situação de jogo é, assim, irrepetível, assumindo-se como um fenómeno único e original. Neste enquadramento, torna-se essencial a definição criteriosa de indicadores de observação válidos e fiáveis, que possibilitem uma análise rigorosa da performance em contextos autênticos.

Esta etapa foi fundamental para compreender as razões subjacentes a estas divergências e, paralelamente, permitiu aprofundar a definição teórica do conceito de avaliação com base na bibliografia existente.

A próxima etapa do projeto centrou-se na análise de possíveis estratégias para atenuar esta disparidade avaliativa, reconhecendo que a uniformização total entre dois avaliadores era, provavelmente, inatingível. No entanto, foi possível e desejável caminhar no sentido de uma maior aproximação e coerência nos critérios utilizados, promovendo uma avaliação mais equitativa e rigorosa.

4.2. 2º etapa

A segunda etapa do projeto teve como principal objetivo compreender de que forma se poderia minimizar, tanto quanto possível, a disparidade existente na avaliação realizada pelo grupo disciplinar de Educação Física.

De acordo com o Ministério da Educação (1992), o professor de EF avalia com o intuito de planear e organizar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação baseia-se na interpretação de informações recolhidas, de forma sistemática ou pontual, que servem de base para esse planeamento.

Neste sentido, o objetivo central do projeto consistiu em promover uma maior uniformização dos critérios avaliativos entre os professores, aproximando, tanto quanto viável, as suas práticas de avaliação. A avaliação autêntica no contexto dos jogos desportivos coletivos pode constituir um desafio considerável para os professores, na medida em que exige a articulação entre estratégias eficazes, domínio tático e competências motoras (Gréhaigne & Godbout, 1998; Gréhaigne et al., 1997).

Marques e Carreiro da Costa (2015) reforçam esta perspetiva ao afirmarem que:

“A investigação tem demonstrado que, nas escolas consideradas de excelência no ensino, os professores mantêm entre si uma relação positiva, comunicam regularmente e abordam, de forma colaborativa, questões relativas ao planeamento e à avaliação.” (p. 2).

Assim, tornou-se evidente a importância de existir um espírito de cooperação e coesão no seio do grupo disciplinar de EF, de forma a que todos pudessem beneficiar dessa sinergia.

O primeiro passo deste projeto passou por reunir informalmente com os professores do grupo de EF, apresentando os objetivos do projeto, bem como os procedimentos previstos. Uma das dificuldades iniciais do projeto prendeu-se com a conciliação de horários, uma vez que alguns professores tinham responsabilidades noutras instituições. No entanto, foi possível encontrar uma solução que permitisse a participação da maioria dos professores.

Posto isto, a estratégia adotada para a realização deste projeto passou por analisar de forma prática a avaliação realizada pelos professores, procurando compreender os critérios e os métodos utilizados por cada um no processo de avaliação dos seus alunos. A partir dessa análise, era possível discutir coletivamente as práticas implementadas e refletir sobre os fundamentos de cada decisão avaliativa.

Assim, a solução passava por reunir com todos os elementos do grupo de Educação Física, com o intuito de realizar uma avaliação inicial em simultâneo. No momento da atividade, eram formadas duas equipas de três alunos, que participavam num jogo de basquetebol 3x3, sem quaisquer condicionantes. Posteriormente, era dinamizada uma segunda situação de jogo de voleibol 2x2, seguindo os mesmos moldes de avaliação.

Para que a avaliação do desempenho dos jogadores seja válida foi fundamental organizar grupos heterogéneos. Nestes contextos, os alunos com melhor desempenho podem servir de referência e influenciar positivamente os colegas com maiores dificuldades, promovendo uma atitude cooperativa, uma interação dinâmica e potenciando o processo de aprendizagem (Gréhaigne et al., 1997).

Durante a avaliação, cada professor avaliava individualmente, sem qualquer tipo de comunicação com os restantes elementos. Após a conclusão da avaliação, procedia-se a uma reunião de grupo com vista à partilha dos resultados e à justificação das decisões tomadas por cada um.

Além disso, pretendeu-se que esta atividade se realizasse em dois momentos distintos, de forma a permitir a comparação entre as avaliações realizadas, verificando se ocorria uma evolução no sentido da uniformização e homogeneização das mesmas.

Posto isto, a aferição do conhecimento e da compreensão inerentes à avaliação dos jogos apresenta-se como uma tarefa particularmente exigente, tendo-se tornado, por esse motivo, um dos fenómenos mais amplamente estudados no âmbito da EF nas últimas décadas. Vários estudos têm procurado aferir a competência dos jogadores através da utilização de protocolos de jogo estruturados, nos quais os processos de tomada de decisão e de execução técnica são sistematicamente categorizados, com o objetivo de isolar e analisar, de forma independente, os diferentes componentes do desempenho de cada indivíduo (Memmert & Harvey, 2008).

4.2.1. Balanço 2ª etapa

A segunda etapa teve como finalidade identificar a estratégia mais eficaz para reduzir a disparidade existente nas práticas avaliativas. Neste sentido, foi delineado um procedimento

que consistia na reunião de todos os professores do grupo disciplinar de EF no campo exterior, com o propósito de realizarem, individualmente, a avaliação de um grupo de alunos nas modalidades de basquetebol e voleibol.

Durante esta atividade, os professores posicionavam-se de forma dispersa pelo espaço, garantindo o afastamento necessário para evitar qualquer tipo de comunicação ou influência mútua. Pretendia-se, assim, que a avaliação decorresse de forma estritamente individual, reproduzindo o contexto real de uma aula em que o docente avalia de forma autónoma.

O objetivo central desta estratégia era que, imediatamente após a conclusão da atividade e com as observações ainda recentes, cada professor partilhasse a sua avaliação, explicitando os critérios e as razões que sustentaram as suas decisões.

Adicionalmente, foi crucial utilizar situações de jogo reais e formais, em vez de situações analíticas durante as avaliações, uma vez que o contexto real de jogo constitui um ambiente autêntico e significativo para a avaliação, permitindo o desenvolvimento efetivo de competências pelos alunos enquanto jogadores. Por outro lado, as situações de exercício estruturado tendem a centrar-se na repetição e na memorização de padrões motores, desprovidas de competitividade e autenticidade, avaliando apenas dimensões parciais e descontextualizadas do jogo (Comédias, 2012).

4.3. 3º etapa

Na terceira etapa do projeto procedeu-se à implementação da vertente prática, concretizando-se a realização da avaliação inicial nas modalidades de voleibol e basquetebol, com a participação de todos os professores envolvidos.

O principal objetivo desta etapa consistiu em replicar o processo avaliativo em dois momentos distintos, com o intuito de verificar se a intervenção promovida pelo projeto contribuiu para a homogeneização das práticas de avaliação no seio do grupo disciplinar de EF.

A primeira avaliação foi realizada no dia 5 de maio, com a turma do 6.º A, sendo o principal propósito deste primeiro momento de identificar a eventual existência de disparidades na avaliação efetuada pelos diferentes professores.

A segunda avaliação foi no dia 7 de junho, com a turma do 7.º C, tendo como finalidade aferir se a reflexão conjunta e o diálogo pedagógico previamente estabelecido entre os professores influenciaram positivamente a uniformização dos critérios de avaliação.

Para o efeito, foi adotada uma grelha de avaliação que contemplava os seguintes níveis: Não Introduzido (NI), Parcial Introdução (PI), Introdução (I), Parcial Elementar (PE) e

Elementar (E). Esta classificação permitiu uma apreciação mais detalhada e graduada do desempenho dos alunos.

Em ambas as avaliações, os alunos envolvidos nas atividades usaram coletes numerados nas costas, com o objetivo de facilitar a sua identificação, simplificando, assim, a tarefa avaliativa. Adicionalmente, cada professor foi responsável por atribuir um nível de desempenho a cada aluno em campo, sendo todos eles sujeitos a avaliação diagnóstica.

No primeiro dia de aplicação do procedimento, estiveram presentes seis professores de EF, incluindo uma colega de estágio igualmente envolvida no projeto. Apesar de todos já terem sido previamente informados sobre o funcionamento da sessão, considerou-se pertinente reforçar as instruções no local, clarificando a metodologia e os passos a seguir.

Após a explicação inicial, os alunos selecionados para a prova de basquetebol receberam os respetivos coletes e os professores distribuíram-se em diferentes pontos do campo, de forma a evitar qualquer tipo de comunicação ou influência mútua durante a avaliação.

Concluída a observação, realizou-se de imediato uma reunião com todos os professores, na qual cada um partilhou as suas classificações e justificou os critérios que sustentaram as suas decisões avaliativas. O quadro seguinte demonstra os resultados obtidos após o primeiro processo de avaliação na modalidade do basquetebol:

Quadro 23- Registo do 1º dia da avaliação do basquetebol.

	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7
7 laranja	I	PI	I	PI	I	PI	PI
9 laranja	NI	NI	PI	NI	NI	NI	NI
3 laranja	NI	NI	I	PI	NI	PI	NI
14 amarelo	PI	PI	PE	PI	I	PI	PI
25 amarelo	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
4 amarelo	NI	NI	PI	NI	NI	PI	NI

Em relação ao voleibol, os resultados recolhidos estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 24- Registo do 1º dia da avaliação do voleibol.

	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7
5 laranja	PI	I	I	PI	I	PI	I
3 laranja	NI	NI	PI	NI	NI	NI	NI
7 amarelo	I	I	I	I	I	I	I
12 amarelo	PI	PI	I	PI	PI	PI	PI

Quanto à segunda avaliação, foram realizados os mesmos procedimentos, numa turma do terceiro ciclo.

Os resultados da avaliação no basquetebol foram os seguintes:

Quadro 25- Registo do 2º dia da avaliação do basquetebol.

	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7
4 laranja	I	I	I	I	I	I	I
2 laranja	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
9 laranja	I	I	I	PI	I	PI	I
17 amarelo	I	I	I	I	I	I	I
3 amarelo	PI	PI	PI	PI	PI	PI	PI
8 amarelo	NI	NI	PI	NI	NI	NI	NI

No voleibol, a avaliação foi realizada através de uma situação de jogo 4x4, uma vez que o desempenho dos alunos era mais elevado. Assim, o quadro abaixo representados os resultados obtidos:

Quadro 26- Registo do 2º dia da avaliação do voleibol.

	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7
8 laranja	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE
9 laranja	PE	E	PE	PE	PE	PE	PE
17 laranja	I	I	I	I	I	I	I
15 laranja	I	I	I	PE	I	I	I
2 amarelo	I	I	I	I	I	I	I
7 amarelo	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE
12 amarelo	PE	I	I	I	I	I	I
14 amarelo	PE	PE	PE	PE	PE	PE	PE

4.3.1. Balanço 3º etapa

A terceira etapa teve como propósito a implementação da vertente prática do projeto, que se encontrava estruturada em duas fases. Considero que, apesar das condições adversas e dos constrangimentos enfrentados, a execução decorreu de forma satisfatória, tendo sido alcançado o objetivo principal: a realização do processo em, pelo menos, dois momentos distintos.

Os constrangimentos anteriormente mencionados fizeram com que o segundo momento de avaliação fosse ocorrido já no final do ano letivo. O primeiro obstáculo prendeu-

se com as condições meteorológicas: por diversas vezes, o segundo momento estava agendado, mas a ocorrência de precipitação obrigou ao seu adiamento sucessivo. O segundo desafio consistiu na dificuldade de reunir o maior número possível de professores para participar na atividade. Devido a compromissos profissionais externos ao colégio foi bastante difícil encontrar uma data que se adequasse à disponibilidade da maioria dos professores do grupo de EF. Não obstante, estas dificuldades foram ultrapassadas, permitindo que o projeto prosseguisse conforme planeado.

Além disso, foi importante utilizar os níveis para distinguir o nível dos alunos, contudo Comédias (2012) refere que

“a utilização dos níveis para distinguir e avaliar etapas distintas de aprendizagem, depende também do observador, em termos do conhecimento do jogo, do modelo e das etapas de aprendizagem, a didáctica específica dos JDC, e da sua capacidade de observação dos comportamentos e as qualidades da dinâmica global de jogo, isto é, a fluidez e o balanço ofensivo / defensivo entre as equipas que permita distinguir o nível evidenciado.” (p. 22)

4.4. 4º etapa

A quarta etapa do projeto teve como principal objetivo a análise dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, permitindo aferir se as estratégias implementadas contribuíram efetivamente para a homogeneização dos critérios avaliativos entre os professores.

No primeiro dia de avaliação, importa destacar que o Professor 3 era o responsável pela turma em questão. Este facto assume relevância, uma vez que a sua apreciação poderia ter sido influenciada pelo conhecimento prévio dos alunos ao longo do ano letivo, ao contrário dos restantes professores, que estavam a observar os alunos pela primeira vez.

Um exemplo desta situação foi a sua avaliação de um aluno no nível PE, em contexto de jogo de basquetebol 3x3, cuja exigência correspondia ao nível I. Após a partilha da sua avaliação e a discussão subsequente, o professor reviu a sua classificação, ajustando-a para o nível de Introdução.

Na análise dos dados referentes ao jogo de basquetebol, o aluno n.º 7 da equipa laranja foi avaliado por 43% dos professores com o nível I, enquanto 57% o classificaram como PI. Os professores que atribuíram PI justificaram a sua decisão com a ausência da técnica de lançamento em passada, considerada determinante para o escalão de I.

Relativamente ao aluno n.º 9 laranja, que evidenciou diversas dificuldades, 86% dos professores atribuíram-lhe o nível NI, enquanto os restantes 14% classificaram-no como PI.

Neste último caso, o professor justificou a avaliação com base na capacidade do aluno em se posicionar como defesa e em desmarcar-se eficazmente, argumentos que não obtiveram consenso entre os restantes avaliadores.

O aluno n.º 3 laranja gerou significativa controvérsia: 14% dos professores atribuíram o nível I, 29% o nível PI e 57% o nível NI. A discussão revelou posições divergentes quanto ao cumprimento dos critérios, com alguns professores a considerarem que o aluno demonstrava reconhecimento enquanto defesa e conseguia enquadrar o cesto ao receber a bola, enquanto outros referiram que não cumpria praticamente nenhum dos requisitos.

Na equipa amarela, para o aluno n.º 14 foi atribuído 14% para PE, 14% para I e 72% para PI.

O aluno n.º 25 da equipa amarela foi o único a obter unanimidade absoluta, tendo sido avaliado por todos os professores com o nível NI (100%). Já o aluno n.º 4 recebeu 71% de avaliações no nível NI e 29% em PI.

No voleibol, o aluno n.º 5 laranja foi avaliado por 57% dos professores com o NI e por 43% com o nível PI. Os professores que atribuíram PI justificaram a sua decisão com base em falhas na continuidade do jogo, embora tenham referido que o desempenho poderia ter sido superior com outro parceiro, dado o desempenho insuficiente do colega de equipa.

O já referido aluno n.º 3 laranja obteve 14% de avaliações no nível PI e 86% no nível NI, mesmo tendo sido acompanhado por dois colegas com melhores desempenhos: o n.º 7, que obteve 100% no nível I, e o outro colega, com 14% de avaliações em I e 86% em PI.

Concluídas as discussões, todos os professores demonstraram abertura para compreender os pontos de vista dos colegas, tendo alguns ajustado as suas avaliações com base no diálogo partilhado. Verificou-se, contudo, uma disparidade significativa na matéria de basquetebol, ao passo que no voleibol a variabilidade foi menos acentuada, o que poderia estar relacionado com as características dos alunos, isto é, ou eram muito competentes ou claramente abaixo do nível de introdução.

No segundo dia, mantendo a mesma estrutura metodológica, observaram-se alterações significativas nas avaliações, o que podia indicar uma evolução no sentido da harmonização dos critérios.

No basquetebol, quatro alunos obtiveram avaliações completamente uniformes: o n.º 4 laranja e o n.º 17 amarelo foram classificados como nível I por 100% dos professores; o n.º 2 laranja recebeu unanimemente o nível NI e o n.º 3 amarelo obteve consenso no nível PI.

O aluno n.º 9 laranja foi avaliado por 29% como PI e por 71% como I. A divergência resultou da interpretação de duas situações de finalização, que para dois professores não foram consideradas intencionais.

O aluno n.º 8 amarelo recebeu 14% das avaliações no nível PI e 86% no nível NI, sendo amplamente consensual entre os professores que este não cumpria os critérios mínimos.

No voleibol, optou-se por realizar um jogo 4x4, com o intuito de avaliar competências no nível Elementar. Verificou-se que cinco alunos foram avaliados de forma unânime por todos os professores, sendo que cada um justificou a sua classificação com clareza.

O aluno n.º 9 laranja obteve 14% das avaliações no nível E e 86% no nível PE. O aluno n.º 15 laranja foi avaliado por 14% como PE e 86% como I, enquanto o aluno n.º 12 amarelo registou 14% das classificações em PE e 86% em I.

Em síntese, os resultados obtidos permitiram concluir que, comparativamente à primeira sessão, houve uma redução significativa da disparidade nas avaliações, sobretudo devido ao debate e à reflexão coletiva entre os professores, confirmando o impacto positivo do projeto na aproximação dos critérios avaliativos no seio do grupo disciplinar de Educação Física.

4.4.1. Balanço 4ª etapa

De acordo com Comédias (2012) a falta de uma cultura de avaliação configura um desafio significativo que deve ser objeto de reflexão crítica e intervenção sistemática por parte das instituições escolares e dos grupos disciplinares, enquanto agentes responsáveis pela promoção da qualidade e da eficácia do processo educativo.

Esta etapa foi essencial para a compreensão e análise dos resultados obtidos, à luz dos objetivos definidos para o presente projeto. A realização do processo em dois momentos distintos foi determinante para aferir se o debate, o treino e a reflexão conjunta entre os professores contribuíram efetivamente para uma evolução nas práticas avaliativas.

A análise do primeiro momento evidenciou uma acentuada disparidade nas avaliações atribuídas pelos professores. Verificou-se que apenas um aluno obteve uma classificação unânime por parte de todos os professores. É relevante sublinhar que o propósito deste projeto não era alcançar uma uniformidade absoluta nas avaliações, mas sim promover uma aproximação significativa entre os critérios adotados por cada professor, de modo a garantir maior coerência e equidade no processo avaliativo.

No entanto, os dados revelaram que, para a maioria dos alunos observados na primeira sessão, as percentagens de concordância entre os professores foram bastante díspares, evidenciando, assim, uma elevada variabilidade nas classificações atribuídas.

A discussão realizada no final desse primeiro momento revelou-se extremamente enriquecedora. Cada professor partilhou a sua perspetiva e justificou os critérios subjacentes à sua avaliação. Apesar da possibilidade de resistência à mudança ou à crítica, observou-se uma atitude de abertura por parte de todos os professores, que se mostraram recetivos às diferentes interpretações e empenhados em compreender os pontos de vista dos colegas. Esta postura colaborativa contribuiu para uma reflexão construtiva e para o ajustamento de algumas posições inicialmente assumidas.

A segunda avaliação decorreu um mês após a primeira. A análise comparativa dos dados permitiu verificar que o momento anterior de partilha e discussão teve um impacto positivo e direto nas avaliações subsequentes. Registou-se um aumento significativo no número de alunos cuja avaliação foi consensual entre todos os professores, e, nos casos em que persistiram diferenças, a disparidade foi substancialmente reduzida, sendo, na maioria das vezes, apenas um professor a divergir da tendência geral.

Desta forma, tornou-se evidente que a prática avaliativa aliada ao debate e à reflexão coletiva contribui de forma positiva para a aproximação dos critérios entre os professores, favorecendo uma maior uniformização no seio do grupo de EF. Este processo não só beneficia os professores enquanto profissionais, como também potencia uma avaliação mais justa, coerente e fundamentada para os alunos.

4.5. Balanço final e reflexão crítica do seminário

Os JDC ocupam uma posição de destaque nos Programas Nacionais de Educação Física (Graça & Mesquita, 2002), o que justifica a necessidade de uma análise aprofundada da sua relevância pedagógica, bem como dos modelos utilizados para a sua lecionação e avaliação. A ação dos jogadores é orientada por um objetivo estratégico primordial: a obtenção da vitória. Não obstante, a elevada variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade inerentes a este tipo de jogos requerem um conhecimento sólido e contextualizado das suas dinâmicas estruturais e funcionais, por parte dos professores.

O objetivo central de um projeto de Seminário consistiu em promover uma dinâmica que pudesse ser mantida e aplicada na escola nos anos subsequentes à realização do estágio.

Ao longo deste ano, tive oportunidade de analisar diversos projetos, muitos dos quais demonstraram ser relevantes e pertinentes. No entanto, constatei que, na maioria dos casos, a

sua implementação limitou-se ao ano letivo correspondente ao estágio, sem continuidade prática. Assim, defini como principal meta desenvolver um projeto que pudesse ser efetivamente integrado na cultura pedagógica da escola e mantido em funcionamento nos anos seguintes à minha passagem como estagiário.

Um dos desafios mais prementes na disciplina de EF prende-se com o processo avaliativo. Ao contrário de outras disciplinas, onde os testes escritos constituem a base predominante da classificação final, na EF a avaliação integra tanto os conhecimentos teóricos como as competências motoras e a aptidão física dos alunos. A avaliação das capacidades físicas, em particular, representa uma das maiores dificuldades, sobretudo quando ocorre a transição entre professores. As diferentes abordagens e critérios de observação e avaliação contribuem, frequentemente, para disparidades significativas nas classificações atribuídas.

Neste contexto, a principal finalidade do projeto foi precisamente a de reduzir essa disparidade e promover uma maior homogeneização e uniformização dos critérios de avaliação entre os professores do grupo de EF. Para tal, procurou-se fomentar momentos de treino conjunto, debate e reflexão sobre os processos avaliativos, permitindo aos professores partilhar perspetivas, alinhar práticas e desenvolver uma linguagem comum.

A aplicação do projeto foi vantajosa, tendo os métodos adotados demonstrado eficácia no caminho para uma avaliação mais coerente e equitativa. No entanto, reconheço que existiram aspetos que poderiam ter sido melhor desenvolvidos, com vista a conferir maior robustez e credibilidade ao trabalho realizado.

Por exemplo, este projeto teria maior proveito se todos os professores do grupo de EF pudessem estar presentes e se existisse maior frequência das sessões de treino avaliativo, uma vez que apenas foram realizadas em dois momentos ao longo do ano. Sobre este assunto Comédias (2012) refere que:

“o treino da avaliação e os processos de aferição de critérios exigem tempo de trabalho colectivo entre os professores. Para isso, é necessário repensar o tempo de escola. É necessário que as estruturas pedagógicas e de gestão da escola vejam este trabalho colectivo como importante e lhe atribuam tempo na distribuição de serviço docente, particularmente, na componente não lectiva. Sem tempo, dificilmente a avaliação pode ser estruturante e estar ao serviço do desenvolvimento e aperfeiçoamento das escolas.” (p. 77)

Por isso, olhando retrospectivamente, estes pontos seriam uma das componentes que reformularia caso tivesse oportunidade de recomeçar, de forma a recolher um maior número de dados que sustentassem de forma mais sólida os resultados obtidos.

Um outro aspeto que poderia ter contribuído para o enriquecimento do projeto seria a sua aplicação a alunos de diferentes anos de escolaridade. É sabido que os alunos progridem significativamente ao longo do seu percurso na disciplina de EF e que o nível de desempenho tende a aumentar com o avanço nos anos letivos. Tal era particularmente evidente no contexto do nosso colégio, onde o ensino da disciplina apresentava um grau de exigência elevado. A comparação entre diferentes níveis de ensino teria possibilitado uma análise mais abrangente e representativa.

Contudo, para este projeto foi fundamental realizar todas as avaliações em contexto de jogo real no basquetebol e no voleibol, uma vez que conforme salientam Grehaigne et al. (1997), a avaliação do desempenho tático no contexto dos JDC requer que o professor garanta a implementação de situações de jogo que envolvam oposição real e contextualizada. Tal implica privilegiar cenários representativos da complexidade e imprevisibilidade do jogo efetivo, em detrimento de exercícios analíticos isolados, os quais, por não refletirem as condições autênticas de jogo, carecem de validade pedagógica para a compreensão e desenvolvimento das competências táticas.

Não obstante dos aspetos suscetíveis de melhoria, considero que a ideia subjacente ao projeto era sólida e apresentava um elevado potencial de impacto positivo. Posto isto, retirou-se muitas aspetos positivos, contudo só através de processo sistemático de treino de avaliação é que se pode assegurar a consistência e fiabilidade do juízo avaliativo. Deste modo, a consolidação das competências avaliativas deve ser continuada por parte dos professores de forma regular, visto que a aferição de critérios constitui um mecanismo fundamental para a minimização das discrepâncias e da subjetividade, promovendo, assim, a harmonização das classificações atribuídas pelos diferentes professores (Comédias, 2012).

Assim, a continuidade deste projeto nos próximos anos poderá contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento da qualidade da avaliação no colégio, sendo uma ferramenta valiosa para o trabalho colaborativo e para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes no seio do grupo de EF.

Conclusão

Este capítulo sintetiza todo o percurso desenvolvido ao longo do ano de EP, o qual representa a conclusão de uma etapa essencial no processo de formação enquanto professor. Este período foi marcado por uma constante aquisição de conhecimentos, reflexões críticas e debates construtivos que contribuíram significativamente para o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da docência em EF.

O ano de estágio foi, simultaneamente, o mais gratificante e o mais exigente de todo o percurso académico. Apesar da sólida preparação proporcionada pela licenciatura e pelo primeiro ano do MEEFEBS, a prática letiva com turmas reais demonstrou ser substancialmente distinta das experiências simuladas com colegas da formação inicial.

Ao longo do ano letivo, o professor vê-se constantemente confrontado com desafios que exigem respostas rápidas e eficazes, sendo esta capacidade de resolução de problemas um dos pilares da ação pedagógica. Desde o início do EP, foi atribuída a turma do 7.ºC, cuja transição entre ciclos de ensino se revelou exigente, dado o aumento do número de disciplinas e da responsabilidade exigida aos alunos. A adaptação a este novo contexto foi difícil para muitos deles, refletindo-se no comportamento e no desempenho.

A avaliação inicial constituiu o primeiro momento determinante da intervenção pedagógica. Ainda que a observação e análise dos alunos tenham sido abordadas de forma rigorosa durante o primeiro ano do mestrado, a experiência em contexto real revelou-se significativamente mais complexa. O controlo da turma, a gestão do espaço e o posicionamento do professor na aula apresentaram-se como desafios iniciais. No entanto, através da aplicação de estratégias como a movimentação periférica e a organização cuidada dos materiais e estações, estas dificuldades foram progressivamente ultrapassadas, com o apoio dos orientadores que forneceram sugestões práticas e eficazes.

Segundo Carvalho (1994), a avaliação inicial deve ocorrer nas primeiras quatro a cinco semanas. Contudo, devido a fatores como as condições meteorológicas, este processo sofreu atrasos. Tal situação exemplifica a necessidade de o professor desenvolver uma postura flexível e proativa face às adversidades.

No que diz respeito ao planeamento anual, foram definidas prioridades pedagógicas que incluíram o futebol, o basquetebol e o voleibol em contexto exterior, bem como a ginástica de solo, ginástica de aparelhos e o badminton no ginásio. Posteriormente, foram integrados conteúdos como o andebol, a dança e a orientação, com o intuito de desafiar os alunos e diversificar os objetivos de aprendizagem.

A evolução dos alunos foi notória, tanto ao nível das capacidades físicas como motoras, tendo a maioria atingido os objetivos definidos. Esta progressão foi particularmente evidente nos JDC e na melhoria da condição física geral.

Do ponto de vista profissional, a implementação do PTI foi determinante para o meu crescimento enquanto professor. A necessidade de ajustar a estrutura das aulas e a abordagem pedagógica consoante a faixa etária e o ciclo de ensino dos alunos permitiu o desenvolvimento da minha capacidade de adaptação e resiliência face aos constrangimentos e imprevistos.

Quanto ao projeto de lecionação, este incidiu sobre um aluno que, desde o início do ano, demonstrava resistência à disciplina, recusando participar em algumas atividades e afetando o bom funcionamento dos JDC. Com base numa revisão bibliográfica, foram identificadas estratégias para lidar com este tipo de comportamento, tendo sido possível observar uma melhoria considerável na sua atitude, apesar de persistirem algumas dificuldades.

No âmbito da Direção de Turma, foi possível colaborar com o Diretor de Turma na tomada de decisões e na dinamização das aulas de Cidadania. Esta participação permitiu compreender melhor o papel do Diretor de Turma e a importância da sua ação no acompanhamento dos alunos, especialmente num contexto onde a exigência por parte dos encarregados de educação é elevada. O trabalho desenvolvido passou também pela preparação conjunta de conteúdos e pela realização de reuniões com o objetivo de abordar temáticas relevantes no contexto da turma.

No início do ano, a turma demonstrava um comportamento exemplar, contando com vários alunos no Quadro de Honra. Contudo, este padrão deteriorou-se ao longo do tempo, o que motivou o desagrado de alguns professores. Em articulação com o Diretor de Turma, foram tomadas medidas corretivas, incluindo repreensões e sanções. Importa, no entanto, sublinhar que apenas uma minoria de alunos apresentava comportamentos perturbadores, sendo o comportamento geral da turma, no decurso do ano, positivo.

A visita de estudo ao Parque do Jamor constituiu um dos momentos mais relevantes do ano. Incluiu atividades como arborismo, orientação e uma visita ao Centro de Alto Rendimento de Atletismo. Foi a primeira vez, enquanto estagiário, que organizei uma visita de estudo, tarefa exigente, mas extremamente enriquecedora. O feedback dos alunos, professores e auxiliares foi muito positivo, reforçando o impacto pedagógico da experiência.

O projeto específico da área de Direção de Turma centrou-se na temática da alimentação saudável. Inicialmente, foi difícil identificar uma problemática concreta, mas com o decorrer do tempo tornou-se evidente que muitos alunos apresentavam hábitos alimentares

inadequados. A aplicação de um questionário veio confirmar esta percepção, revelando défices significativos na ingestão de hortícolas, frutas e proteínas, em desacordo com os parâmetros da roda dos alimentos (Franchini, 2004). Após intervenções pedagógicas baseadas em literatura especializada, procedeu-se à reaplicação do questionário, tendo sido registadas melhorias significativas, embora ainda abaixo dos valores recomendados.

Na componente de DE, a modalidade integrada foi o futebol, com dois grupos distintos: um de alunos da Educação Pré-Escolar e outro do 1.º ao 5.º ano. A evolução dos alunos foi evidente, sendo a tomada de decisão um dos aspetos mais deficitários inicialmente. Por esse motivo, este foi o foco do projeto específico da área. Através da metodologia TGfU, priorizando a criação de situações de superioridade numérica, foi possível trabalhar de forma sistemática esta competência. Os resultados obtidos no final do ano evidenciaram uma melhoria substancial na tomada de decisão por parte da maioria dos alunos, cumprindo-se o principal objetivo delineado.

Na área do Seminário, o projeto desenvolvido incidiu sobre a homogeneização e uniformização dos critérios de avaliação no grupo disciplinar de EF, particularmente nos JDC. A avaliação era uma das maiores problemáticas na disciplina, resultante, em grande parte, da subjetividade do processo e da escassez de formação contínua. Na primeira observação conjunta das matérias de basquetebol e voleibol ficou visível a existência de discrepâncias significativas entre as avaliações atribuídas pelos professores. No entanto, o debate e reflexão promovidos após a sessão permitiram uma aproximação de perspetivas, refletida na segunda observação, em que os resultados revelaram uma melhoria notável na uniformidade das avaliações. Tal facto demonstrou o impacto positivo da partilha e discussão regular entre professores, realçando a importância de multiplicar este tipo de momentos colaborativos. Retrospectivamente, reconheço que teria sido benéfico realizar mais sessões semelhantes, sendo este um dos aspetos a reforçar num futuro EP.

Em síntese, o EP revelou-se extremamente exigente, como seria de esperar face à complexidade da profissão docente. Um dos ensinamentos mais valiosos que retiro desta experiência é que o professor de Educação Física enfrenta constantemente novos desafios, sendo fundamental manter uma postura ativa na procura de soluções para apoiar os alunos. Para tal, é imprescindível investir continuamente na formação e atualização profissional ao longo de toda a carreira.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, M., Botelho, G., Lago, C., Maças, V., & Sampaio, J. (2012). A review on the effects of soccer small-sided games. *Journal of human kinetics*, 33(2012), 103-113.
- Araújo, D., Passos, P., & Esteves, P. T. (2011). Teoria do treino da tomada de decisão no desporto. In J. Alves & A. P. Brito (Eds.), *Manual de Psicologia do Desporto para Treinadores* (pp. 265–294). Lisboa: FMH.
- Araújo, J., Severo, M., Lopes, C., & Ramos, E. (2011). Food sources of nutrients among 13-year-old Portuguese adolescents. *Public health nutrition*, 14(11), 1970-1978.
- Bredt, S. D. G. T., Praça, G. M., Figueiredo, L. S., Paula, L. V. D., Silva, P. C. R., Andrade, A. G. P. D., ... & Chagas, M. H. (2016). Reliability of physical, physiological and tactical measures in small-sided soccer Games with numerical equality and numerical superiority. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 18, 602-610.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor». *Revista Horizonte*, 18(108), 15-24.
- Carreiro da Costa, F. (1998). Condiciones y factores de la enseñanza-aprendizaje y conductas motrices significativas. *Educación física e deporte no século*, 2, 427-454.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em EF. *Boletim Sociedade Portuguesa de EF*, (10-11), 135-151.
- Carvalho, M. C., de Alcântara, A. S. M., Liberali, R., Netto, M. I. A., & Mutarelli, M. C. (2012). A importância da dança nas aulas de EF–Revisão Sistemática. *Revista Mackenzie de EF e Esporte*, 11(2), 38-54.
- Comédias, J. (2012). *A Avaliação Autêntica em Educação Física – O problema dos Jogos Desportivos Colectivos*. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista palestra*, 10, 69-77.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2021). *Programa Estratégico do DE 2021-2025*. Portugal: Direção-Geral da Educação e Direção-Geral dos Estabelecimentos de Ensino.

Farmer, J., Knapp, D., & Benton, G. M. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The journal of environmental education*, 38(3), 33-42.

Favinha, M., Góis, M. e Ferreira, A. (2012). A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo. *Repositório Científico de a Univ. de Évora*. (Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8185>).

Feito, R. (2015). La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos. *Sociologia de l'educació: cultura i pràctica escolar: les reformes actuals / coord. por Bartomeu Mulet Trobat*, 713-724.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, 19(2), 21-50.

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), 2-22.

Franchini, B., Rodrigues, S., Graça, P., & de Almeida, M. D. V. (2004). A nova roda dos alimentos: um guia para a escolha alimentar diária. *Nutricias*, 4, 55-56.

Galatti, L. R., Serrano, P., Seoane, A. M., & Paes, R. R. (2012). Pedagogia do esporte e basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. *Arquivos em Movimento*, 8(2), 79-93.

Galindo, V. A., & Tenório, J. G. (2019). Atividade física de aventura na natureza (AFAN) nas aulas de educação física do Ensino Fundamental I: uma perspectiva cultural. *SALUSVITA*, 38(4), 1019-1038.

Godinho, L. (2011). *Avaliação dos JDC em EF. Estudo de Caso*. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre em Ensino na área de especialização de Educação Física nos Ensinos Básicos e no Ensino Secundário, orientada por Ana Leça de Veiga, Lisboa.

Gonçalves, F. V., Cardoso, N. O., & Argimon, I. I. L. (2019). Estratégias de intervenção para adolescentes em situações de bullying escolar: uma revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, 12(2), 636-658. Acedido em 29 de julho em <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.122.12>.

Gonçalves, I. (2006). Hábitos alimentares dos adolescentes. *Revista Portuguesa de medicina geral e familiar*, 22(2), 163-72.

Gonçalves, J. (1992). Voleibol, Progressões na Aprendizagem através do Jogo. *Revista Horizonte*, 8(47), 184-191.

Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.

Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (1998). Formative assessment in team sports in a tactical approach context. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(1), 46-51.

Grehaigne, J. F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of teaching in Physical Education*, 16(4), 500-516.

Gull, C., Goldenstein, S. L., & Rosengarten, T. (2018). Benefits and Risks of Tree Climbing on Child Development and Resiliency. *International Journal of early childhood environmental education*, 5(2), 10-29.

Halouani, J., Chtourou, H., Gabbett, T., Chaouachi, A., & Chamari, K. (2014). Smallsided games in team sports training: a brief review. *The journal of strength & conditioning research*, 28(12), 3594-3618.

Ju, F. (2015). Analysis on Application of Football Game in Football Class Teaching in College. Comunicação apresentada na 2ª *International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication*, Atlantis Press.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.

P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.

Lopes, C., Torres, D., Oliveira, A., Severo, M., Alarcão, V., Guiomar, S., ... & Ramos, E. (2015). Inquérito alimentar nacional e de atividade física. IAN-AF, 2016, 2015-2016.

Lopes, C., Aro, A., Azevedo, A., Ramos, E., & Barros, H. (2007). Intake and adipose tissue composition of fatty acids and risk of myocardial infarction in a male Portuguese community sample. *Journal of the American Dietetic Association*, 107(2), 276-286.

Lopes, C. (2000). *Alimentação e enfarte agudo do miocárdio: um estudo caso-controlo de base populacional*. Dissertação de candidatura ao grau de Doutor apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Porto.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). 50 Técnicas de Avaliação Formativa. Lisboa – Porto: LIDEL.

Marques, A. (2004). Fazer da Competição dos mais Jovens um Modelo de Formação e Educação. *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*, 1, 75-96.

Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2015). *A importância do trabalho colaborativo para o sucesso do ensino em EF. Um estudo de caso sobre um departamento de EF*. Lisboa: Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Desportivo do Comité Olímpico de Portugal.

Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2020). *Os Estilos de Ensino em Educação Física: Entre a Teoria e a Prática*. Lisboa: Edições FMH.

Martins, J. Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de Ensino para uma EF de Qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física escolar: Referências para um Ensino de Qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da EF.

Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (38), 27-43.

Memmert, D., & Harvey, S. (2008). The game performance assessment instrument (GPAI): Some concerns and solutions for further development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220-240.

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

Ministério da Educação, [ME]. (1992). *A EF no 1º ciclo do Ensino Básico. Portugal: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundários*.

Nunes, E. S. P., Camargo, M., & Vendruscolo, R. (2022). A Orientação como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física: um relato de experiência. *Motrivivência*, 34(65), 1-15.

Oliveira Leite, A. R. D. (2019). *A Importância da EF nas Primeiras Idades: A Perspetiva dos/as Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, orientado por Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva, Santarém.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, 9(1), 751-780.

Pereira, P. (1999). Os processos de pensamento dos professores de EF com e sem experiência docente. *Ludens*, 16(3), 35-40.

Piéron, M. (1986). Analyse de l'Enseignement. Recherches Menées à l'Université Technique de Lisbonne. *Motricidade Humana*, 1(2), 5-22.

Praça, G., Costa, C., Costa, F., Andrade, A., Chagas, M., & Greco, P. (2016). Comportamento Tático em pequenos jogos no futebol: influência do conhecimento tático e da superioridade numérica. *Journal of Physical Education*, 27(1), 1-12.

Prasetya, P., Doewes, M., & Riyadi, S. (2020). Differences influence of drill, small sided games, and combination methods of two method skills on football players on beginners. *Health, sport, rehabilitation*, 6(2), 9-19.

Proença, J., & Brás, J. (2010). Formação, Mudança e Identidade Profissional em EF. *Gymnasium-Revista de EF, Desporto e Saúde*, 1(1), 66-97.

Rodrigues, J. (1994). Fatores condicionantes e limitativos da organização das sessões de EF e Desporto. *Ludens*, 14(4), 19-22.

Rosa, P. F., Carvalhinho, L. A. D., & Soares, J. A. P. (2017). O desporto de natureza e o desenvolvimento sustentável: perspectivas de desenvolvimento e governança. *Movimento*, 23(1), 419-436.

Rossi, L. P., & Brandalize, M. (2007). Pliometria aplicada à reabilitação de atletas. *Revista Salus*, 1(1), 77-85.

Silva, D. C. D. A., Frazão, I. D. S., Osório, M. M., & Vasconcelos, M. G. L. D. (2015). Percepção de adolescentes sobre a prática de alimentação saudável. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(11), 3299-3308.

Slavin, R. E. (2010). Co-operative Learning: What Makes Group-Work Work. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, 7, 161-178.

Strahan, D. (2008). Successful teachers develop academic momentum with reluctant students. *Middle School Journal*, 39(5), 4-12.

Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245-262.

Toral, N., Slater, B., Cintra, I. D. P., & Fisberg, M. (2006). Comportamento alimentar de adolescentes em relação ao consumo de frutas e verduras. *Revista de Nutrição*, 19(3), 331-340.

Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44, 637-657

Vella, S. A., Oades, L. G., & Crowe, T. P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach–athlete relationship, team success, and the positive developmental

experiences of adolescent soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 549-561.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.

Vidal, A. (2011). *A Segurança nas Atividades de Ar Livre e de Aventura*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona, orientada por Jorge Proença, Lisboa.

Apêndices

Apêndice I – Horário

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h45					Assistir à aula do 7ºA (90 min)
9h30	7ºC (45 min)		Reunião com Orientador de escola (OE)		
10h45					7ºC (90 min)
15h15		Assistir à aula do 7ºA (45 min)			Aula de cidadania 7ºc (45 min)
16h45	DE Futebol (1h30)				Reunião com o diretor de turma

Apêndice II – Avaliação Inicial

Aluno(a)	1º Período								
	Futebol	Andebol	Voleibol	Basquetebol	Ginástica de Solo	Plinto	Minitrampolim	Dança	Badminton
1	A	I	PE	PI	PE	PI	PE	I	I
			Serviço por cima	Lançamento na passada	Roda	Salto entre mãos	Carpa		
2	E	I	I	I	E	I	E	I	PI
									pega da raquete
3	NI	NI	PI	PI	PI	NI	I	I	NI
			Dar continuidade ao jogo	Tomada de decisão	Cambalhota atrás				
4	NI	PI	NI	PI	PE	NI	I	I	NI
		Remate em salto		Tomada de decisão	Cambalhota atrás				
5	PI	PI	PI	PI	I	PI	PE	NI	I
	Reconhecer-se como defesa	Remate em salto e reconhecer-se como defesa	Serviço por baixo	Reconhecer-se como defesa e enquadrar o cesto		Salto entre mãos	Carpa e pirueta		
6	E	I	I	PI	I	NI	PE	I	NI
				Lançamento na passada			Carpa e pirueta		
7	I	I	I	PI	E	PI	E	I	NI
				Lançamento na passada		Salto entre mãos			
8	A	I	E	I	E	E	E	I	I
9	PI	PI	PI	NI	I	NI	PE	I	NI
	Enquadrar a baliza e		Serviço por baixo e						
10	I	PI	I	I	E	PI	E	I	NI
		Armação do braço e remate em salto				Salto entre mãos			
11	A	I	PE	I	PE	PI	PE	I	I
			Serviço por cima e Finalização		Roda	Salto entre mãos	Carpa		
12	PI	PI	PI	PI	PE	PI	PE	PI	PI
	Enquadrar a baliza e reconhecer-se como defesa	Remate em salto	Serviço por baixo	Lançamento na passada	Roda	Salto entre mãos	Carpa	Saber os passos todos	pega da raquete
13	A	I	PE	I	E	PI	E	I	I
			Alguns fundamentos da dinâmica dos três toques			Salto entre mãos			
14	I	PI	PI	PI	PE	I	PE	I	E
		Remate em salto	Serviço por baixo	Lançamento na passada	Roda		Carpa		
15	NI	I	NI	A	NI	PI	PE	PI	NI
						Salto entre mãos	Pirueta e carpa	Saber os passos todos	
16	A	I	PE	I	PE	PI	PE	I	I
			Alguns fundamentos da dinâmica dos três toques		Roda	Salto entre mãos	Pirueta		
17	NI	NI	NI	PI	NI	NI	PI	I	NI
				Enquadrar o cesto e lançamento na passada			Chamada		
18	PI	PI	PI	NI	I	NI	PE	PI	I
	Enquadrar a baliza e reconhecer-se como defesa	Remate em salto	Serviço por baixo				Carpa	Saber todos os passos	
19	PI	PI	PI	PI	I	NI	PE	I	PI
	Enquadrar a baliza e reconhecer-se como defesa	Remate em salto	Serviço por baixo	Lançamento na passada e enquadrar o cesto			carpa e pirueta		Pega da raquete

Guilherme Martins Silva e Melo
Relatório de Estágio Pedagógico em EF realizado no Colégio dos Plátanos

20	A	I	PE	I	PE	PI	PE	I	I
			Serviço por cima e alguns fundamentos da dinâmica dos três toques		Roda	Salto entre mãos	Pirueta		
21	A	I	PE	I	E	PI	PE	I	I
			Serviço por cima			Salto entre mãos	Pirueta		
22	A	I	PE	PI	PE	PI	PE	I	I
			Serviço por cima e alguns fundamentos da dinâmica dos três toques	Lançamento na passada	Roda	Salto entre mãos	Pirueta e carpa		
23	I	I	PI	NI	E	NI	E	I	I
			Serviço por baixo e dar continuidade ao jogo						
24	I	I	PI	PI	PI	PI	PE	I	I
			Serviço por baixo	Lançamento na passada	Cambalhota atrás	Salto entre mãos	Pirueta		
25	PI	PI	PI	NI	PI	PI	E	I	NI
	Enquadrar a baliza e reconhecer-se como defesa	Remate em salto	Serviço por baixo e dar continuidade ao jogo		Cambalhota atrás	Salto entre mãos			
26	A	I	PE	I	PI	I	PE	I	I
			Alguns fundamentos da dinâmica dos três toques		Cambalhota atrás		Pirueta		
27	NI	PI	NI	PI	PE	NI	PE	I	NI
		Remate em salto e reconhecer-se como defesa		Lançamento na passada e enquadrar o cesto	cambalhota saltada		Carpa		

Apêndice III – Grupos de trabalho

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

Apêndice IX – Horário PTI

Horários Educação Física									
Infantil/ Pré	1º Ciclo	2º CICLO	3º CICLO	SECUNDÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
10:15- 10:45		09:15 / 10:00	08:45 / 09:30	8:30 / 9:20		8ºA	10º	11º	
		10:00 / 10:45	09:30 / 10:15	9:20 / 10:10	7ºC	8ºA	10º	11º	
10:45- 11:15									
	11:00- 11:45	11:15 / 12:00	10:45 / 11:30	10:30 / 11:20	5ºA	7ºB	6ºB	8ºA	7ºC
		12:00 / 12:45	11:30 / 12:15	11:20 / 12:10	5ºA		5ºA		7ºC
				12:20 / 13:10	12º				
		ALMOÇO							
			13:30 – 14:15		Pré B		Pré A		
	15:15 –14:15 – 16:00 15:00	14:15 – 15:00	14:15 –14:15 – 15:00 15:00	14:15 – 15:05	4ºB		4ºA		
	15:15 –15:00 – 16:00 15:45	15:00 – 15:45	15:15 –15:15 – 16:00 16:00	15:05 –15:05 – 15:55 15:55	6ºA	9ºA		9ºA	8ºC
		16:00 –16:00 – 16:45 15:45	16:00 –16:00 – 16:45 16:45	16:10 –16:10 – 17:00 17:00	10º	11º	8ºC	9ºA	8ºC

Apêndice V – Ficha de avaliação e observação



Professor: _____ Turma: ____ Dia: ____/____/____

Indicadores	Descritores	1	2	3	4
Parte inicial	O estagiário verificou se estavam cumpridas todas as regras de segurança				
	O estagiário foi breve e claro na explicação do aquecimento inicial				
	O aquecimento cumpre o objetivo de aumentar a frequência cardíaca dos alunos				
	Os alunos conseguiram cumprir com os objetivos do aquecimento				
Observações:					

Indicadores	Descritores	1	2	3	4
Parte fundamental	O estagiário foi breve e claro na explicação dos objetivos da aula e das matérias a lecionar				
	Os alunos montaram a aula de forma ordeira e organizada				
	A aula está montada de forma eficiente aproveitando todo o espaço disponível				
	Os grupos estão bem definidos consoante o nível dos alunos				
	Os alunos conseguiram cumprir todos os objetivos selecionados pelo professor				
	Os exercícios foram adequados ao objetivo da aula				
	O tempo útil de prática foi elevado				
Observações:					

Indicadores	Descritores	1	2	3	4
Parte final	A arrumação do material foi organizada e eficaz				
	Foi realizado o retorno à calma				
	O estagiário fez o balanço final da aula				
Observações:					

Indicadores	Descritores	1	2	3	4
Feedback	O estagiário realizou feedbacks constantemente				
	Os feedbacks foram úteis				
	O estagiário realizou feedbacks individuais				
	O estagiário cumpriu o ciclo do feedback				
	Os feedbacks foram claros e sucintos				
	Foram realizados feedbacks positivos				
	Foram realizados feedbacks negativos				
Observações:					

Guilherme Martins Silva e Melo
Relatório de Estágio Pedagógico em EF realizado no Colégio dos Plátanos



Comentário final à aula:

Anexos

Anexo I- Roulement

Horários Educação Física									
Infantil/ Pr	1º Ciclo	2º CICLO	3º CICLO	SECUNDÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
		09:15 / 10:00	09:45 / 10:30	09:30 / 10:15	6ºB (MR)	8ºA (HP)/ 8ºB(F)/ 6ºC(MR)	10º (NP)/ 6ºA(MR)	11º (FP)/ 8ºB(F)/ 6ºC(MR)	7ºB (HP)/ 7ºA(FP)
		10:00 / 10:45	09:30 / 10:15	10:00 / 10:45	7ºC (HP)/ 6ºB (MR)	8ºA (HP)/ 8ºB(F)/ 6ºC(MR)	10º (NP)/ 6ºA(MR)	11º (FP)/ 8ºB(F)/ 6ºC(MR)	7ºB (HP)/ 7ºA(FP)
10:15 - 10:45					Infantil 3 (HP)		Infantil 1 (NP)	Infantil 3 (HP)	
10:45 - 11:15					Infantil 1 (NP)		Infantil 2 (FP)		Infantil 2 (FP)
	11:00 - 11:45	11:15 / 12:00	10:45 / 11:30	10:30 / 11:20	5ºA (MR)	5ºB(MR)- 7ºB (HP)	3ºC(NP)/ 6ºB(MR)	8ºA (HP)/ 12º(NP)/ 5ºC (MR)	2ºA (FP) - 7ºC (HP)
		12:00 / 12:45	11:30 / 12:15	11:30 / 12:15	5ºA (MR)	5ºB(MR)- 3ºB (NB)	3ºC(NP)/ 5ºA(MR)	12º(NP)/ 5ºC (MR)	7ºC (HP)
				12:30 / 13:15	12º(NP)				
		ALMOÇO							
			13:30 - 14:15		Pré B (FP)		Pré A (FP)	Pré B (FP)	Pré A(FP)
	14:15 - 15:00	14:15 - 15:00	14:15 - 15:00	14:15 - 15:05	3ºC(NP)/4ºB (FP)	1ºA (NP)	1ºB (NP)/ 4ºA (FP)	2ºB (FP)/ 3ºB (NB)	4ºA (FP)
	15:15 - 16:00	15:00 - 15:45	15:15 - 16:00	15:05 - 15:55	3ºB (NP)/ 6ºA(MR)	3ºA(NP)/ 7ºA(FP)	3ºB(NP)- 3ºA (NB)	3ºA(NP)/ 4ºB (FP)	8ºC(FP)- 3ºA (NB)
		16:00 - 16:45	16:00 - 16:45	16:10 - 17:00	10º (NP)/ 5ºC (MR)	11º (FP)	3ºB(NP)/ 8ºC(FP)	3ºA(NP)	8ºC(FP)

Anexo II – Cartões de controlo (orientação saída de campo)

Nomes:							
							
				Tempo			
1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	

Anexo III – Mapa de Orientação

