

BEATRIZ ANICETO MARTINHO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA MADEIRA TORRES**

Orientador de Faculdade: Professor Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Orientador de Escola: Professor Rui Elisiário

Universidade lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

BEATRIZ ANICETO MARTINHO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA REALIZADO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA MADEIRA TORRES**

Relatório de Estágio defendido em prova pública para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, perante o júri nomeado pelo Despacho de Nomeação N^o 385/2023, de 27 de outubro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Arguente: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Orientador: Prof. Doutor Diogo dos Santos Teixeira

**Universidade lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa

2023

*A persistência é o caminho
do êxito.
(Charles Chaplin)*

Agradecimentos

À minha família, especialmente pai, mãe e irmã, pela oportunidade, pelo suporte, pela resiliência e pela confiança ao longo desta fase estimulante da minha vida.

Ao Ricardo, pelo amor, apoio, incentivo, resiliência e partilha ao longo da minha formação académica.

À Vânia, pela disponibilidade, pela interajuda, pela partilha, pela confiança e pelo carinho nesta etapa desafiadora da minha vida.

Ao Professor Luís Bom, coordenador de estágio, pelo pensamento crítico e cooperação durante o mestrado.

Ao Professor Augusto Aniceto, orientador de faculdade, pela ajuda, pela disponibilidade e resiliência ao longo deste estágio pedagógico.

Ao Professor Rui Elisiário, orientador de escola, pela partilha de conhecimentos e por toda a resiliência ao longo deste estágio pedagógico.

A todos os docentes e não-docentes do AGEMT, que me fizeram crescer enquanto profissional e pessoa.

Aos meus alunos, por confiaram no meu trabalho, por terem tornado o ano de estágio marcante e especial. Uma homenagem e um agradecimento especial à aluna, Mariana Guedes que será para sempre lembrada.

Ao meu colega de estágio, João Antunes pela partilha de conhecimento durante o ano letivo.

Aos meus colegas de mestrado, Ricardo Silva, João Vieira e Cristina Costa, que foram o meu braço direito, na obtenção deste mestrado.

A todos os meus amigos, pela compreensão por acreditarem e pela força que me deram ao longo destes dois anos.

Resumo

O presente relatório apresenta planos, projetos, balanços e as respetivas considerações no que concede à prática pedagógica ao longo do estágio pedagógico.

Na área da lecionação foram alcançadas melhorias significativas nas aprendizagens prioritárias dos alunos. A pertinência do projeto específico, **“Aprendizagem Cooperativa na Dança”**, para além de ter tido um contributo no desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos, serviu como mecanismo de socialização e instrumento de inclusão no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais.

Na área da Direção de Turma é possível afirmar que as funções enquanto coadjuvante da Diretora de Turma foram cumpridas com sucesso, existindo ao longo do ano letivo melhorias consideráveis no que respeita às faltas injustificadas e à ausência consecutiva no reforço de aprendizagem.

O meu contributo através do projeto **“Bullying e Exclusão Social”**, com base na teoria do comportamento planeado, permitiu aos alunos que refletissem e mudassem a sua intenção. Para isto, foram submetidos a uma atividade experiencial no contexto de aula prática de Educação Física, na qual desempenharam papéis distintos. O desfecho desta atividade manifestou-se claramente na reflexão subsequente, evidenciando a efetivação dos objetivos previamente estabelecidos. A expansão deste projeto para a Saída de Campo, possibilitou estabelecer um paralelismo entre o fenómeno do *bullying* e a preservação do meio ambiente, representada nas ponderações realizadas no ambiente natural, reforçando a relevância da temática e da conservação ambiental.

No âmbito do Desporto Escolar, assumi a liderança do grupo-equipa de voleibol, constatando melhorias consideráveis ao nível das aprendizagens dos alunos. Relativamente ao projeto específico intitulado de **“A competição em estrutura escada”**, este permitiu aumentar a frequência competitiva, de uma forma mais educativa, estabelecendo uma metodologia fiável para classificar os alunos segundo o seu nível de desempenho. Porém, realço que este torneiro era realizado no término de cada sessão, constituindo-se como um momento de avaliação formativa, em função dos objetivos delineados.

No seminário investiguei acerca do tema **“Critérios de Avaliação”**, visando primordialmente reconhecer a importância da sua definição, enquanto fator potenciador do compromisso coletivo e como agente promotor da coerência interna na avaliação da Educação Física, aplicando os procedimentos da investigação-ação, o que permitiu, enquanto estagiária, contribuir para a mudança dos paradigmas e da cultura da escola.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa, interdisciplinaridade, atividade experiencial, competição, compromisso coletivo.

Abstract

This report displays plans, projects, balances and considerations regarding the pedagogical practice throughout the pedagogical internship.

In the area of Teaching, significant improvements were achieved in the priority learning of students. The relevance of the specific project, **“Cooperative Learning in Dance”**, in addition to having contributed to the development of students' interpersonal relationships, should be noted that for students with special educational needs, it was seen as a socialization mechanism and an instrument of inclusion.

In the area of Class Management, it is possible to state that the functions of a DT assistant were successfully fulfilled, with considerable improvements being made throughout the school year in terms of unjustified absences and consecutive absences in learning reinforcement.

My contribution through the project **“Bullying and Social Exclusion”**, based on the theory of planned behavior, allowed students to reflect and change their intention. For this, they were submitted to an experiential activity in the context of a practical Physical Education class, in which they played different roles. The outcome of this activity was clearly manifested in the subsequent reflection, evidencing the achievement of previously established objectives. The expansion of this project to the Field Trip, made it possible to establish a parallel between the phenomenon of bullying and the preservation of the environment, represented in the reflection carried out in the natural environment, reinforcing the relevance of the theme and environmental conservation.

In terms of School Sports, I assumed the leadership of the volleyball group team, noting significant improvements in terms of student learning. Regarding the specific project entitled **“Competition in ladder structure”**, it allowed to increase the competitive frequency, in a more educational way, establishing a reliable methodology to classify students according to their level of performance. However, I emphasize that this tournament was held at the end of each didactic unit, constituting a moment of formative evaluation, depending on the objectives outlined in each unit.

In the seminar, I investigated the theme **“Assessment Criteria”**, primarily aiming to recognize the importance of its definition, as a factor that enhances collective commitment and as an agent that promotes internal coherence in the evaluation of Physical Education, applying the procedures of action research, which allows as an intern contribute, to changing the school's paradigms and culture.

Keywords: Cooperative learning, interdisciplinarity, experiential activity, competition, collective commitment.

Abreviaturas

AGEMT – Agrupamento de Escolas Madeira Torres
AI – Avaliação Inicial
ASE – Ação Social Escolar
CT – Conselho de Turma
DE – Desporto Escolar
DGES – Direção Geral do Ensino Superior
DT – Diretor de Turma
EA – Equipas de Aprendizagem
EE – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
E.R.O.S. - Receção e Orientação dos Alunos para o Sucesso
et al – e colaboradores
FZSAF – Fora da Zona Saudável de Atividade Física
HIIT – Treino de Alta Intensidade
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
MAGIC – Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima
NEE – Necessidades Educativas Especiais
nº - número
PAA – Plano Anual de Atividades
PE – Projeto Educativo
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física
PSP – Polícia de Segurança Pública
PTI – Professor a Tempo Inteiro
RA – Reforço de Aprendizagem
SC – Saída de Campo
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
SUB-DEF – Sub-departamento de Educação Física
UD – Unidade Didática
ZSAF – Zona Saudável de Atividade Física

Introdução	15
Capítulo 1. Área da Lecionação	18
1.1. Caracterização Escolar	18
1.2. Recursos Temporais	19
1.3. Recursos Humanos	20
1.4. Caracterização da Turma	20
1.5. Organização e Planeamento	20
1.5.1. <i>Modelos de Planeamento em Educação Física</i>	21
1.5.2. <i>Avaliação diagnóstica Formativa e Sumativa</i>	23
1.6. A aprendizagem cooperativa na dança	23
1.7. 1.ª Etapa	25
1.7.1. <i>Plano</i>	25
1.7.2. <i>Área das Atividades Físicas</i>	27
1.7.3. <i>Área da Aptidão Física</i>	30
1.7.4. <i>Área dos Conhecimentos</i>	30
1.7.5. <i>Balanço</i>	31
1.7.5.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	31
1.7.5.2. <i>Área da Aptidão Física</i>	33
1.7.5.3. <i>Área dos Conhecimentos</i>	34
1.8. 2.ª Etapa	34
1.8.1. <i>Plano</i>	35
1.8.1.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	36
1.8.1.2. <i>Área da Aptidão Física</i>	41
1.8.1.3. <i>Área dos Conhecimentos</i>	41
1.8.2.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	41
1.8.2.3. <i>Área da Aptidão Física</i>	44

1.8.2.4. <i>Área dos Conhecimentos</i>	44
1.8.3. <i>Projeto Professor a Tempo Inteiro</i>	44
1.8.3.1. <i>Plano</i>	44
1.8.3.2. <i>Balanço</i>	45
1.9. 3. ^a <i>Etapa</i>	46
1.9.1. <i>Plano</i>	46
1.9.1.2. <i>Área das Atividades Físicas</i>	47
1.9.1.3. <i>Área da Aptidão Física</i>	50
1.9.1.4. <i>Área dos Conhecimentos</i>	51
1.9.2. <i>Balanço</i>	51
1.9.2.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	51
1.9.2.2. <i>Área da Aptidão Física</i>	53
1.9.2.3. <i>Área dos Conhecimentos</i>	54
1.10. 4. ^a <i>Etapa</i>	54
1.10.1. <i>Plano</i>	54
1.10.1.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	55
1.10.1.2. <i>Área da Aptidão Física</i>	58
1.10.1.3. <i>Área dos Conhecimentos</i>	58
1.10.2. <i>Balanço</i>	58
1.10.2.1. <i>Área das Atividades Físicas</i>	58
1.10.2.2. <i>Área da Aptidão Física</i>	60
1.10.2.3. <i>Área dos Conhecimentos</i>	61
Capítulo 2 - <i>Direção de Turma</i>	62
2.1. <i>Caracterização da Turma</i>	63
2.2. <i>Projeto Específico - Exclusão Social e Bullying</i>	63
2.3. 1. ^a <i>Etapa</i>	64
2.3.1. <i>Plano</i>	64

2.3.2. Balanço	65
2.4. 2.ª Etapa	66
2.4.1. Plano	66
2.4.2. Balanço	68
2.5. 3.ª Etapa	69
2.5.1. Plano	70
2.5.2. Balanço	72
2.6. 4.ª Etapa	73
2.6.1. Plano	73
2.6.2. Balanço	73
2.7. Saída de Campo	74
2.7.1. 1.ª Etapa	74
2.7.2. 2.ª Etapa	74
2.7.3. 3.ª Etapa	80
2.7.4. 4.ª Etapa	81
2.7.5. Balanço	82
2.8. Balanço Final	85
Capítulo 3 - Desporto Escolar	86
3.1. Caracterização do Desporto Escolar	86
3.2. Projeto Específico – A competição em estrutura escada	89
3.3. 1.ª Etapa	90
3.3.1. Plano	91
3.3.2. Balanço	92
3.4. 2.ª Etapa	92
3.4.1. Plano	92
3.4.1. Balanço	94

3.5. 3.ª Etapa	94
3.5.1. Plano	95
3.5.1. Balanço	96
3.6. 4ª Etapa	96
3.6.1. Plano	97
3.6.1. Balanço	98
3.7. Atividades de Escola	98
3.7.1. Corta-Mato	99
3.7.2. Maratona de Voleibol	99
Capítulo 4 - Seminário	100
4.1. 1.ª Etapa	100
4.1.1. Pertinência	100
4.1.2. Revisão de Literatura	101
4.2. 2ª Etapa - Método	103
4.2.1. Desenho	103
4.2.2. Instrumentos	104
4.2.3. Amostra	104
4.2.4. Procedimentos	104
4.3. 3.ª Etapa	105
4.3.1. Análise de Dados	105
4.4. 4.ª Etapa	112
4.5. Balanço Final	113
5. Conclusões	115
Bibliografia	119
Referências Legislativas	122

Outros Documentos	122
Apêndices	I
Apêndice I	II
Apêndice II – Regime de Opções	III
Apêndice III – Ficha de Observação – Passos do Merengue	IV
Apêndice IV – Horário P.T.I.	VII
Apêndice V – Atividade Experiencial	VIII
Apêndice VI – Mapa de Orientação.....	X
Apêndice VII – Sessão de Body and Mind.....	XI
Apêndice VIII – Cartaz da Saída de Campo	XIII
Apêndice IX - Formulário do Seminário.....	XIV
Apêndice X – Protocolo de Entrevista	XV
Apêndice XI – Tratamento de dados seminário.....	XVI
Apêndice XII– Cartaz do Seminário	XIX

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características fundamentais a considerar na elaboração de Critérios (Adaptada de Fernandes, 2018).....	103
Tabela 2. Resultados à Pergunta 1 do Protocolo de Entrevista.....	105
Tabela 3. Resultados à Pergunta 2 do Protocolo de Entrevista.....	106
Tabela 4. Resultados à Pergunta 3 do Protocolo de Entrevista.....	106
Tabela 5. Resultados à Pergunta 4 do Protocolo de Entrevista.....	106
Tabela 6. Resultados à Pergunta 5 do Protocolo de Entrevista.....	107
Tabela 7. Resultados à Pergunta 6 do Protocolo de Entrevista.....	107

Índice de Quadros

Quadro 1. Horário do Registo Semanal.....	16
Quadro 2. Espaços Interiores da Escola	18
Quadro 3. Espaços exteriores da Escola	18
Quadro 4. Espaços da Associação de Educação Física e Desportiva	19
Quadro 5. Objetivos e Indicadores de Observação do Projeto Específico	25
Quadro 6. Objetivos da 1ªEtapa.....	26
Quadro 7. Caracterização dos alunos nas diferentes matérias	32
Quadro 8. Caracterização dos alunos na Área da Aptidão Física	34
Quadro 9. Objetivos 2ª Etapa	35
Quadro 10. 2ª Etapa – Grupos.....	36
Quadro 11. 2ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol - EA1	36
Quadro 12. 2ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol - EA4	37
Quadro 13. 2ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Basquetebol – EA2.....	38
Quadro 14. Objetivos Ginástica de Solo - 2ª Etapa	39
Quadro 15. Progressões do Projeto Específico - 2ª Etapa.....	40
Quadro 16. Objetivos PTI.....	45
Quadro 17. Objetivos 3ªEtapa.....	46
Quadro 18. 3ª Etapa - Equipas de Aprendizagem	47
Quadro 19. 3ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol - EA2	48
Quadro 20. 3ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol - EA4	48
Quadro 21. Fases do Projeto Específico - 3ª Etapa	49
Quadro 22. Grupos de Trabalho - 3ª Etapa.....	51
Quadro 23. Objetivos 4ª Etapa.....	55

Quadro 24.4ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol - EA2	56
Quadro 25. Sequências Gímnicas - 4ª Etapa	57
Quadro 26. Objetivos do Projeto Específico da Área da Direção de Turma	64
Quadro 27. Objetivos 1ª Etapa.....	64
Quadro 28. Horário do Trabalho Colaborativo com o DT.....	65
Quadro 29. Objetivos 2ª Etapa.....	66
Quadro 30. Cronograma de Intervenção do Projeto Específico	67
Quadro 31. Objetivos do Projeto Específico	68
Quadro 32. Objetivos 3ª Etapa.....	70
Quadro 33. Objetivos 4ª Etapa.....	73
Quadro 34. Objetivos Gerais e Específicos da SC	75
Quadro 35. Dinâmicas Interdisciplinares	76
Quadro 36. Prémios	80
Quadro 37. Núcleos do Desporto Escolar	86
Quadro 38. Escalões do Núcleo de Voleibol.....	88
Quadro 39. Objetivos do Projeto Específico do Desporto Escolar	90
Quadro 40. Objetivos da 1ª Etapa do Desporto Escolar	90
Quadro 41. Objetivos da 2ª Etapa do Desporto Escolar	92
Quadro 42. Objetivos da 3ª Etapa do Desporto Escolar	95
Quadro 43. Objetivos da 4ª Etapa do Desporto Escolar	97
Quadro 45. Objetivos do Seminário	101

Introdução

O presente relatório de estágio, apresentado no âmbito do Mestrado em Educação Física no Ensino Básico e Secundário, realizado no ano letivo 2022/2023, inclui-se numa prática pedagógica supervisionada e orientada por um professor orientador, concretamente pelo Professor Rui Elisiário.

O estágio pedagógico representa um momento crucial na formação profissional dos professores-estagiários que, através de várias experiências vivenciadas durante o seu processo, tornam este momento determinante na aquisição de saberes (Carvalhinho & Rodrigues, 2004). Segundo Bom e Brás (2003) o processo de estágio integra quatro áreas de atividade: Lecionação; Direção de Turma (DT); Desporto Escolar (DE) e Seminário. Em cada área, foram desenvolvidos projetos específicos de intervenção.

A preferência para a realização deste percurso, teve lugar no agrupamento de Escolas Madeira Torres, com localização geográfica no distrito de Lisboa, freguesia São Pedro e Santiago (Torres Vedras), nomeadamente na escola sede do agrupamento, Escola Secundária com 3º Ciclo de Madeira Torres. A agregação do agrupamento integra outros estabelecimentos de ensino: Escola Básica Padre Francisco Soares (pré-escolar – 8º ano); a Escola Básica da Conquinha (pré-escolar e 1º ciclo); a Escola Básica do Sarge (1ºCiclo); a Escola Básica do Turcifal (1º Ciclo) e os Jardins-de-infância de Conquinha, Sarge, Turcifal e Melroeira.

Esta escolha compreendeu todo o percurso académico durante o ensino secundário, colocando em prática funções distintas, enquanto aluna e estagiária. Papéis estes que possibilitaram vivenciar diversas situações, criar relações positivas e colaborativas com inúmeros docentes e funcionários da escola em questão. Nesse sentido, existiu uma grande vontade de recuar no tempo e voltar a vivenciar um momento crucial no meu percurso, num local marcante da minha adolescência, que me fez crescer muito a nível pessoal e profissional. Desta vez, como professora-estagiária, o papel exigiu mais responsabilidades.

O quadro seguinte demonstra o horário do registo semanal ao longo do ano letivo:

Quadro 1. Horário do Registo Semanal

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:30 - 09:20			Lecionação 11ºB	DT - Administrativo	Reflexão Semanal
09:30 - 10:20					
10:40 - 11:30			Reunião Orientador		
11:40 - 12:30	Observação Colega de Estágio				
12:40 - 13:30			Observação Colega Estágio		
13:40 - 14:30	ALMOÇO	DT (Atendimento)	ALMOÇO		
14:40 - 15:30	Reunião Orientador				
15:40 - 16:30	Lecionação 11ºB	DE Voleibol	Reuniões (Universidade e Escola)	DE - Voleibol	
16:40 - 17:30					
17:40 - 18:30	DT - Alunos				
18:00 - 22:00			Aulas Universidade		

Na área da Lecionação, a estagiária teve a função de acompanhar uma turma, ao longo do ano letivo, executando tarefas com base nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), de modo a apresentar todas as avaliações: a avaliação inicial, as avaliações finais do 1.º e 2.º semestre e as respetivas avaliações intercalares marcadas no regulamento da escola.

Um dos principais focos foi direcionado à lecionação da matéria de dança, incentivando o desenvolvimento das competências sociais e relacionais, resultando em avanços significativos no desempenho dos alunos nesta matéria. A aplicação da abordagem cooperativa, utilizando o método do ensino recíproco (Mosston & Ashworth, 2008), fortaleceu a conquista dos objetivos propostos.

Foi também dentro desta área que a estagiária teve a possibilidade de realizar a semana de “professor a tempo inteiro”, designado por P.T.I. com foco no planeamento e lecionação em turmas de outros professores dos diversos ciclos.

Do ponto de vista pessoal, essa experiência proporcionou uma imersão na realidade, revelando detalhadamente as dificuldades e as áreas que mereciam maior atenção, no que respeita à prática pedagógica. Como forma de auxiliar neste processo, a observação de aulas e as constantes reflexões foram vistas como a chave primordial para o aperfeiçoamento da ação pedagógica.

Na área da Direção de Turma, coube à estagiária acompanhar o trabalho do Diretor de Turma em três subáreas: relação com os encarregados de educação, apoio aos alunos e coordenação pedagógica.

O projeto desenvolvido nesta área centrou-se na temática do “*bullying* e exclusão social”, proporcionando a melhoria do inter-relacionamento dos alunos e a redução da prevalência dos comportamentos, por meio de atividades e dinâmicas cuidadosamente planeadas. Estas atividades colocaram os alunos a expressar os seus sentimentos e a compreender os sentimentos dos outros, cultivando a consciência emocional.

Também nesta área destacou-se a “Saída de Campo”, caracterizada como uma visita de estudo, com foco na interdisciplinaridade, interligando diferentes áreas do conhecimento de maneira significativa e contextualizada.

No que concerne à área do Desporto Escolar, a estagiária assume a coorientação de um grupo-equipa, planeando, avaliando, dirigindo treinos e acompanhando as provas que se integram no plano dessa atividade. A intervenção no âmbito do projeto específico surgiu com o objetivo de promover a incorporação da estrutura do torneio em escada. Esta medida foi concebida com a finalidade de intensificar a imersão dos alunos no contexto competitivo, constituindo-se como um veículo essencial para a abordagem das aprendizagens prioritárias. Além disso, tais momentos de competição também foram vistos como oportunidades valiosas para a avaliação formativa.

Por último, o Seminário consistiu no desenvolvimento e na apresentação do tema central “critérios de avaliação”. A conferência reuniu os docentes outorgantes do sub-departamento de Educação Física (SUB-DEF), caracterizando-se pelo estimulante ambiente de debate e questionamento mútuo.

A escolha deste tema surgiu em virtude da existência de divergências nas interpretações individuais dos professores em relação ao mesmo. Tais diferenças, frequentemente originavam discordâncias e desentendimentos, fomentando a necessidade de uma maior convergência de ideias. Assim, o seminário configurou-se como um espaço para a harmonização de perspetivas, conferindo aos docentes uma oportunidade única para aprimorarem os seus conhecimentos neste campo específico.

O presente documento foi meticulosamente elaborado, compreendendo as diferentes áreas de intervenção, envolvendo as quatro etapas de planeamento, os projetos específicos e os balanços finais.

Além disso, merece destaque o compromisso inabalável com a proteção de dados e o respeito à privacidade dos alunos, sendo que todas as referências àqueles foram substituídas por números fictícios, assegurando que as suas identidades permanecem resguardadas, respeitando os princípios éticos e legais.

Capítulo 1. Área da Lecionação

O capítulo da Lecionação é o primeiro momento de contacto com todo o processo de estágio pedagógico. É neste capítulo que se procede à caracterização da escola de estágio, considerando os recursos espaciais, materiais, temporais e humanos de modo a facilitar todo o processo de planeamento, sendo imprescindível para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos tendo em conta as necessidades de cada aluno (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira 2001).

Posteriormente, nos capítulos seguintes, será abordada de forma simplificada a caracterização da turma e explicitada a organização e o planeamento das respetivas etapas, bem como os tipos de avaliação utilizados.

1.1. Caracterização Escolar

No que respeita os recursos espaciais de Educação Física, as instalações disponíveis para a lecionação da disciplina de Educação Física dividem-se em 3 (três) espaços distintos: pavilhão da escola, campo exterior da escola e a Associação de Educação Física e Desportiva (Física), um total de 8 (oito) áreas.

O Pavilhão da escola é composto por dois espaços:

Quadro 2. Espaços Interiores da Escola

P1	Pavilhão 1	Metade do campo de Futsal
		Campo de Basquetebol com 2 tabelas
		Campo de Voleibol
P2	Pavilhão 2	Metade do campo de Futsal
		Campo de Basquetebol com 2 tabelas
		Campo de Voleibol

O campo exterior é dividido em três espaços:

Quadro 3. Espaços exteriores da Escola

E1	Exterior 1	Metade do campo de Futebol
		Campo de Basquetebol
		Caixa de Saltos
E2	Exterior 2	Metade do campo de Futebol
		Pista de Atletismo
E3	Exterior 3	Campo de Andebol
		Campo de Voleibol
		Caixa de Saltos

Para além dos espaços disponíveis na escola, existe um protocolo com a Física, uma associação que em termos de localização situa-se muito perto da escola, o que possibilita ótimas condições para a prática de Educação Física (EF), composta por três espaços:

Quadro 4. Espaços da Associação de Educação Física e Desportiva

FG	Ginásio	Praticável de Ginástica
		Aparelhos e Espaldares
FPIS	Piscina	Piscina
FPAV	Pavilhão	2 Campos de Basquetebol

De acordo com o com o “roulement” definido (Apêndice I) com 9 (nove) rotações, cada rotação/distribuição pelos espaços é executada a cada 3 (três) semanas.

No entanto, é possível verificar que nem todos os espaços possuem polivalência absoluta, condicionando o processo anual de desenvolvimento da Educação Física. Nesta fase inicial, correspondente à Avaliação Inicial (AI), existem rotações com duração de 3 a 4 semanas, impossibilitando que os alunos tenham contacto com todas as matérias. Como consequência desta problemática, a AI ultrapassou as 5 (cinco) semanas, o que, de acordo com Carvalho (1994), é o tempo ideal para a etapa de receção e orientação dos alunos para o sucesso (E.R.O.S).

A título de exemplo, a turma iniciou a sua 1.^a rotação com uma duração de 3 (três) semanas, correspondente a 3 (três) aulas de 100 (cem) minutos no espaço da piscina e a 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos no exterior 1. Considerando a organização do “roulement”, os alunos só regressaram novamente ao espaço da piscina na 4.^a e na 7.^a rotação. Esta realidade colocou em causa o princípio da continuidade, enquanto fator determinante e potenciador do sucesso dos alunos na aprendizagem. Como proposta de reflexão e cooperação juntos dos colegas, procurou-se estudar as possibilidades de colocar as três turmas em rotação semanal no espaço da Física.

1.2. Recursos Temporais

Ao nível dos recursos temporais, a disciplina de EF no horário escolar dos alunos estava distribuída apenas 2 (duas) vezes por semana e da seguinte forma: segunda-feira com um tempo de 50 (cinquenta) minutos, das 15:40h às 16:30h, e às quartas-feiras dois tempos, com um total de 100 (cem) minutos, das 8:30h às 10:20.

A garantia da qualidade da EF depende muito da organização dos horários e tal como o recomendado pelos PNEF (Jacinto et al., 2001) a distribuição ideal deve ser pelo

menos 3 (três) sessões semanais de 50 (cinquenta) minutos, sendo desejável que fossem aplicados em dias não consecutivos.

Olhando para a realidade da estagiária, foi evidente que a organização dos horários em função da prescrição pelos PNEF não foi garantida. A logística presente fez com que os alunos ficassem 5 (cinco) dias sem qualquer tipo de exercício físico no âmbito escolar, o que para muitos constituiu a única oportunidade para a sua prática, quebrando assim, uma vez mais, o princípio da continuidade que é vital tanto para o desenvolvimento da aptidão física como para as aprendizagens dos alunos.

1.3. Recursos Humanos

O SUB-DEF, era composto por 24 (vinte e quatro) professores e 2 (dois) estagiários da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. No grupo de docentes, existiam especialistas em diferentes modalidades, circunstância que se revelou relevante na perspetiva do trabalho colaborativo, de forma a contrariar algumas dificuldades que foram surgindo ao longo da lecionação.

Identifico o projeto de Professor a Tempo Inteiro (P.T.I) como sendo aquele em que tal colaboração se manifestou de forma mais intensa, na medida em que fui confrontada com a lecionação a várias turmas pertencentes a outros docentes. A referida colaboração permitiu, em diversos momentos, ultrapassar as dificuldades sentidas enquanto estagiária.

1.4. Caracterização da Turma

Antes de iniciar o ano letivo, com a finalidade de planear as etapas seguintes, procurei presenciar várias reuniões de direção de turma, SUB-DEF e outras especificamente com o respetivo orientador.

A turma eleita foi a do 11.ºB, pertencente ao Curso Científico - Humanístico de Ciências e Tecnologias, constituída por 22 (vinte e dois) alunos, 13 (treze) do género masculino e 9 do género feminino, com idades compreendidas entre os 15 (quinze) e os 16 (dezasseis) anos. Na turma, 2 (dois) alunos necessitaram de um acompanhamento específico, através da Educação Especial, apresentando como diagnóstico o Síndrome de Asperger.

1.5. Organização e Planeamento

No ensino secundário a organização curricular no 11.º ano e posteriormente no 12.º ano, tendo por base a Avaliação Inicial (AI) integrada na 1.ª Etapa, permite aos alunos optarem por um modelo de regime de opções, que beneficie as preferências dos alunos pelas matérias a serem desenvolvidas. De acordo com este modelo:

“O modelo de organização curricular adotado permite que os alunos se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência, mas também que, no seu conjunto, essas atividades apresentem, globalmente, um efeito de elevação da aptidão física geral e desenvolvimento multilateral do aluno, nos diferentes modos de prática, de operação cognitiva e de interação pessoal, característicos das áreas de Educação Física representadas no quadro de extensão curricular” (Jacinto et., 2001, p. 17)

Considerando as indicações anteriores procurou-se integrar o modelo de opções na lecionação da turma. No entanto, uma das condições previstas para esta aplicação, diz respeito à organização dos horários que devem contemplar turmas do mesmo ano de escolaridade a realizarem aulas de EF no mesmo horário, de forma a garantir a exequibilidade do modelo das opções na perspetiva de abranger um maior leque de matérias disponíveis para as aprendizagens dos alunos, dando assim continuidade ao princípio do ecletismo que estrutura os PNEF.

Neste sentido, o regime de opções promove, segundo a teoria da autodeterminação, a necessidade psicológica básica da autonomia, tendo em conta que os alunos podem fazer escolhas relativamente às matérias que querem trabalhar, consoante a sua preferência. Sendo que, à partida, essas matérias são aquelas onde eles têm uma perceção de maior competência, o que significa que duas das necessidades psicológicas básicas da teoria da autodeterminação estão a ser atendidas através do regime de opções (Rodgers & Loitz, 2009).

1.5.1. Modelos de Planeamento em Educação Física

O modelo de planeamento serve de guia para o professor, com a finalidade de acompanhar e auxiliar os alunos a tornarem-se melhores, atingindo os objetivos propostos. Contudo, existem dois modelos de planeamento distintos. O planeamento por etapas, correspondente a um ensino diferenciado, a uma pedagogia inclusiva, grupos heterogéneos e uma avaliação contínua progressiva que detém uma organização mais complexa, exigindo espaços desportivos polivalentes, defendendo a realização de aulas politemáticas e que, por isso, obriga a uma maior logística por parte dos docentes do SUB-DEF. Por outro lado, o planeamento por blocos diz respeito ao ensino massivo, tratamento simultâneo de uma temática e turmas de nível e diz respeito a uma pedagogia seletiva, sendo que as avaliações finais são realizadas por blocos (Bom, 2019). Atualmente, a opção por cada um dos referidos modelos de planeamento continua a ser um dos pontos mais prevalentes nas discussões dos professores nas escolas.

Tendo em conta os argumentos apresentados acima, optou-se pelo modelo de planeamento por etapas, o que permitiu que fossem desenvolvidas várias matérias durante a mesma aula, beneficiando da definição de prioridades e diferenciando as aprendizagens

de cada aluno. Este modelo engloba um conjunto de 4 (quatro) etapas: E.R.O.S, Prioridades, Progresso e Produto.

No que diz respeito à primeira etapa, foi orientada para a realização da AI dos alunos, com o propósito de determinar as competências e dificuldades de cada um. A informação recolhida teve um papel fundamental no planeamento da etapa seguinte.

A etapa das Prioridades refere-se à necessidade de atender às aprendizagens críticas dos alunos, onde os mesmos se encontram próximos de alcançar o sucesso.

Na etapa do Progresso foi dado ênfase ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos após a conquista das aprendizagens prioritárias, através da elevação da complexidade e dificuldade das situações de aprendizagem em prol dos objetivos alcançados.

Por último, a etapa do Produto consistiu no culminar do ano letivo, na qual se consolidou e expressou os produtos finais das aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano.

Sabendo que o processo de ensino-aprendizagem depende muito de todo o planeamento, segundo Bento (2003), as unidades didáticas são partes importantes no programa de uma disciplina, uma vez que apresentam etapas claras e distintas de ensino e aprendizagem. Desta forma, o princípio base utilizado na elaboração das Unidades Didáticas (UD), ao encontro daquilo que são aulas de EF ricas e ecléticas, com a implementação de várias matérias, em que todas as aulas devem incluir quatro vertentes: aptidão física, Bolas relativas aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), Colchões e Dança.

Ao produzir um conjunto de aulas, adotei um modelo composto por três partes:

Uma 1.^a parte mais destinada à receção dos alunos, verificação de presenças e aquecimento. Este aquecimento foi maioritariamente realizado em vagas como estratégia pertinente para a realização da mobilidade articular prevalecendo a organização da aula. Outra das estratégias implementadas passou pela integração de circuitos e/ou jogos lúdicos, como forma de desenvolver a componente da aptidão física. A título de exemplo, os alunos tinham de correr à volta do campo e ao sinal da professora, cada apito correspondia a um exercício de aptidão física: 1 (um) apito correspondia a 3 (três) abdominais, 2 (dois) apitos correspondiam a 6 (seis) agachamentos com salto e 3 (três) apitos a 9 (nove) flexões de braços.

A 2.^a Parte diz respeito à instrução inicial, reforçando os objetivos de aprendizagem do trabalho específico das várias matérias, consoante as necessidades dos alunos.

Por último, e não menos importante, a 3.^a Parte correspondeu ao desenvolvimento do projeto específico da dança, tendo em conta o pouco conhecimento da turma, possibilitando um contacto efetivo com a matéria.

De acordo com Martins, Gomes e Costa (2017), a parte final da aula representou para o professor um momento de consolidação das aprendizagens e reflexão sobre as dificuldades face aos objetivos, estabelecendo uma ligação com o planeamento seguinte.

1.5.2. Avaliação diagnóstica Formativa e Sumativa

Os métodos avaliativos são de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, e segundo ME et al., 1992, o professor avalia para posteriormente organizar, transformar ou reformular o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante realçar que a avaliação é muito mais do que uma classificação sobre o desempenho de cada aluno. É um processo que não deve ser visto como algo pontual, mas uma verdadeira ferramenta que integra o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Carvalho (1994) a Avaliação Formativa é essencial no ensino, visto que permite obter dados fundamentais para uma orientação e controlo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Esta diagnostica as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e ilustra as capacidades e competências, servindo para situar os alunos em relação ao programa. Importa saber quais são as prioridades, defini-las e perseguir-las enquanto objetivos de aprendizagem, permitindo alinhar constantemente a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento.

Tendo isto em conta, a avaliação formativa passou pelas reflexões diárias das aulas e das diferentes unidades didáticas num caderno definido como caderno do professor. Na execução de tal, procurou-se destacar, em relação a cada aluno, quais os aspetos positivos e a melhorar, permitindo desta forma ajustar o processo de ensino-aprendizagem à realidade.

Já a Avaliação Sumativa, não serve apenas para classificar o nível de aprendizagem dos alunos, como também serve de avaliação formativa para a adequação do ensino. Segundo Fernandes (2019) esta avaliação permite recolher, de forma pensada, informações indispensáveis para classificar os alunos. No entanto, estes resultados podem não ser utilizados para a classificação dos alunos.

1.6. A aprendizagem cooperativa na dança

No que diz respeito ao projeto específico da lecionação, na 1.^a etapa, a intervenção, remeteu-se à importância da implementação da aprendizagem cooperativa na dança. Isto porque a matéria é considerada muito rica, contribuindo para o

desenvolvimento do ritmo, força, flexibilidade, noção corporal e socialização. No entanto, apesar dos seus contributos e de estar presente no currículo da EF, a nível nacional continua a ser tendencialmente uma matéria pouco abordada (Mattsson & Lundvall, 2015).

Na turma foram observáveis tendências disso mesmo, constatando-se que é um desaproveitamento educativo em termos do valor que a dança pode ter para os alunos, dado o seu cariz social e natureza cooperativa a pares.

Esta abordagem muitas das vezes não é realizada devido a certas tendências relacionadas com as diferentes faixas etárias, o sexo, ou simplesmente pela competência e conhecimento por parte dos docentes. A escolha da turma para trabalhar esta temática, foi pertinente pelo facto de ter observado algumas dificuldades em termos do contacto físico/proximal com outro colega e mais uma vez, sabemos que a dança a pares pode influenciar a forma como os alunos se ligam à matéria.

Segundo Yoder, (1993) a dança é inerentemente cooperativa e os processos para alcançar os objetivos, os mecanismos de interação social e das dinâmicas de grupo têm de ser um foco primário. Isto quando aplicado em programas de intervenção cooperativos de aprendizagem ao nível da EF, os resultados refletem que os alunos preferem um trabalho de grupo (Goudas & Magotsiou, 2009).

Desta forma, para haver climas de aprendizagem cooperativa, é necessário haver interdependência positiva (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Considerando que a estagiária verificou uma prevalência de exclusão social de determinados alunos e um baixo nível de desempenho na matéria, recorreu-se à interdependência positiva como forma a melhorar as aprendizagens na dança e promover o desenvolvimento das competências sociais e relacionais dos alunos desta turma.

Tal método exige que os alunos tenham de trabalhar em conjunto com o respetivo par e que dependam intrinsecamente do sucesso do colega para alcançar os objetivos, ou seja, é extremamente importante que os alunos partilhem esforços e ajudem o colega a aprender os conteúdos definidos pelo professor.

Segundo Leitão (2010, p.86), a esta dupla responsabilidade de aprender e ajudar os outros chama-se interdependência positiva.

Este projeto visa integrar o estilo de ensino recíproco que, segundo Mosston e Ashworth (2008) é caracterizado pelas interações sociais, a reciprocidade e o feedback imediato com base nos critérios definidos/fornecidos pelo professor. Este estilo de ensino a pares remete os alunos para dois papéis distintos, em que um dos alunos é considerado o “executante”, sendo aquele que tem a responsabilidade de realizar os passos da sequência de dança, e o outro é considerado o “observador”, o qual, como o nome indica,

tem o papel de observar e posteriormente dar feedback ao colega executante, com base nos critérios fornecidos pelo professor.

Como estratégia optou-se por construir um documento de apoio com a estruturação detalhada de todos os passos, onde os pares registaram o seu progresso nas aprendizagens, facilitando o processo de observação do estilo recíproco, praticante e observador. Utilizar o estilo de ensino recíproco, suportado pelas considerações da interdependência positiva para um clima de aprendizagem cooperativa na matéria da dança, possibilitou aos alunos desenvolverem relações de partilha, solidariedade, cooperação entre eles e a capacidade de se apoiarem mutuamente e reciprocamente no processo de ensino, promovendo a melhoria das aprendizagens na matéria e as competências sociais e relacionais entre os alunos.

Contudo, foram definidos dois objetivos com os respetivos indicadores de observação, como forma de mensurar esses mesmos objetivos e perceber se realmente foram alcançados. Para cada objetivo a estagiária optou por criar três indicadores de observação:

Quadro 5. Objetivos e Indicadores de Observação do Projeto Específico

OBJETIVOS	INDICADORES DE OBSERVAÇÃO
Usar a estrutura de ensino recíproco entre os alunos para melhorar as aprendizagens na dança;	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno consegue fazer a sequência com fluidez e com marcação rítmica dos passos. - O aluno consegue fazer a sequência com alguma fluidez, demonstrando algumas dificuldades na marcação rítmica dos passos. - Não conseguem realizar a sequência.
Utilizar o construto da interdependência positiva, para desenvolver competências sociais e relacionais entre os alunos da turma.	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos cooperam ativamente na resolução dos problemas da aprendizagem a pares e em grupo. - Os alunos cooperam com alguma relutância a pares e em grupo. - Os alunos não cooperam.

1.7. 1.^a Etapa

1.7.1. Plano

A etapa de receção e orientação para o sucesso é caracterizada por direcionar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo e desta forma ser possível

planear e organizar as etapas seguintes, utilizando como referência as considerações presentes nos PNEF.

O objetivo desta fase, segundo Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001), define-se pela construção do protocolo de AI e deve ser consentida entre todos os professores e, dessa forma, ir ao encontro de Carvalho (1994) que cita que as práticas de AI estão fortemente vinculadas ao empenho dos professores constituintes do grupo de EF.

De acordo com o racional delineado anteriormente, neste contexto, o protocolo era inexistente e a meu ver, esta condição comprometeu a coerência interna dos procedimentos da AI, sendo um indicativo de ausência tanto de compromisso interno como de trabalho colaborativo entre os docentes, para com o devido compromisso pedagógico necessário para o desenvolvimento da EF no âmbito escolar. Dito isto, tornou-se necessário criar um combinado de situações de exercícios para cada matéria.

Esta etapa teve uma duração prolongada de 8 (oito) semanas, de modo a garantir o contacto com todas as matérias nucleares, uma vez que a prevalência de espaços conduziu a implicações no desenvolvimento das mesmas.

Nesse sentido, foram aclarados os seguintes objetivos gerais:

Quadro 6. Objetivos da 1ª Etapa

OBJETIVOS
Conhecer os alunos em atividades de Educação Física;
Criar rotinas e estabelecer regras de conduta;
Identificar os alunos mais fracos e as matérias prioritárias;
Identificar aspetos críticos no tratamento de cada matéria;
Identificar as possibilidades do desenvolvimento do conjunto de matérias da Educação Física;
Caracterizar os alunos na matéria de Dança.

No que concerne ao modelo de aulas utilizado, este teve por base a implementação de várias matérias, com base nas quatro vertentes mencionadas anteriormente, sempre com o intuito de tornar as aulas de EF ricas e ecléticas. Segundo Carreiro da Costa (2000); Martins et al., (2017) procurou-se otimizar ao máximo o tempo potencial de aprendizagem, perdendo pouco tempo em momentos de gestão e transição.

Como primeiro contacto de lecionação da disciplina, considerou-se que os objetivos foram executados com sucesso, muito em parte devido à organização e planeamento antecipado das aulas em complemento ao bom funcionamento da mesma com a implementação de regras e rotinas, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo. As estratégias adotadas foram preservadas ao longo do ano letivo, compreendendo o desenvolvimento das dinâmicas e rotinas da sala de aula.

Como exemplo das regras e rotinas acima referidas, destaco as seguintes: o método de utilização e arrumação dos equipamentos; a utilização frequente do apito como ferramenta essencial representativo de um sinal sonoro de mudança de tarefa ou chamada de atenção aos alunos.

Outra das estratégias instituídas refletiu-se nos alunos que se apresentavam com atestado médico, sem equipamento ou fora de horas e consistiu na interdição dos mesmos em realizar a componente prática da aula. Ao invés, tais alunos ficaram incumbidos de realizar fichas acerca das matérias lecionadas ou auxiliar o professor nas dinâmicas da aula.

Como forma de conhecer os alunos na disciplina procedeu-se à construção de um questionário explorativo sobre a prática de atividade física fora do contexto escolar, a prática desportiva, o historial de lesões, os hábitos alimentares, as matérias de preferência, bem como as que apresentavam maiores dificuldades. Com a mesma finalidade, a primeira aula reservou-se exclusivamente à criação de relações positivas, permitindo conhecer um pouco melhor os alunos.

Com o intuito de identificar os alunos críticos e as matérias prioritárias, procedeu-se à realização da AI. Para avaliar as diferentes matérias na área das atividades físicas, utilizou-se como base as orientações dos PNEF (Jacinto et al., 2001). No que respeita aos JDC, procurou-se dar ênfase às situações autênticas, sendo estas adequadas aos níveis de desempenho dos alunos balizados pelos PNEF (Jacinto et al., 2001). Tendo presente, no entanto, que estas situações, fruto das características que possuem e a que Comédias Henriques (2012) alude, resultam numa frequência reduzida das ações que são desejáveis de se manifestar e observar. Nesta linha de pensamento, considerou-se ainda a utilização de exercícios-critérios que permitissem aferir os critérios fundamentais para os níveis de desempenho a avaliar.

No que respeita à formulação dos grupos de aprendizagem, nesta fase inicial, foram os mesmos construídos com base nas classificações do ano letivo anterior, procedendo-se à elaboração de grupos heterogéneos, seguindo a linha de pensamento de Leitão (2010), de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem cooperativo.

1.7.2. Área das Atividades Físicas

Para o basquetebol, a situação de avaliação aplicada consistiu no jogo formal 3x3 em duas tabelas. Procurou-se utilizar os indicadores de observação de jogo conforme indicado por Comédias Henriques (2012) para aferir os destaques em função do nível de jogo. De forma a confirmar os mesmos, optou-se por realizar um exercício-critério que englobou as ações de passe, receção, drible e lançamento na passada, facilitando a

distinção de alguns casos, onde o jogo se expressava condicionante para a expressão dos mesmos.

No contexto do andebol, a situação aplicada foi baseada no jogo formal 5x5 (4+1 x 4+1) em campo inteiro. Na mesma linha definida para o basquetebol, utilizaram-se os indicadores de observação de jogo para avaliar o desempenho dos alunos. No entanto, prevendo a complexidade do jogo para alguns alunos, contemplou-se uma situação idêntica à descrição no basquetebol, com um elemento diferenciador da ação técnico-tática do remate em salto.

No que respeita ao futebol, inicialmente foi aplicado a situação de jogo formal 4x4 (3+GR x 3+GR) em espaço amplo. Não obstante, sendo esta modalidade predominante da utilização dos pés e prevendo as dificuldades por parte do género feminino, esta situação foi alvo de duas condicionantes, possibilitando o aumento do contacto com a bola. Primeiramente, a marcação defensiva só podia ser feita entre raparigas do mesmo nível e os rapazes estavam interditados de roubar a bola às raparigas, sendo que só a podiam intersetar. Para além destas condicionantes, sabendo que a coordenação óculo-pedal constitui uma das grandes fragilidades previstas, o exercício-critério projetado foi referente ao critério de passe e receção simplificada, a título de exemplo 1x1 com bola, 3 a 4 metros de distância da baliza.

Para o voleibol, a primeira situação a desenvolver foi o jogo formal 2+2, com a finalidade de avaliar a capacidade dos alunos em dar continuidade ao jogo, estando esta capacidade relacionada com o deslocamento para o ponto de queda da bola. Tendo em conta que para alguns alunos a situação 2+2 demonstrou ser demasiado complexa pela existência de rede enquanto obstáculo, optei por reduzir o número de jogadores para simplificar a situação e passar para uma situação de 1+1, iniciando o jogo em toque de dedos. Todas estas situações de aprendizagem estavam relacionadas com metas, neste caso, o número de transposições de bola sobre a rede.

A área da ginástica contempla a ginástica de solo, de aparelhos e a acrobática. No que respeita à avaliação da ginástica de solo, pretendeu-se avaliar através de vagas, possibilitando o aumento do número de repetições. Para a ginástica de aparelhos, procurou-se avaliar o Minitrampolim, a Trave, o Plinto e o Boque. Uma das estratégias utilizadas diz respeito à utilização dos alunos de referência na matéria para exemplificar a execução das diversas habilidades, tendo sido esta informação recolhida através dos questionários explorativos. Por último, a ginástica acrobática foi avaliada de forma massiva, compreendendo a organização dos alunos em pares e trios, onde primeiramente era demonstrado cada figura e, posteriormente, a mesma era executada por todos os pares e trios.

Através desta avaliação, foi notório a falta de qualidade na execução da ginástica de solo, ao nível das habilidades constituintes do nível introdução, nomeadamente a execução dos rolamentos.

No domínio do atletismo, em situações de exercício, foram avaliados dois saltos: o salto em comprimento, o salto em altura e a corrida de estafetas. Não obstante, uma das considerações para o desempenho real dos alunos nesta matéria requer o seu empenho máximo. Dito isto, a estratégia que considerei pertinente utilizar foi o regime de competição de forma a promover esse mesmo desempenho.

No que concerne ao badminton, sendo uma modalidade de raquetes, optei por estabelecer indicadores de observação, tendo em conta que, segundo Comédias Henriques (2012), tal facilita o processo de avaliação.

Com efeito, existem indicadores de observação para a concretização do nível introdução no voleibol, os quais foram adaptados à prática de badminton nos seguintes termos: a continuidade no jogo e a execução dos toques ser feita em toque de dedos, no caso do voleibol, foi adaptada para o badminton, determinando-se que a maioria dos toques deveriam ser realizados em *clear* e o volante passar o máximo de tempo possível no ar, mantendo este paralelo entre as duas modalidades.

Desta forma, foi aplicada uma situação parecida em termos da situação balizada no nível introdução, colocando em prática a situação de jogo em cooperação 1+1, onde o objetivo passou pela realização de 10 (dez) transposições consecutivas do volante sobre a rede. A observação dos alunos nesta situação possibilitou identificar os alunos críticos com dificuldades em manter o volante no ar. Já os alunos mais aptos cumpriram os critérios estabelecidos para a tarefa e posteriormente foram observados numa situação de competição 1x1.

Relativamente à natação, importa assumir desde início que foi uma matéria onde manifestamente os alunos apresentaram maiores fragilidades. Na tentativa de esclarecer os conhecimentos para a avaliação desta matéria contactei o professor regente da unidade curricular de natação para discutir as possibilidades de intervenção.

Neste âmbito, incidi inicialmente sobre os princípios da adaptação ao meio aquático, seguindo a linha de pensamento de Barbosa et al., (2022), destacando os seguintes vértices: o equilíbrio, a respiração, a propulsão e a manipulação, com o objetivo de promover a familiarização do sujeito com o meio aquático, a autonomia do aluno e as bases para posterior aprendizagem das habilidades motoras aquáticas específica.

A observação permitiu identificar notoriamente inúmeras dificuldades nos alunos críticos. Para os alunos aptos à adaptação ao meio aquático, procurou-se numa fase inicial avaliar as técnicas de nado mais simples, em concreto as alternadas (*croI* e costas).

Por fim, no domínio da Dança, procurou-se avaliar o merengue como dança social. Esta opção teve por base três critérios: o historial inexistente da turma em relação à dança nos anos letivos anteriores; o facto de ser uma dança social mais simples, que teve a oportunidade de desenvolver pormenorizadamente no primeiro ano do mestrado, e, por último, a possibilidade de diferenciação entre o nível introdução e o nível elementar.

Primeiramente, decidiu-se introduzir o ritmo da música do merengue, em formato *linedance*, adotando um estilo de ensino comando, tendo em conta que agrupar os alunos numa fase inicial poderia resultar em maiores dificuldades do que o desempenho individual de cada um, contribuindo para um clima de aprendizagem positivo, sendo visível a identificação de dificuldades no cumprimento das estruturas rítmicas e na entrada da música. No entanto, a turma demonstrou uma grande motivação em desenvolver esta matéria.

1.7.3. Área da Aptidão Física

De acordo com o programa FITescola, o sub-departamento de Educação Física (SUB-DEF) definiu que o aluno deveria ser avaliado em 5 testes de aptidão física, aplicados uma vez por semestre, de modo a avaliar a aptidão física relacionada com a saúde, permitindo dessa forma que os alunos aprendam a autoavaliar os seus níveis de aptidão física e saibam interpretar os resultados.

Nesse sentido, foram realizados os testes de aptidão física seleccionados pelo SUB-DEF, sendo estes: o teste do vaivém ou milha, o teste das flexões do tronco (abdominais), o teste das flexões de braços, o teste da impulsão horizontal e da flexibilidade dos membros inferiores (senta e alcança).

No caso da aptidão aeróbica optei por avaliar os alunos na realização do teste do vaivém, primeiramente porque requer apenas uma distância de 20m, podendo ser realizado em espaços abertos ou fechados, facilitando a logística do planeamento, e porque o parâmetro da motivação foi crucial para a minha decisão. Baseado na linha de pensamento de Mahar et al., (1997), tal parâmetro demonstra claramente que o facto das crianças menos aptas terminarem em último no teste de corrida da milha, cria um psicológico muito negativo e no teste do vaivém, apesar de as mesmas terminarem a corrida primeiro, embora indique pior desempenho, está comprovado que não tem um impacto tão negativo.

1.7.4. Área dos Conhecimentos

A área dos conhecimentos dependeu um pouco da perspetiva de cada professor, não existindo uma abordagem comum desta dimensão junto do SUB-DEF. Não obstante,

considerarei pertinente que fosse introduzido no processo de AI, a execução de um teste para aferir o nível de conhecimentos em relação aos conteúdos abordados no ano letivo anterior.

1.7.5. Balanço

Conforme os objetivos estabelecidos foram sendo gradualmente atingidos, foi possível identificar os alunos críticos e as matérias prioritárias.

Estes objetivos foram alcançados muito em parte devido à organização e ao planeamento antecipado das aulas, sendo de destacar alguns pontos cruciais, como a preparação antecipadamente do espaço de aula, aumentando o tempo útil de aula e reduzindo o tempo de gestão de tarefas e os comportamentos de desvio. Também a formulação precoce dos grupos de trabalhos, a utilização de uma estruturação de aula e a criação de regra e rotinas possibilitou a progressão clara dos alunos nas suas aprendizagens ao longo do ano letivo.

Para além destes aspetos cruciais, pretendo realçar a importância das observações recíprocas das aulas do colega de estágio e dos professores, tal como as reuniões semanais com o orientador de escola, que através do protocolo MAGIC (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima), possibilitaram reconhecer aspetos positivos e a melhorar ao longo do estágio pedagógico enquanto estagiária. A título de exemplo, ao longo desta primeira etapa, a grande progressão no meu percurso relacionou-se com a vertente do clima positivo, em que a utilização consecutiva de metas em cada situação de aprendizagem, possibilitou que os alunos se sentissem motivados enquanto aprendiam a matéria num ambiente e clima propício para que a aprendizagem fosse trabalhada da melhor forma.

Nesta fase, já era possível identificar e distinguir todos os alunos pelo nome.

1.7.5.1. Área das Atividades Físicas

A recolha de dados ao longo da etapa permitiu identificar as características dos alunos nas várias matérias, dividindo os alunos em diferentes níveis.

Esta caracterização está apresentada detalhadamente no quadro seguinte:

Quadro 7. Caracterização dos alunos nas diferentes matérias

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS			
Matérias	Alunos menos aptos	Alunos com algumas dificuldades	Alunos mais aptos
Voleibol	2,5,7,9,10,11,19 e 20	3,13,15,16 e 22	1,4,6,8,12,14,18, 21 e 23
Andebol	2,9,10,11,19 e 20	3,5,7,12,16 e 23	1,4,6,8,13,14,15,18,21 e 23
Basquetebol	9,10,20 e 22	1,2,3,7,11,12,16 e 19	4,5,6,8,13,14,15,18,21 e 23
Futebol	2,9,10,11,12,13,16,19,20 e 22	1,5,7,8,14,15,18 e 23	3,4,6 e 21
Ginástica	2,5,7,9,10,11,16,19 e 20	4,6,12,13,14,15,18 e 22	1,8,21 e 23
Dança	5 e 10	1,2,8,9,13,14,20 e 22	4,6,7,11,12,15,16,18,21 e 23
Raquetes	2,9,10 e 20	5,7,11,12,16,19 e 22	1,3,4,6,8,13,14,15,18,21 e 23
Atletismo	2,9,10,11,19,20 e 22	1,5,7,12,16 e 18	3,4,6,8,13,14,15,21 e 23
Natação	5,9,10,18,19,20 e 22	2,3,7,11,12,15,16 e 21	1,6,8,13,14 e 23

Quando mencionamos alunos menos aptos, que correspondem à cor vermelha, referimo-nos a alunos que demonstraram maiores dificuldades e não cumpriram um elevado nível de critérios definidos para um bom desempenho nas diferentes matérias.

No que respeita aos alunos identificados pela cor amarela, são definidos como alunos que apresentaram um nível de desempenho positivo, mas que ainda não é suficiente para se enquadrarem naqueles que são os alunos mais aptos e reconhecidos, assinalados pela cor verde e destacados pelo domínio dos critérios necessários. Tais alunos revelaram-se uma ferramenta chave para cooperar com os restantes colegas e para que esses conseguissem atingir desempenhos ainda melhores.

Relativamente aos JDC, no respeito aos jogos de invasão jogados com as mãos, o basquetebol e o andebol, importa referenciar que os alunos menos aptos demonstraram dificuldades no que diz respeito à leitura do jogo e até mesmo à receção e ao drible da bola. Em ambas as modalidades verificou-se que eram poucos os alunos que conseguiam realizar o lançamento na passada e o remate em salto, em contexto do jogo, quando encontrados isolados perante o cesto.

No caso do futebol, os alunos menos aptos eram maioritariamente do género feminino e apresentavam grandes fragilidades no controlo e domínio da bola.

No contexto do voleibol, ficou perceptível que a lecionação desta matéria seria um desafio, tendo em conta que foi uma das matérias com um considerável número de alunos menos aptos. Estes demonstraram dificuldades na execução correta do padrão global do toque de dedos e no deslocamento para o ponto de queda da bola, o que comprometia a continuidade do jogo em situação de 1+1 e 2+2. Já os alunos com algumas dificuldades, demonstraram sensibilidades ao nível do serviço por baixo e da realização do padrão global da manchete.

No caso do badminton, muito idêntico ao do voleibol, os alunos menos aptos demonstraram dificuldades na realização dos deslocamentos para o ponto de queda do volante, bem como na execução correta da pega, condicionando a realização do jogo 1+1.

Para além do voleibol, a ginástica de solo foi onde os alunos apresentaram um baixo nível de desempenho, demonstrando muitas dificuldades na realização das habilidades do nível introdução, dando ênfase ao rolamento à retaguarda terminando em pé, inclusive com as ajudas matérias (plano inclinado).

No que respeita ao atletismo, foram identificadas prioridades em relação às estafetas, nomeadamente na transmissão do testemunho, que não era realizado em aceleração. Outra das dificuldades remete para a realização dos saltos, nomeadamente no salto em altura, na execução do salto *Fosbury Flop* que compreende um conjunto de fases: corrida de balanço, chamada, transposição da fasquia e receção e no salto em comprimento, a realização da fase voo.

No que se refere à natação, os alunos menos aptos demonstraram a necessidade de realizar um trabalho focado na adaptação ao meio aquático. Já nos alunos mais aptos, no que respeita às técnicas de nado simultâneas, *cro/* e costas, os erros mais prevalentes foram ao nível da respiração, do batimento de pernas e da sincronização da respiração com os membros superiores e inferiores.

Por último, sendo a dança uma matéria que a turma não abordou durante vários anos, de acordo com o protocolo de AI e apesar das dificuldades ao nível da estrutura rítmica e da entrada correta na música, os alunos demonstraram um grande compromisso com as tarefas propostas. Para facilitar este processo, optei por disponibilizar vídeos com os respetivos passos, permitindo que os alunos praticassem fora do contexto escolar. Para primeiro contacto dos alunos com a matéria, os resultados e a evolução foram notórios.

1.7.5.2. Área da Aptidão Física

A avaliação desta área procedeu-se no final da AI, para que os alunos conseguissem recuperar o seu nível de atividade física, considerando a longa interrupção letiva (Jacinto et al., 2001). Esta permitiu identificar a existência de alunos fora da zona saudável de atividade física (FZSAF).

Quadro 8. Caracterização dos alunos na Área da Aptidão Física

TESTES	FZSAF	PERFIL ATLÉTICO
Vaivém	2, 5, 10, 11, 19 e 20	3,6,8,11,13,14 e 21
Flexibilidade MI	2,7 e 11	4,6,8, 13,18,20,22 e 23
Extensões de Braços	7, 10 e 19	1,4,5,6,13,14,18 e 21
Abdominais	2	1,3,4,5,6,12,13,14,15,16,18, e 21
Impulsão Horizontal	-	4,6,8,10,14,16,18,20, 22 e 23

Segundo Crum (2012), sabendo que a disciplina de EF está relacionada intrinsecamente com a formação de um aluno bem-educado fisicamente, é importante que os alunos dominem diversas habilidades motoras, mas também que possuam uma boa aptidão física, que pratiquem atividade física regular e conheçam os benéficos associados à prática, valorizando a atividade física.

Neste sentido, de todas as capacidades motoras, segundo American College of Sports Medicine (2021), a aptidão aeróbia é a capacidade que possui uma relação mais forte na promoção da saúde, considerando o impacto que tem na saúde cardiovascular, na melhoria da capacidade funcional, no controlo do peso, na saúde mental e na prevenção de doenças crónicas. Portanto, o desenvolvimento de tal aptidão torna-se essencial para promover a saúde em geral e reduzir o risco de doenças.

Porém, analisando os resultados obtidos, na primeira etapa, 6 (seis) alunos encontravam-se FZSAF no teste do vaivém e, por essa razão, o desenvolvimento desta capacidade tornou-se prioritário ao longo do ano letivo.

1.7.5.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente à área dos conhecimentos, todos os alunos revelaram conhecimentos acerca das temáticas abordadas no ano anterior, tendo sido um ponto de partida para progredir para o desenvolvimento dos conteúdos programados para o 11º ano: dopagem e riscos de vida e/ou saúde; doenças e lesões; condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.

1.8. 2.^a Etapa

Identificadas as dificuldades e o nível de aprendizagem dos alunos nas diversas matérias foi possível definir as prioridades de cada aluno. Dessa forma, procedeu-se ao planeamento da etapa seguinte, baseada nas orientações dos PNEF (Jacinto et al., 2001), sendo que deve ser oferecido um maior destaque às matérias em que os alunos se encontram mais longínquos do nível dos objetivos. No entanto, o 11.º ano inclui o regime de opções, considerando sempre dois critérios, o critério de exequibilidade e o do

desenvolvimento da EF, sempre com o objetivo de alcançar o sucesso no final do ano letivo. Como resultado, foram estabelecidos os seguintes objetivos para a presente etapa:

Quadro 9. Objetivos 2ª Etapa

OBJETIVOS
Melhorar as aprendizagens dos alunos;
Melhorar a capacidade aeróbia dos alunos;
Utilizar a estrutura de ensino recíproco entre os alunos para melhorar as aprendizagens na dança;
Utilizar o construto da interdependência positiva, para desenvolver as competências sociais e relacionais entre os alunos da turma.

1.8.1. Plano

Analisando o apêndice II correspondente às escolhas das matérias representativas do regime de opções, verificou-se que os alunos optaram como subdomínio dos JDC, o basquetebol, o voleibol e o futebol. Todavia, devido ao número reduzido de alunos que optaram pelo futebol e pelo andebol, ambas as matérias não foram abordadas.

No que respeita às escolhas entre uma das áreas da ginástica e o atletismo, os resultados indicaram 6 (seis) alunos para a ginástica de solo, enquanto os restantes 16 (dezasseis) alunos selecionaram a abordagem ao atletismo.

Relativamente à dança, os alunos optaram por abordar as danças sociais. Já na área das raquetes, a turma optou pela lecionação do badminton.

No entanto, a natação tornou-se automaticamente prioritária para todos, sendo que um dos espaços apresentados no “*roulement*” é extremamente específico para a lecionação da matéria (piscina).

Na mesma linha de pensamento da etapa anterior, procurou-se garantir a mesma estruturação de aulas, promovendo o desenvolvimento multilateral do aluno e garantindo o princípio da continuidade das aprendizagens.

Analogamente, as matérias prioritárias dos alunos menos aptos foram aquelas em que apresentaram menos dificuldades, possibilitando aos alunos a oportunidade de experienciar o sucesso. Já para os alunos mais aptos ou com algumas dificuldades, foram definidas como prioritárias as matérias em que estes demonstraram algumas fragilidades, proporcionando tempo suficiente para as desenvolver, com o desafio de alcançarem o sucesso noutras matérias fora da sua zona de conforto.

Tomando em consideração as matérias prioritárias de cada aluno, verificou-se a preocupação da elaboração de grupos de carácter heterogéneo, como elemento estratégico de diferenciação de ensino. Esta elaboração teve por base não só as

necessidades e as escolhas de cada aluno como também dois critérios específicos: pelo menos um aluno competente, exemplar e cooperante ao nível dos JDC e com base na intervenção específica do projeto de um aluno de referência no que respeita à dança, que segundo Fino (2001) é um aspeto determinante para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. Tudo isto porque o sucesso do grupo depende sempre do sucesso de cada aluno.

Quadro 10. 2ª Etapa – Grupos

GRUPOS	2ª ETAPA							
1	2	4	8	9	12	18	21	
2	1	3	5	6	7	10	16	
3	11	13	14	15	22	19	20	23

Legenda: Verde – alunos mais aptos; Amarelo – Alunos com algumas dificuldades; Azul – Alunos menos aptos.

A constituição das equipas de aprendizagem (EA) foi realizada com base nos critérios referidos anteriormente.

1.8.1.1. Área das Atividades Físicas

Em relação ao voleibol verificou-se como problema mais evidenciado o deslocamento para o ponto de queda da bola, o que se manifestava na ausência da continuidade do jogo e na incorreta realização do toque de dedos.

Para a sua resolução optou-se por definir duas situações critério distintas e progressivas: 1+1 numa fase inicial e progressivamente 2+2. Estas situações encontram-se representadas no quadro seguinte, correspondente à EA 1, respeitando os objetivos.

Quadro 11. 2ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol - EA1

EA 1				
Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
1+1 e 2+2	11,5, 2	Desloca-se para o ponto de queda da bola; Dá continuidade ao jogo, em toque de dedos	Início do jogo em toque de dedos	10 Transposições
	14, 13	Realiza passe colocado para o colega	Início do jogo em toque de dedos; Dinâmica dos 3 toques; O aluno mais apto realiza 1º e 3º toque.	
	4,18	Coopera com os colegas		

De forma a simplificar a situação de aprendizagem 1+1, optei por reduzir a complexidade da mesma, diminuindo a altura da rede, assim como a utilização de bolas

mais leves, procurando facilitar a transposição de bola para que a mesma permaneça mais tempo no ar e, conseqüentemente, permitindo que os alunos tivessem mais tempo para se deslocarem para o ponto de queda da bola. Assim que a meta desta situação foi alcançada, transitou-se para a situação de aprendizagem 2+2, continuando a trabalhar em cooperação, aumentando um pouco da complexidade através do número de jogadores.

Na situação de 2+2, numa fase inicial foi colocada a condicionante que os alunos mais aptos deveriam realizar o 1º e o 3º toque, isto para garantir que o elemento com mais dificuldades tivesse a possibilidade de tocar na bola pelo menos uma vez, sabendo que se esse toque não corresse como o previsto teria sempre a oportunidade de passar a bola ao outro colega, promovendo a continuidade do jogo. A partir de determinada altura, quando se começou a observar progressão sem comprometer muito o primeiro toque, já foi pedido ao aluno menos apto na matéria para assumir o 1º toque.

Complementarmente, em determinados momentos foram realizados grupos homogéneos, considerando a importância dos mesmos, de modo a proporcionar aos alunos mais aptos desenvolverem as suas aprendizagens. Optou-se pela situação de aprendizagem 3+3, procurando desenvolver a dinâmica dos três toques, o serviço por baixo e a manchete.

Quadro 12. 2ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol - EA4

EA 4				
Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
3+3	1,6,8,12 21,23	Receção: dar continuidade ao jogo; Distribuição (zona 3): para finalização; Finalização: passe colocado.	Dinâmica dos 3 toques obrigatoriamente, sendo que o 2º toque deve ser realizado pelo aluno que se encontra na zona 3 (junto da rede).	10 Transposições, mantendo a condicionante dos 3º toques obrigatoriamente

No que respeita ao basquetebol, os problemas identificados foram os seguintes: a receção e o enquadramento com o cesto adversário, o lançamento na passada e a tomada de decisão (quando passar, driblar e finalizar). Para dar resposta a estes problemas, optou-se por utilizar situações de superioridade numérica 2x1, progredindo para uma situação de 3x2, com o intuito de fomentar a tomada de decisão, promovendo tempo suficiente para que os alunos menos aptos conseguissem receber e passar a bola sem pressão.

Para desenvolver a questão do lançamento da passada procurou-se trabalhar em simultâneo os exercícios de carácter técnico-tático.

No quadro 12 (doze), a título ilustrativo, encontram-se representadas as dinâmicas de ensino do grupo 2:

Quadro 13. 2ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Basquetebol – EA2

EA 2				
Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
2x1 e 3x2	9, 10 e 11, 20	Receção e enquadramento; Decidir bem se passa ou conduz; Sem bola desmarcar-se; Quando isolado, finaliza na passada	Não podem ser desarmados;	5 finalizações em 7 ataques
	5, 14, 23	Coopera com os colegas	Inicia com bola desde o corredor central	

Para a evolução das aprendizagens dos alunos enquadrados no nível elementar, em determinados momentos foram formados grupos homogéneos, introduzindo a situação de jogo 3x3 em meio-campo, tendo sempre presente a dinâmica do passe e corte na direção do cesto, ou seja, os alunos tinham de passar a bola ao colega, posteriormente cortar para debaixo do cesto e por fim, ocupar o espaço contrário.

Quanto ao desenvolvimento das prioridades na ginástica de solo, de acordo com as ideias de Pehkonen (2010), aproveitou-se as ajudas materiais como progressões pedagógicas, possibilitando que os alunos concretizassem autonomamente tarefas adaptadas às suas necessidades. Além disso, a execução de habilidades gímnicas através de vagas permitiu um aumento do número de repetições e um aumento da frequência cardíaca.

Tendo em conta o fraco nível de qualidade de execução dos alunos nesta matéria, foram definidos objetivos específicos a serem atingidos até ao final da etapa.

Quadro 14. Objetivos Ginástica de Solo - 2ª Etapa

Alunos	Objetivos
2; 20	Rolamento à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento; Rolamento à retaguarda no plano inclinado terminando na direção do ponto de partida.
22	Rolamento à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão na direção do ponto de partida.
1; 12; 15; 18	Rolamento à retaguarda com repulsão dos braços, terminando com os pés juntos na direção do ponto de partida; Subida para pino no espaldar, terminando em rolamento à frente.

Na conjuntura do badminton, foram reconhecidas dificuldades na execução dos deslocamentos para o ponto de queda do volante, bem como problemas relacionados com a pega correta da raquete. Dito isto, foi promovida a situação de jogo 1+1, agrupando os pares de forma heterogénea, com o objetivo de os mais aptos cooperarem com os menos aptos, garantindo a devolução do volante através de uma trajetória ideal, proporcionando tempo suficiente para os colegas realizarem o batimento correto.

Ao nível do atletismo, as prioridades estavam associadas à corrida de estafetas e ao salto em comprimento e salto em altura, nomeadamente à fase de voo. Inicialmente, foram utilizadas como estratégias prescrições baseadas na FPA (2012), no que respeita à aplicação de progressões pedagógicas. A título de exemplo, no salto em altura destaco a eficiência de um plano elevado similar ao nível do colchão ou um *reuther*, a colocação dos alunos a realizarem repetitivamente a queda de costas no colchão, assim como a disponibilização de um vídeo com a execução da técnica correta e pretendida.

Em relação ao salto em comprimento, foi adotada a mesma abordagem da utilização do *reuther* como auxílio, mas procurou-se também utilizar o jogo da mosca em que os alunos tinham como objetivo saltar o mais longe possível podendo apenas realizar 3 (três) saltos consecutivos. A complexidade da forma jogada foi aumentando consoante a distância.

Por fim, na corrida de estafetas, como forma de corrigir e melhorar a transmissão do testemunho, foi realizada numa fase inicial essa transmissão com uma bola de ténis, obrigando os alunos a realizar um contacto mais proximal com a mão do colega para que a bola não caísse no chão.

No que concerne à dança, esta etapa expressou-se na dificuldade ao nível da estrutura rítmica e da entrada correta na música. A estratégia utilizada passou pela criação de quatro progressões contempladas no quadro seguinte, com a finalidade de criar formas mais controladas de aprendizagem muito centradas no controlo pelo professor e

progressivamente aumentando a autonomia e a responsabilidade na aprendizagem por parte dos alunos.

Quadro 15. Progressões do Projeto Específico - 2ª Etapa

PROGRESSÕES
Sem música, o professor realiza as contagens de forma lenta;
O professor dá entrada na música e os alunos não contam os tempos;
O professor dá entrada na música e os alunos contam os tempos;
Os alunos dão entrada na música e contam os tempos.

Mediante as considerações do projeto, optou-se por realizar algumas considerações no que diz respeito à intervenção.

Em primeiro lugar, de forma a desenvolver um clima de aprendizagem cooperativo, procurou-se emparelhar os alunos mais competentes com os alunos com maior dificuldade.

De seguida, para incutir o conceito de interdependência positiva entre os pares, criou-se uma ficha de observação (Apêndice III) representada pelos passos detalhados da coreografia, permitindo aos pares a identificação e o registo do seu alcance progressivo das aprendizagens.

Outra das considerações, respeitando o princípio das prioridades de aprendizagem dos alunos, nas situações de ensino recíproco, refletiu-se nos alunos identificados como críticos na matéria. Com efeito, estes passaram mais tempo a realizar a aprendizagem enquanto praticante e em vez de observador, ficando este papel mais direcionado para os alunos com maior competência. Ainda, de forma a complementar as aprendizagens dos mesmos, considere importante com base na utilização da pedagogia inovadora *Blended Learning* (Paniagua & Istance, 2018), o fornecimento de um vídeo demonstrativo da dança do merengue, com o desiderato de desenvolver uma abordagem educacional que combina elementos do ensino presencial e do ensino online, em que os alunos participam nas atividades de aprendizagem tanto em sala de aula quanto em ambiente virtual, utilizando recursos digitais.

Por fim, na natação a diferenciação de ensino era realizada através da ocupação das pistas, sendo que em cada uma existiam grupos distintos com níveis de aprendizagem distintos e consoante as respetivas necessidades. Assim, imediatamente após o cais foram colocados os alunos com maiores dificuldades, observando-se de seguida uma progressão de pista em pista, até aos alunos mais aptos. Como estratégias, foram utilizadas as prescrições baseadas em Barbosa et al., (2022).

1.8.1.2. Área da Aptidão Física

Ao analisar os resultados obtidos referentes à área da aptidão física, concretizados na 1.^a etapa, e considerando os critérios que estão definidos pelo SUB-DEF, a grande preocupação reincidiu no desenvolvimento da capacidade aeróbia e da aptidão neuromuscular, especificamente da força superior. Contudo, a estagiária decidiu trabalhá-las de forma massiva, através de um circuito de condição física de alta intensidade (HIIT), que, segundo Kilpatrick et al., (2014) traz diversos benefícios ao nível da saúde.

O circuito foi implementado em diferentes fases da aula, por vezes no aquecimento e, outras vezes, entre rotações de tarefas.

1.8.1.3. Área dos Conhecimentos

Face ao balanço obtido e resultante da etapa anterior, os alunos, na generalidade, demonstraram um bom domínio dos conhecimentos.

No entanto, de todos os temas previstos para o 11.º ano, apresentaram maiores dificuldades ao nível da orientação do treino, particularmente os princípios de treino. Com base nesta informação, optou-se por dividir a turma em grupos e solicitou-se a elaboração de um trabalho de grupo sobre o tema em questão. A avaliação deste conteúdo foi realizada através da apresentação dos trabalhos complementada com uma prova de oralidade.

De forma a facilitar a tarefa a executar pelos alunos, procurei associar a referida temática no contexto de aulas e, do mesmo modo, disponibilizei diverso material de apoio através da plataforma teams.

É igualmente de referir que, sempre que as condições climáticas o determinaram, as aulas foram lecionadas em sala, dando continuidade ao trabalho de grupo.

1.8.2. Balanço

1.8.2.1. Área das Atividades Físicas

Esta etapa teve como primordial finalidade desenvolver as prioridades dos alunos.

Contudo, em consonância aos JDC, observou-se manifestamente o trabalho e o esforço realizado pelos alunos com maiores dificuldades em relação à disciplina de EF, sendo visível uma progressão significativa nas aprendizagens.

No basquetebol, os alunos menos aptos apresentaram uma progressão significativa na realização das situações em superioridade numérica, no que respeita à tomada de decisão, à desmarcação e ao enquadramento com o cesto. Porém, os alunos com algumas dificuldades, continuaram a desenvolver na etapa seguinte a capacidade de

tomada de decisão e a realização do lançamento na passada, o que para alguns continuava a criar algum conflito.

Tendo em conta os objetivos dos alunos mais aptos, a situação de aprendizagem 3x3 foi cumprida com sucesso. Não obstante, devido à dinâmica e considerando que ainda era necessário superar alguns constrangimentos existentes, na etapa seguinte foi prolongado o desenvolvimento destas aprendizagens.

No voleibol, apesar de ter sido uma matéria em que o nível dos alunos se encontrava muito abaixo do esperado, estes conseguiram alcançar os objetivos pretendidos. Os alunos menos aptos demonstraram uma maior capacidade no deslocamento para o ponto de queda da bola, mantendo a bola mais tempo no ar. No entanto, apesar de terem melhorado, ainda existiam algumas dificuldades que precisaram de continuar a ser desenvolvidas na etapa seguinte em situações de aprendizagem 2+2. Já os alunos com algumas dificuldades, demonstraram uma melhor qualidade na execução técnica do toque de dedos, mas algumas dificuldades ao nível do serviço por baixo. Por seu turno, os alunos mais aptos, para além de terem cooperado com os restantes colegas e terem atingido os objetivos pretendidos, manifestaram dificuldades na receção em manchete e na dinâmica dos três toques, nomeadamente na realização do 2.º toque na zona 3 (três).

Para além do voleibol, a ginástica de solo é outra das submatérias com uma débil qualidade de execução. Porém, os objetivos foram, de certo modo, alcançados, podendo observar-se a existência ainda de algumas dificuldades na execução do rolamento atrás, por parte dos alunos menos aptos. Já os alunos mais aptos evidenciaram de forma clara o aperfeiçoamento de diversas habilidades gímnicas de forma isolada, mostrando total capacidade para iniciarem, na etapa seguinte, o trabalho através de sequências gímnicas.

No âmbito do badminton, a adoção de grupos heterogéneos revelou-se uma estratégia eficaz e estimulante para promover o desenvolvimento das aptidões dos alunos menos habilidosos. Ao criar uma dinâmica de aprendizagem diversificada, na qual estudantes com diferentes níveis estão agrupados, foi possível fomentar um ambiente de colaboração e cooperação. No entanto, é importante destacar que em determinado momento, a transição para grupos homogéneos se mostrou igualmente relevante. Estes grupos proporcionaram um ambiente mais focado e direcionado às necessidades individuais de cada aluno. Esta abordagem dinâmica e diversificada proporcionou um ambiente de aprendizagem enriquecedor, no qual todos os alunos tiveram a oportunidade de crescer e alcançar os seus objetivos nesta matéria. Noutro plano, os alunos menos aptos demonstraram ainda problemas associados à pega da raquete e à dificuldade em manter o volante no ar, condicionando assim a continuidade do jogo.

No contexto do atletismo, para alguns alunos os objetivos não foram alcançados ao nível do salto em altura. A concentração exclusiva desta matéria em espaços específicos, acabou por condicionar o alcance dos objetivos desejados. Estes não tiveram oportunidades suficientes para praticar a técnica correta do salto, o que acabou por afetar negativamente o desempenho dos mesmos e a capacidade de alcançar os seus objetivos.

No que concerne à introdução do projeto específico da “aprendizagem cooperativa na dança”, a estratégia de criação de quatro progressões permitiu aos alunos um progressivo ganho de autonomia. Porém, o estilo de ensino recíproco, através da interdependência positiva, foi crucial para a consecução dos objetivos. O facto de inicialmente a abordagem à matéria ter sido realizada de forma massiva e em *linedance* no início de cada aula, progredindo posteriormente para o ensino recíproco, através do auxílio de um documento de apoio, possibilitou aos alunos a pares ficarem a conhecer a coreografia do início ao fim. Todo este processo fez com que os alunos ultrapassassem as suas dificuldades, mas, acima de tudo, pudessem trabalhar num clima de aprendizagem cooperativa, na base da heterogeneidade, reconhecendo as suas forças e as suas capacidades individuais e respondendo às necessidades de cada um.

Por fim, a lecionação da natação foi um desafio muito grande a nível profissional, ainda mais que todas as outras matérias, exigindo um estudo mais aprofundado sobre a mesma, como forma de retirar algumas dúvidas que iam surgindo ao longo deste processo e, por conseguinte, foi das matérias em que os alunos progrediram mais. Os alunos menos aptos nesta fase cumpriram com o objetivo e já se encontravam aptos à adaptação ao meio aquático, mas ainda com muitas fragilidades na coordenação da inspiração e expiração. No entanto, foi notório o progresso associado à flutuação em equilíbrio e em deslocamento, coordenando as ações propulsivas das pernas e braços. Contudo, foi necessário dar continuidade a este trabalho na etapa seguinte. Para os alunos que cumpriam o nível elementar, apesar de terem alcançado os objetivos, mostrou-se necessário proceder a algumas correções no que respeita às técnicas de nado alternadas.

Conforme melhor se verá, no capítulo respetivo, o projeto específico na área de Direção de Turma centrou-se na temática do *bullying*, o qual se repercutiu na área de lecionação.

Com efeito, ao optar pela aprendizagem cooperativa e pelo método de ensino recíproco, procurou-se reforçar as relações de cooperação, entajuda e amizade entre os alunos, acabando por consciencializá-los para a importância das mesmas.

1.8.2.3. Área da Aptidão Física

Ao longo desta etapa foram notórias algumas melhorias ao nível da aptidão neuromuscular, mas, no que respeita à aptidão aeróbia, esta ficou um pouco aquém do previsto, tendo sido necessário dar a devida atenção ao desenvolvimento desta capacidade na etapa seguinte, com base no princípio da progressão.

1.8.2.4. Área dos Conhecimentos

No domínio dos conhecimentos, o balanço foi positivo.

Com efeito, a estratégia utilizada permitiu que os alunos alcançassem o sucesso nesta área, revelando conhecimentos e capacidades de identificar e caracterizar os diferentes princípios de treino.

1.8.3. Projeto Professor a Tempo Inteiro

1.8.3.1. Plano

De acordo com o regulamento de estágio, está implementada na área da lecionação a realização da semana do Professor a Tempo Inteiro (P.T.I.), concretizada na presente etapa e com o horário a consultar no apêndice IV.

Todo este processo proporcionou vivenciar um horário completo de professor, com a finalidade de preparar-nos para o futuro a nível profissional e pessoal, dando a oportunidade de preparar e lecionar unidades didáticas, com objetivos de aprendizagem diferentes e em turmas de outros professores, contemplando outros níveis de ensino, em que o estagiário deve ter a capacidade de intervir e criar estratégias que garantam a aprendizagem.

A escolha das 5 (cinco) turmas teve por base dois critérios: os diversos ciclos de ensino e as características de cada professor com quem foi mantida uma relação desde o início do ano letivo e que me ajudaram a crescer, através do trabalho colaborativo.

Este procedimento implicou um acompanhamento precoce das turmas, bem como o contacto prévio com os professores titulares das mesmas, com o intuito de explicar-lhes o foco do projeto e de compreender se era exequível ou não nas turmas escolhidas. Sem oposição, deu-se início a este processo com duração de 2 (duas) semanas, durante o 1º semestre.

A primeira semana correspondeu à observação, à recolha de informação, à definição de objetivos e ao respetivo planeamento, e, na segunda semana, procedeu-se à prática pedagógica, com foco principal na melhoria da intervenção, sendo imprescindível a definição de objetivos específicos, com base na recolha de informação das diversas reuniões semanais com o núcleo de estágio.

Quadro 16. Objetivos PTI

OBJETIVOS PTI
Experienciar a lecionação em diversos anos de escolaridade dos diferentes ciclos de ensino;
Aumentar a frequência de feedbacks e encerrar o ciclo de feedback;
Reduzir o tempo de mudança entre estações;
Fortalecer a definição de metas para cada exercício.

No sentido de facilitar a avaliação e a mensuração dos objetivos, foi disponibilizado aos professores titulares das turmas e ao colega de estágio, um documento com os respetivos objetivos específicos de intervenção para que estes conseguissem realizar uma avaliação detalhada com base no protocolo MAGIC (metas, avaliação, gestão, instrução e clima).

Após a lecionação das mesmas, decorreu uma reunião meramente pessoal com cada professor como forma de realizar um balanço final, mencionando os aspetos positivos e a melhorar.

1.8.3.2. Balanço

Esta intervenção permitiu, desde logo, uma melhoria ao nível do domínio da gestão e do domínio da instrução.

No domínio da gestão, foram observáveis melhorias na circulação do espaço de aula, permitindo ter todos os alunos no campo de visão e consequentemente um controlo mais ativo da aula. No mesmo domínio, ao longo da semana verificou-se uma diminuição notável do tempo na transição entre estações.

No que respeita ao domínio da instrução, a grande complexidade recaía sobre a frequência de feedbacks, sendo que estes deveriam ser ajustados ao nível de ensino e às capacidades e necessidades de cada aluno. A análise efetuada pelos professores titulares e pelo colega de estágio, veio comprovar que a totalidade de feedbacks por aula foi suficiente, baseado nas referências de Metzler (1983) que considera como valor ideal igual ou superior a 2,5 feedbacks por minuto. Relativamente aos feedbacks prescritivos, dirigidos aos objetivos da tarefa, também com base no mesmo autor, expressou-se efetivamente um aumento na maioria das aulas, muito próximo do valor considerado ideal, 3 feedbacks por minuto.

Outro aspeto importante de realçar acerca deste domínio, é a capacidade de utilização de metas em cada situação de aprendizagem, tornando as aulas mais motivantes e aumentando o empenho mais rigoroso por parte do professor e dos alunos, que consequentemente teve um reflexo na diminuição dos comportamentos de desvio da

tarefa, promovendo um clima e um desempenho positivo na prestação dos alunos e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Muito sucintamente, as aprendizagens foram atingidas com sucesso, com alguma necessidade de adaptar situações. No entanto, esta experiência possibilitou aprofundar conhecimentos das matérias inseridas no currículo de EF, dando ênfase às danças tradicionais, onde predominavam algumas dúvidas, as quais foram dissipadas com o estudo e planeamento das aulas e, posteriormente, com a lecionação, observando-se ainda o trabalho colaborativo entre professores.

1.9. 3.^a Etapa

O final da 2.^a etapa e o início da 3.^a etapa remeteu a um olhar para o processo de ensino aprendizagem com foco no objetivo final, realizando os reajustes necessários para a definição dos objetivos das mesmas, centrados no progresso das aprendizagens, dando continuidade ao trabalho desenvolvido nas etapas anteriores. Não obstante, na presente etapa, com base nas prescrições de Jacinto et al., (2001), houve a preocupação de proceder-se à realização de revisões e consolidação dos conteúdos já expandidos.

Quanto aos objetivos gerais da etapa, encontram -se no quadro subsequente:

Quadro 17. Objetivos 3ªEtapa

OBJETIVOS
Continuar a desenvolver as aprendizagens prioritárias dos alunos;
Dar continuidade ao projeto específico, utilizando a aprendizagem cooperativa e o ensino recíproco na dança;
Introduzir a orientação no planeamento, preparando os alunos para a saída de campo;
Preparar a saída de campo

1.9.1.Plano

Como tem sido possível verificar até ao momento, cada etapa tem as suas características específicas. Sabendo que nesta 3.^a etapa existiu uma necessidade maior de diferenciar as aprendizagens, a mesma caracterizou-se por uma maior prevalência de grupos de trabalho homogéneos, permitindo ao aluno situar-se de acordo com o seu nível de desempenho, não deixando de existir grupos heterogéneos no planeamento das aulas.

A elaboração dos grupos teve por base os critérios da dinâmica anterior: pelo menos um aluno competente ao nível dos JDC e com base no projeto específico, um aluno de referência no que respeita à dança. As propostas dos grupos de trabalho, encontram-se exibidas no quadro seguinte:

Quadro 18. 3ª Etapa - Equipas de Aprendizagem

GRUPOS	2ª ETAPA							
1	2	4	6	9	7	12	3	15
2	5	10	20	1	23	13	16	
3	11	21	19	22	8	22	14	18

Legenda: Verde – alunos mais aptos; Amarelo – Alunos com algumas dificuldades; Azul – Alunos menos aptos.

Relativamente à estrutura das aulas, esta manteve-se, com a intenção de continuar a promover o desenvolvimento multilateral dos alunos. A fase inicial da aula correspondia ao desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos. Posteriormente, a fase fundamental, era composta por duas a três estações, tendo em atenção a necessidade de ter sempre presente uma matéria prioritária dos alunos. Já a fase final, era reservada para o desenvolvimento da aprendizagem do projeto específico relacionado com a dança e conseqüentemente para um balanço final, bem como a preparação da sessão seguinte.

1.9.1.2. Área das Atividades Físicas

A introdução da matéria orientação na respetiva etapa teve como objetivo a preparação para a realização da saída de campo. Numa fase inicial, a primeira abordagem remeteu a uma explicação prévia sobre os objetivos da mesma, posteriormente a identificação e correta utilização do material e por fim, a importância do cumprimento das regras de segurança.

Relativamente ao percurso delineado, os alunos, através da utilização de um mapa de orientação produzido pelo SUB-DEF, praticaram diversos percursos em linha dentro da escola e em formato de competição, com base nas considerações de Preto (2022).

No contexto do voleibol, face às dificuldades sentidas pelos alunos menos aptos, nº 9 (nove), 10 (dez), 11 (onze) e 20 (vinte), estes continuaram a trabalhar em situações de aprendizagem 2+2, em grupos heterogéneos, assumindo um papel crucial de cooperação na aprendizagem dos colegas. Para os alunos com um desempenho elevado e que atingiram com sucesso os objetivos da etapa anterior, progrediram para a situação de jogo 3x3 e, posteriormente, introduziu-se a situação de 4x4. O objetivo principal destes alunos era continuarem a trabalhar a dinâmica dos três toques, o serviço por baixo e a receção orientada para a zona de distribuição, para que o jogador conseguisse executar o segundo toque.

A grande dificuldade apresentada estava associada à realização da manchete, ocorrendo erros específicos, tais como: a superfície incorreta que bate na bola, o dobrar os braços e o não conseguir unir os antebraços. Nesse sentido, para resolver estas

questões, foram criados vários exercícios de trabalho analítico, como por exemplo: 1+1, em que um dos alunos lança a bola debaixo para cima e direcionada para o colega que está à sua frente e este deve devolver a bola em manchete; a utilização de um bastão por baixo dos antebraços, obrigando o aluno a esticar os braços, permitiu identificar se a bola era tocada de maneira correta e, se isso não acontecesse, a tendência era o bastão cair.

De seguida, encontra-se um exemplo das dinâmicas de ensino utilizadas nos alunos menos e mais aptos e determinados exercícios de trabalho analítico:

Quadro 19. 3ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol

EA 2				
Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
2+2	11,9, 10,19,20	Serviço por baixo colocado; Receção em toque de dedos.	Obrigatório a dinâmica dos três toques.	14 Transposições
	12,6	Coopera com os colegas		

Quadro 20. 3ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol

EA 4				
Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
3x3 4x4	1,4,8,12, 14, 18,21,23	Recebe a bola em passe ou em manchete; Finalizações Intencionais.	Obrigatório a dinâmica dos três toques.	Ganhar o jogo

No que concerne ao basquetebol, para a progressão das aprendizagens dos alunos menos aptos foi determinante a cooperação por parte dos alunos mais aptos na matéria. Não obstante, ao nível das aprendizagens, progrediram para uma situação de jogo 3x3 meio-campo e numa fase inicial foi necessário definir dois constrangimentos: a não utilização do drible e os defesas impedidos de roubar a bola ao adversário. A meta pretendida era que os alunos, a cada 10 (dez) ataques, conseguissem executar 5 finalizações com sucesso. Ao longo deste processo com base na observação e através da avaliação formativa, progrediu-se para uma situação de jogo 3x3 sem constrangimentos.

Para os alunos mais aptos, foi introduzido a situação de jogo formal 5x5, com a finalidade de desenvolver a dinâmica de passe e corte, em “5 abertos”.

No contexto da ginástica de solo, dediquei-me com mais insistência aos alunos menos aptos, representados pelo nº 2 (dois) e 20 (vinte), para que conseguissem

conquistar a execução correta do rolamento à retaguarda. Com vista a garantir o sucesso desse objetivo, além da aplicação de recursos auxiliares, nomeadamente o plano inclinado, com base na inspiração do trabalho de Pehkonen (2010), optei por descrever simplificada e aliado a demonstrações passo a passo realizadas pelos colegas que já dominavam a destreza desta questão.

Por outro lado, o aluno nº 22 (vinte e dois), que evidenciou algumas dificuldades, iniciou a sua trajetória com a realização de uma sequência gímnica de nível introdução, com o objetivo de estabelecer competências necessárias para uma evolução posterior.

Enquanto isso, os alunos mais aptos, identificados pelos nº 1 (um), 12 (doze), 15 (quinze) e 18 (dezoito), triunfaram brilhantemente ao executarem o nível introdução e, dessa forma, progrediram para a realização de uma nova sequência, dando-lhes a oportunidade de combinar habilidades tanto do nível introdução, quanto do nível elementar.

Correspondente ao Badminton, os alunos com maiores complexidades continuaram a reforçar os objetivos definidos na etapa anterior, permanecendo com a situação de aprendizagem em cooperação 1+1, com uma meta definida de 8 (oito) trocas de volante por cima da rede.

De acordo com a nataçao, os alunos menos aptos permaneceram a trabalhar com base nos objetivos da etapa anterior. Já os alunos mais aptos executaram diversos exercícios técnicos para corrigir os erros observados na técnica de nado, recorrendo a recursos materiais. Assim que as técnicas se mostraram consolidadas, deu-se início à abordagem das técnicas simultâneas, dando uma maior ênfase à técnica de bruços.

No atletismo, uma vez que na etapa anterior não se mostrou possível desenvolver os objetivos delineados ao nível do salto em altura, procurou-se dar continuidade a esse trabalho, com base nas prescrições definidas anteriormente.

Relativamente ao projeto específico da aprendizagem cooperativa na dança, após ter sido dada como concluída a dança social do merengue, progrediu-se para a lecionação de uma dança mais complexa dos PNEF (Jacinto et al., 2001), abordando a dança latino-americano não progressiva, rumba quadrada. Esta decisão, teve por base a possibilidade de articulação vertical com a abordagem do nível introdução e do nível elementar. Na mesma linha de pensamento da etapa anterior, foram consideradas diferentes fases do projeto, representadas no quadro subsequente:

Quadro 21. Fases do Projeto Específico - 3ª Etapa

MÊS	FEVEREIRO	MARÇO						ABRIL					
Dia	27	1	6	8	13	15	20	22	27	17	19	24	26

UD	1ª	2ª	3ª
Estrutura	<i>Linedance</i> em Xadrez (Massiva)	Jogo da Sombra	Pares

A primeira fase correspondeu à abordagem massiva da matéria e em *linedance*. No entanto, para complementar as aprendizagens dos alunos, considerei importante o fornecimento de um vídeo demonstrativo da execução correta da rumba quadrada, uma vez que a utilização de tal recurso facilita o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A grande dificuldade dos alunos estava associada à falta de fluidez na realização dos movimentos e na identificação do tempo correto para realizar a volta e contravolta. Mediante as considerações do projeto, e com o objetivo de promover um clima de aprendizagem cooperativo, procurei emparelhar os alunos mais competentes com os alunos que demonstraram mais dificuldades. Em determinados momentos, foi necessário garantir que os alunos enquadrados no mesmo nível de desempenho pudessem cooperar uns com os outros.

Para incutir o conceito de interdependência positiva entre os pares, considerado como um fator determinante na construção de sentimentos, seja de capacidade e competência ou de incapacidade e incompetência, optei por realizar uma intervenção idêntica à etapa anterior, inspirada no mesmo autor (Leitão, 2010), identificada como “Jogo das Sombras”. Tal atividade tem como finalidade enquadrar os alunos a pares e, enquanto um dos alunos executa a coreografia ao ritmo da música, o outro encontra-se posicionado atrás do executante a imitá-lo. Cada vez que a música para, automaticamente os alunos trocam de função. O alcance progressivo dos alunos, foi registado na ficha de observação que lhes foi facultada.

Respeitando o princípio do progresso, os alunos que nesta etapa conseguiram cumprir as aprendizagens do nível introdução passaram mais tempo a trabalhar as aprendizagens do nível elementar, o que fizeram com os alunos mais aptos nesse nível. Sendo assim, os alunos continuaram a trabalhar em grupos heterogéneos, garantindo que os pares por vezes também passaram para grupos homogéneos no nível elementar.

1.9.1.3. Área da Aptidão Física

Após uma análise aprofundada dos resultados dos testes do FITescola obtidos na etapa anterior, constatou-se a necessidade de uma reformulação estratégica para aprimorar a aptidão aeróbia.

Com base nessa avaliação, optou-se por continuar a desenvolver essa capacidade com base na implementação de circuitos de alta intensidade, os quais foram meticulosamente reestruturados para otimizar a progressão da carga.

A abordagem adotada consistiu no aumento do tempo de trabalho nos circuitos, reduzindo os intervalos de descanso. Esta progressão foi aplicada de forma gradual e adequada à medida que os alunos demonstravam melhorias, visando proporcionar um estímulo cardiovascular mais intenso e eficaz.

1.9.1.4. Área dos Conhecimentos

Uma vez que na etapa anterior a estratégia utilizada teve um resultado muito positivo no aproveitamento dos alunos, pretendeu-se nesta etapa dar continuidade à mesma, realizando apenas uma pequena modificação.

Na mesma linha de pensamento, foram realizados novos grupos de trabalho com base na heterogeneidade e cada grupo teve de desenvolver um tema, de acordo com as temáticas delineadas para o 11.º ano.

Tendo em vista que o tema das doenças e lesões abrange diversos conceitos, foi necessário atribuir o tema a dois grupos distintos.

Após a apresentação dos trabalhos, optei por fornecer feedback, com vista a melhorar o desempenho dos alunos, para posterior submissão na plataforma teams.

Quadro 22. Grupos de Trabalho - 3ª Etapa

GRUPOS		TEMAS
1	19, 4, 1, 12	Dopagem e riscos de vida/e ou saúde
2	8, 9, 13, 22, 23	Doenças e Lesões
3	18, 5, 22, 6	Condições materiais/equipamentos
4	10, 15, 7, 14	Meios e Métodos de Treino
5	2,3,21,11, 16	Doenças e Lesões

1.9.2. Balanço

1.9.2.1. Área das Atividades Físicas

No voleibol, as estratégias utilizadas e o empenhamento dos alunos na concretização das tarefas, resultaram numa evolução extraordinária no desenvolvimento global da turma. Os alunos menos aptos, apresentaram melhorias significativas na execução do toque de dedos, conseguindo manter a bola no ar por períodos mais longos, o que proporcionou maior tempo para tomar decisões. Essa melhoria, permitiu avançar para uma situação de jogo 2x2, onde o jogo era iniciado com serviço por baixo.

Por outro lado, os alunos mais aptos demonstraram facilidade em introduzir uma situação de jogo 4x4, adquirindo rapidamente a dinâmica dos três toques, o serviço por baixo e realizando finalizações intencionais com remates em suspensão, mostrando um excelente domínio das habilidades necessárias para um jogo mais avançado. Apesar desta evolução, ainda existiu espaço para aprimorar a realização da manchete na próxima etapa, visando o aperfeiçoamento.

No que respeita ao basquetebol, a utilização de constrangimentos na situação de jogo 3x3 em meio-campo, permitiu que os alunos desenvolvessem os objetivos pretendidos, especialmente no que se refere à tomada de decisão. À medida que os alunos foram evoluindo, foi possível remover gradualmente esses constrangimentos, permitindo que jogassem sem restrições. No entanto, é importante salientar que a utilização da condicionante de atribuir um valor maior ao ponto, ao realizarem o lançamento na passada, despertou um maior empenho por parte dos alunos.

Essa competição saudável estimulou o esforço e a dedicação, observável enquanto adquiriram e aprimoraram a habilidade em questão.

No que toca à ginástica de solo, é gratificante destacar o grande êxito alcançado pelos alunos.

Aqueles que enfrentaram dificuldades na realização do rolamento à retaguarda conseguiram progredir, passando a executá-lo no plano inclinado. Em particular, o aluno nº22 (vinte e dois) merece destaque pelo esforço e dedicação demonstrados, resultando numa clara evolução no desenvolvimento de cada habilidade, estando muito próximo de realizar uma sequência gímnica de nível introdução.

No contexto do badminton, os alunos com mais dificuldades demonstraram resultados satisfatórios na realização da situação 1+1, sendo capazes de realizar a pega da raquete corretamente e manter o volante no ar tempo suficiente para que o colega pudesse tomar decisões sem pressão. Esses alunos progrediram para uma situação de jogo 1x1, enquanto os mais aptos apresentaram uma evolução significativa na execução dos diferentes batimentos, cumprindo os objetivos propostos.

No âmbito do atletismo, as estratégias utilizadas, especificamente no salto em altura, foram cruciais para o progresso dos alunos nesta matéria. Além de ter sido fornecido feedback por parte do professor, os alunos receberam um vídeo de demonstração da habilidade, permitindo que os mesmos visualizassem o padrão de execução correta do salto em altura. Essa abordagem proporcionou uma compreensão mais clara da técnica adequada, focando na transposição da fasquia.

Além disso, o trabalho desenvolvido no basquetebol, nomeadamente na realização do lançamento na passada, também teve um impacto positivo no sucesso do

salto em altura. Ao aprimorar elementos técnicos como a chamada com apoio de toda a planta do pé, o avanço e elevação da coxa da perna livre e a fixação brevemente a posição final de chamada e mantém o equilíbrio, os alunos puderam fortalecer a base necessária para um salto em altura mais eficiente.

Relativamente à natação, as prescrições utilizadas durante as aulas permitiram observar uma evolução gradual nos alunos menos aptos. Estas foram projetadas para desenvolver os quatro vértices base essenciais para o desenvolvimento de toda a aprendizagem: respiração, equilíbrio, propulsão e manipulações.

O facto de o projeto da dança ter sido estruturado em diferentes fases, iniciado em *linedance*, proporcionou um grande progresso nas aprendizagens dos alunos, sendo que numa fase inicial tiveram a oportunidade de criar uma boa compreensão dos movimentos e à medida que estes se familiarizaram, avançaram para a realização da coreografia a pares, o que exigiu maior coordenação, sincronização e interação.

Uma das abordagens pedagógicas fundamentais utilizadas no processo, foi o ensino recíproco, que se manifestou através do jogo das sombras. Nessa dinâmica, os alunos assumiam papéis alternados, trocando de posição constantemente. Tudo isto, não fortaleceu apenas a relação entre os alunos - que teve um crescimento muito grande ao longo do ano letivo -, mas também promoveu uma aprendizagem mais eficaz, já que cada um tinha a oportunidade de experimentar ambas as funções, dependendo os alunos uns dos outros para alcançar o sucesso da coreografia.

Em suma, foi possível observar diferentes trajetórias de aprendizagem.

A maioria dos alunos cumpriu as metas de aprendizagem do nível introdução e, conseqüentemente, dedicaram mais tempo ao desenvolvimento do nível elementar, o que fez com que adquirissem maior confiança, incentivando-os a progredir na aprendizagem da rumba quadrada. É importante destacar que apenas os alunos nº5 (cinco) e 10 (dez) enfrentaram maiores dificuldades e precisaram de um apoio adicional. Todavia, esses alunos trabalharam com determinação para superar os desafios e alcançar o sucesso na matéria.

Este género de comportamentos demonstrou tanto a motivação intrínseca destes alunos, como a eficácia do ambiente de aprendizagem estabelecido desde o início da aplicação do projeto, o que incentivou o apoio mútuo entre todos os alunos da turma.

1.9.2.2. Área da Aptidão Física

No que respeita à área da aptidão física, a ênfase principal foi colocada no desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória dos alunos. Com base na abordagem

estabelecida previamente, foi possível observar uma progressão significativa nos resultados dos testes.

Inicialmente, 6 (seis) alunos foram identificados como estando FZSAF. No entanto, graças à metodologia adotada e ao compromisso dos alunos, a maioria deles apresentou um resultado notável. Sendo que dos 6 (seis), 5 (cinco) conseguiram alcançar a zona saudável de atividade física (ZSAF), o que indica um nível adequado consoante a idade e os níveis de condição física.

Estes resultados, demonstraram que os alunos abraçaram um estilo de vida mais ativo e colheram os benefícios dessa abordagem progressiva no desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória.

1.9.2.3. Área dos Conhecimentos

Comparativamente à área dos conhecimentos, os alunos demonstraram um ótimo nível de competência.

Os conhecimentos foram evidenciados pelo excelente domínio dos temas desenvolvidos, através de uma participação ativa nas atividades propostas. Além do desempenho individual, um aspeto notável foi a maneira como os alunos estabeleceram dinâmicas de grupo excepcionais. Foram capazes de trabalhar harmoniosamente, cooperando uns com os outros e contribuindo para um ambiente de aprendizagem positivo. Essas dinâmicas criaram um espaço propício para o desenvolvimento dos trabalhos em equipa, resultando em produtos notáveis das apresentações.

Estas conquistas são reflexo do esforço individual e da capacidade de colaboração dos alunos, bem como do seu comprometimento em alcançar o sucesso.

1.10. 4.^a Etapa

1.10.1. Plano

A 4.^a etapa da lecionação corresponde à etapa do produto e, como o nome indica, representa o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

O início da etapa começa com a definição dos objetivos traçados, que se encontram apresentados no quadro seguinte:

Quadro 23. Objetivos 4ª Etapa

OBJETIVOS
Fortalecer as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo;
Apresentar os produtos do projeto específico na dança;
Verificar os resultados dos alunos nas matérias prioritárias.

Durante esta etapa, o planeamento seguiu uma estrutura semelhante à etapa anterior, mantendo a consistência e a coesão do processo de ensino-aprendizagem.

Foi estabelecido um planeamento para a realização de situações formais que atendessem às necessidades específicas dos alunos, levando em consideração os objetivos pré-definidos.

Estas situações formais foram cuidadosamente elaboradas para fornecer um ambiente propício para que os alunos demonstrassem as competências adquiridas ao longo do ano letivo. E cada situação foi planeada de acordo com critérios e indicadores de desempenho previamente estabelecidos, permitindo uma avaliação clara e objetiva do progresso dos alunos.

1.10.1.1. Área das Atividades Físicas

No contexto do Voleibol, esta matéria destacou-se como uma das áreas em que os alunos manifestaram um progresso significativo. Com base neste facto, foi privilegiada a formação de grupos homogéneos, tendo em conta as competências individuais dos alunos. Notavelmente, os alunos com menores capacidades alcançaram um sucesso notável na realização de situações 2x2 na etapa anterior, o que permitiu nesta etapa progredir para uma situação de jogo 3x3, a fim de continuarem a desenvolver a capacidade da tomada de decisão.

Por outro lado, os alunos mais talentosos na matéria, tiveram a oportunidade de aprimorar as suas competências através do jogo 4x4, concentrando-se na qualidade de execuções, na receção precisa e na realização do 2º toque para a zona 3 (três).

O quadro seguinte ilustra as dinâmicas específicas que foram implementadas durante o processo de ensino-aprendizagem:

Quadro 24.4ª Etapa - Equipa de Aprendizagem Voleibol

EA 2				
Situação	Alunos	Objetivos	Condicionantes	Meta
2x2	2, 10, 20	Deslocamento para o ponto de queda da bola; Dá continuidade ao jogo.	Obrigatório a dinâmica dos três toques;	12 Transposições – Ganhar o jogo
	3, 13, 15,16	Receção em manchete		
4X4	4,6, 14 e 20	Serviço por baixo ou por cima em apoio; Receção em passe ou em manchete; Finalizações intencionais, em passe colocado ou remate em suspensão.	Cada ponto após a realização da dinâmica dos 3 toques, equivale a 2 pontos.	Ganhar o jogo

No que diz respeito ao basquetebol, foi adotada uma abordagem diferenciada, com base nos objetivos estabelecidos para o nível introdução. Para os alunos menos aptos, foi concedida primazia à situação de jogo 3x3, levando em consideração as competências previamente desenvolvidas, com a intenção de promover uma progressão contínua na tomada de decisão.

No entanto, para os alunos mais aptos, cujo foco estava na melhoria das dinâmicas do passe e corte, bem como a participação ativa nos ressaltos, optou-se por prosseguir com a situação formal de jogo 5x5.

No âmbito da ginástica, levando em conta o fato de ser a matéria em que os alunos demonstraram um nível inferior de qualidade de execução, esta etapa representou o culminar de todo o trabalho desenvolvido até então. Diante dessa realidade, optou-se por permitir que os alunos demonstrassem as suas competências por meio da elaboração de sequências gímnicas, tendo em consideração a fluidez dos movimentos.

Com base nas competências de cada aluno, foram criados dois grupos distintos, responsáveis por criar sequências de acordo com os seus níveis de desempenho, sendo que os alunos nº 2 (dois) e 20 (vinte) criaram uma sequência de nível introdução e os restantes de nível elementar.

No quadro a seguir, são apresentadas as sequências desenvolvidas por cada grupo de trabalho:

Quadro 25. Sequências Gímnicas - 4ª Etapa

Alunos	Objetivos
2; 20	Rolamento à frente + ½ pirueta + Rolamento à retaguarda no plano inclinado + Ponte
1; 12; 15; 18 e 22	Rolamento à retaguarda + Pino com saída em rolamento à frente + ½ pirueta + Roda + Avião

No âmbito do badminton, a 4.ª etapa revelou-se um momento de autonomia para os alunos mais aptos. Estes tiveram a oportunidade de aprofundar as habilidades adquiridas ao longo das etapas anteriores, por meio da continuidade do desenvolvimento de situações formais de 1x1. Estas situações proporcionaram um ambiente propício para a aplicação prática das competências desenvolvidas. Por outro lado, os alunos menos aptos prosseguiram com a evolução na situação formal de jogo 1x1, dedicando-se ao desenvolvimento dos diferentes tipos de batimentos, com foco na aquisição técnica.

A respeito do atletismo, a presente etapa concentrou-se na realização das diferentes modalidades abordadas ao longo do ano, como a corrida de estafetas, o salto em comprimento e o salto em altura, criando um ambiente aproximado do contexto real.

Na abordagem da natação, os alunos foram desafiados a progredir no domínio do meio aquático, com um foco especial na demonstração das técnicas de nado e no aprimoramento dos quatro vértices fundamentais. Estes aspetos constituem os pilares essenciais para garantir um comportamento adequado e seguro no ambiente aquático.

Em relação à dança, respeitando o intuito do apuramento do produto das aprendizagens dos alunos no final do ano letivo, foi essencial escolher uma abordagem apropriada que permitisse evidenciar o progresso alcançado. Procurando realizar um paralelismo com a noção de situação autêntica de avaliação, inspirada nas reflexões produzidas por Comédias Henriques (2012) ao nível dos JDC, considerei pertinente criar condições para a demonstração das aprendizagens na dança através de uma situação formal, a saber, uma exibição de dança.

Através desta abordagem, os alunos tiveram a oportunidade de expressar o que aprenderam do merengue e da rumba quadrada, tanto em *linedance*, como a pares.

Além do papel de protagonistas na exibição, também foi atribuído aos alunos um papel secundário como avaliadores. Para essa avaliação, forneceu-se uma grelha de avaliação com critérios específicos baseados nos fatores do movimento: corpo, espaço, ritmo e fluência.

1.10.1.2. Área da Aptidão Física

No âmbito da área da aptidão física, esta etapa enfatizou a continuidade do trabalho realizado nas etapas anteriores, com o objetivo prioritário de aprimorar a capacidade cardiorrespiratória dos alunos. Através da implementação de circuitos, foram proporcionadas oportunidades para que os alunos pudessem aumentar a sua resistência física. No entanto, vale ressaltar que o desenvolvimento das capacidades motoras não se limitou apenas à capacidade aeróbia. Reconhecendo a importância de uma abordagem holística e abrangente no ensino de EF, as restantes capacidades, como a força, flexibilidade, coordenação, também foram contempladas, através das diferentes matérias, que visou o desenvolvimento global e equilibrado das suas competências físicas.

1.10.1.3. Área dos Conhecimentos

Relativamente à área dos conhecimentos, esta etapa desempenhou um papel crucial na consolidação do trabalho realizado anteriormente. Com o intuito de avaliar o domínio dos temas explorados na etapa anterior por cada grupo de trabalho, foi aplicada uma ficha de avaliação implementando uma estratégia diferente, em que cada aluno, dentro de cada grupo, realizou o teste consoante o seu tema.

1.10.2. Balanço

1.10.2.1. Área das Atividades Físicas

No âmbito do voleibol, destaca-se o notável aprimoramento dos alunos, tanto naqueles que se encontravam em situações desafiadoras como nos considerados mais habilidosos. Tal progresso aconteceu graças aos alunos mais aptos e à capacidade que tiveram de cooperar com os restantes colegas, em prol do desenvolvimento das suas aprendizagens. Importa realçar que, nesta etapa, apenas uma reduzida quantidade de alunos não conseguiu atingir o nível elementar, dando ênfase ao domínio dos três toques e às finalizações intencionais, fruto do trabalho homogéneo.

No que concerne ao basquetebol, para os alunos menos aptos, imersos na situação de jogo 3x3, tiveram a oportunidade de adquirir os restantes critérios correspondentes ao nível introdução. Observou-se, de forma marcante, um progresso significativo no que respeita à desmarcação, progressão no campo e finalizações não protagonizadas. Por sua vez, os estudantes mais aptos, na situação de jogo 5x5, aprimoraram a dinâmica do passe e corte e consolidaram técnicas ao nível defensivo.

O processo gradual na ginástica, proporcionou aos alunos uma conexão mais forte e enriquecedora com a matéria. A estratégia adotada, que consistiu em permitir que cada nível de desempenho concebesse uma coreografia personalizada, alinhada às suas

necessidades individuais, em conjunto com a abordagem intermitente da matéria, resultou em melhorias notáveis no desenvolvimento das aprendizagens. Vale destacar as conquistas notáveis dos alunos menos aptos, que alcançaram o êxito ao executar com maestria uma coreografia de nível introdução, superando o desafio substancial associado à realização do rolamento à retaguarda.

No que se refere ao badminton, os alunos revelaram uma notável autonomia na execução da matéria, destacando-se pelo domínio das técnicas e estratégias envolvidas. Foi notório o progresso observado em todos os alunos, que alcançaram os objetivos propostos para esta etapa. A organização dos grupos homogêneos, permitiu um desenvolvimento mais aprofundado das habilidades individuais, proporcionando uma experiência ainda mais personalizada.

No que diz respeito ao atletismo, apesar das limitações do espaço e da continuidade da prática, na globalidade os alunos demonstraram uma grande capacidade de adaptação e superação, alcançado os objetivos propostos, com base nas recomendações da FPA (2012).

Tal como o voleibol, a natação revelou uma grande conquista na turma, sendo que a mesma apresentava casos críticos e preocupantes, que no final da quarta etapa se mostraram ultrapassados. Ao analisar o progresso dos alunos, foi possível observar que 12 (doze) alunos alcançaram o nível elementar, evidenciando um domínio das técnicas e dos princípios associados. Para além disso, outros 7 (sete) alunos conquistaram o patamar do nível introdução, revelando um avanço significativo nas suas capacidades dentro de água. Por fim, é importante destacar que, apesar de 3 (três) alunos não terem atingido os resultados desejados, dois deles apresentando NEE, é notável o progresso que demonstraram ao longo do ano letivo, mesmo não cumprido os critérios do nível introdução. Isto evidencia o trabalho realizado, o compromisso por parte dos alunos e o impacto positivo das intervenções pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Em suma, é gratificante constatar que todos os alunos alcançaram os objetivos finais no campo do projeto específico da dança por meio da aprendizagem cooperativa, através do ensino recíproco. Este revelou-se uma ferramenta indispensável para transpor as barreiras existentes nesta matéria tão peculiar. A abordagem cooperativa proporcionou a criação de uma relação mais positiva com a dança, além de estimular uma participação significativamente mais ativa por parte dos alunos do género masculino. Além do mais, a dança potencializou o desenvolvimento das competências interpessoais, considerando uma ligação positiva entre os alunos mais aptos e aqueles que, em muitas ocasiões, se sentem à parte.

Destacando-se, sobretudo, o progresso notável dos alunos nº9 (nove) e 10 (dez), cujas características individuais foram consideradas de forma cuidadosa. A título de exemplo, ao longo do projeto, o aluno nº 9 (nove), várias vezes, devido às suas elevadas competências na matéria, demonstrou à turma a realização correta de vários passos de ambas as danças.

Estas estratégias obrigam-nos a repensar e a refletir sobre a maneira como podemos abordar a matéria da dança, tendo em conta que a abordagem utilizada neste projeto faz-nos considerar novas formas de transmitir os conhecimentos e despertar o interesse dos alunos na contribuição para esse processo.

Ao reconhecer o impacto positivo que a aprendizagem cooperativa, por meio do ensino recíproco, teve na participação e no desenvolvimento dos alunos, somos impulsionados a desenvolver novos métodos, inclusivos e diferentes dos convencionais, maximizando o tempo potencial de aprendizagem de cada aluno e promovendo o desenvolvimento autêntico com a matéria.

1.10.2.2. Área da Aptidão Física

Na área da aptidão física é digno e notável o progresso observado nos alunos ao longo das diversas etapas de lecionação.

O trabalho contínuo ao longo do ano revelou melhorias significativas, particularmente ao comparar os resultados obtidos na primeira e na quarta etapa. É gratificante constatar que a maioria dos alunos alcançou a ZSAF no teste físico do vaivém. Estes resultados refletem o compromisso dos alunos com a saúde e o bem-estar.

É importante destacar a trajetória da aluna nº22 (vinte e dois), que, embora não tenha atingido a ZSAF no teste do vaivém, demonstrou um notável progresso em relação ao seu ponto de partida. Ao longo do ano, a aluna enfrentou desafios significativos dado ao seu nível de desempenho, mas a sua persistência e dedicação permitiram que ela melhorasse o seu desempenho de forma consistente. É admirável o esforço contínuo que esta aluna dedicou ao seu desenvolvimento na disciplina de EF.

O trabalho desenvolvido na transição das tarefas e integrado nas diferentes matérias, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento não apenas da capacidade cardiorrespiratória, mas também das demais capacidades físicas dos alunos.

1.10.2.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos, a implementação de estratégias pedagógicas diversificadas e o uso efetivo da plataforma teams foram elementos essenciais para garantir o êxito dos alunos, sendo que todos os alunos conseguiram alcançar classificações positivas.

Capítulo 2 - Direção de Turma

A transição do regime do Estado Novo para o regime democrático teve como consequência, na educação, a promoção de uma abordagem mais democrática e participativa no ensino.

Esta mudança envolveu a adoção de práticas pedagógicas mais centradas no aluno e com ênfase na sua participação ativa, assim como no desenvolvimento do pensamento crítico e de autonomia, deixando o professor de ter um papel de mero transmissor de conhecimento e passando a atuar como um facilitador do processo de aprendizagem (Lima, 2009). Esta democratização estendeu-se a mais do que o próprio regime político, observando-se uma democratização da própria instituição escolar, onde todos, mesmo que com diferentes estatutos sócio-económicos e intelectuais, viam na escola um espaço para si. Desta forma, foi necessário adotar novas abordagens pedagógicas nomeadamente a formação contínua dos professores e a adaptação das estruturas escolares tendo esta transição sido também acompanhada por mudanças curriculares, pela introdução de metodologias mais participativas e pelo estímulo à interdisciplinaridade. Assim, o professor passa a ter a necessidade de promover a interação e o diálogo entre alunos, restantes docentes e encarregados de educação (EE), acentuando-se a importância e necessidade da figura do professor diretor de turma (DT).

No sistema educativo português, o DT é a figura de gestão intermédia da escola, com responsabilidades particulares relacionadas à coordenação, ao desenvolvimento social e pessoal dos alunos, bem como a integração no ambiente escolar (Boavista & Sousa 2013). Este cargo, assume a tripla função: relação entre alunos, professores e EE (Bom & Brás, 2003).

O DT, enquanto coordenador do Plano Curricular de Turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e à promoção de um bom ambiente educativo, articulando a intervenção dos professores do conselho de turma (CT) e dos pais/encarregados de educação, no sentido de antecipar e desfazer dilemas comportamentais ou de aprendizagem.

As funções e responsabilidades enunciadas, assim como a sua atuação abrangente e multifacetada contribuem para o bem-estar e sucesso dos alunos e para o funcionamento da comunidade escolar como um todo. Estes aspetos conferem ao DT uma posição central na escola, sendo assim fundamental entender as suas relações com os pilares constituintes do sistema educativo. Cabe então ao estagiário acompanhar todas estas funções e responsabilidades, assumindo um papel proativo, de forma a compreender todos os procedimentos, adquirindo ferramentas para o futuro profissional.

2.1. Caracterização da Turma

Realizar novamente a caracterização da turma no contexto da área da direção de turma, significa destacar alguns casos específicos que merecem uma maior atenção.

Sendo assim, da totalidade da turma, 3 (três) alunos usufruíam de Ação Social Escolar (ASE), desenvolvida pela câmara municipal e outros 3 (três) alunos receberam acompanhamento por parte dos serviços no âmbito técnico-pedagógico de educação inclusiva, que se destina a promover a existência de condições que assegurem a plena inclusão escolar dos alunos, proporcionando condições para a igualdade de oportunidades e para o sucesso educativo, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas de orientação educativa. Por fim, destacar que existiam mais 2 (dois) alunos que incorporaram o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e 1 (um) aluno que usufruía da tutoria pertencente ao gabinete de apoio ao aluno, traduzindo-se num acompanhamento individualizado, auxiliando o aluno na organização e na dinâmica das aulas.

2.2. Projeto Específico - Exclusão Social e *Bullying*

Exclusão Social e *Bullying* são dois conceitos fortes que se relacionam entre si e que ao longo dos tempos têm vindo a ganhar uma ampla visibilidade, sendo temas atuais do quotidiano, nos diversos meios de comunicação.

Segundo Sen (2000), o conceito de exclusão social é visto como um processo em que os indivíduos são excluídos da participação na sociedade.

Já o autor Oliveira (2013) cita que o *Bullying*, pode ser visto como um ato de intimidar, excluir, perseguir, agressão física sem razão, ou até mesmo, por comportamentos racistas e preconceituosos.

Neste sentido, a figura do professor é de extrema importância no processo de prevenção e extinção destes conceitos no ambiente escolar, tendo em conta que a existência destas temáticas acarreta problemas como o aumento de agressividade, abandono escolar, ansiedade (Hutzell & Payne, 2012), falta de autoestima e baixo desempenho escolar (Botelho & Sousa, 2007).

Verificou-se que existe uma grande prevalência a nível internacional, baseado nos resultados dos estudos realizados a escolas públicas e privadas dos Estados Unidos da América. Estudos estes, composto por uma amostra de 15.885 (quinze mil oitocentos e oitenta e cinco) alunos do 6º ao 7º ano de escolaridade, sendo que 1/3 da amostra está envolvida em questões associadas ao *Bullying* (Nansel et al., 2001). No que respeita, a nível nacional, o paradigma continua idêntico, verificando-se novamente prevalência desta temática nas escolas nacionais (Carvalhosa, 2009).

A tendência abrangente que se verificou na escola, confirmou-se através de conversas informais com professores, funcionários, psicólogas e até mesmo com o testemunho de alguns alunos. No entanto, apresentou-se de forma mais vincada no contexto desta turma, nomeadamente tendo presente a existência de alunos com necessidade educativas especiais (NEE) e, nesse sentido, nasceu o presente projeto de intervenção.

Este projeto, teve como base a teoria do comportamento planeado, que salienta que a determinante central do comportamento é a intenção. Porém, existem três determinantes que levam à intenção: as atitudes, as normas subjetivas e a perceção de controlo do comportamento (Ajzen, 1991). Dentro destas, segundo Armitage e Conner, (2001) a determinante das atitudes é o preditor mais forte do comportamento.

Perante as considerações apresentadas, tendo em conta que o *Bullying* e a Exclusão Social são vistos como comportamentos sociais, definiram-se os seguintes objetivos:

Quadro 26. Objetivos do Projeto Específico da Área da Direção de Turma

OBJETIVOS
Melhorar o inter-relacionamento dos alunos;
Reduzir a prevalência dos comportamentos de <i>Bullying</i> pelos alunos da turma.

2.3. 1.^a Etapa

2.3.1. Plano

Como todas as áreas envolvidas no presente relatório, para a área da direção de turma, seguiu-se o modelo de planeamento por etapas e, como tal, esta primeira etapa refere-se igualmente à AI.

Quadro 27. Objetivos 1^a Etapa

OBJETIVOS
Conhecer os alunos nas diferentes disciplinas;
Conhecer os professores do Conselho de Turma;
Reconhecer aspetos críticos dos alunos;
Identificar aspetos prioritários de intervenção.

Considerando esta área de intervenção de extrema importância no percurso dos alunos, foi solicitado desde o início um trabalho de coadjuvação com o DT, particularmente com a Professora de Português Graça Elias, tendo sido uma experiência nova para ambos, exigindo assim, toda uma adaptação a este processo.

No início do ano letivo, foi atribuído ao horário de cada DT, horas específicas para cuidar de assuntos alusivos à direção de turma, apresentados no quadro seguinte:

Quadro 28. Horário do Trabalho Colaborativo com o DT

HORÁRIO			DESCRIÇÃO DO TRABALHO
50'	Segunda	14:40h às 15:30h	Trabalho Administrativo
50'		17:40h às 18:30h	DT Alunos (Cidadania)
50'	Terça	13:40h às 14:30h	Atendimento Encarregados de Educação
50'	Quarta	8:30 às 09:20h	Trabalho Direção de Turma

No que respeita ao início do desempenho do cargo de DT, sendo a primeira vez para as partes, considerou-se crucial reunir com a diretora de turma, de modo a traçar um planeamento de ações a desenvolver enquanto professora-estagiária. O facto da DT já conhecer a turma do ano letivo anterior facilitou de certa forma o cumprimento dos objetivos definidos para esta primeira etapa.

No sentido de desempenhar da melhor forma o acompanhamento do papel do DT, optei por estar envolvida em todas as horas atribuídas ao horário da mesma, possibilitando a criação de uma relação mais próxima com cada aluno e construir uma relação saudável com a DT, sendo um fator importante para o trabalho do estagiário ao longo do estágio.

As tarefas iniciais incidiram sobre a organização dos processos individuais dos alunos e a análise detalhada das fichas biográficas, permitindo, mais uma vez, aprofundar os conhecimentos sobre os mesmos.

Para além disso, procurei conhecer os restantes professores do CT, de modo a perceber as dinâmicas que estabeleciam com os alunos, considerando-os elementos essenciais na criação de interdisciplinaridade.

2.3.2. Balanço

Estar presente em diferentes contextos com a turma e trabalhar diversas horas simultaneamente com a DT, permitiu afirmar que esta etapa foi cumprida com sucesso. A presença constante, o interesse e a vontade de aprender facilitaram todo o percurso enquanto estagiária.

Não só as fichas biográficas, mas também as aulas destinadas a DT alunos, permitiram aprofundar o conhecimento sobre as características individuais de cada aluno e as características da turma em questão. Com o CT, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade, procurou-se através de conversas informais, desenvolver a confiança e a criação de uma ligação mais próxima com os restantes professores. Esta ligação, proporcionou a identificação de aspetos críticos, como o reconhecimento do interesse que

teria o desenvolvimento da temática, exclusão social e *bullying*, através do projeto de intervenção específico.

2.4. 2.^a Etapa

Com base na recolha de dados da etapa anterior, foram identificadas prioridades, sobre as quais existiu a necessidade de intervir, estando contempladas em objetivos no seguinte quadro:

Quadro 29. Objetivos 2^a Etapa

OBJETIVOS
Atender aos problemas de faltas injustificadas da turma;
Atender à ausência frequente dos alunos no Reforço de Aprendizagem;
Acompanhamento individual dos alunos nº 2,9 e 10;
Intervir ao nível da pontualidade;
Construção do plano de abordagem do projeto específico;
Realização da atividade experiencial sobre a temática do <i>bullying</i> ;

2.4.1. Plano

Antes de mais, seria importante realçar que a turma em questão apresenta, na globalidade, um bom aproveitamento escolar. Contudo, existem sempre aspetos específicos que devem ser tratados.

No que se refere à intervenção, procurou-se desenvolver um acompanhamento individual dos alunos, optando pelas conversas informais, garantindo a integração de todos no ambiente escolar, em particular dos alunos nº 2 (dois), 9 (nove) e 10 (dez) e em virtude das necessidades de cada um.

No que respeita às faltas injustificadas, para conseguir diminuir a mesmas, a prioridade que estabeleci numa fase precoce foi realizar um primeiro contacto com o EE, no prazo máximo de três dias úteis de acordo com o regulamento interno definido pela Direção do AGEMT (2022), de forma a expor o sucedido e perceber se os mesmos estavam a par da situação. Este contacto foi realizado consecutivamente via email e via presencial.

Relativamente às faltas permanentes ao reforço de aprendizagem (RA), tendo em conta que estas não acarretam qualquer tipo de impacto no aproveitamento dos alunos, servindo apenas para uma estimativa do ministério, era previsível que os alunos no 1º semestre não considerassem importante receber acompanhamento para os exames, ainda para mais antes de sair qualquer classificação sumativa, pelo que as faltas continuaram a acontecer de uma forma massiva. Não obstante, como solução optou-se por criar uma

medida de penalização. A título de exemplo, um aluno que atingisse três ou mais faltas ao RA, começava a ter como consequência a exclusão das visitas de estudo.

Após a reunião intercalar, concluiu-se que a turma tinha alguns problemas no que respeita à pontualidade. Nesse sentido, para tentar resolver esta questão, foram realizados, com base no trabalho desenvolvido por Bowman-Perrott, Burke, de Marin, Zhang e Davis, (2015), contratos disciplinares com os alunos, nos termos dos quais estes se comprometiam a ser pontuais e assíduos e onde eram definidas metas específicas para reduzir o número de faltas de atraso.

Por fim, no âmbito do projeto específico, como ponto de partida foi pertinente a realização de um desenho da minha intervenção multivariada. Para tal, o método utilizado passou por falar com a comunidade, abrangendo a DT, os professores do CT e o Serviço de Psicologia, criando oportunidades de colaboração para o desenvolvimento do projeto, como para o planeamento da Saída de Campo (SC). Obtida a concordância, foram as seguintes as intervenções ao longo do projeto:

Quadro 30. Cronograma de Intervenção do Projeto Específico

PROCESSO	Mês							
	1ª Etapa	2ª Etapa			3ª Etapa			4ª Etapa
	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Maio
Revisão de Literatura								
Conversas com Órgãos Locais								
Atividade Experiencial			19					
Abordar a temática nas aulas de DT alunos								
Envolver o serviço de psicologia para conversas				23				
Envolver a PSP para formação					13			
Integrar o tema na agenda dos trabalhos de cidadania								
Avaliação do Projeto								

Para iniciar este projeto, nada melhor que começar com uma atividade experiencial, que segundo Kolb e Kolb (2009), é vista como uma dinâmica fundamentada em ciclos de resolução de problemas, intercalando fases de ação/reflexão e experiência/abstração. Esta aplicação foi realizada no âmbito de um trabalho da faculdade, nomeadamente para a cadeira de Educação, Saúde e Exercício, mas que contribuiu para

o meu projeto, realçando a importância desta atividade na contribuição para a componente abstrata e para a reflexão sobre a respetiva temática.

Para a realização desta atividade, foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 31. Objetivos do Projeto Específico

OBJETIVO GERAL
Redução de comportamentos de <i>bullying</i> ;
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Capacitar para a autoconsciência dos efeitos colaterais no quotidiano dos alunos
Capacitar as vítimas para expor a situação.

No apêndice V encontra-se detalhado o plano completo da atividade desenvolvida.

De forma a dar protagonismo ao tema, a temática foi abordada em cidadania nas aulas de DT alunos.

2.4.2. Balanço

Face ao que foi planeado na presente etapa, como forma de atender ao problema associado às faltas injustificadas, pode-se afirmar que a atuação junto dos EE teve consequências positivas, uma vez que os alunos demonstraram uma maior atenção na justificação regular das mesmas e, para além disso, observou-se uma diminuição de faltas ao longo do semestre, tendo sido um objetivo cumprido com sucesso.

Por outro lado, e no que respeita à ausência frequente no RA, já não foi possível dizer o mesmo, pois que o problema se manteve. O facto desta ausência não ter qualquer tipo de impacto no aproveitamento dos alunos, sendo perceptível a falta de consciência daqueles para o privilégio que representa o acompanhamento desde o início do ano letivo, determina que aqueles requeiram para momento posterior – isto é, após a atribuição de classificações no 1.º semestre – o referido acompanhamento.

Perante esta situação decidiu-se que seria essencial existir alguma alteração relativamente ao modo como se encontram previstas as faltas ao RA, designadamente ao nível das consequências das mesmas, de modo que os alunos fossem compelidos a estarem presentes. No entanto, a estratégia da penalização como fator de incentivo resultou apenas para alguns alunos, existindo a necessidade de uma reestruturação desta medida na etapa seguinte.

A elaboração de contratos demonstrou não ter sido eficiente. Perante este problema, o envolvimento dos EE foi decisivo, contribuindo para um maior envolvimento no percurso académico dos filhos.

Refletindo sobre os casos de maior atenção, os alunos nº 2 (dois), 9 (nove) e 10 (dez) demonstraram a necessidade de um acompanhamento individual mais

pormenorizado. Este acompanhamento foi realizado maioritariamente dentro e fora da hora destinada a DT alunos e, quando necessário, no final das aulas de EF, através de conversas informais, procurando integrar estes alunos da melhor forma no âmbito escolar. A análise que faço deste acompanhamento é que mantive uma relação muito próxima com qualquer um destes alunos, refletindo-se na necessidade que muitas vezes tinham de me procurar só para desabafar, sobre assuntos dentro e fora do âmbito escolar e do âmbito familiar.

Em referência à atividade experiencial, da realização da mesma foi considerada um ponto chave no desenvolvimento do projeto específico, em que os objetivos foram cumpridos com sucesso, 100% de assiduidade e com o privilégio da presença da DT que desde o início demonstrou o seu interesse em estar presente.

A utilização de guiões pelos alunos, nos quais eles encenaram os papéis de agressores e vítimas, teve um impacto significativo ao atingir os objetivos estabelecidos, mudando a perspetiva de muitos sobre o tema abordado. Tudo isto refletiu-se na parte final da aula, que foi destinada à reflexão profunda. Na generalidade, todos os alunos desejaram conceder o seu contributo, destacando a importância da cooperação e o impacto que os feedbacks podem ter nos colegas. Estes compreenderam que comentários ou comportamentos inadequados não devem existir e devem ser substituídos por comentários de incentivo, como forma de cooperarem e ajudarem a melhorar o seu desenvolvimento enquanto aluno e pessoa.

A título de exemplo, um dos alunos que desempenhou o papel de vítima na situação de aprendizagem do basquetebol, caracterizado por ser apto na matéria, fez questão de mencionar o que sentiu com a ausência de bola por parte dos colegas de equipa, salientando o estado emocional que sentiu ao realizar a atividade, expressando a sua frustração devido à falta de envolvimento. Além disso, após este comentário, foi estabelecida uma ligação entre o estado emocional e a importância da saúde mental, que é fundamental para o bem-estar emocional, psicológico e social.

Como conclusão da atividade, foi disponibilizado um folheto alusivo à temática, “Cartão Vermelho ao Bullying” do Instituto Português do Desporto e Juventude [IPDJ] (2022), para que os alunos não olhassem para a atividade como algo pontual e que pudessem levar para além do contexto escolar, algo associado a esta experiência.

2.5. 3.ª Etapa

Nesta 3.ª etapa deu-se continuidade às linhas de intervenção desenvolvidas nas etapas anteriores. Desta forma, os objetivos delineados para esta etapa, encontram-se definidos no quadro seguinte:

Quadro 32. Objetivos 3ª Etapa

OBJETIVOS
Continuação do trabalho desenvolvido, no que respeita à ausência frequente dos alunos no Reforço de Aprendizagem;
Envolver o serviço de psicologia para conversas/palestras sobre a temática desenvolvida no projeto específico;
Envolver a Polícia Segurança Pública (PSP) para formação;
Integrar a temática do <i>Bullying</i> nos trabalhos de cidadania;
Reforçar a intervenção da pontualidade;
Aprofundar o conhecimento sobre o acesso ao ensino superior;
Concretização da Saída de Campo.

2.5.1. Plano

No que respeita à resolução do problema da ausência frequente dos alunos no RA, considerando que é um problema transversal nas disciplinas, continuou a ser um objetivo a dar continuidade nesta etapa, de forma a colmatar esse problema. Tendo em conta que a estratégia implementada na etapa anterior resultou apenas para alguns alunos, tornou-se fundamental a reestruturação da estratégia implementada. Posto isto, foi decidido realizar uma reunião com todos os EE, expondo o ponto de situação, procurando compreender o porquê desta ausência por parte dos seus educandos e se os mesmos estavam cientes da mesma.

Para que esta ausência deixasse de acontecer e o sistema deixasse de estar sobrecarregado com inúmeras faltas injustificadas, a solução transmitida aos EE passou pela assinatura de um documento em que reforçava a desnecessidade dos educandos usufruírem deste reforço. Porém, a partir do momento que isso ocorresse, o aluno perdia automaticamente a oportunidade de acesso até ao final do ano letivo, comprometendo a oportunidade de auxílio para os exames. A falta de assinatura por algum dos EE obrigava a que os respetivos educandos estivessem obrigatoriamente presentes no RA, sendo supervisionados regularmente, prevendo-se a perda automática de tal benefício logo que fossem atingidas as 2 (duas) faltas injustificadas.

No que diz respeito ao problema da pontualidade, este manteve-se, apesar de uma das estratégias implementadas desde o início do ano letivo nas aulas de EF e de DT alunos e que consistia na atribuição de uma falta de presença logo que se mostrassem decorridos 5 (cinco) minutos da hora de entrada. – Todavia, tal medida não foi suficiente. Nesse sentido, foi acrescentada outra estratégia que consistia na restrição de participação na SC.

Relativamente à implementação do projeto específico, como está explícito no cronograma da etapa anterior, esta etapa corresponde ao envolvimento de diversos serviços e ao início da integração do tema na agenda dos trabalhos de cidadania.

O envolvimento do SPO teve como intuito dar a conhecer aos alunos que este é um serviço que a escola disponibiliza e que desempenha um papel essencial no cuidado e desenvolvimento integral dos alunos. A sua principal função é promover o bem-estar emocional, social e académico dos alunos, fornecendo serviços especializados e recursos adaptados. No caso do apoio emocional, o serviço de psicologia oferece um espaço seguro para os alunos expressarem as suas emoções e aprenderem a lidar com problemas pessoais.

De realçar que era de extrema importância demonstrar aos alunos que estas pessoas estão disponíveis para ouvir, aconselhar e ajudá-los a lidar com questões como ansiedade, *stress*, baixa autoestima, *bullying*, problemas no âmbito familiar, luto, entre outros.

Por outro lado, envolver a autoridade para falar destas problemáticas é outra forma de dar segurança e mostrar aos alunos, que, mais uma vez, não estão sozinhos, podem ser ajudados pelo SPO, pela PSP e pelos professores. Foi igualmente uma forma de demonstrar aos alunos que, apesar de não falarem abertamente sobre o tema, têm à sua disposição vários agentes envolvidos para o fazerem.

De forma a dar protagonismo ao tema, para além da abordagem do mesmo nas aulas de DT alunos, os alunos elaboraram cartazes esclarecedores sobre a temática que foram expostos na escola.

À medida que os anos passam os professores vão percebendo que os últimos dois anos de secundário são marcados por ansiedade e *stress* por parte dos alunos, sobretudo no que respeita à tomada de decisões de futuro. Nesse sentido, desde o início do ano letivo que vem definido no Plano Anual de Atividades (PAA) do 11º e do 12º ano, a realização da visita de estudo à Futuralia. Esta visita proporcionou múltiplas potencialidades pedagógicas e formativas, facilitando o acesso à informação, promovendo ainda a interface entre o mundo académico e empresarial, a educação formal e informal, com vista a motivar e incentivar os jovens alunos a encontrarem o seu talento e apoiar as decisões do seu futuro pessoal e profissional.

Após a realização desta visita de estudo, como complemento à mesma e às conversas informais, optei por usar uma das aulas de cidadania para dar a conhecer aos alunos o site da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), salientando que o mesmo desempenha um papel fundamental na disponibilização de informações relevantes, na

transparência do processo de candidaturas e na divulgação de resultados, além de fornecer dados estatísticos sobre o sistema de ensino superior no país.

Também nesta etapa procedeu-se à realização da SC, que implicou o trabalho colaborativo por parte dos professores do CT para a concretização das diversas atividades interdisciplinares planificadas.

2.5.2. Balanço

Finalmente, nesta etapa foi notória a diminuição do número de faltas de atraso, tendo sido clara a mudança de comportamento após a definição da estratégia da restrição da participação na SC.

Considerando o trabalho desenvolvido, relativamente à ausência frequente dos alunos no RA, a reunião com os EE permitiu identificar que os únicos alunos com justificação para tais ausências eram os que apresentavam problemas de compatibilidade de horário em virtude de frequentarem modalidades desportivas fora do âmbito escolar e desse modo. Os restantes alunos eram faltosos por opção.

No entanto, verificou-se que após a reunião com os EE e a implementação das estratégias acima referidas, verificou-se uma melhoria significativa nesta dimensão.

A respeito da realização da visita de estudo, os alunos demonstraram o seu interesse em conhecer mais sobre as respetivas áreas de interesse, tiveram a oportunidade de retirar dúvidas sobre os diferentes cursos e outras questões relevantes para as suas escolhas futuras. Sobre a apresentação do site da DGES, muitos dos alunos tinham conhecimento do *site* mas não sabiam como o utilizar e que informações relevantes é que poderiam retirar do mesmo. Posso salientar que após a apresentação do mesmo senti um alívio por parte de alguns alunos, os quais ficaram a compreender um pouco mais a sua funcionalidade, tendo em conta que é uma ferramenta essencial que facilita todo o processo de acesso e gestão do ensino superior.

Ao nível da implementação do projeto específico, os objetivos pretendidos foram alcançados com sucesso, sendo que considero que foi determinante o envolvimento de diversos agentes neste percurso. Tanto para o SPO, como para a PSP, foi um momento marcante e desafiante, dado que lidam diariamente com assuntos desta índole. A partilha de experiências de casos verídicos teve um impacto muito grande nos alunos, deparando-se com possíveis consequências em termos emocionais e académicos de quem lida com a exclusão social e com o *bullying*, sejam vítimas ou agressores.

A escolha destes agentes serviu para mostrar aos alunos que podem ser ajudados a prevenir estas situações, fornecendo informações sobre como identificar os sinais de *bullying* e que medidas devem ser tomadas para interromper o comportamento agressivo,

as diferentes formas que ele pode assumir, como denunciar o *bullying*, a quem se dirigir para procurar ajuda e, sobretudo, para destacar que a prática de tais comportamentos constitui um crime.

A referida atividade serviu, em suma, para dar a conhecer aos alunos recursos de apoio e proteção e para promover uma cultura escolar de respeito, empatia, tolerância, inclusão para todos os alunos.

Após a abordagem do tema nas aulas de cidadania e o cumprimento da realização de cartazes esclarecedores sobre a temática, a etapa seguinte requer a apresentação dos mesmos à turma.

2.6. 4.^a Etapa

A 4.^o etapa, que corresponde à etapa dos produtos, culmina tudo aquilo que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, tendo determinado os seguintes objetivos:

Quadro 33. Objetivos 4^a Etapa

OBJETIVOS
Finalizar o processo de ausência dos alunos no Reforço de Aprendizagem;
Concluir o projeto específico relativo à exclusão social e <i>bullying</i> ;

2.6.1. Plano

Após a reunião com os EE na etapa anterior, foram notórias melhorias significativas no que respeita à ausência dos alunos no RA. No entanto, houve a necessidade de uma nova intervenção junto dos EE daqueles alunos que ultrapassaram o limite de faltas.

No que respeita à finalização dos produtos do projeto específico, os alunos tinham de elaborar e apresentar o cartaz que realizaram sobre a temática desenvolvida através do projeto específico.

2.6.2. Balanço

Na presente etapa, o contacto com os EE tornou-se fundamental para a manutenção de um reduzido número de faltas e da presença dos alunos no RA, como também para o esclarecimento dos procedimentos referentes aos exames nacionais. Contudo, realço a minha participação nas reuniões gerais e individuais com os respetivos EE.

Relativamente às dinâmicas do projeto desenvolvido, alusivo à exclusão social e *bullying*, as mesmas vieram confirmar o desenvolvimento das dinâmicas interessantes entre os diferentes alunos, assim como um aprofundamento dos conteúdos.

2.7. Saída de Campo

2.7.1. 1.^a Etapa

A SC é uma das atividades emergentes no âmbito da direção de turma, meticulosamente concebida e executada pelo núcleo de estágio, fundamentada numa abordagem interdisciplinar com características de visita de estudo, configurando-se como um projeto complexo e conciso, capaz de transmitir uma experiência estimulante aos alunos.

Numa etapa inicial, primordialmente fundamentada na cooperação, foram empreendidos uma série de encontros minuciosos com o núcleo de estágio e o orientador de escola, a fim de investigar os recursos disponíveis para a execução viável desta atividade. A concretização desta SC, proporcionou aos alunos uma experiência além do âmbito quotidiano ao qual estão acostumados, permitindo-lhes desenvolver aprendizagens num ambiente natural, com o intuito de cumprir os objetivos estabelecidos pelo Projeto Educativo (PE) produzido pela Direção do AGEMT (2022), assim como as finalidades da Educação Física de acordo com os PNEF (Jacinto et al., 2001). Esta iniciativa reforçou o apreço pela prática regular de AF, aprofundando a sua importância como fator determinante para a saúde.

A fim de alcançar tais objetivos, procurou-se adicionar dinâmicas específicas, criando um elo significativo para a consolidação das aprendizagens, fornecendo oportunidades para motivar e conectar os alunos de forma a apreciar e compreender conceitos, expandido a sua base de conhecimento adicionais e estimulando o desenvolvimento de estratégias de pensamento mais avançadas (Behrendt & Franklin, 2014).

Para efetuar a realização dessa atividade, além de ter sido realizada uma análise minuciosa do contexto, procurou-se envolver os professores do CT, de modo a incorporar a perspetiva interdisciplinar e criar dinâmicas que se relacionassem com as disciplinas presentes no currículo dos alunos.

2.7.2. 2.^a Etapa

Ao abordarmos o planeamento, é primordial estabelecer os objetivos que serviram como parâmetros para avaliar os resultados alcançados. Nesse sentido, estão representados no quadro seguinte os objetivos comuns e os objetivos específicos:

Quadro 34. Objetivos Gerais e Específicos da SC

OBJETIVOS COMUNS
Promover uma atividade de recolha de resíduos sólidos (lixo), como forma de contribuir para a prevenção do ambiente;
Contribuir para a valorização da disciplina de EF e a sua relação com a Educação Ambiental;
Promover a Interdisciplinaridade;
Melhorar o inter-relacionamento entre alunos e entre alunos e professores.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO 11ºB
Promover a autoconsciência dos efeitos colaterais da temática do <i>Bullying</i> e da Saúde Mental como temas desenvolvidos em cidadania;
Utilizar a dinâmica do ensino recíproco e da aprendizagem cooperativa desenvolvida na turma, para aperfeiçoar as aprendizagens na dança dos colegas da turma do colega estagiário.

Com base nos objetivos estruturados, foi realizado um cuidadoso processo de seleção do local, levando em consideração diversos critérios, tais como o ambiente circundante, as condições disponíveis, a distância e os custos envolvidos. O foco principal era proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem enriquecedora num contexto real. Nesse sentido, a escolha recaiu sobre a Serra de Montejunto, um local que integra a lista de áreas de especial interesse ecológico proteção e preservação, apresentando uma riqueza vegetativa natural e relevância geológica.

A temática da educação ambiental possui um papel fundamental no currículo dos alunos do 11.º ano, sendo abordada de forma abrangente nas disciplinas de Cidadania, Física e Química A, Biologia e Geologia e Inglês. Dessa forma, optou-se por realizar uma atividade de *Plodding*, que consistiu na coleta de resíduos sólidos (lixo) ao longo do dia, durante o desenrolar das atividades. Esta ação, teve como objetivo contribuir para a preservação do meio ambiente, incentivando a adoção de comportamentos ecológicos por meio dessa intervenção prática.

A atividade de orientação foi planeada para ter uma duração de 1 hora e 30 minutos, durante os quais as duplas e trios de alunos partiram em momentos distintos, com uma diferença de 2 minutos entre eles. Este espaçamento de tempo foi implementado para garantir que os grupos não se sobrepusessem uns aos outros e para evitar aglomerações nos pontos de interesse.

A composição dos grupos foi feita com base no critério da heterogeneidade, ou seja, procurou-se reunir alunos de diferentes competências e de ambas as turmas, a fim de promover uma interação produtiva entre eles. Esta abordagem procurou incentivar à cooperação, à troca de ideias e à aprendizagem mútua, uma vez que cada aluno pode contribuir com perspectivas e conhecimentos diversos.

O percurso de orientação consistia em 8 pontos, nos quais foram colocados cartazes que representavam diferentes aspetos da biodiversidade encontrada no local. Esses pontos estavam distribuídos ao longo de uma distância de 3 (três) km, proporcionando aos alunos uma oportunidade de explorar o ambiente natural e observar os diferentes elementos da biodiversidade presentes na área. Para cada ponto foi associada uma dinâmica interdisciplinar, com base na visualização e interpretação dos cartazes. Tal significa que os alunos foram desafiados a utilizar os conhecimentos e as habilidades de diversas disciplinas para compreender e explorar os temas abordados em cada cartaz.

No quadro seguinte encontram-se as dinâmicas interdisciplinares planeadas para cada ponto do percurso, as quais foram cuidadosamente selecionadas para proporcionar uma experiência significativa, estimulando o pensamento crítico e a cooperação.

Quadro 35. Dinâmicas Interdisciplinares

PONTOS	DINÂMICAS
1	Aplicação dos conceitos desenvolvidos na disciplina de Inglês, utilizando o vocabulário associado ao meio ambiente.
2 e 7	Aplicação dos conceitos da Química verde e do desenvolvimento sustentável desenvolvidos na disciplina de Física e Química A: <ul style="list-style-type: none"> • 12 Princípios da Química Verde; • Objetivos da Química Verde; • Equação representativa da produção de H₂ cinzento, azul e verde;
3,5, 6 e 8	Aplicação dos conceitos desenvolvidos na disciplina de Biologia e Geologia: <ul style="list-style-type: none"> • Taxonomia; • Sistema Hierárquico de Classificação; • Domínio Eukarya; • Ciclos Biológicos; • Ciclo Celular; • Transporte nas plantas; • Transportes na membrana celular; • Transportes nos animais; • Teoria Cinética da evolução;
4 e 6	Aplicação dos conceitos desenvolvidos na disciplina de Matemática A: <ul style="list-style-type: none"> • Formas Geométricas; • Funções (o domínio, os zeros, o sinal, a paridade, as simetrias, a monotonia e os extremos).

Na presente situação foi concedida aos alunos a oportunidade de participar num percurso de orientação em linha, utilizando um mapa (Apêndice VI), que consistia numa única linha, sem a indicação precisa dos pontos de controlo. Esta abordagem foi

especialmente implementada para atender às necessidades dos alunos com NEE. O objetivo desta estratégia era proporcionar maior controlo aos praticantes, uma vez que estes eram orientados a passar por determinados locais pré-estabelecidos (Preto, 2022).

No contexto do projeto específico, este dia em particular foi articulado para abordar o paralelismo entre o *bullying* como tema desenvolvido em cidadania e o *bullying* que frequentemente ocorre no âmbito do meio ambiente. O objetivo era levar os alunos a refletirem sobre as suas ações como indivíduos, onde muitas vezes somos nós que contribuímos ativamente para o descarte inadequado de lixo. Nesta atividade, a função do professor estagiário passava por transmitir uma perspetiva diferenciada do conceito de *bullying*, sabendo que, quando se trata do meio ambiente, ocorre exatamente a mesma dinâmica: nós, seres humanos, somos mais fortes do que a natureza, que não possui meios para se defender.

Posteriormente, após despertar o interesse genuíno da turma no tema durante as aulas de cidadania, e alinhado ao projeto específico do colega estagiário, decidimos incluir uma atividade experiencial, promovendo a saúde mental de forma efetiva, com base na abordagem de Kolb & Kolb (2015). Nesse sentido, optamos por realizar uma sessão de *Body and Mind* (Apêndice VII), um termo amplamente utilizado no campo do fitness que se origina do setor da medicina *Mind-Body*, no qual se observa como as mudanças no estado mental podem afetar diretamente as mudanças no corpo (Archer, 2004).

Ao examinar estudos anteriores à pandemia de Covid-19, conforme destacado por Schoroeder (2016), já se especulava sobre o aumento dos níveis de *stress* na sociedade, resultando das exigências relacionadas com o trabalho e com o tempo, o que levou as pessoas a procurarem atividades mais serenas que oferecessem benefícios tanto para a condição física quanto para a saúde. À medida que emergimos do período pós-pandemia, torna-se cada vez mais evidente que a agitação e o acumular de *stress* têm tido um impacto significativo na sociedade como um todo. Estas consequências negativas, que se manifestam tanto a nível físico quanto mental, têm vindo a ser particularmente comuns e notáveis nos alunos.

No entanto, ao optarmos por esta atividade experiencial, os alunos puderam não apenas exercitar o seu corpo, mas, também, concentrar-se por um momento, deixando de lado as preocupações do quotidiano e aprendendo a controlarem os sentimentos, a regular a respiração e a concentrarem-se em si mesmos, desenvolvendo habilidades de autocontrolo e sintonizando-se com os sons proporcionados pelo ambiente ao seu redor. Com isto, procuramos transmitir aos alunos a importância dos espaços naturais, incentivando-os a desconectarem do mundo ao seu redor e focarem-se simplesmente nas sensações internas do “eu”, por meio da prática de respiração com os olhos fechados,

procuramos ajudar a acalmar a ansiedade e o *stress*, permitindo-lhes encontrar um momento de tranquilidade e paz interior.

Encerrámos a sessão com a técnica de relaxamento conhecida como “cadáver”, em que os alunos foram convidados a deitar de barriga para cima, fechar os olhos e manter os braços estendidos ao lado do corpo. Nesta ocasião, foi estabelecida uma conexão entre o meio ambiente e a saúde mental, salientando o facto de que os alunos passam a maior parte das suas vidas em centros urbanos, onde a vida é frenética e o *stress* é constante. Embora estejam constantemente envolvidos em atividades, estas nem sempre são realizadas de maneira saudável, pois raramente encontram tempo e espaço para cuidarem de si mesmos e recarregarem as energias. Neste contexto, nada melhor que procurar um ambiente natural como forma de proporcionar esse cuidado.

Após a conclusão da atividade, foi reservado um momento especial para que os alunos pudessem refletir sobre o impacto da intervenção realizada.

Da parte da tarde, como forma de aproveitar os recursos disponíveis, o núcleo de estágio reconheceu a importância e a riqueza de incluir uma visita ao centro de interpretação ambiental como parte desta atividade. Esta decisão proporcionou aos alunos a oportunidade única de explorar uma exposição permanente e assistirem a um vídeo abrangente que abordava diversos aspetos, desde a geologia, o clima, passando pela fauna e flora da região. Esta imersão prática, permitiu que os alunos consolidassem as aprendizagens adquiridas em sala de aula, levando-as para além das teorias e proporcionando uma compreensão mais tangível e concreta.

A presença de um técnico especialista durante a visita, foi um verdadeiro acréscimo ao valor da experiência dos alunos, pois trouxe consigo um conhecimento especializado e a partilha de informações adicionais sobre os temas em discussão, incentivando os alunos a explorar e ampliar os seus horizontes.

Para encerrar o dia de maneira completa e enriquecedora, optou-se por incluir o projeto específico da área da lecionação, intitulado “Aprendizagem Cooperativa na Dança”, abrangendo ambas as turmas. Esta atividade, permitiu aos alunos demonstrarem as competências desenvolvidas ao longo do projeto por meio do ensino recíproco, envolvendo-se ativamente na transmissão de conhecimento uns aos outros, na execução da dança social do merengue e da rumba quadrada. Os alunos não eram apenas aprendizes, mas também professores, fortalecendo a comunicação, a liderança e a cooperação.

Além disso, foi integrado um momento de celebração com a apresentação das coreografias, como reconhecimento das conquistas individuais e coletivas, resultado do esforço, dedicação e do trabalho em equipa.

Como despedida de um dia brilhante e cheio de aprendizagem, procurámos integrar danças populares como o “*Jerusalema*” e a “*Macarena*”. Estas danças são conhecidas pela sua energia contagiante e pela participação ativa de todos os envolventes, proporcionando um momento de descontração e diversão, permitindo que os alunos e os professores se expressassem livremente e conectassem-se com outras culturas e tradições.

Para garantir o sucesso deste dia, para além do planeamento e organização das diferentes atividades, foram necessárias medidas adicionais, como a mobilização dos recursos e a implementação de medidas de segurança.

Um dos principais aspetos dessa mobilização de recursos, foi o planeamento financeiro detalhado, tendo sido estabelecido um limite máximo de despesas de 10€ por aluno, que cobriram principalmente o custo do transporte. Este planeamento foi essencial para garantir que a atividade fosse acessível e viável para todos os alunos envolvidos. Esta definição de um orçamento específico foi realizada atempadamente, prevendo, se necessário, medidas para que este custo não se tornasse um obstáculo para a participação dos alunos, assegurando a equidade e a inclusão de todos.

Além dos recursos financeiros, também foi necessário levar em consideração a disponibilidade e o interesse dos recursos humanos envolvidos. Conforme estabelecido no regulamento Interno (Direção do AGEMT, 2022) apenas um professor poderia estar associado a cada grupo de 15 (quinze) alunos. Com base nessa diretriz, tendo em conta a presença de 2 (dois) professores estagiários e 1 (um) professor orientador, o número de alunos participantes na visita ficou dentro da capacidade de atendimento de 3 (três) professores. Embora os demais professores não pudessem participar diretamente no dia da atividade, desempenharam um papel de extrema importância na construção das dinâmicas interdisciplinares da visita.

Com efeito, e como acima se indicou, na execução desta atividade os alunos tomaram conhecimento de diversas matérias relacionadas com as áreas de Biologia, Geologia, Matemática e Química.

Visando a segurança de todos os alunos e professores envolvidos, tivemos ao nosso dispor um kit de primeiros socorros, contendo uma variedade de materiais essenciais. Este kit foi preparado para assegurar uma resposta eficaz diante de possíveis acidentes ou emergências durante as atividades. No entanto, a presença de um socorrista com certificação adequada foi uma medida preventiva adotada para garantir uma pronta resposta em caso de qualquer emergência. Nesse sentido, não foi necessário procurar alguém específico, pois eu mesma possuo certificação como socorrista, pela Cruz Vermelha Portuguesa.

No que diz respeito à alimentação, decidimos utilizar o parque das merendas como local para realizar um piquenique com as turmas, visando promover a interação entre os alunos e os professores, num ambiente agradável e descontraído. Como benefício, a empresa “O Cantinho da Isa” gentilmente ofereceu-se para patrocinar a SC e ofereceu uma ampla variedade de frutas ao longo do dia, contribuindo para uma alimentação saudável e equilibrada, proporcionando aos alunos opções nutritivas e variadas.

Em relação à hidratação, considerando que a Serra de Montejunto é uma área de paisagem protegida e levando em conta um dos objetivos estabelecidos para esta atividade, foi solicitado aos alunos que não levassem garrafas de plástico, mas sim garrafas reutilizáveis que pudessem ser cheias sempre que necessário. Esta medida foi adotada com o intuito de promover a consciência ambiental e evitar o uso desnecessário de plástico descartável.

Por último, como forma de tornar a SC desafiante e memorável, implementamos uma estratégia para promover a AF tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Para isso, decidimos premiar os alunos que obtiveram as melhores classificações no percurso de orientação. Esta classificação foi baseada no tempo que os alunos levaram para contemplar o percurso.

Como forma de fornecer incentivos adicionais aos alunos, aproveitámos o protocolo estabelecido entre a escola e o ginásio “Oenergy Family Club”, onde os alunos têm acesso a uma mensalidade com preço ajustado. Além disso, a empresa ofereceu-se para patrocinar os prémios correspondentes aos primeiros, segundos e terceiros classificados. Esta parceria, permitiu oferecer prémios relacionados com a AF, procurando incentivar a prática regular de AF.

Quadro 36. Prémios

PRÉMIOS		
1º Classificado	2º Classificado	3º Classificado
1 dia aberto + T-shirt	1 dia aberto	1 T-shirt

Para garantir que todos os alunos levassem uma lembrança deste dia especial, contamos com a generosa colaboração da marca *Prozis*, disponibilizado um presente simbólico e saudável para os alunos: o Vita-Pop, um género de chupa-chupa enriquecido apenas com vitaminas.

2.7.3. 3.ª Etapa

A terceira etapa do planeamento da SC, envolveu uma preparação dos recursos. Foi essencial realizar várias visitas antecipadas ao local, para garantir que tudo estivesse

devidamente enquadrado. Durante esta fase, também foi necessário estabelecer contacto com a junta de freguesia para relembrar e garantir que o espaço estivesse em condições para ser utilizado, assim como com o centro de interpretação ambiental para confirmar a visita e o uso das casas de banho durante o dia.

O percurso de orientação foi repetido várias vezes, a fim de garantir a familiarização com o trajeto e a correta sinalização dos pontos de referência cruciais.

Além disso, como parte da estratégia geral, foi necessário estabelecer meios para a identificação dos professores e dos alunos durante o dia, visando facilitar o reconhecimento de cada participante. Embora não tenha sido possível proceder à aquisição de t-shirts personalizadas esforçámo-nos para encontrar soluções alternativas que permitissem manter essa regra de segurança. Nesse sentido, optou-se por solicitar aos alunos que usassem obrigatoriamente t-shirts brancas e os professores t-shirts vermelhas, possibilitando uma supervisão mais eficiente e proporcionando um ambiente mais controlado.

Para a divulgação deste dia, procedeu-se à elaboração de um cartaz (Apêndice VIII), projetado e colocado em locais estratégicos, como a sala dos professores, o gabinete do SUB-DEF e no site da escola. Esta estratégia garantiu que todos os alunos e professores tivessem conhecimento da atividade, incentivando a participação e a criação de expectativa em relação ao evento.

2.7.4. 4.^a Etapa

A atividade em questão ocorreu no dia 30 de março de 2023, na Serra de Montejunto. Houve uma adesão significativa de ambas as turmas, com exceção de uma aluna que, infelizmente, não pôde comparecer devido a questões de saúde.

É importante realçar que cada um dos três professores presentes durante o dia assumiu responsabilidades previamente definidas. No meu caso, antes do início das atividades, dirigi-me bem cedo até ao local para preparar e organizar as atividades, enquanto o colega de estágio assumiu a responsabilidade da logística de presenças e de transporte, junto do ponto de encontro (escola).

A chegada ao local dos alunos foi caracterizada por uma reunião, na qual explicamos a organização do programa, bem como as regras de segurança para um bom funcionamento. Aludimos também ao contacto fornecido junto com os mapas, como uma forma de comunicação em caso de emergência. Esta abordagem visou garantir a compreensão do programa, esclarecer quaisquer dúvidas e estabelecer diretrizes claras para uma experiência segura e agradável.

Durante o dia participei ativamente como responsável pela atividade “*Body and Mind*”, levando em consideração a minha formação e experiência na área. Ao mesmo tempo, o colega assumiu um compromisso com a atividade de orientação. Durante a tarde, ambos estivemos presentes em simultâneo na realização da visita ao centro de interpretação ambiental e na concretização das danças sociais do merengue e da rumba quadrada, através do ensino recíproco.

Para encerrar o dia de forma memorável, proporcionamos aos professores e alunos um momento no qual todos puderam participar, realizando danças populares, como o famoso “*Jerusalem*” e a animada “*Macarena*”.

2.7.5. Balanço

Para realizar uma avaliação mais abrangente da SC, procurou-se ir além das conversas informais com o núcleo de estágio e o orientador de escola.

Para isso, optou-se por promover uma dinâmica interdisciplinar com a disciplina de Português, na qual os alunos foram convidados a escrever um texto expositivo abordando as dinâmicas realizadas e expressando a sua opinião pessoal sobre a experiência em questão. Após a análise dos textos, foi notório uma grande satisfação por parte de todos os alunos.

Destaco também a relevância da constituição dos grupos de forma heterogénea, ao levar em consideração o desempenho dos alunos e o sexo, com o intuito de criar grupos equilibrados, proporcionando oportunidade para que todos pudessem contribuir de acordo com as suas habilidades e potenciais. Todo o trabalho em equipa permitiu que os alunos valorizassem as competências individuais, a comunicação efetiva, a confiança mútua, as competências sociais e relacionais, num ambiente colaborativo e estimulante para a realização das diversas atividades, reconhecendo que cada membro do grupo tem um papel importante a desempenhar e que, juntos, poderiam alcançar resultados significativos.

A nível pessoal, considerei este projeto como um momento desafiador e complexo devido à necessidade de uma ampla organização e planeamento, envolvendo inúmeros recursos. Ao longo dos procedimentos, foram enfrentadas algumas dificuldades em relação à disponibilização de recursos humanos, materiais e financeiros, o que, por consequente, limitou a execução de algumas atividades nesta SC. No entanto, com base naquilo que era exequível, procurou-se enriquecer a experiência de campo de outras maneiras, adaptando o planeamento de acordo com a realidade apresentada, sabendo que a capacidade de adaptação é uma das características fundamentais que um professor deve possuir para lidar com desafios e encontrar soluções alternativas.

Uma das fragilidades mais significativas residiu na questão dos recursos humanos envolvidos no decorrer do evento. Embora os professores do CT de ambas as turmas, tenham demonstrado um interesse constante em participar presencialmente na realização da SC, infelizmente as circunstâncias não permitiram a concretização desse desejo. A presença física dos mesmos teria conduzido numa série de benefícios, incluindo o fortalecimento do relacionamento positivo entre os alunos e os professores.

No entanto, a cooperação mútua e de convergência de esforços entre estes, permitiu contornar a ausência física de alguns professores, estabelecendo um ambiente propício à concretização dos objetivos definidos, através da troca de experiências, conhecimentos e recursos, garantiram uma abordagem abrangente e integrada.

Para além deste aspeto, seria relevante destacar a necessidade de ajustes em relação ao período de almoço, especialmente após o piquenique. Uma sugestão seria disponibilizar bolas e raquetes durante esse intervalo, a fim de evitar tempos de espera e oferecer aos alunos uma opção de entretenimento e recreação. Esta medida contribuiria para otimizar o tempo e manter os alunos envolvidos em atividades, reforçado a experiência positiva do evento.

Apesar de todos os obstáculos defrontados, foi possível afirmar que os objetivos propostos para a SC foram atingidos com sucesso.

No que tange à realização da atividade de *Plodding*, mesmo numa área protegida como a Serra de Montejunto, infelizmente ainda foi constatada a presença de diversos resíduos. Esta constatação reforçou a importância da conscientização ambiental e da preservação do ecossistema, incentivando os alunos a adotar comportamentos mais sustentáveis.

A abordagem implementada na atividade experiencial em prol da preservação ambiental, proporcionou aos alunos uma compreensão ampliada sobre o cuidado com a saúde mental. Ficou evidente que esse cuidado não se restringe apenas ao aspeto psicológico, mas também engloba a atenção ao corpo e à conexão, valorizando a saúde e o bem-estar de forma integrada, contribuindo para um estilo de vida saudável e sustentável. Durante esta atividade de reflexão, uma mensagem fundamental emergiu de maneira clara e impactante: o equilíbrio entre o corpo, a mente e a alma devem ser cuidados, levando a um maior bem-estar, uma maior sensação de propósito e de conexão consigo mesmos.

No que diz respeito às aprendizagens, todos os alunos foram capazes de alcançar os objetivos estabelecidos. É importante destacar que, embora houvesse uma preocupação em relação aos alunos com NEE na realização do percurso de orientação, a formação correta dos grupos, permitiu a segurança durante a atividade, contribuindo para o sucesso de todos os alunos.

Já as dinâmicas implementadas, permitiram que os alunos consolidassem os conceitos trabalhados nas diversas disciplinas, oferecendo-lhes a oportunidade de identificar as áreas em que enfrentaram mais dificuldades e que precisavam de maior atenção para o seu desenvolvimento contínuo. Esta consideração possibilitou um maior autoconhecimento e uma compreensão mais clara das necessidades individuais de cada aluno, fortalecendo a atividade como um todo.

Para um futuro próximo, faria algumas alterações ao nível das dinâmicas, aprofundando e explorando de forma diferente, pois que reconheço que seria necessário um planeamento mais extenso para consolidar todas as componentes da melhor forma possível. Porém, embora tenha sentido que o tempo disponível foi limitado, procurei otimizar a mesma com a presença dos projetos específicos.

Refletindo sobre esta experiência, destaco especialmente, as observações e reflexões realizadas pelo núcleo de estágio, pelo orientador de escola e pelos próprios alunos após a realização das atividades interdisciplinares. Estas reflexões revelaram que o momento destinado ao desenvolvimento do projeto de lecionação, superou todas as expectativas, contribuindo de maneira considerável para o desenvolvimento das relações entre os alunos, promovendo a componente da cooperação. Além disso, o projeto possibilitou a resolução de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos com menor aptidão na matéria.

O ponto forte desta SC foi o impacto que este dia teve nos alunos com NEE. Estes alunos, muitas vezes, enfrentam dificuldades em estabelecer relações sociais e interagir com pessoas fora do seu círculo. No entanto, durante a execução das coreografias com os outros colegas fora da turma, foi notório que a dança acabou por se tornar num poderoso mecanismo de socialização e inclusão, permitindo que estes alunos interagissem de uma forma diferente do habitual, através dos movimentos corporais e da linguagem corporal, podendo expressarem-se de maneira autêntica e sem barreiras, fortalecendo a autoconfiança e autoestima.

Em suma, o sentimento que obtive após a execução da SC, foi uma satisfação pessoal significativa ao constatar o sucesso da realização da mesma, valorizando o trabalho cooperativo entre o núcleo de estágio.

Durante todo o percurso de estágio, estabeleci uma relação altamente positiva com todos os envolvidos, incluindo docentes, não-docentes e alunos. No entanto, foi através da realização desta atividade em particular que pude experimentar uma proximidade ainda mais relevante com os alunos, especialmente aqueles que detêm características especiais e que demonstraram uma mudança ilustre nas suas atitudes após a conclusão da SC.

2.8. Balanço Final

Após uma avaliação minuciosa da atuação como coadjuvante da DT ao longo do ano letivo, foi possível afirmar que o balanço foi positivo, considerando os objetivos iniciais estabelecidos. Esta área foi, sem dúvida, a mais desafiadora em termos pessoais, mas também aquela que proporcionou maiores ganhos para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

O papel do DT exige um comprometimento significativo, envolvendo uma constante interação com os alunos, os professores e os EE, sendo um elemento crucial na identificação e resolução de problemas relacionados com a turma e com cada aluno individualmente. Nesse sentido, também esta função desempenha um papel fundamental na promoção da interdisciplinaridade e conseqüentemente na valorização de todas as disciplinas constituintes do currículo, estabelecendo uma relação de colaboração essencial com os professores do CT.

A AI realizada na primeira etapa, revelou de forma precisa as problemáticas centrais enfrentadas pelos alunos, fornecendo assim uma base sólida para a implementação de intervenções efetivas. Vale ressaltar ainda a aplicação da abordagem da aprendizagem experiencial (Kolb & Kolb, 2005), por meio de exploração dos temas do *bullying*, saúde mental e educação ambiental. Esta abordagem revelou-se extremamente relevante para a resolução dos problemas críticos, proporcionando aos alunos uma reflexão aprofundada sobre os temas abordados. Através desta metodologia, os alunos foram desafiados a vivenciar experiências consideráveis, as quais os conduziram a uma compreensão mais profunda e uma ligação mais forte com os conteúdos abordados. Dessa forma, despertou-se um interesse genuíno e uma participação ativa por parte dos alunos, resultando numa melhor interação entre eles. Além disso, esta abordagem possibilitou que os alunos estabelecessem uma relação mais próxima entre a teoria e a prática, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada.

Esta atuação como coadjuvante do DT, permitiu-me desenvolver competências essenciais, como a capacidade de estabelecer relações empáticas com os alunos, a habilidade de resolver conflitos e a capacidade de promover um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo. Noutro plano, esta experiência fortaleceu a compreensão da importância do trabalho em equipa, da colaboração entre os diferentes intervenientes e da promoção do bem-estar e do desenvolvimento integral dos alunos. A título de exemplo, destaco o trabalho cooperativo demonstrado na concretização da SC dos professores estagiários, Marcella Cossermelli, Pedro Sargento e João Vieira, elementos de um diferente núcleo de estágio.

Capítulo 3 - Desporto Escolar

O Desporto Escolar (DE), de acordo com o Decreto-Lei 95/91, Artigo 5.º, representa uma atividade com um combinado de práticas lúdico-desportivas e de formação, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, assimiladas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo. Este, segundo o Decreto-Lei nº46/86, Artigo 51º, tem um papel imprescindível na promoção da saúde e condição física, como na aquisição de hábitos e condutas motoras, estimulando sentimentos de autonomia, cooperação, criatividade, entre outros.

3.1. Caracterização do Desporto Escolar

No AGEMT, no ano letivo 2022/2023, o DE incluía 6 (seis) núcleos de modalidades, cada núcleo com os respetivos professores responsáveis:

Quadro 37. Núcleos do Desporto Escolar

MODALIDADES	PROFESSORES RESPONSÁVEIS
Boccia	Prof. Teresa Morais
Multiatividades	Prof. Maria Amador
DE sobre rodas	Prof. Mafalda Faria
Natação	Prof. Pedro Cordeiro
Natação Adaptada	Prof. Alexandra Avelar
Ténis de Mesa	Prof. João Alves
Voleibol	Prof. Carlos Capela, Prof. Susana Maia e Prof. Pedro Cordeiro

Dentro do âmbito do regulamento geral de funcionamento do desporto escolar 21-22, podem ser identificadas duas categorias distintas de atividades: as atividades externas e as atividades internas.

As atividades externas, de carácter mais abrangente, estão relacionadas com os quadros competitivos de cada núcleo desportivo e envolvem a participação em sessões regulares de treino ao longo do ano letivo. São consideradas de nível II, destacando-se pelo seu carácter competitivo e pelo envolvimento com outras escolas e instituições desportivas e proporcionam aos estudantes a oportunidade de se envolverem em competições e aperfeiçoarem as suas habilidades desportivas.

Por outro lado, as atividades internas são organizadas no ambiente escolar, de forma mais pontual, e planeadas em conjunto com o SUB-DEF. Estas são conhecidas como nível I, concentram-se em treinos regulares, promovendo o desenvolvimento físico e técnico dos alunos dentro da própria escola. Têm um carácter mais inclusivo, permitindo um maior número de alunos participantes, independentemente do seu nível de desempenho.

É importante ressaltar que, além das três horas letivas atribuídas a cada núcleo desportivo, o núcleo de voleibol destaca-se por ter mais duas horas adicionais. Essas duas horas são atribuídas especificamente para a realização de um projeto de valorização, o que demonstra o reconhecimento e a importância atribuída a esta modalidade no contexto escolar.

O AGEMT, destaca-se pela sua notável diversidade e uma oferta de núcleos desportivos verdadeiramente eclética. Esta ampla diversidade de opções, criou um cenário desafiador na hora de selecionar o núcleo no qual o estagiário irá atuar, pois é necessário considerar uma série de fatores. É essencial que o estagiário tenha a oportunidade de vivenciar e responsabilizar-se por um núcleo específico, elaborando e executando o planeamento ao longo do ano letivo, sob a orientação dos professores responsáveis.

No entanto, a seleção do grupo-equipa de voleibol, baseou-se na forte ligação da trajetória pessoal e profissional com a modalidade. Esta, teve um impacto inexplicável na formação enquanto atleta, treinadora e aluna do curso profissional técnico de apoio à gestão desportiva, no contexto escolar em questão.

Em 2018, surgiu a oportunidade da realização do curso de treinador de grau I, pela Faculdade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, proporcionando uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, os quais foi possível aplicar durante vários anos. Esta experiência enriquecedora, fortaleceu ainda mais o vínculo com a modalidade, reforçando a paixão em transmitir conhecimentos e auxiliar no desenvolvimento dos jovens.

Contudo, esta escolha de assumir o grupo-equipa de voleibol no AGEMT, não foi apenas uma decisão casual, mas sim, uma oportunidade de mergulhar num universo no qual possui uma sólida formação, experiência prática e um profundo apego emocional.

Este projeto do voleibol, segundo o DL 95/91, Artigo 3.º, enquadra-se na atividade de nível III, direcionado para atividades da prática desportiva, treino e competição, em grupos-equipa de elevado potencial desportivo, que participam em competições no âmbito escolar e federado.

A sua essência é envolvida pelo elevado valor pedagógico, surgindo no ano 2014, pelos excelentes resultados nos campeonatos “escolares” da primeira equipa a competir como um clube federado. O grupo-equipa é composto aproximadamente por 80 atletas do género feminino, distribuídas por quatro escalões:

Quadro 38. Escalões do Núcleo de Voleibol

ESCALÕES		
Infantis A	Sub 11	Ano de Nascimento (2012-2014)
Infantis B	Sub 13	Ano de Nascimento (2010-2011)
Juvenis	Sub 18	Ano de Nascimento (2005-2007)
Juniores	Sub 21	Ano de Nascimento (2001-2004)

Tive o privilégio de ser responsável pelo grupo-equipa de infantis B, uma equipa composta aproximadamente por 20 (vinte) alunos, com idades compreendidas entre os 10 (dez) e os 12 (doze) anos.

No que diz respeito aos recursos humanos e espaciais disponíveis, a programação dos treinos foi cuidadosamente planeada consoante a distribuição do horário escolar no *roulement*. A oferta contemplava uma carga de 6 (seis) horas semanais, distribuídas em 3 (três) sessões.

Para proporcionar um ambiente ideal para o desenvolvimento das alunas, os treinos eram realizados no pavilhão da escola, considerado como um espaço específico projetado para a prática desportiva, garantindo o acesso regular de todas as alunas, evitando atrasos e deslocamentos extras.

Em termos de recursos humanos envolvidos, o núcleo responsável por coordenar e orientar as atividades é composto por profissionais altamente qualificados. Esta equipa é formada por 3 (três) professores, estrategicamente distribuídos entre os diferentes escalões. É digno de nota, que dois desses professores possuem uma sólida formação académica obtida na prestigiosa Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Além dos experientes professores, há também a valiosa contribuição de alunos matriculados no curso profissional de desporto, que prestam auxílio no desenvolvimento das atividades e têm a oportunidade de vivenciar na prática aquilo que aprendem ao longo da formação.

Toda esta combinação de profissionais experientes e alunos em formação desempenham um papel fundamental no sucesso e no crescimento coletivo do grupo.

No seguimento do modelo de planeamento estabelecido nas etapas anteriores, na área do DE foi adotada a mesma linha de pensamento, que consiste no planeamento por etapas. Este planeamento compreende quatro etapas fundamentais: E.R.O.S, Prioridades, Progresso e Produto. Cada etapa, desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e no culminar das suas habilidades e aptidões ao longo do ano.

A primeira etapa, denominada E.R.O.S. correspondeu à AI dos alunos na modalidade, é o ponto de partida crucial para elaborar todo o planeamento, pois visa

conhecer o nível de desempenho dos alunos, obtendo uma visão completa das características e necessidades individuais dos alunos. A segunda etapa, concentra-se nas prioridades, ou seja, com base nas informações recolhidas da etapa anterior, é possível identificar as principais necessidades e lacunas de aprendizagem de cada aluno. A terceira etapa é dedicada ao progresso das aprendizagens dos alunos e por fim, a quarta etapa é expressa nos produtos finais, representa o culminar das habilidades e aptidões desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano letivo.

3.2. Projeto Específico – A competição em estrutura escada

Conforme estabelecido pelo DL 95/91, Artigo 5.º, a participação no DE é feita num regime de livre participação. Este integra um conjunto de práticas desportivas, de carácter regular e ocasional interligadas com o Projeto Educativo da Escola. É visto como uma estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis, contribuindo para o desenvolvimento multilateral dos alunos.

Apesar de a competição ser vista como uma palavra-chave introduzida no DE, esta torna-se, por vezes, pouco educativa, por ser focada apenas no resultado, podendo levar conseqüentemente a comportamentos negativos relacionados com a mesma.

Desta forma, a competição deve ser educativa e, acima de tudo, ter como objetivo alcançar os diversos calores sociais e/ou pessoais (Quina, 2003). Porém, a competição deve ser compreendida como uma componente de formação desportiva, que permite o desenvolvimento e a aquisição das capacidades e habilidades motoras indispensáveis para os alunos.

Tendo a competição um fator importante para o desenvolvimento das aprendizagens, essa deve ser dirigida e adaptada consoante as necessidades educativas dos alunos. O desenvolvimento deste projeto procurou integrar nos treinos a estrutura do torneio escada, de forma a aumentar o contacto com o conceito de competição, sendo que a mesma é subjugada a diferentes considerações pedagógicas e didáticas em função das aprendizagens que os alunos necessitam de desenvolver de acordo com as diversas etapas.

Segundo Gonçalves (2009) o torneio escada caracteriza-se pelo disputar de vários jogos, num número significativo de campos, sendo que os alunos no final de cada jogo devem deslocar-se para outro campo de acordo com o resultado, tendo como regra base: equipas vencedoras e vencidas em sentidos opostos.

Uma das grandes vantagens deste modelo é dar a possibilidade aos alunos de competir, mas de uma forma mais educativa, promovendo o interesse e a motivação, como

ainda de forma fiável, permitir que o professor os classifique de acordo com o seu nível de desempenho nas diversas aprendizagens.

Tendo verificado que neste escalão apenas se encontravam previstos 3 (três) encontros de DE ao longo do ano letivo, o que revelou-se uma oportunidade valiosa para oferecer aos alunos outro género de competição por meio da realização do torneio em escada. Neste novo paradigma, o foco deixou de se centrar exclusivamente nos resultados, passando a priorizar o desenvolvimento das habilidades individuais de cada aluno e do grupo como um todo.

Estes torneios foram concebidos como momentos de avaliação formativa, conduzida por meio de observação direta, orientada pelos critérios de êxito previamente estabelecidos nos PNEF para os níveis introdução e elementar, conforme estipulado por Jacinto et al., 2001.

Nesse sentido, foi necessário definir três objetivos para este projeto:

Quadro 39. Objetivos do Projeto Específico do Desporto Escolar

OBJETIVOS
Utilizar a estrutura em escada como meio para atender as aprendizagens prioritárias dos alunos;
Aumentar a frequência competitiva;
Utilizar a estrutura em escada como momentos de avaliação formativa.

3.3. 1.^a Etapa

Antes do início dos treinos optei por reunir com os professores responsáveis pelo núcleo, reforçando o objetivo da intervenção enquanto estagiária durante o estágio pedagógico.

Esta intervenção teve início no dia 3 de outubro de 2022, tendo sido necessário aclarar os objetivos pretendidos nesta fase:

Quadro 40. Objetivos da 1^a Etapa do Desporto Escolar

OBJETIVOS
Conhecer os alunos na modalidade de Voleibol;
Conceber rotinas e estabelecer regras de um bom funcionamento;
Identificar as aprendizagens prioritárias e potencializar um clima benéfico ao processo ensino-aprendizagem.

3.3.1. Plano

Considerando os objetivos estabelecidos para a 1.^a etapa, foi criada uma dinâmica que permitisse aos alunos conhecerem um pouco mais sobre o professor e o mesmo ficar a conhecer cada aluno dentro da modalidade. Nesse sentido, no primeiro treino, foi dedicado um tempo específico para as respetivas apresentações, tendo sido partilhado o meu historial académico e profissional, reforçando a experiência como ex-aluna do Curso Profissional Técnico de Desporto na escola em questão e a participação como atleta e treinadora neste mesmo projeto.

Ao longo dos treinos subsequentes, realizou-se uma caracterização individual de cada aluno, levando em consideração o seu histórico da modalidade, as suas dificuldades e outros aspetos relevantes. Além disso, obteve-se mais informações por meio de conversas informais com os professores responsáveis pelo projeto e com alguns pais, com quem tive a oportunidade de me cruzar logo no início do ano letivo, estabelecendo laços de confiança.

Para garantir o bom funcionamento dos treinos, foram estabelecidas desde o primeiro dia rotinas e regras claras. Foi enfatizado aos alunos que chegar no horário estipulado era uma competência essencial para o sucesso dos treinos e para o desenvolvimento das aprendizagens. Após um período de tolerância de 5 minutos, os alunos que chegavam atrasados eram orientados a realizar tarefas, compensando o tempo perdido.

Outra das regras implementadas, disse respeito à proibição do uso de qualquer acessório que pudesse comprometer a integridade física dos alunos. Também sugeri que os alunos trouxessem a sua própria garrafa de água para os treinos, a fim de evitar deslocamentos até ao balneário e maximizar o tempo de aprendizagem, reduzindo comportamentos de desvio.

Nesta fase de AI, o foco dos treinos passou principalmente pelo desenvolvimento das situações de jogo formal, dado que, segundo Comédias Henriques (2012), é no contexto do jogo que os alunos demonstram como, quando e porquê que realizam determinadas habilidades.

Inicialmente, tomei a decisão de instaurar o cenário de jogo 2x2, proporcionando ao docente a oportunidade de avaliar minuciosamente a habilidade dos alunos em sustentar a fluidez da partida. Após a análise metódica dessa circunstância e com base nas observações efetuadas, progredimos para a instância de jogo 3x3, culminando, por fim, no formato 4x4, que é caracterizado como o padrão oficial neste escalão. É imperativo destacar que, em todas as situações anteriormente mencionadas, os objetivos estavam

intrinsecamente ligados à contabilização de transposições bem-sucedidas da bola sobre a rede.

3.3.2. Balanço

Esta 1.^a etapa, desempenhou um papel de absoluta importância ao erigir um alicerce robusto com o grupo, possibilitando, por conseguinte, um nível de conhecimento aprofundado de cada aluno. Além disso, a formulação criteriosa das diretrizes e o ênfase das situações de jogo, contribuíram para instalar um ambiente de treino organizado e propício à aprendizagem.

Com base nas conclusões extraídas da análise abordada, tornou-se patente que o facto da maioria dos alunos já ostentarem um envolvimento de, pelo menos, dois anos neste projeto, implicava que, no que toca à familiaridade e competências, uma significativa proporção dos alunos alinhava-se com o cumprimento do nível introdução, salvo 4 (quatro) que não preenchiam completamente esses critérios. Diante esta avaliação, delineou-se a diretriz de que esses alunos em particular deveriam investir um esforço mais substancial na realização da técnica do serviço por baixo e no aprimoramento da qualidade de execução do gesto técnico do toque de dedos, a fim de alcançarem o sucesso.

Importa frisar que o objetivo preponderante residia na promoção contínua das aprendizagens individuais de cada aluno, tendo por base o ponto de partida específico de cada um e estabelecendo metas pragmáticas à medida que se desenrola o progresso.

3.4. 2.^a Etapa

Após a identificação das dificuldades e necessidades na etapa anterior, a etapa subsequente direciona-se para o desenvolvimento das prioridades.

Para isso, foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 41. Objetivos da 2.^a Etapa do Desporto Escolar

OBJETIVOS
Desenvolver as prioridades dos alunos;
Definir o planeamento dos torneios em escada;
Preparação para as competições.

3.4.1. Plano

Os alunos que encontraram obstáculos para atender ao nível introdução, exibiram desafios particulares em relação à execução do serviço por baixo e à dificuldade de

posicionarem-se corretamente para a trajetória de queda da bola, o que comprometeu a continuidade do jogo.

Com o propósito de facilitar o avanço dos alunos menos proficientes, foram estabelecidos grupos heterogêneos, nos quais a colaboração entre os alunos desempenhou um papel central. Este enfoque, em sintonia com as concepções de Fraga (1996), resultou numa prolongada permanência da bola no ar, contribuindo tanto para o deslocamento adequado em relação à trajetória da bola quanto para a execução precisa do toque de dedos, assegurando a sequência do jogo.

Fundamentando nas observações feitas e nas orientações de Mesquita (2010), optei por implementar um modelo de abordagem progressiva ao jogo.

Com base na AI e na abordagem delineada por Gonçalves (2009), introduzi a situação de jogo 2+2 com o objetivo de realizarem no mínimo 10 (dez) transposições de bola por cima da rede, com destaque para a habilidade técnica do toque de dedos. Além desse exercício, os alunos foram desafiados a manter a bola no ar enquanto executavam o toque de dedos, percorrendo toda a extensão do campo de uma linha à outra, sem deixar a bola tocar no solo. Esta tarefa visava promover a cooperação entre os alunos e aprimorar o deslocamento, o qual influencia diretamente a qualidade das ações com a bola.

Adicionalmente, levando em conta a importância do serviço no contexto do voleibol, foram incorporados simultaneamente vários jogos de serviços. A título exemplificativo, utilizou-se a situação de jogo 1+1, em que os alunos se posicionavam próximos da rede, de um lado, executavam o serviço por baixo, enquanto do outro lado recebiam a bola em auto-passe. À medida que conseguiam realizar serviços consecutivos com sucesso, eram desafiados a afastarem-se gradualmente da rede, incrementando progressivamente o grau de dificuldade, aproximando-se da configuração formal.

Para os alunos mais competentes, além da utilização dos grupos heterogêneos, foram utilizados, em momentos específicos, grupos homogêneos. Para estes, a etapa iniciou-se com base na situação de jogo 3x3, voltada para o desenvolvimento da recepção e do serviço por baixo, introduzindo a dinâmica dos três toques, onde o segundo toque deveria ser efetuado pelo distribuidor na zona 3, (três) junto à rede. O mesmo tinha a responsabilidade de decidir para qual dos lados passaria a bola, estimulando o ataque por parte dos alunos na zona 2 (dois) e na zona 4 (quatro), visando a marcação do ponto. Para incentivar a recorrência bem-sucedida desta dinâmica, em consonância com a teoria do condicionamento operante de Skinner (1984), adotei um sistema de recompensas, estipulando que, ao executarem com êxito a sequência dos três toques e conquistarem o ponto, este teria um valor duplo. Esta estratégia visava premiar a conduta desejada, promovendo uma performance de alta qualidade.

A execução dos exercícios centrados na receção propiciou aperfeiçoar uma postura mais baixa, como um meio de abordar potenciais dificuldades advindas do ataque, além de facilitar a assimilação do passe e do ataque em suspensão.

Não obstante, foi necessário transitar para uma situação de jogo mais próxima da realidade das concentrações do DE, o 4x4, introduzindo o serviço por cima, permitindo que os alunos aplicassem as competências desenvolvidas e vivenciassem a dinâmica e as exigências desse nível, com foco na adaptação da estrutura defensiva.

3.4.1. Balanço

Ao ponderar as prioridades dos alunos, as estratégias adotadas revelaram-se eficazes na concretização dos objetivos delineados. Uma evolução clara evidenciou-se na consistência do jogo, isto é, no deslocamento adequado em relação à trajetória de queda da bola e na execução precisa do toque de dedos por parte dos alunos menos competentes.

Para os alunos mais habilidosos, a inserção de elementos condicionantes durante a dinâmica dos três toques, com base na teoria do condicionamento operante, estimulou-os a alcançar a obtenção do maior número de pontos. Isso incentivou a prática regular da dinâmica dos três toques, aperfeiçoando as áreas de dificuldade dos alunos e culminando num perceptível melhoramento dessa sequência e na realização de finalizações intencionais.

Para ambos os grupos houve notáveis melhoramentos no que concerne ao serviço por baixo.

Nesta etapa, os alunos começaram a compreender com maior profundidade a dinâmica das concentrações do DE, agendadas para os dias 15 de fevereiro, 3 de maio e 31 de maio.

A inclusão da competição por meio do torneio em formato de escadas, que era conduzido no final de cada sessão de treino, desempenhou um papel intrínseco no processo de aprendizagem. Este projeto, carregou consigo uma série de vantagens significativas para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente desafiador, cooperativo e inspirador, no qual eles puderam desenvolver as suas habilidades técnicas, táticas e socio emocionais. A mescla entre a competição e os objetivos de aprendizagem incentivou os alunos a transcender os seus limites e a alcançar um patamar superior de desempenho.

3.5. 3.ª Etapa

Nesta nova etapa, marcada pelo início das concentrações do DE, os treinos mantiveram a sua organização e estrutura, uma vez que os alunos que não alcançaram o

nível introdução, apresentaram melhorias significativas no desenvolvimento das suas prioridades. Com base nisto, foi crucial manter o foco nas prioridades identificadas, a fim de dar continuidade ao trabalho desenvolvido na etapa anterior.

Os objetivos estabelecidos para esta etapa, foram cuidadosamente delineados, tomando em consideração as necessidades de cada aluno.

Quadro 42. Objetivos da 3ª Etapa do Desporto Escolar

OBJETIVOS
Fomentar a progressão das aprendizagens dos alunos;
Dar continuidade ao projeto específico;
Aumentar o número de momentos competitivos;

3.5.1. Plano

Nesta fase, a estruturação dos grupos manteve-se conforme as etapas prévias. Assim delineado, prosseguiu-se com o acompanhamento de 2 (dois) alunos que ainda não atingiam o nível introdução, mediante a aplicação de situações de jogo 2x2, em colaboração com colegas mais proficientes na matéria. A meta almejada era aprimorar a precisão na execução do toque de dedos e introduzir a manchete, uma vez que, de acordo com Mesquita (2010), essa técnica de contacto com a bola revela-se mais adequada para interações com trajetórias baixas.

À medida que os alunos evoluíam, foi necessário avançar para situações que se assemelhassem mais à organização das competições, como a configuração 3x3, a fim de internalizar a clara dinâmica dos três toques. Face à notável progressão dos alunos mais aptos, que já demonstravam domínio do 3x3, esta etapa concentrou-se em dar continuidade ao trabalho empreendido no desfecho da etapa anterior, explorando a dinâmica 4x4. Tal continuação visou aprofundar a prática do serviço, da receção, aprimorar a dinâmica dos três toques e introduzir o remate em apoio para conquistar pontos.

Além do foco técnico e tático, é fundamental considerar o papel preponderante da preparação física dos alunos na execução das habilidades. Ciente disso, nos treinos foram incorporados exercícios direcionados, conforme as recomendações baseadas em Nelson et al., (2007). Este trabalho era conduzido tanto na fase de aquecimento quanto durante as tarefas centrais do treino. Dessa maneira, os alunos tiveram a oportunidade de realizar exercícios que visavam ao desenvolvimento da força nos membros superiores e inferiores, aliados a ações técnicas próprias da modalidade.

Resumidamente, esta etapa caracterizou-se pela primeira concentração do DE, num momento de competição entre diversas escolas. Para esse evento, estabeleceram-se

metas específicas relacionadas com a execução dos três toques, com a realização bem-sucedida do serviço e com a realização de finalizações intencionais através do passe colocado, tudo com o propósito de dificultar as ações do oponente.

3.51. Balanço

Ao realizar uma avaliação da terceira etapa, é com grande contentamento que se pode afirmar que todos os objetivos estabelecidos foram plenamente alcançados.

Os alunos apresentaram um avanço notável nas suas ações e aprendizagens, destacando-se, de modo notório, o substancial aprimoramento na qualidade do serviço. Essa melhoria foi evidenciada tanto nos exercícios-critério quanto nas situações de jogo, incluindo as instâncias competitivas e os torneios em formato de escada. Adicionalmente, ficou nítido o progresso na velocidade de reação dos alunos, bem como na precisão das finalizações propositadas.

Após uma análise reflexiva posterior ao torneio, ficou patente que a primeira concentração do DE representou um ponto de viragem significativo para o grupo. Nesse contexto, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar na prática todo o trabalho árduo desenvolvido ao longo das etapas anteriores. Esse desafio emocionante colocou-os à prova num ambiente competitivo, confrontando equipas adversárias e aplicando as estratégias e técnicas meticulosamente construídas ao longo do ano. Essa participação contribuiu não somente para o aprimoramento das habilidades técnicas e táticas, mas também fortaleceu o espírito de equipa, o *fairplay* e a resiliência perante as adversidades.

Quanto ao projeto específico, os torneios em escada, voltados para o melhoramento das aprendizagens, desempenharam um papel de destaque. Estes ofereceram aos alunos a oportunidade de trabalhar em áreas que requeriam maior atenção e cuidado. Além disso, esses torneios assumiram a função de momentos de avaliação formativa, possibilitando uma análise e reflexão contínua sobre o progresso dos alunos. Essa abordagem conferiu uma dimensão mais relevante à parte formativa do projeto, alinhando-se com uma avaliação minuciosa e substancial.

3.6. 4ª Etapa

Esta etapa representa o culminar do trabalho desenvolvido ao longo das etapas anteriores, promovendo a apresentação dos produtos.

Desta forma, esta 4.ª etapa, possuiu os seguintes objetivos:

Quadro 43. Objetivos da 4ª Etapa do Desporto Escolar

OBJETIVOS
Consolidar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano;
Aumentar o número de momentos competitivos.

3.6.1. Plano

Durante esta derradeira etapa, os alunos menos proficientes empenharam-se intensamente no melhoramento das suas habilidades na configuração de jogo 3x3, o que resultou em progressos tangíveis na execução das técnicas. Nesse sentido, introduziu-se a situação de jogo 4x4, instruindo os alunos a explorar a dinâmica dos três toques, com a ressalva de que o segundo toque deveria ser realizado pelo aluno posicionado na zona 3 (três), junto à rede, permitindo assim que os colegas nas laterais realizassem finalizações propositadas. Como critério de sucesso, estipulou-se que eles deveriam concluir com sucesso pelo menos 6 (seis) dos 10 (dez) remates efetuados.

Em relação aos alunos que se encontravam a trabalhar o nível elementar nesta fase, novas demandas defensivas foram impostas. Aqueles continuaram a trabalhar em situações de jogo 4x4, porém, alinhados com as orientações de Mesquita (2010), o foco primordial recaiu na organização defensiva em consonância com o tipo de ataque. Também nesta etapa introduziram-se as zonas de responsabilidade, aprimorando assim a compreensão da atuação defensiva.

De maneira complementar às situações supracitadas, os alunos prosseguiram com o desenvolvimento das técnicas de ataque à rede e de recepção, além da prática contínua do serviço, tanto por baixo quanto por cima, e do investimento consistente na condição física.

Com destaque para a execução correta do serviço por cima, identificou-se, ao longo da etapa, um erro técnico recorrente: o lançamento da bola atrás das costas. Para corrigir essa questão, optou-se por implementar um exercício em que os alunos deveriam lançar a bola com as costas encostadas à parede, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda da relevância de um lançamento preciso durante o serviço.

No que tange ao remate, o foco continuou no desenvolvimento do remate em apoio, com a inclusão do remate em suspensão, visando aperfeiçoar a execução. Dessa forma, ofereceu-se aos alunos a oportunidade de aprimorar a precisão e a potência dessa técnica.

À medida que a etapa se aproximava do seu término, os treinos direcionaram-se a situações mais formais, preparando os alunos para as duas últimas concentrações do DE, agendadas para os dias 3 e 31 de maio. O objetivo em ambos os encontros era a

realização da dinâmica dos três toques, com o segundo toque ocorrendo na zona 3 (três), além da execução do serviço e das finalizações propositadas com o intuito de criar dificuldades para o adversário e, por fim, a organização do ataque após a receção.

3.6.1. Balanço

Ao conduzir uma análise abrangente do clímax desta etapa, tornou-se cristalino que o conjunto de esforços investidos nos treinos, nos torneios em formato de escada e nas concentrações do DE gerou impactos notáveis no desempenho dos alunos. Desde o seu início até a conclusão, pode-se discernir um progresso louvável, abrangendo o êxito tanto na execução do serviço por baixo quanto por cima, a eficácia das finalizações propositadas, seja através do passe colocado ou do remate, e aprimoramentos visíveis na organização do ataque, espelhando uma maior fluidez no campo de jogo.

Todas essas facetas refletiram-se de maneira positiva nos resultados obtidos pelo grupo, que se sobressaiu ao conquistar a primeira posição na classificação geral. Esse desfecho é uma testemunha fiel do árduo trabalho empreendido ao longo do ano letivo.

De forma abrangente, as metas estabelecidas foram alcançadas com êxito, visto que os alunos conseguiram discernir uma conexão direta entre a concretização das metas e o êxito no jogo. Os mesmos compreenderam que expressar suas habilidades de maneira envolvente e impactante mostrou-se fundamental para conquistar resultados positivos. Esta consciencialização emergiu como a chave para fomentar o desenvolvimento técnico, tático e emocional dos alunos ao longo de todo o processo.

Foi extremamente gratificante testemunhar o progresso individual de cada aluno e contribuir para o sucesso do grupo como um todo, consolidando, assim, o seu crescimento e amadurecimento no contexto desportivo.

3.7. Atividades de Escola

No âmbito do PAA, são implicitamente abrangidas as diversas atividades que ocorrem durante o ano letivo 2022-2023, realizadas no contexto escolar. Embora tenham sido executadas numerosas atividades, muitas delas coincidiram com horários de reuniões e de outros processos do estágio pedagógico. Nesse sentido, procurou-se colaborar com os colegas fomentando a prática de AF como momentos de convívio entre os alunos e os professores do SUB-DEF. Sempre que foi possível, assumiu-se responsabilidades relacionadas com a organização das atividades. Para além disso, também foi exequível intervir no envolvimento da turma do 11.ºB nestas iniciativas.

3.7.1. Corta-Mato

A atividade do corta-mato, envolveu os alunos do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, no dia 21 (vinte e um) de dezembro. Procurei incentivar a participação da turma, contando com a presença de 6 (seis) alunos, dos quais, 2 (dois) foram apurados em 2.º lugar para a fase regional.

Nesta atividade coloquei em prática o conhecimento obtido ao longo da formação, no que respeita à organização e gestão da atividade, nomeadamente na montagem do percurso. Ao longo da mesma, com base na distribuição de tarefas por parte do SUB-DEF, a estagiária assumiu a responsabilidade da entrega de prémios. Os participantes de cada escalão eram chamados para se aproximarem junto da zona de partida e darem início ao aquecimento, para posteriormente ser possível dar começo à partida. Após esta função, com base nas informações fornecidas pelo secretariado, anunciavam-se os três classificados de cada escalão, convidando-os a subirem ao pódio, para receberem os merecidos prémios.

3.7.2. Maratona de Voleibol

A Maratona de voleibol é uma atividade de tradição no AGEMT, que desperta grande interesse e participação de membros da comunidade.

Neste ano letivo, a maratona foi estendida para dois dias consecutivos, devido à grande adesão. O primeiro dia, realizado a 28 de março, foi destinado ao 3.º ciclo correspondente ao escalão de 4x4 e ao ensino secundário, 6x6. Já o segundo dia, 29 de março, consistiu no escalão de 2x2 para o 1.º e 2.º ciclo.

Para esta atividade, estabeleci como objetivos a minha participação na logística do evento, o que consistiu na elaboração do quadro competitivo e no registo dos resultados ao longo da atividade. Além disso, o SUB-DEF determinou a formação de uma equipa de professores para estar presente na maratona e fazer parte da competição, o que permitiu alterar de papéis com os restantes professores ao longo do dia. Este momento foi fundamental para criar um envolvimento positivo com os alunos, a comunidades e os demais professores.

A maratona de voleibol proporcionou não apenas a oportunidade de promover a prática desportiva, mas também estabelecer ligações e fortalecer laços entre os diversos participantes. A convivência durante estes dois dias intensos de competição e diversão contribuiu para a construção de um ambiente escolar mais unido e acolhedor.

Capítulo 4 - Seminário

Este capítulo do relatório diz respeito à quarta área de intervenção, inserida no projeto do estágio pedagógico do estagiário e requer a realização de um seminário de carácter científico-pedagógico.

Este seminário teve como função desenvolver uma pesquisa relativa sobre um problema identificado no contexto escolar, através da exposição de novas informações/ideias e exibição de resultados.

O conceito de intervenções científico-pedagógicas salienta uma função importante, pois permitiu-me, enquanto estagiária, tentar contribuir para a mudança dos paradigmas da escola e, conseqüentemente, suscitar alguma mudança ao nível da cultura da mesma. Possibilitou também a oportunidade de adquirir e apurar, com o intuito de apresentar propostas concretas, que levassem à origem de um debate entre os professores do GEF.

O presente trabalho foi executado com base na investigação-ação, uma metodologia caracterizada por ser um processo reflexivo e dinâmico que envolve a investigação e a ação.

Este processo é constituído por quatro fases: o planeamento, a atuação, a observação e a reflexão (McNiff & Whitehead, 2006). Neste sentido, envolveu primeiramente a investigação que correspondeu à identificação da problemática, ao estudo sobre a mesma e às propostas de soluções e posteriormente envolveu a ação, que correspondeu à prática de intervenção enquanto estagiária, no contexto onde ocorreu a investigação, contexto escolar.

4.1.1.^a Etapa

4.1.1.Pertinência

Durante o período de estágio pedagógico tive a oportunidade de realizar observações de aulas de EF, para além de participar em conversas informais com os professores do SUB-DEF.

Estas experiências, permitiram-me identificar diversas temáticas relevantes que poderiam ser abordadas em seminário. No entanto, diante de uma ampla gama de opções, a escolha do tema tornou-se um desafio em si. Inicialmente, estava indecisa entre dois temas específicos e bastante distintos: a lecionação da dança e os critérios de avaliação. No entanto, o segundo tema despertou em mim uma certa insegurança, considerando que é um tema de natureza polémica, tendo em conta a diversidade de perspetivas existentes

entre os docentes. Era um tópico crucial que frequentemente emergia nas reuniões de SUB-DEF, o que me fez questionar se estava pronta para enfrentar este desafio.

Para superar essa indecisão, procurei envolver a colaboração dos experientes professores de EF, cujos anos de serviço e a experiência poderiam trazer uma valiosa contribuição na escolha do tema mais impactante para o SUB-DEF. Juntamente com o meu colega de estágio, realizamos uma sondagem dos possíveis temas a serem desenvolvidos em seminário, através da elaboração de um formulário.

Ao analisar os resultados obtidos a partir desse formulário (apêndice IX), ficou evidente que o tema dos critérios de avaliação se destacou como uma preocupação constante. Essa constatação foi reforçada não apenas por esses dados, mas também pela minha própria observação das aulas e pelas conversas informais, que tornou claro a ausência de um consenso curricular em relação aos processos de avaliação adotados pelos docentes. Quero com isto concluir que os critérios utilizados para avaliar os alunos eram bastante distintos, indo ao encontro do que refere Cid e Fialho (2011), reforçando que a utilização dos mesmos é pouco explícita e que a sua aplicação depende da perspectiva de cada docente.

Para além disso, uma análise minuciosa dos documentos produzidos pelo SUB-DEF revelou a ausência de um protocolo de avaliação, bem como a falta de definição de critérios e indicadores de observação. Conforme, Cid e Fialho (2011) apontam, a avaliação das aprendizagens deve ser encarada como uma tarefa coletiva.

Considerando todo o contexto descrito, defini os seguintes objetivos:

Quadro 44. *Objetivos do Seminário*

OBJETIVOS
Reconhecer a importância da definição dos critérios de avaliação, enquanto fator potenciador do compromisso coletivo;
Demonstrar as vantagens dos critérios de avaliação, enquanto fator do desenvolvimento da coerência interna na avaliação da EF;
Conhecer as diferentes perspectivas de critérios de avaliação dentro do Sub-departamento de EF e também, dos professores especialistas (PNEF).
Apresentar modelos de critérios de avaliação, com base nas práticas das escolas de referência em EF.

4.1.2. Revisão de Literatura

A avaliação pedagógica é uma componente essencial no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, tendo em conta que permite quantificar com rigor as aprendizagens dos mesmos (Barbosa, 1994).

A elaboração e a utilização adequada dos critérios de avaliação tornam-se imprescindível para os professores, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo de

ensino-aprendizagem do aluno, definindo as qualidades que tanto os professores, como os alunos procuram, proporcionando os alunos de alcançarem o sucesso em EF.

Os critérios de avaliação funcionam como guias segundo os quais as aprendizagens dos alunos são avaliadas. Estes podem ser divididos em dois tipos: critérios de realização e critérios de sucesso. Os primeiros, tal como o nome indica, correspondem especificamente àquilo que pretendemos que os alunos consigam realizar em determinada tarefa para atingirem determinado objetivo, ou seja, são critérios de incidência formativa. Os segundos, são critérios de incidência sumativa e referem-se aos produtos. (Barbosa, 1994).

É importante referir que os critérios de avaliação são meios para atribuir classificações, mas, numa perspetiva pedagógica, não se devem resumir a essa vertente. Segundo Fernandes (2021), servem para representar as aprendizagens relevantes e, ao mesmo tempo, os objetivos que pretendemos que os alunos alcancem. As aprendizagens relevantes dizem respeito a um determinado número de competências na realização da tarefa e se o aluno as cumprir significa que os objetivos foram alcançados com sucesso.

Para Barbosa (1994), devem ser apresentados de forma clara e explícita aos alunos e devem estar muito bem compreendidos pelos professores que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos alunos um conhecimento detalhado dos objetivos que devem atingir em cada matéria e se cumprem ou não determinado nível de aprendizagem, que os pode levar ao sucesso ou insucesso.

Na linha do que foi referido anteriormente, os PNEF (Jacinto et al., 2001), prescrevem as mesmas considerações, delineando os critérios como ferramentas fundamentais para definir o nível de desempenho dos alunos. Desta forma, é essencial que todos os professores entendam o peso que este processo de formulação de critérios possa ter nas avaliações dos alunos, sendo uma das razões pela qual quero intervir nesta temática tão específica. Como futura professora, procurei contribuir para a mudança, tendo em conta que existia espaço para melhorar este aspeto no meu contexto de EF.

Não obstante, para haver uma mudança, de acordo com Fernandes (2018) é necessário que a definição de critérios de avaliação, seja fruto de um compromisso coletivo entre os docentes, mas que de certa forma exige algum esforço por todos os constituintes do departamento.

Em suma, considerando a importância da formulação dos critérios de avaliação, é necessário que os professores sigam determinados procedimentos e que esses critérios possuam características-chaves.

Começando pelos procedimentos, Fernandes (2018), com base no currículo, menciona que o 1º passo diz respeito à análise e à definição daquilo que os alunos devem

saber e ser capazes de realizar. O 2º passo é, então, definir concretamente os critérios de avaliação com base nas aprendizagens a realizar. Posteriormente, o 3º passo passa pela seleção das tarefas de trabalho e dos procedimentos de recolha de informação que vão permitir ao professor avaliar o mais rigorosamente possível. O 4º passo é ter em conta a qualidade do desempenho dos alunos. O 5º passa por encontrarem uma forma entre os professores de tornar claro o significado de cada critério. E, por fim, o 6º passo impõe informar os alunos de forma explícita, através da utilização de exemplos e antes de cada tarefa.

Para além destes procedimentos, utilizando a mesma linha de pensamento, foi importante caracterizar as qualidades que devem estar presentes no processo de formulação de critérios, apresentadas no quadro seguinte e referenciadas por Fernandes (2021):

Tabela 1. Características fundamentais a considerar na elaboração de Critérios (Adaptada de Fernandes, 2018)

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
ADEQUAÇÃO	Definir os aspetos mais relevantes de aprender ou saber fazer, consoante o currículo;
CLAREZA	Tem de ser compreendido pelos docentes e alunos;
OBSERVÁVEL	Para cada critério, deve ser possível descrever um nível de desempenho do aluno;
INDEPENDÊNCIA	Cada critério identifica apenas um aspeto de aprendizagem que se pretende avaliar;
COMPLETUDE	Devem descrever todas as aprendizagens relevantes que o desempenho dos alunos deve permitir avaliar;
DEVEM PERMITIR DESCREVER NÍVEIS DE DESEMPENHO	Para cada critério, representando um continuum de qualidade.

Esta revisão refletiu a relevância da execução do presente seminário.

4.2.2ª Etapa - Método

Procurando ir ao encontro dos objetivos definidos, deu-se início à 2ª etapa do seminário, com base nos pressupostos da investigação qualitativa, identificando o desenho do estudo, os instrumentos, a amostra e os respetivos procedimentos.

4.2.1. Desenho

O presente estudo, teve um carácter de natureza observacional.

4.2.2. Instrumentos

Relativamente à técnica de recolha, optou-se pela elaboração e construção de entrevistas, tendo em conta que refletem de imediato as informações desejadas e é particularmente apropriada para o estudo de problemas específicos.

A construção das entrevistas teve como base a adoção de uma estrutura semiestruturadas, uma vez que não são de carácter totalmente aberto, nem de carácter fechado, mas encaminhadas através de perguntas-guia, com um maior direccionamento ao qual desejamos conhecer com maior profundidade, ao encontro do objetivo pretendido (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Como forma de garantir que o protocolo de entrevista era bem interpretado pela amostra, com base nas prescrições de Yin (2015), procurei aplicar um estudo piloto, realizando a entrevista ao colega de estágio.

4.2.3. Amostra

A amostra do estudo foi selecionada por conveniência, contemplando 13 (treze) professores de EF, 9 (nove) do género masculino e 4 (quatro) do género feminino. Destes, 7 (sete) são constituintes do SUB-DEF do agrupamento de escolas Madeira Torres (AGENT) e os restantes 6 (seis) docentes foram selecionados fora do contexto escolar, estando todos estes associados à elaboração dos PNEF.

4.2.4. Procedimentos

Para a realização da entrevista, primeiramente foi dado a conhecer aos professores o objetivo do estudo e solicitou-se a colaboração dos mesmos para fazerem parte da amostra do estudo.

Consequentemente, tendo em conta as respostas obtidas, o passo seguinte passou por marcar o dia e hora adequado para aplicação da entrevista (Apêndice X), consoante as suas disponibilidades. Estas entrevistas foram realizadas maioritariamente via zoom de forma a facilitar qualquer condicionamento de horários/disponibilidade. Além disso, todas elas foram gravadas, para que após a realização das mesmas fosse possível transcrever toda a informação e posteriormente elaborar um quadro resumo, como forma de completar, corrigir e confirmar os dados.

4.3.3.^a Etapa

4.3.1. Análise de Dados

A 3.^a etapa correspondeu à análise de dados, apresentação e discussão de resultados. Tendo por base a análise de dados qualitativos, esta análise de dados contém a mesma estrutura, baseada no ciclo de 5 (cinco) fases (Yin, 2015).

A primeira fase consistiu na compilação e ordenação de dados e, tal como o nome indica, o objetivo desta fase é o investigador organizar os dados e efetuar uma compilação das perguntas realizadas e das respostas obtidas pelos professores, em função da ordem de realização.

Relativamente à segunda fase, foi realizada a identificação de padrões, em que os dados são desconstruídos para fragmentos ou partes, permitindo ao investigador identificar semelhanças e dissemelhanças nas respostas obtidas. No apêndice XI é possível observar a codificação das respostas.

Na 3.^a etapa, foi realizada a agregação de categorias, que consiste na reorganização de conteúdos agrupados através da identificação de padrões. Através desta análise, foram elaborados os quadros seguintes, onde se encontram apresentados os resultados das entrevistas:

Tabela 2. Resultados à Pergunta 1 do Protocolo de Entrevista

PERGUNTA 1				
Dê 3 exemplos de critérios de avaliação que acha mais importantes na EF? Porque são importantes?		FREQÜÊNCIA		
		PE	SUB-DEF	TOTAL
RESPOSTAS	Correção Técnica	2	2	4
	Cooperação	2	2	4
	Conclusão	1	-	1
	Competição	1	-	1
	Continuidade	2	-	2
	Áreas	-	2	2
	Atitudes	-	5	5
	Competências Sociais	-	1	1
	Empenho	-	2	2

LEGENDA: PE - Professores Especialistas; SUB-DEF - Sub-Departamento de Educação Física

Tabela 3. Resultados à Pergunta 2 do Protocolo de Entrevista

PERGUNTA 2				
Qual a diferença entre Ponderações, Critérios e Indicadores de Observação?		FREQUÊNCIA		
		PE	SUB-DEF	TOTAL
Critérios	Explicita o que é importante aprender e avaliar (conceito geral)	2	1	3
	Regras de Qualificação (forma)	3	2	5
	Áreas e competências de aprendizagem (conteúdo)	-	2	2
	Quadro de referência de verificação de níveis (critérios específicos dos PNEF)	-	2	2
Ponderações	Peso relativo	5	7	12
Indicadores de Observação	Verificação da realização dos critérios (geral)	5	4	9
	Qualidade de execução	-	2	2
LEGENDA: PE - Professores Especialistas; SUB-DEF - Sub-Departamento de Educação Física				

Tabela 4. Resultados à Pergunta 3 do Protocolo de Entrevista

PERGUNTA 3				
O que acha que era preciso que a Lei defini-se, e ser cumprido por todos os professores em todos os grupos?		FREQUÊNCIA		
		PE	SUB-DEF	TOTAL
RESPOSTAS	Linhas Orientadoras	3	5	8
	Perfil à Saída da Escolaridade Obrigatória	-	1	1
	Aprendizagens Essenciais	1	1	1
LEGENDA: PE - Professores Especialistas; SUB-DEF - Sub-Departamento de Educação Física				

Tabela 5. Resultados à Pergunta 4 do Protocolo de Entrevista

PERGUNTA 4				
O que é que a Gestão da Escola devia definir em termos de critérios de avaliação?		FREQUÊNCIA		
		PE	SUB-DEF	TOTAL
RESPOSTAS	Medidas concretas para problemas específicos	3	6	9
	Princípios Gerais	-	-	1
	Canais de Colaboração	1	-	1
	Deliberação/Flexibilidade	-	1	1
LEGENDA: PE - Professores Especialistas; SUB-DEF - Sub-Departamento de Educação Física				

Tabela 6. Resultados à Pergunta 5 do Protocolo de Entrevista

PERGUNTA 5				
O que é que cada Grupo devia definir, que não fosse definido por cada Professor, nem pelo Governo?		FREQUÊNCIA		
		PE	SUB-DEF	TOTAL
RESPOSTAS	Compromisso Coletivo comum para o desenvolvimento da EF	5	4	9
	Matérias a Lecionar	-	2	2
LEGENDA: PE - Professores Especialistas; SUB-DEF - Sub-Departamento de Educação Física				

Tabela 7. Resultados à Pergunta 6 do Protocolo de Entrevista

PERGUNTA 6				
O que é que acha que devia ser deixado ao Professor definir e decidir?		FREQUÊNCIA		
		PE	SUB-DEF	TOTAL
RESPOSTAS	Plano de Turma	5	4	9
	Deliberação	-	2	2
	Flexibilidade	-	2	1
LEGENDA: PE - Professores Especialistas; SUB-DEF - Sub-Departamento de Educação Física				

Após a agregação dos dados, prosseguiu-se para a fase seguinte do processo, a qual envolveu a interpretação dos resultados obtidos sob a perspetiva da literatura científica.

Em relação ao nível de especialização da amostra, é crucial enfatizar que apenas 6 (seis) dos 12 (doze) professores, são caracterizados como professores especialistas, estando ligados aos PNEF. Esta informação reveste-se de extrema importância, visto que esses professores detêm um conhecimento mais aprofundado e são figuras-chaves neste processo, capazes de contribuir de forma significativa para aprimorar as práticas de intervenção pedagógica dos demais professores. Todos eles, tiveram a oportunidade de implementar este programa nas escolas, exceto um, que o aplicou no contexto da rede de estágio.

No que se refere à primeira pergunta, é notável o facto de que, quando apresentada aos professores que implementaram os PNEF, as respostas foram congruentes com as dos professores especialistas. À análise aprofundada das 4 (quatro) primeiras categorias revela um foco significativo por parte dos professores especialistas, em considerar critérios de avaliação que englobam aspetos como correção técnica, cooperação, conclusão, competição e continuidade. No entanto, chamo a atenção para o

facto de 5 (cinco) professores do SUB-DEF destacarem a categoria das atitudes como um critério de avaliação relevante. Essa diferença de interpretação pode ser justificada pelas abordagens do planeamento adotadas por cada professor.

É interessante notar que alguns professores optam por um planeamento baseado em blocos, enquanto outros preferem uma abordagem baseada no planeamento por etapas. Além disso, há aqueles que combinam elementos de ambos os modelos.

De acordo com Bom (2003), o planeamento por blocos refere-se à divisão do ano letivo em conjunto de aulas com a mesma matéria em cada aula. Neste modelo, a avaliação é realizada considerando domínios específicos relacionados com a personalidade. Estes domínios incluem o domínio motor, associado à técnica e à prática, o domínio cognitivo, associado ao comportamento e o domínio sócio afetivo, relacionado com as atitudes e os comportamentos. Por outro lado, o planeamento por etapas é caracterizado pela definição de metas de grupo nas diferentes áreas da EF, como a área das atividades físicas, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos. Neste modelo, o foco da avaliação não está nos domínios da personalidade, mas sim, no domínio das competências de cada área. Isto engloba competências no domínio das atividades físicas (correção técnica, cooperação, competição justa, continuidade da ação e conclusão das tarefas), da aptidão física e dos conhecimentos.

Por sua vez, no que diz respeito à segunda pergunta, é evidente que, no geral, existem algumas dificuldades em distinguir as diferenças entre critérios de avaliação, ponderações e indicadores de observação. No entanto, esta dificuldade traduz-se de forma comum em debates entre os professores, em que discutem exatamente o mesmo conceito, mas utilizando terminologias diferentes. Isto acontece muitas vezes devido à falta de conhecimento sobre o tema em questão.

No entanto, é interessante observar que até mesmo os professores especialistas apresentaram respostas com terminologias diferentes ao abordar esta questão. Estas diferentes terminologias, em grande medida, são as conclusões deste seminário. Sendo importante promover uma maior clareza conceitual e uma compreensão compartilhada das terminologias relacionadas com a avaliação.

Ao examinarmos a categoria dos critérios de avaliação, é interessante observar que obtivemos quatro tipos de respostas, em que 3 (três) professores especialistas e 2 (dois) professores do SUB-DEF, assumem critérios de avaliação como uma forma de explicitar o que é importante aprender e avaliar, cuja definição remete-nos para um **conceito mais geral**, o que está de acordo com a perspetiva apresentada por Fernandes (2019) que cita que os critérios de avaliação servem para representar as aprendizagens relevantes e, ao mesmo tempo, os objetivos que pretendemos que os alunos alcancem.

Por outro lado, 2 (dois) professores especialistas e 1 (um) professor do SUB-DEF veem os critérios de avaliação como regras de qualificação, em que os critérios assumem a **forma** de regras de qualificação. A título de exemplo, vejamos a utilização da expressão “o aluno coopera com os colegas para a realização do objetivo da tarefa”, da qual resulta que as regras de qualificação estão diretamente ligadas à qualidade da prática. O aluno precisa de cooperar, colaborar, ajudar os colegas, a fim de estabelecer uma coerência entre as ações dos diferentes companheiros. Essa cooperação torna-se uma regra, o aluno coopera quando há entreatajuda.

Para além destas respostas, foram fornecidas pelos professores do SUB-DEF mais duas abordagens possíveis de critérios de avaliação, sendo que 2 (dois) professores mencionaram critérios de avaliação como **áreas e competências de aprendizagem**, ou seja, estes professores remetem a definição para o conteúdo dos critérios. Nesse sentido, os conteúdos dos critérios são entendidos como as áreas e as competências de aprendizagem a serem desenvolvidas e avaliadas. Por outro lado, outros 2 (dois) professores veem os critérios como um quadro de referência para verificar níveis. Isso significa que estes professores se referem aos **critérios específicos** estabelecidos pelos PNEF (Jacinto et al.,2001).

No que diz respeito à questão das ponderações, não houve dúvidas na resposta. As ponderações são vistas por todos os professores como o peso relativo atribuído a cada um dos aspetos ou critérios de avaliação, com o objetivo de obter uma cotação que represente um determinado conjunto. Quando realizamos avaliações analíticas, para ter uma visão mais global, as ponderações são utilizadas para estabelecer um valor relativo entre os diferentes critérios considerados. Por exemplo, se considerarmos que os alunos do 8º ano têm mais margem de progressão na ginástica, podemos atribuir as ponderações para atribuir um valor mais significativo à técnica da ginástica nos elementos simples para certos alunos, em comparação com outros que já dominam completamente essas habilidades e já possuem uma nota na ginástica. Dessa forma, as ponderações permitem valorizar o progresso e a melhoria dos alunos, reconhecendo a evolução individual ao longo do tempo.

No contexto dos indicadores de observação, é possível identificar duas respostas distintas para a mesma pergunta. No entanto, de uma forma geral, os professores observam os indicadores de observação como evidências concretas e práticas que nos permitem verificar a realização dos critérios (Cid & Fialho, 2011). Tomemos como exemplo o voleibol, mais especificamente as transposições de rede em situações de cooperação. Estes indicadores são de extrema importância, pois representam evidências concretas do desempenho dos alunos. É nestas evidências práticas que concentramos a nossa atenção

e utilizamos para dar conteúdo ao critério de avaliação, bem como à classificação ou decisão sumativa que será posteriormente atribuída, ou seja, a nota.

Na mesma pergunta, podemos observar também que, para além da resposta mencionada anteriormente, existe uma tendência na EF, comum a vários professores, de considerarem a qualidade de execução um indicador de observação relevante. Isto ocorre porque a disciplina é eminentemente prática e a competência técnica dos alunos desempenha um papel fundamental no seu desempenho.

Ao longo deste processo, foi fundamental compreender as perspetivas individuais de cada professor em relação a esta temática, considerando as exigências da legislação, a gestão da escola, o grupo e o próprio professor. Ao examinar a tabela 5 (cinco) e analisando as informações obtidas por meio das entrevistas, observa-se que a maioria dos professores defende que o governo deve fornecer diretrizes a serem seguidas por todos os professores, em todos os grupos. Nesse sentido, é esperado que a legislação estabeleça orientações gerais, visando garantir coerência e padronização nas decisões, tanto individualmente quanto nos conselhos pedagógicos. Em resumo, a função do governo é de extrema importância para definir critérios gerais, os quais as escolas devem articular entre si para lidar com questões mais específicas que possam surgir, assim como para projetos de desenvolvimento, deixando ao professor a capacidade de adaptar, garantido assim, que todos os alunos tenham direitos e oportunidades equitativas e adequadas, ao mesmo tempo em que os professores são capacitados a tomar decisões em prol das melhores aprendizagens para o desenvolvimento do aluno.

É importante considerar que, além das orientações gerais estabelecidas pelo Governo, a gestão da escola também desempenha um papel significativo na definição dos critérios de avaliação. A questão apresentada na tabela 6 (seis), aborda especificamente o que a gestão da escola deve estabelecer. Dos professores entrevistados, 9 (nove) destacaram que a mesma deve definir medidas concretas para lidar com problemas específicos. Isto implica que a gestão da escola deva desenvolver uma articulação entre as diferentes disciplinas, levando em consideração a identificação de problemas comuns que caracterizam a escola em questão, bem como aqueles que são exclusivos dessas situações específicas. Só assim, é que o professor pode posteriormente articular com o CT e com o SUB-DEF a aplicação dos modelos concretos, para o mesmo ter margem de precisão nos seus planos e projetos, podendo fazer escolhas adequadas às circunstâncias e às necessidades dos alunos em concreto.

Após abordar a questão da definição de critérios de avaliação pelo governo e pela gestão da escola, foi relevante explorar o papel do SUB-DEF na definição desses critérios. A tabela 6 (seis) revela que 9 (nove) professores da amostra, incluindo professores

especialistas e do SUB-DEF, enfatizaram a importância de um compromisso coletivo para o desenvolvimento da EF. Esta resposta mostra-se alinhada com a revisão da literatura, que destaca a necessidade desse compromisso coletivo como um elemento crucial para o estabelecimento de critérios e opções que permitam a adaptação de cada professor às necessidades dos alunos.

Nas escolas é comum observar duas situações extremas: ou os professores trabalham sem orientações, o que pode gerar inconsistências e falta de direção, ou ocorre uma uniformização excessiva, na qual ninguém decide nada individualmente, resultando em conflitos. É por isso, que de acordo com Fernandes (2021), a definição dos critérios de avaliação deve ser fruto de um compromisso coletivo entre os docentes, mas essa abordagem requer esforço por parte de todos os envolvidos.

Em relação à última pergunta apresentada na tabela 7 (sete), as respostas dos professores indicam de forma clara e unânime que é responsabilidade do professor definir o plano de turma. Essa atribuição faz, na opinião da estagiária, sentido, uma vez que é o professor quem realiza a operacionalização das atividades e do processo avaliativo. Ao realizar este planeamento, o professor tem a capacidade de tomar decisões relacionadas à avaliação formativa de acordo com os objetivos estabelecidos. Tudo isto implica considerar o planeamento das atividades diferenciadas, levando em conta que aquilo que é mais importante para alguns alunos, pode não ser relevante para outros. Para além disso, também tem implicações na avaliação sumativa, que se refere à atribuição de classificações aos alunos, que devem estar alinhadas com as metas que definidas para cada aluno.

Após a interpretação e discussão dos resultados obtidos, passou-se à quinta e última fase do processo, que envolveu a análise dos dados recolhidos. Esta etapa permitiu extrair conclusões relevantes que contribuíram para a realização da apresentação do seminário, contextualizando de maneira adequada com a realidade da escola e ajustando-se às necessidades identificadas.

A investigação realizada revelou, de forma unânime, uma dissonância entre o modelo de planeamento utilizados nas aulas e as diferentes perspetivas dos professores em relação aos critérios de avaliação. Tal resulta, muitas vezes, em debates nos quais os professores discutem o mesmo conceito, mas utilizando terminologias diferentes. Esta falta de clareza e compreensão mútua sobre a temática pode comprometer a confiabilidade das avaliações realizadas.

Diante deste cenário, foi de extrema importância proporcionar aos professores um conhecimento aprofundado do que a literatura científica diz sobre a temática no contexto

da EF. Além disso, é essencial apresentar o significado das diferentes terminologias utilizadas pelos professores, a fim de promover uma linguagem comum.

Porém, para além dos critérios de avaliação, é revelante mencionar que o modelo de avaliação utilizado na escola e muitas vezes confundido com critérios, gera diversas opiniões, especialmente quando baseado em ponderações. Nesse sentido, procurei apresentar dois modelos de referência, do contexto específico das escolas básicas e secundárias da Caparica e do Benfica, que se distinguem pelo uso de níveis de desempenho, com o intuito do SUB-DEF realizar uma reflexão profunda sobre as diferentes abordagens.

4.4.4.^a Etapa

Na etapa final do processo, foi realizada a apresentação do estudo aos professores do SUB-DEF, tendo sido divulgado através de um cartaz (Apêndice XII).

No entanto, antes da realização dessa apresentação, foi planeado um momento especial de partilha de conhecimento com um professor especialista que possui uma vasta experiência na área. O principal objetivo desse encontro foi desafiá-lo a visitar a escola e compartilhar as suas crenças e perspetivas sobre a temática que foi posteriormente abordada, bem como apresentar o modelo de avaliação adotado na sua própria escola. Essa iniciativa teve como propósito proporcionar aos professores presentes uma oportunidade única de refletir sobre as perspetivas do professor convidado.

A duração total dessa sessão foi de aproximadamente 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos, permitindo uma imersão profunda nas ideias e experiências compartilhadas. Esta iniciativa proporcionou aos professores a oportunidade de refletir sobre diferentes perspetivas e experiências, adicionando valor e profundidade à pesquisa realizada.

Posteriormente a esta iniciativa, ocorreu a apresentação do seminário no dia 17 de maio de 2023, a qual foi dividida em 3 (três) momentos de forma sequencial.

O primeiro momento disse respeito à exposição da problemática identificada e à sua pertinência. Durante este período foi realizada uma breve revisão de literatura, o que serviu como base para a fase subsequente. Nesse momento, o foco foi apresentar bibliografia que consolida os conceitos relativamente aos quais os professores demonstraram não ter uma compreensão sólida durante as entrevistas. Para além disso, foram lembrados os procedimentos e as qualidades essenciais a serem consideradas na elaboração dos critérios de avaliação. Ainda neste primeiro momento, procedeu-se à apresentação do método utilizado nesta investigação, incluindo o desenho do estudo, a amostra e os instrumentos.

O segundo momento, consistiu na observação da análise dos dados, realizada com base no ciclo de 5 (cinco) fases de Yin (2015) e, posteriormente, à apresentação e discussão de resultados com base nas entrevistas e na revisão de literatura, utilizando o questionamento e promovendo uma participação ativa por parte dos professores.

Por último, foi realizada a apresentação de modelos de avaliação utilizados em escolas de referência, destacando as diferenças em relação ao modelo adotado na própria escola.

É importante realçar que apesar das ausências justificadas, a participação ativa dos professores presentes foi de extrema importância durante a sessão de apresentação, proporcionando uma valiosa oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional.

4.5. Balanço Final

A realização do seminário foi um marco importante, baseado em suporte bibliográfico e alinhado com os objetivos definidos, que foram estabelecidos com base na problemática identificada ao longo da primeira etapa de pesquisa. A semana do P.T.I., permitiu realizar uma AI, compreendendo de forma aprofundada as perspetivas dos professores sobre a temática em questão, visto como um ponto de partida neste processo.

O impacto deste seminário concentrou-se principalmente nos modelos de avaliação, na apresentação das respostas das entrevistas, incluindo os modelos de planeamento e as diferentes metodologias utilizadas para definir o mesmo conceito.

O objetivo era mostrar aos professores que nenhum dos conceitos estava errado, mas que poderiam ser compreendidos de maneira diferente. A intenção era dissipar o debate constante sobre o assunto, que muitas vezes ocorre devido à falta de conhecimento, sempre consciente de que a nossa profissão, a docência, exige atualização e aprendizagem constantes, proporcionando aos professores uma oportunidade de aprimorar os seus conhecimentos na área.

A utilização das entrevistas como instrumento de pesquisa proporcionou uma compreensão clara do conflito existente na abordagem do tema.

Embora nem todos os professores pudessem estar presentes no seminário, foi possível perceber o impacto que ele teve nos participantes, inclusive pelos colegas ausentes que expressaram interesse em receber a apresentação. O produto final foi elogiado pela sua organização e dinâmica, especialmente pela capacidade de síntese e agrupamento da informação de tantas entrevistas.

A duração do seminário foi adequada, pois permitiu alcançar os objetivos delineados e incluiu um debate final entre os professores, que mesmo com a presença parcial, durou cerca de 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos.

Em síntese, este seminário teve um impacto significativo, contribuindo não apenas para uma maior coerência na avaliação, mas também para a consciencialização da necessidade de reunir e refletir sobre a interpretação de cada professor em relação ao tema. Foi demonstrado que os conflitos presentes em diversas reuniões e no dia a dia são resultado da falta de conhecimento sobre a interpretação de cada conceito.

A participação ativa dos professores ao longo de todo o processo foi fundamental para o sucesso deste projeto.

Projeto este que promoveu à reflexão, à partilha, à colaboração e à discussão entre os professores do SUB-DEF, com a finalidade de aprimorar as práticas no âmbito da EF, nunca esquecendo que o segredo para alcançar um grande sucesso está no trabalho de uma grande equipa, baseado no compromisso coletivo.

5. Conclusões

Este capítulo tem como característica a síntese dos produtos desenvolvidos ao longo do processo de estágio, representando o ápice de anos de formação e expressando uma experiência enriquecedora. Constitui-se como um desafio pessoal, permeado por uma análise crítica e ponderada sobre a prática de ensino.

Antes de iniciar este processo, tornou-se necessário executar um planeamento com objetivos claros, como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, para os professores e para os alunos. Uma das estratégias ponderadas nesta planificação foi o uso de grupos heterogéneos, autenticados como componentes decisivos para alcançar os objetivos propostos, possibilitando que os alunos com maiores complexidades experienciassem o sucesso. Além disso, em determinados momentos, a utilização de grupos homogéneos foi significativa, oferecendo mais tempo para aprofundar os conteúdos que apresentavam maiores desafios, estimulando as suas aprendizagens.

Contudo, a administração dos diferentes grupos revelou-se um processo difícil.

No contexto da ação pedagógica, a identificação das dificuldades presentes na minha intervenção foi um processo imprescindível, no qual o trabalho colaborativo entre os orientadores e o núcleo de estágio, desempenhou um papel determinante no aprimoramento da prática enquanto docente.

A aplicação do protocolo MAGIC, presenteou uma estrutura metodológica que direcionou a observação e a reflexão sobre a prática enquanto docente, permitindo o reconhecimento de aspetos a serem aprimorados, destacando a importância do feedback fornecido aos alunos, em termos de frequência e a definição clara de metas de aprendizagem em cada exercício proposto, de forma a direcionar o processo de ensino - aprendizagem de forma mais precisa e efetiva.

Simultaneamente, foi concretizada a semana do PTI, que se revelou uma oportunidade valiosa para aperfeiçoar os aspetos relacionados com a ação pedagógica. Nessa experiência, procurou-se solicitar aos professores envolvidos neste processo, a sua participação na identificação de aspetos prioritários, reconhecendo a importância do trabalho colaborativo.

A primeira etapa correspondeu à etapa do prognóstico, assinalada pela implementação da AI, desempenhou um papel essencial na definição do ponto de partida para o planeamento das etapas subsequentes. Contudo, além das dificuldades previamente apresentadas, tornou-se evidente a intrincada tarefa de avaliar e gerir todos estes aspetos envolvidos na prática, levando em consideração a multiplicidade de critérios e indicadores que devem ser cuidadosamente avaliados.

A partir da imersão no ambiente escolar, surgiu a necessidade premente de valorizar a dança como matéria nuclear, de acordo com as diretrizes dos PNEF (Jacinto et al., 2001). Nesse contexto, o projeto específico desenvolvido para a lecionação foi intitulado por “Aprendizagem Cooperativa na dança”, tendo por referência o conceito base da interdependência positiva (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), inspirado no modelo de ensino recíproco proposto por Mosston & Ashworth (2008).

Este processo concedeu aos alunos a oportunidade de realizar um trabalho a pares, promovendo o desenvolvimento da independência por meio da dupla responsabilidade de aprender e auxiliar o outro (Leitão, 2010). É importante ressaltar que este projeto teve um impacto positivo não apenas no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, mas também no aperfeiçoamento das suas competências sociais e relacionais, sendo de destacar a sua interligação com o projeto de intervenção na direção de turma, relacionado com a temática do *bullying*.

A minuciosa construção do planeamento deste projeto, de forma progressiva e considerando uma variedade de situações de aprendizagem, desde as mais simples até às mais complexas, resultou num ganho considerável de autonomia para os alunos, além de oferecer um alto índice de sucesso, permitindo que os alunos desenvolvessem o nível introdução e, progressivamente, o nível elementar, despertando um maior prazer e satisfação da participação dos alunos. Para além disso, desempenhou um papel principal na promoção da inclusão dos alunos com NEE, promovendo o inter-relacionamento.

No que respeita ao trabalho desenvolvido na direção de turma, a colaboração com o DT revelou-se extremamente benéfica, envolvendo alunos, professores e EE, possibilitando uma relação positiva com todos os intervenientes.

As reuniões de CT, realizadas em paralelo com a implementação da AI na primeira etapa, desempenharam um papel fundamental na identificação de casos críticos que exigiram uma intervenção específica, baseada nas suas necessidades.

Ao considerar as características específicas dos alunos, tornou-se interessante o desenvolvimento do projeto específico “*Bullying e Exclusão Social*”, resultante de uma análise detalhada do âmbito escolar e das conversas informais com os docentes, não-docentes e com os próprios alunos.

Nesta intervenção, é imprescindível destacar como ponto forte a concretização da atividade experiencial (Kolb & Kolb, 2009) envolvendo significativamente todos os alunos, no âmbito das aulas de EF, a assumirem tanto o papel de agressor quanto o de vítima. Esta abordagem, baseada na teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991), permitiu que os alunos transformassem o seu comportamento e, dessa forma, refletissem sobre as

suas práticas e reestruturassem as suas intenções como indivíduos. Os objetivos estabelecidos foram plenamente alcançados, em consonância com as metas propostas.

A atividade da SC consistiu num momento especial e marcante do estágio, por todo o planeamento e organização do projeto, tendo por base o trabalho colaborativo e desafiador com o núcleo de estágio e com os professores do CT. Destaco também o sucesso das aprendizagens desenvolvidas em zonas naturais, proporcionando-lhes uma experiência de consciencialização da preservação do ambiente e de sustentabilidade, através da realização da atividade de *plodding*.

Para além disso, a implementação do desenvolvimento dos projetos específicos durante as atividades apresentou um impacto substancial para os alunos de ambas as turmas.

No que concerne ao DE, a escolha do núcleo de voleibol como área de atuação foi estrategicamente planeada com o intuito de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a unidade curricular de JDC. Um fator igualmente determinante na escolha deste núcleo, foi o facto de conhecer a escola e o grupo-equipa há vários anos. Essa familiaridade proporcionou uma vantagem, uma vez que o grupo já apresentava uma dinâmica consolidada e estabelecida, demonstrando coesão e referências positivas entre os intervenientes.

Considerando que no âmbito do DE os alunos têm uma limitada oportunidade de participar num número restrito de competições, optou-se por desenvolver o projeto “A Competição em estrutura escada”. Este projeto teve como objetivo aumentar a frequência de experiências competitivas, utilizando-as como momentos de avaliação formativa, em consonância com as aprendizagens prioritárias dos alunos.

Em relação a estes momentos, os alunos foram envolvidos de forma positiva nas tarefas propostas, cientes de que era a oportunidade de demonstrarem efetivamente o que aprenderam e consolidaram, alinhando-se com os objetivos instituídos. Foram encarados pelos alunos como uma oportunidade de demonstrarem as habilidades e os conhecimentos adquiridos, permitindo uma reflexão do seu próprio progresso.

Do ponto de vista do docente, os momentos de avaliação formativa não servem para classificar os alunos, mas sim para diagnosticar o progresso individual e coletivo dos mesmos, auxiliando o docente no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que este identifique as prioridades a serem desenvolvidas no planeamento seguinte.

Por fim, a área do Seminário representou um desafio pessoal e um dos mais impactantes ao longo do estágio pedagógico. É visto como um momento caracterizado pela intensa troca de conhecimentos, em prol da mudança dos paradigmas da escola, com o intuito de apresentar propostas concretas.

A intervenção do tema “Critérios de Avaliação”, possuiu um impacto importante na compreensão deste conceito. Os resultados obtidos revelaram a existência de uma lacuna no consenso e no conhecimento sobre o uso de terminologias diferentes, o que levou a debates nos quais cada docente defendia a sua perspetiva como a única correta, sem demonstrar abertura para considerar outras abordagens.

Este projeto teve um impacto verdadeiramente significativo, despertando um profundo interesse nos docentes em compreender os resultados apresentados e refletir sobre os conceitos envolvidos. Foi evidente a necessidade de reconhecer que a elaboração dos critérios de avaliação deve ser resultado de um compromisso coletivo (Fernandes, 2018), em que todos os envolvidos se sintam responsáveis por contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem consistente e coerente.

Não posso deixar de enfatizar a importância do trabalho colaborativo com o professor José Eduardo Monteiro, reconhecido como um especialista de referência na elaboração dos PNEF. A sua disponibilização em fazer parte deste projeto trouxe um valor inestimável, proporcionando um momento de partilha e aprofundamento das suas crenças e conhecimentos.

Em suma, os processos vivenciados durante o estágio pedagógico revelaram-se como uma jornada complexa no exercício da profissão docente, caracterizada por desafios e obstáculos a serem superados. É essencial ressaltar a importância de uma atuação contextualizada e voltada para o desenvolvimento integral do aluno.

O estágio pedagógico não representa o fim da caminhada. Pelo contrário, representa o início de uma jornada sublime e contínua de aprendizagem e crescimento profissional e pessoal.

Bibliografia

- Archer, S. (2004). What is Mind-Body Exercise. *IDEA Fitness Journal*, 1(1), 20-22.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, 40(4), 471-499.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211
- Preto, T. (2022). Material de apoio à unidade curricular Didática das Atividades de Exploração da Natureza.
- Barbosa, Tiago M., Costa, M.J., Marinho, D.A., Queirós, Telma Maria Gonçalves., Costa, Aldo., Cardoso, Luís., et al., (2022). Manual de referência FPN para o ensino e aperfeiçoamento em natação: um modelo multidisciplinar. (2ª ed., Vol. 1). Cruz Quebrada: Federação Portuguesa de Natação.
- Barbosa, J. & Alaiz, V. (1994). Explicitação de Critérios – exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem. I.I.E. (ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Bom, L. (Eds.). (2019). *Congresso Internacional Profissionalidade Docente: Desafios na Formação de Professores, Lisboa*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). "Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»?". *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto.*, 18(108), 15-24.
- Botelho, R. G., & de Souza, J. M. C. (2007). Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física/Journal of Physical Education*, 76(139), 60-69.
- Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10-11), 135-151.
- Carvalhosa, S. F. (2009). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 129-133.

Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos, 1*, 109-124. Évora: CIEP-EU.

Comédias Henriques J. (2012). A Avaliação Autêntica em Educação Física - O Problema dos Jogos Desportivos Colectivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação na Universidade Lusófona para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.

Costa, F. C. d. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas em meio escolar? *Horizonte, 1*(1), 22-26.

Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física, 23*, 61-76.

Federação Portuguesa de Atletismo [FPA]. (2012). *Dossier do Professor: Fundamentos Correr, Saltar, Lançar*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.

Fernandes, D. (2021). *Critérios de Avaliação. Projeto de Monitorização e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Direção-Geral da Educação.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação, 14*(2), 273-291.

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

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

Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology, 21*(3), 356-364.

Hutzell, K. L., & Payne, A. A. (2012). The impact of bullying victimization on school avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice, 10*(4), 370-385.

Instituto Português do Desporto e Juventude [IPDJ]. (2022). *Cartão Vermelho ao Bullying*. Lisboa. Instituto Português do Desporto e Juventude.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jonhson, D., Jonhson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Kilpatrick, M. W., Jung, M. E., & Little, J. P. (2014). High-intensity interval training: A review of physiological and psychological responses. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 18(5), 11-16.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009), *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. In S. J. Armstrong & C.V. Fukami (Eds.) *Management Learning, Education and Development* (pp.312). Los Angeles: Sage.

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

Lima, L. C. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras (FLUP)

Mahar, M. T., Rowe, D. A., Parker, C. R., Mahar, F. J., Dawson, D. M., & Holt, J. E. (1997). Criterion-referenced and norm-referenced agreement between the mile run/walk and PACER. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 1(4), 245-258.

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

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Oxfordshire: Routledge Taylor & Francis Group.

Mesquita, I. (2010) *Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no Ensino do Voleibol*. Porto: Faculdade do Porto.

Metzler, M. (1983). Using academic learning time in process-product studies with experimental teaching units. *Teaching in physical education* (pp. 185-196). Champaign: Human Kinetics.

Mattsson, T., & Lundvall, S. (2015). The position of dance in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(7), 855-871.

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

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Florida: Spectrum Institute for Teaching and Learning.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

Nelson, M. E., Rejeski, W. J., Blair, S. N., Duncan, P. W., Judge, J. O., King, A. C., ... & Castaneda-Sceppa, C. (2007). Physical activity and public health in older adults:

recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116(9), 1094.

Oliveira, Edjôfre Coelho. (2013). O bullying na escola: a visão de professores e alunos do Ensino Médio de São João do Piauí – PI. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação. Lisboa, 2013.

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. Paris: OECD Publishing.

Pehkonen, M. (2010). Quality of the teaching process as an explanatory variable in learning gymnastics skills in school physical education. *Science of gymnastics journal*, 2(2).

Quina, J. D. N. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Revista Horizonte*, 18(107), 20-25.

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

Rodgers, W. M., & Loitz, C. C. (2009). The role of motivation in behavior change: how do we encourage our clients to be active?. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13(1), 7-12.

Schroeder, J. (2016). *Mind/Body Exercise: What Is It?*. ACSM.

Sen, A. (2000). *Exclusão social: Conceito, aplicação e escrutínio*. São Paulo: Cia das Letras.

Skinner, B. F. (1984). The Operational Analysis of Psychological Terms. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(4), 547-553.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Publications.

Yoder, L. J. (1993). Cooperative learning and dance education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 47-56

Referências Legislativas

Decreto-Lei nº46/86 de 14 de outubro.

Decreto-Lei nº95/91 de 26 de fevereiro.

Outros Documentos

Departamento de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Madeira Torres [SUB-DEF]. (2020). *Projeto Curricular de Educação Física*. Torres Vedras. Agrupamento de Escolas de Madeira Torres [AGEMT].

Direção do Agrupamento de Escolas Madeira Torres. (2022). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Madeira Torres 2022/24*. Torres Vedras: Agrupamento de Escolas de Madeira Torres [AGEMT].

Direção Geral do Ensino- [DGE]. (2021). Regulamento Geral do Desporto Escolar. Acedido em 5 de novembro de 2022 em https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/competicao/regulamentos/regulamento_geral_funcionamento_do_desporto_escolar_22-23.pdf

Apêndices

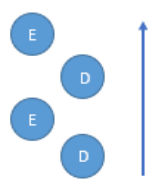
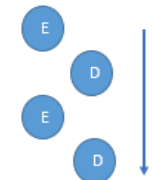
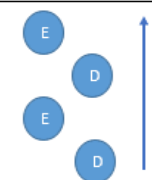
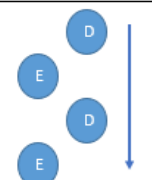








Apêndice I

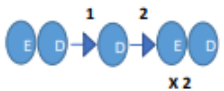
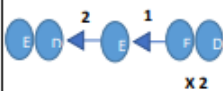


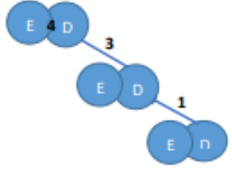
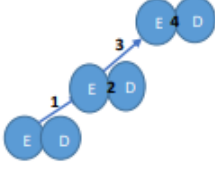

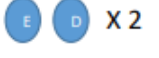
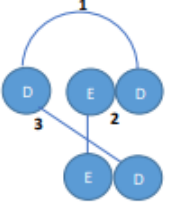
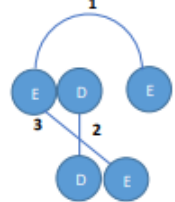
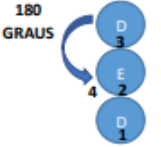
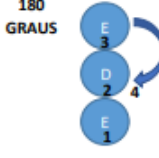
ROULEMENT - 11ºB			
Rotações		2ª Feira	4ª Feira
1.4.7	1.6	E1	Fpis
2.5.8	2.7	P1	FG
3.6.9	3.8	E3	FPav
	4.9	P2	
	5	E2	
1º SEMESTRE			
1ª Rotação	12 de setembro a 30 de setembro		
2ª Rotação	3 de outubro a 21 de outubro		
3ª Rotação	24 de outubro a 18 de novembro		
4ª Rotação	21 de novembro a 21 de dezembro		
5ª Rotação	3 de janeiro a 27 de janeiro		
2º SEMESTRE			
6ª Rotação	6 de fevereiro a 10 de março		
7ª Rotação	13 de março a 31 de março		
8ª Rotação	17 de abril a 12 de maio		
9ª Rotação	15 de maio a 2 ou 14 de junho		

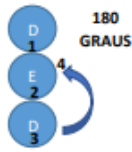

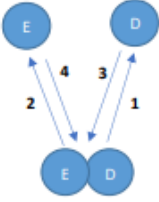
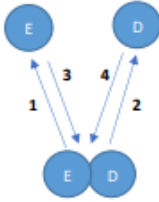
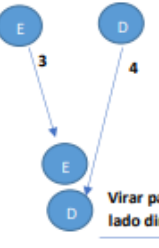

Apêndice II – Regime de Opções

OPÇÕES DE MATÉRIAS - 11ºB																								
Nº Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
2 JDC																								
Basquetebol		X			X		X			X	X		X	X	X				X	X		X	X	
Voleibol	X	X	X	X		X		X			X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	
Futebol									X										X					
1 GINÁSTICA OU ATLETISMO																								
Solo	X	X										X						X		X		X		
Atletismo			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X		X		X	
1 DANÇA																								
Sociais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X
MATÉRIAS ALTERNATIVAS																								
Natação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X
Badminton	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X

Apêndice III – Ficha de Observação – Passos do Merengue

DANCELINE					
Dança Salão Sociais Afro Latina – Merengue (individual)					
Técnica da dança - Caracteriza-se por um caminhar constante, quase arrastado e com acentuada movimentação lateral da cintura pélvica. O footwork inicia-se com ponta do pé e desenrola até ao calcanhar, (mantém-se assim na maioria dos passos).					
Posição Inicial		Membros Inferiores	Cabeça e Tronco	Membros Superiores	
		Pés Juntos	Tronco direito, olhar em frente	Junto ao tronco	
Blocos	Raparigas	Croqui	Rapazes	Croqui	Registo de Trabalho
1º Bloco - 8 Tempos (4T Passo Base + 4T Progressivo)					
1,2 3,4	Base: 4 passos no lugar (d-e-d-e)	E D X 2	Base: 4 passos no lugar (e-d-e-d)	E D X 2	
5,6 7,8	Progressivo frente: 4 passos a recuar (d-e-d-e)		Progressivo frente: 4 passos a avançar (e-d-e-d)		
2º Bloco – 8 Tempos (4T Passo Base + Progressivo)					
1,2 3,4	Base: 4 passos no lugar (d-e-d-e)	E D X 2	Base: 4 passos no lugar (e-d-e-d)	E D X 2	
5,6 7,8	Progressivo atrás: 4 passos a avançar (d-e-d-e)		Progressivo atrás: 4 passos a recuar (e-d-e-d)		
3º Bloco - 2x Mambo (4T) - 8 Tempos					
1	1 passo em frente (d), pé (e) permanece no lugar sem peso.		1 passo atrás (e), pé (d) permanece no lugar sem peso.		
2	Transfere o peso para pé (e), pé (d) passa junto do pé de apoio.		Transfere o peso para pé (d), pé (e) passa junto do pé de apoio.		
3	1 passo atrás (d), pé (e) permanece no lugar sem peso		1 passo em frente (e), pé (d) permanece no lugar sem peso		
4	Transfere o peso para pé (e), pé (d) passa junto do pé de apoio		Transfere o peso para pé (d), pé (e) passa junto do pé de apoio		
5,6,7,8	Repete “Vaivém”		Repete “Vaivém”		
4º Bloco – Passo lateral (4T) + 1 Volta para as raparigas à direita (4T), enquanto os rapazes realizam (4T) no lugar - 8 Tempos					

1,2,3,4	Passo Lateral 4 passos laterais para a direita (d-e-d-e)		Passo Lateral 4 passos laterais para a esquerda (e-d-e-d)		
5,6,7,8	Volta + Passo Base 4 passos no mesmo lugar, a rodar sobre o próprio eixo pela direita (d-e-d-e)		Volta + Passo Base: 4 passos no lugar (e-d-e-d)		
5º Bloco – Cruzado Lateral (4T) + 1 Volta para as raparigas à esquerda (4T), enquanto os rapazes realizam (4T) no lugar – 8 Tempos					
1	1 passo lateral (d) para a esquerda, cruzando em frente do pé de apoio (e)		1 passo lateral (e) para a direita, cruzando em frente do pé de apoio (d)		
2	Raparigas: 1 passo lateral pé (e) para a esquerda		1 passo lateral (d) para a direita		
3	1 passo lateral (d) para a esquerda, cruzando em frente do pé de apoio (e)		1 passo lateral (e) para a direita, cruzando em frente do pé de apoio (d)		
4	1 passo lateral pé (e) para a esquerda		1 passo lateral pé (d) para a direita		
5,6,7,8	4 passos no mesmo lugar, a rodar sobre o próprio eixo pela esquerda.		4 passos no lugar (e-d-e-d)		
6º Bloco – Jazz Square - 8 Tempos					
1	1 passo lateral (d) para a esquerda, cruzando em frente do pé de apoio (e).		1 passo lateral (e) para a direita, cruzando em frente do pé de apoio (d).		
2	1 passo atrás (e), mantém posição do apoio (d)		1 passo atrás (d), mantém posição do apoio (e)		
3	1 passo lateral (d) para a direita, mantém a posição do apoio (e)		1 passo lateral (e), para a esquerda, mantém a posição do apoio (d)		
4	1 passo em frente (e), mantém a posição do apoio (d)		1 passo em frente (d), mantém a posição do apoio (e)		
5,6,7,8	Repete os 4 tempos anteriores (d-e-d-e)		Repete os 4 tempos anteriores (e-d-e-d)		
7º Bloco – 2x Andar + ½ volta (8 Tempos)					
1	3 passos a avançar (d-e-d), inicia ½ volta pela esquerda		3 passos a avançar (e-d-e), inicia ½ volta pela direita		
2					
3					
4	Termina a ½ volta com 1 passo em frente (e)		Termina a ½ volta com 1 passo em frente (d)		

5,6,7,8	Repete os 4 tempos anteriores, na direção oposta (d-e-d-e), com a ¼ volta pela direita		Repete os 4 tempos anteriores, na direção oposta (e-d-e-d), com a ¼ volta pela esquerda.		
8º Bloco – 2x Passo em V (8 Tempos)					
1	1 passo em frente (d) para a diagonal direita frente, pé (e) mantém		1 passo em frente (e) para a diagonal esquerda frente, pé (d) mantém		
2	1 passo em frente (e) para a diagonal esquerda frente, pé (d) mantém		1 passo em frente (d) para a diagonal direita frente, pé (e) mantém		
3	1 passo atrás (d) para a diagonal esquerda atrás – posição inicial, pé (e) mantém		1 passo atrás (e) para a diagonal direita atrás – posição inicial, pé (d) mantém		
4	1 passo atrás (e) para a diagonal direita atrás – posição inicial, pé (d) mantém		1 passo atrás (d) para a diagonal esquerda atrás – posição inicial, pé (e) mantém		
5,6	Repete os 2 primeiros tempos do passo em "V" (d-e)		Repete os 2 primeiros tempos do passo em "V" (e-d)		
7	1 passo atrás (d) para a diagonal esquerda atrás e inicia um ¼ volta para direita, pé (e) mantém		1 passo atrás (e) para a diagonal direita atrás e inicia um ¼ volta para esquerda, pé (d) mantém		
8	1 passo atrás (e) para a diagonal direita atrás e termina o ¼ volta para direita, pé (d) mantém	Virar para o lado direito	1 passo atrás (d) para a diagonal esquerda atrás e termina o ¼ volta para esquerda, pé (e) mantém	Virar para o lado esquerdo	

IMPORTANTE:

- ✓ Quando o "Executante" consegue alcançar o objetivo, é necessário o "Observador" dar um feedback positivo ou incentivo (Pares).

Apêndice IV – Horário P.T.I.

SEMANA PTI					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
08:30 - 09:20			11ºB		
09:30 - 10:30					
10:40 - 11:30		12ºC PC	7ºB PN		
11:40 - 12:30				8ºC PA	9ºF SF
12:40 - 13:30			8ºC PA		
13:40 - 14:30					
14:40 - 15:30	7ºB PN				
15:40 - 16:30		9ºF SF		12ºC PC	
16:40 - 17:30	11ºB				
17:40 - 18:30		DE		DE	
18:40 - 19:30					

Apêndice V – Atividade Experiencial

GRELHA DA ATIVIDADE EXPERIENCIAL	
Tema: Bullying	
Atividade: Encenação - <i>"No Limits"</i>	
OBJETIVOS	<p>Geral: Reduzir os comportamentos do Bullying.</p> <p>Específicos: Promover a autoconsciência dos efeitos colaterais no quotidiano dos alunos; Capacitar as vítimas para expor a situação;</p>
DESCRIÇÃO	<p>1ª Tarefa "Drunk Contest": 4 alunos rodopiam alternadamente em torno da bola, com uma mão sobre a mesma (8 a 10 voltas). Posteriormente deslocam-se até à bola que está situada na marca do penalti sinalizada pelo professor, onde devem finalizar a tarefa com um remate. Os outros 4 alunos observam a tarefa e têm comportamentos de desrespeito para com os colegas.</p> <p>Numa segunda fase da tarefa, os alunos devem inverter os papéis.</p> <p>2ª Tarefa "Bully Basket": Jogo 3x3 - meio campo, 1 Tabela. Em cada equipa, existe um aluno que passa pelo papel de vítima e os restantes passam a ser os Bullies.</p> <p>Numa primeira fase, os Bullies não passam a bola às vítimas até ao sinal do professor. Após este sinal, uma das vítimas recebe a bola e obtém sucesso, incentivando o colega que está a passar pelo mesmo papel, capacitando-o para ultrapassar as dificuldades.</p> <p>Posteriormente, numa segunda fase da tarefa, os alunos da tarefa <i>"Dirty Dance"</i> aproximam-se e passam a desempenhar o papel de adeptos com feedbacks negativos (críticas ou gozo) e feedbacks positivos (incentivo) às vítimas.</p> <p>3ª Tarefa "Dirty Dance": 3 Pares (3 rapazes e 3 raparigas) executam o passo base da dança social do Merengue. A meio do passo, as raparigas devem recusar continuar a dançar com o par, criticando o seu desempenho (Bullies). Os rapazes são alvo de Bullying.</p>

	Nota: Durante a atividade, 3 alunos terão a função de supervisionar cada um, uma tarefa.
REGRAS	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas, os professores e o planeamento da atividade experiencial; - Só mudam de tarefa ao sinal do professor (apito e feedback); - Devem tentar encarnar os papéis da forma mais realista possível; - Não devem existir conversas paralelas, exceto na parte da reflexão; - Só poderão intervir quando lhes for dada a palavra.
DURAÇÃO	15 minutos
MATERIAL	<p>1ª Tarefa: 2 Bolas de Futebol + 1 Baliza</p> <p>2ª Tarefa: 1 Tabela de Basquetebol + 1 Bola de Basquetebol</p> <p>3ª Tarefa: Coluna de Som</p> <p>Gerais: Cones + Documentos de apoio (guiões) + Apito</p>
REFLEXÃO	<p>Observadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi o objetivo da atividade? 2. O que é que pensam sobre esta experiência/atividade? <p>Participantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é que sentiram como vítima/agressor? 2. De que serviu esta atividade? 3. Conseguem observar situações idênticas no âmbito escolar? 4. Esta atividade mudou a vossa perspetiva da temática do Bullying?

Apêndice VI – Mapa de Orientação

SAÍDA DE CAMPO - SERRA DE MONTEJUNTO
30 de Março 2023



EQUIPA: _____





Partida / Chegada



Números Emergência
Prof^ª Beatriz Martinho
937512570
Prof. João Antunes
936432005

Roteiro de Biodiversidade
Interdisciplinariedade
Responde às questões
no cartão das atividades

Apêndice VII – Sessão de Body and Mind

NOME DO EXERCÍCIO	OBJETIVO	COMPONENTES CRÍTICAS
<p>Montanha</p> 	<p>Equilíbrio</p>	<p>Posição bípede; Pés à largura das cristas ilíacas, dedos dos pés virados para a frente com distribuição do peso do corpo equilibrado; Pernas ligeiramente fletidas para não haver a hiper extensão; Coluna na posição neutra; Ombros para trás e para baixo afastados das orelhas; Olhar em frente; Mãos no prolongamento do corpo.</p>
<p>Lua</p> 	<p>Alongamento: Grande dorsal, quadrado lombar, oblíquos</p>	<p>Pés à largura das cristas ilíacas virados para a frente; Coluna na posição neutra (iniciar como na posição montanha); Elevar os braços por cima da cabeça e segurar o pulso direito com a mão esquerda, realizando flexão lateral do tronco.</p>
<p>Árvore</p> 	<p>Equilíbrio</p>	<p>Pés à largura das cristas ilíacas e virados para a frente; Coluna na posição neutra (iniciar como na posição montanha); Transferir o peso do corpo para uma perna e fazer flexão da coxa com a outra, realizando uma abdução lateral com essa mesma perna, apoiando a planta do pé na parte interior da coxa da perna que está a suportar o peso; Palmas das mãos juntas em frente ao esterno.</p>
<p>Guerreiro I (um pé à frente do outro)</p> 	<p>Alongamento: Flexores da coxa</p>	<p>Afastar os pés (um á frente do outro); Fletir o joelho da frente a 90°; Contraí abdominal; Bacia direcionada em frente; Ombros afastados das orelhas; Inspira e eleva os braços em direção ao teto deixando-os paralelos ao rosto.</p>

<p>Gato</p> 	<p>Mobilidade da coluna; Alongamento zona dorsal</p>	<p>Posição de 4 apoios; Coxas perpendiculares ao chão; Tronco paralelo ao chão; Mãos à largura dos ombros; Joelhos afastados à largura das cristas ilíacas; Flexão do tronco arredondando costas para cima; Olhar direcionado para a frente.</p>
<p>Camelo</p> 	<p>Alongamento Reto abdominal, reto femoral e psoas ilíaco</p>	<p>Na posição de joelhos, apoiar as mãos nos calcanhares, empurrando a bacia para a frente, realizando uma extensão da coxa femoral e do tronco.</p>
<p>Cobra</p> 	<p>Alongamento da parede abdominal</p>	<p>Decúbito ventral; Palmas das mãos na linha dos ombros e peito; Elevar tronco, empurrando o chão com as mãos; Cotovelos juntos do tronco; Olhar direcionado para cima; Pernas estendidas; Pés em flexão plantar.</p>
<p>Cadáver</p> 	<p>Relaxamento do corpo e da mente.</p>	<p>Decúbito dorsal; Corpo totalmente imóvel e relaxado; Braços afastados do tronco com mãos viradas para cima; Pernas afastadas.</p>

Apêndice VIII – Cartaz da Saída de Campo



The poster features a background image of a forest path. In the top left corner is the logo for 'AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MADEIRA TORRES'. In the top right corner is a green recycling symbol with a compass rose and the letters 'JB'. The title 'SAÍDA DE CAMPO' is written in large white letters across the center. Below the title are three circular images: the first shows hands of various skin tones forming a circle; the second shows three stacked stones labeled 'mind', 'body', and 'soul'; the third is a collage of colorful scientific and educational icons. At the bottom left, the word 'Roteiro:' is in a yellow box, followed by a list of activities. At the bottom right are three logos: 'PROZIS' on a red background, 'O Banquinho do Sítio' on a green circular background, and 'ENERGY' on a black background.

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
MADEIRA TORRES**

SAÍDA DE CAMPO

Roteiro:

- Percurso de Orientação em linha
- Plodding
- Refletir ao som do ambiente - Body and Mind (Bullying e Saúde Mental)
- Centro de Interpretação Ambiental
- Danças Sociais - Aprendizagem Cooperativa
- Danças Populares

PROZIS

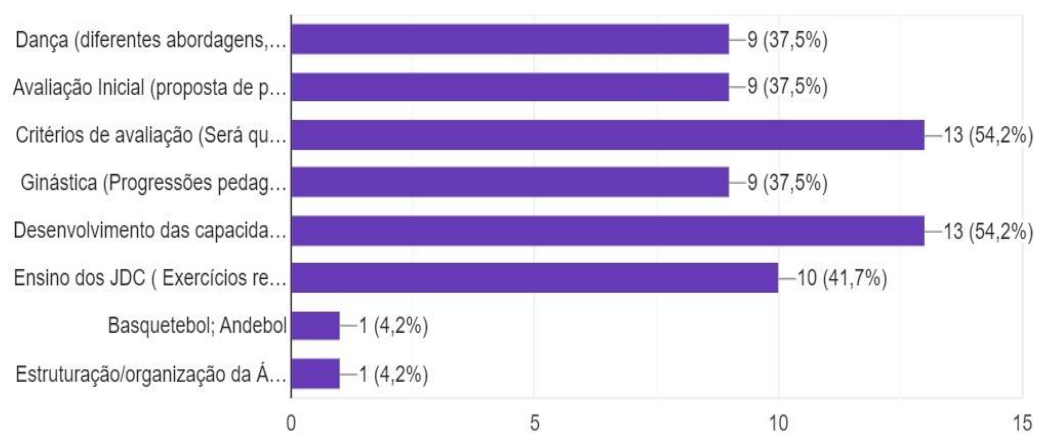
O Banquinho do Sítio
Jogos e Retrospectiva

ENERGY

VEM EXPLORAR O PODER DO AMBIENTE !!

Apêndice IX - Formulário do Seminário

24 respostas



Apêndice X – Protocolo de Entrevista

PROTOCOLO DE ENTREVISTA
Dê 3 exemplos de critérios de avaliação que acha mais importantes na Educação Física? Porquê que são esses os mais importantes?
Qual a diferença entre ponderações, critérios e indicadores?
O que acha que era preciso que a Lei (Governo) define-se, e ser cumprido por todos os professores em todos os grupos?
O que é que a Gestão da Escola devia definir em termos de critérios de avaliação?
O que é que cada grupo devia definir, que não fosse definido por cada Professor, nem pelo Governo?
O que é que acha que devia ser deixado ao Professor definir e decidir?

Apêndice XI – Tratamento de dados seminário

		Entrevistas Seminário					
Professores	Dê 3 exemplos de critérios de avaliação que acha mais importantes na Educação Física? Porquê que são esses os mais importantes?	Qual a diferença entre ponderações, critérios e indicadores?		O que acha que era preciso que a Lei (Governo) define-se, e ser cumprido por todos os professores em todos os grupos?	O que é que a Gestão da Escola devia definir em termos de critérios de avaliação?	O que é que cada grupo devia definir, que não fosse definido por cada Professor, nem pelo Governo?	O que é que acha que devia ser deixado ao Professor definir e decidir?
	Correção/Competência Técnica; Cooperação; Conclusão; Competição e Continuidade	C	Regras de Qualificação;	Modelos Gerais;	Problemas Comuns; Medidas concretas para problemas específicos	Exigências comuns/ Sucesso Educativo	Operacionalização/ Ponderação
		P	Peso Relativo				
		I	Verificação da realização dos critérios				
São os que têm a ver com os conteúdos de aprendizagem	C	Qualificação das Ações	O que deve definir, está definido	Princípios Gerais	Projeto Curricular; Sistema de Avaliação	Plano de Turma; Deliberação	
	P	Peso Relativo					
	I	Elemento de visualização para identificar os critérios					
Importante aquilo que está escrito nos critérios gerais de EF	C	Qualidade do desempenho do aluno;	Linhas Orientadoras	Critérios gerais de classificação que englobe todas as disciplinas	Plano Curricular Comum	Plano de Turma; Situações especiais de avaliação	
	P	Peso Relativo					
	I	Indica se o critério é ou não respeitado					

PE4	Associados à área das atividades físicas; Depende do nível de ensino e ano de escolaridade	C	Dizem para onde olhar e o que é que vou dar importância	A favor da abordagem pelo compromisso e justificação e não de situações vigiadas	Canais de colaboração, que possam ajudar a conceber os planos e ajudar a decidir	Plano Curricular	Plano de Turma
		P	Percentagem				
		I	Confirmam que o critério está consolidado				
PE5	Cooperação; Continuidade; Execução Técnica	C	Indicações do que é importante aprender e avaliar	Normas de Referência para o sucesso; Linhas orientadoras	Critérios de Avaliação Gerais;	Compromisso Coletivo; Plano Curricular	Plano de Turma
		P	Peso Relativo				
		I	Sinaliza se um critério é ou não é cumprido				
SUB DEF1	Execução Técnica	C	Áreas de Intervenção	Linhas Orientadoras	Documento Orientador	Linhas Gerais;	Plano de Turma
		P	Peso Relativo				
		I	Verificação da realização dos critérios				
SUB DEF2	Área das Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos; Atitudes; Valores	C	Áreas e tudo o que está inserido nas mesmas;	Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória	Diretrizes Gerais	Matérias a Lecionar consoante as condições e os materiais	Plano de Turma
		P	Peso Relativo				
		I	Descritor de determinada avaliação				
SUB DEF3	Qualidade de execução; Empenho; Cooperação	C	Avaliamos para perceber que nível é que vamos dar	Uma base igual para todos	Critérios de Avaliação	Critérios de Avaliação diferentes das outras disciplinas	Flexibilidade; Coerência
		P	Peso Relativo				
		I	Qualidade da Realização				

SUB DEF4	Cooperação; Atitudes; Empenho	C	Conjunto de aspetos que executa e tem determinado peso	Em termos de lei, a EF já está há muito tempo à frente dos outros grupos.	Aprovar os Critérios de avaliação	Critérios de Avaliação da disciplina	Estratégias de ensino; Flexibilidade
		P	Peso Relativo				
		I	Qualidade de Execução				
SUB DEF5	Competências Sociais; Valores	C	Regras de Qualificação	Normas de Referência	Compromisso Coletivo; Avaliação dos vários recursos; exequibilidade das ações	Compromisso Coletivo	Plano de Turma
		P	Peso Relativo				
		I	Determinam destacar e balizar em que contexto pertence				
SUB DEF6	Formação humana e a relação que os alunos estabelecem com a Atividade Física	C	Aquilo que pretendemos avaliar	Documento Orientador e de Referência	Perfil dos Alunos	Matérias para cada ano de escolaridade; Conferências Curriculares	Plano Curricular de Turma
		P	Peso Relativo				
		I	Ajuda a interpretar aquilo que vemos				
SUB DEF7	Área das Atividades Físicas; Atitudes	C	Quadro de referência para fazer verificação dos níveis	Linhas Orientadoras	Deliberação/ Flexibilidade	Normas de Referência para o sucesso; Quadro Curricular	Plano de Turma; Flexibilidade; Deliberação
		P	Questões Percentuais				
		I	Resultado que o aluno obtém naquilo que faz				

Legenda: PE – Professor Especialista (PNEF); **SUB DEF** – Professores do sub-departamento de EF da escola; **C** – Critérios de Avaliação, **P** – Ponderações **I** – Indicadores de Observação.

Apêndice XII- Cartaz do Seminário



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

DIA 26 DE ABRIL DE 2023 - 16H15
PROF. CONVIDADO - JOSÉ EDUARDO MONTEIRO

DIA 17 DE MAIO DE 2023 - 14H30
PROFESSORA ESTAGIÁRIA BEATRIZ MARTINHO

AUDITÓRIO MT

The poster features a dark teal background with a basketball on the left and a volleyball on the right. The title 'CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO' is in large white letters. Below it, the dates and speakers are listed in white text. A central photograph shows a male coach in a blue jacket and red cap talking to a group of children in a gymnasium. At the bottom, there is a white circular graphic with a location pin icon, the text 'AUDITÓRIO MT', and an image of a blue whistle. To the right of this graphic is a soccer ball hitting a goal net.