

TOMÁS MENEM MENDES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA 2,3 DE
TELHEIRAS**

Orientador Científico: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Orientador de Escola: Professor João José Silva Santos

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

TOMÁS MENEM MENDES

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BÁSICA 2,3 DE
TELHEIRAS**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 5 de janeiro de 2023, perante o júri, com o despacho de nomeação N°42/2022, de 20 de dezembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor António Manuel Moreno Quaresma

Arguente: Professor Doutor Eduardo Jorge Brazão Vacas de Sousa da Silva

Orientador: Professor Doutor João Jorge Comédias Henriques

Universidade Lusófona -Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2023

Agradecimentos

Aos meus pais, avós, tios e primos pelo apoio incondicional, pela motivação e compreensão, ao longo de todo este percurso académico, pessoal e profissional.

Ao Professor João Santos, orientador de escola, pelas aprendizagens transmitidas, pelo apoio, orientação, confiança, ajuda e exigência durante todo o estágio pedagógico.

Ao Professor Jorge Mira, orientador de faculdade, pelos feedbacks, reflexões e disponibilidade ao longo do estágio.

A todos os professores da Licenciatura e do Mestrado, por todos os ensinamentos que contribuíram de uma forma excecional para a minha atuação ao longo deste percurso.

Aos meus amigos e colegas, Diogo Rodrigues e Tomás Ambrósio, pela amizade, inúmeras horas de estudo, de debate, de entreaajuda, de superação e de reflexão, ao longo de todo o meu percurso académico.

Ao meu amigo e colega de estágio João Alegria por toda a cooperação, colaboração, reflexões e encorajamento neste ano de estágio.

À professora Helena Araújo pela amizade, colaboração, disponibilidade e transmissão de valores pessoais e profissionais.

A todos os professores do DEF e a todos professores e assistentes operacionais da EBT, pela forma calorosa como me receberam e por toda a ajuda, colaboração e simpatia ao longo de todo o ano.

Aos meus alunos, que irão para sempre permanecer na minha memória, por me terem ajudado a melhorar tanto a nível pessoal como na minha ação docente.

A todos os meus amigos, com quem posso sempre contar e que me acompanharam ao longo de todo o meu percurso académico e em especial neste ano de estágio. Um enorme obrigado ao André, Mariana, Raquel, Francisco, Inês C, Catarina C, Pedro, Carolina, Sara, Miguel, João C, Bárbara, Catarina L, Inês F, João M, Catarina V, David, Diogo, Tomás, Joana, Inês Fr e Filipa.

Ao meu amigo e antigo treinador Abílio Lopes que me fez criar o gosto e interesse pela Educação Física e pela ação docente.

Mais uma vez, muito obrigado a todos!

Resumo

O presente relatório refere todos os processos, intervenções, balanços e opções tomadas, em todas as áreas, ao longo do Estágio Pedagógico, em Educação Física.

Na área da Lecionação existiu uma progressão substancial nas aprendizagens dos alunos, tendo intervindo especificamente sobre o desenvolvimento da aptidão física e dos índices de atividade física diários dos estudantes, através da aplicação do projeto **“Calendário Mensal de Atividade Física e Condição Física fora da Escola”**. A melhoria ao nível da dimensão do feedback ocorreu através da aplicação do projeto Professor a Tempo Inteiro, onde o desenvolvimento do trabalho colaborativo com os professores foi essencial.

Na área da Direção de Turma as intervenções pedagógicas foram ao nível da melhoria do aproveitamento e comportamento de alguns estudantes, tendo as estratégias utilizadas sido eficazes. A implementação do projeto **“Comida Saudável, Vida Saudável”** permitiu que os alunos conseguissem efetuar escolhas alimentares saudáveis, no seu quotidiano, com base no valor nutricional dos alimentos, onde a articulação interdisciplinar com a disciplina de Ciências enriqueceu a intervenção efetuada. A Saída de Campo foi um meio onde pude envolver os professores do Conselho de Turma no âmbito da articulação interdisciplinar, de forma a enriquecer as atividades previstas, assim como de prolongar a intervenção ao nível da alimentação saudável para os alunos.

Na área do Desporto Escolar, fiquei responsável pelo grupo-equipa de Voleibol, no escalão de Infantis, tendo os alunos melhorado substancialmente as suas aprendizagens. Esta progressão deveu-se também à implementação do projeto específico **“A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos”** que através do aumento dos momentos competitivos, enquanto ferramentas para a avaliação formativa, permitiu adequar a minha ação e intervenção ao nível das aprendizagens dos alunos.

Na área do Seminário incidi sobre a **“Implementação da Orientação nas Aulas de Educação Física”**, apresentando propostas para a colocação de pontos fixos tanto na escola como num espaço verde próximo da mesma, com o intuito do conteúdo ser abordado de forma mais consistente, existindo uma exploração de diversas modalidades de Orientação e um trabalho dos objetivos da matéria, definidos para os níveis Introdução e Elementar, tendo sido promovido a articulação da sua abordagem com o ensino da Geografia.

Palavras-chave: Atividade Física fora da Escola; Alimentação Saudável; Competição; Orientação; Interdisciplinaridade

Abstract

This report refers to all the processes, options, interventions, and balances taken during the Pedagogical Internship in Physical Education.

In the area of Teaching, there was a substantial progression in student learning, having specifically intervened on the development of physical fitness and daily physical activity of students, through the application of the project “***Monthly Calendar of Fisical Activity and Physical Condition out of School***”. The improvement in terms of the dimension of feedback occurred through the application of the Professor a Tempo Inteiro project, where the development of collaborative work with teachers was essential.

In the area of Class Direction, the pedagogical interventions were aimed at improving the performance and behavior of some students, and the strategies used were effective. The implementation of the “***Healthy Food, Healthy Life***” project allowed students to make healthy food choices, in their daily lives, based on the nutritional value of food, where the interdisciplinary articulation with the Science subject enriched the intervention carried out. The Field Trip was a way in which I was able to involve the teachers of the Class Council within the scope of interdisciplinary articulation, to enrich the planned activities, as well as to prolong the intervention in terms of healthy eating for the students.

In the area of School Sport, I was responsible for the volleyball team, at the Children's level, which the students improved their learning substantially. This progression was also due to the implementation of the specific project “***Competition at the Service of Student Learning***” which through the increase of competitive moments as tools for formative assessment, allowed me to adapt my action and intervention to the level of student learning.

In the area of the Seminar, I focused on the “***Implementation of Orientation in Physical Education Classes***”, presenting proposals for the placement of fixed points both in school and in a green space close to it, with the intention of the content being approached in a more consistent way, existing an exploration of different types of Orientation and a work on the objectives of the subject, defined for the Introduction and Elementary levels, having promoted the articulation of its approach with the teaching of Geography.

Keywords: Physical activity outside of school, healthy eating, competition, orientation, interdisciplinary.

Abreviaturas

A: Parte do Nível Avançado

ABCD: Aptidão Física, Bolas, Colchões e Dança

AE: Aprendizagens Essenciais

AEN: Atividades de Exploração da Natureza

AEVF: Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira

AF: Atividade Física

AI: Avaliação Inicial

APA: American Psychological Association

CSPAP: Comprehensive School Physical Activity Program

CT: Conselho de Turma

DE: Desporto Escolar

DEF: Departamento de Educação Física

DT: Direção de Turma

DrT: Diretora de Turma

DT's: Diretores de Turma

E: Nível Elementar

EBSV: Escola Básica São Vicente

EBT: Escola Básica 2,3 de Telheiras

EE: Encarregados de Educação

EF: Educação Física

EP: Estágio Pedagógico

ESVF: Escola Secundária Vergílio Ferreira

et al.: e colaboradores

FC: Frequência Cardíaca

FZSAF: Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

I: Nível Introdução

IGL: Instituto Gregoriano de Lisboa

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

MAGIC: Metas, Avaliação, Gestão, Instrução, Clima

nº: Número

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PAA: Plano Anual de Atividades

PCT: Plano Curricular de Turma

PNEF: Programas Nacionais de Educação Física

PTI: Professor a Tempo Inteiro

SC: Saída de Campo

TPA: Tempo Potencial de Aprendizagem

UD: Unidade Didática

ZSAF: Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Introdução.....	12
1. Lecionação	16
1.1. Caracterização da Escola.....	16
1.2. Caracterização da Turma.....	17
1.3. Modelo de Organização e de Planeamento das Aulas	17
1.4. 1ª Etapa (Prognóstico).....	23
1.4.1. Procedimentos de Avaliação	23
1.4.2. Área das Atividades Físicas	23
1.4.3. Área da Aptidão Física	29
1.4.4. Calendário Mensal de AF e Condição Física fora da Escola	30
1.4.5. Área dos Conhecimentos.....	33
1.5. 2ª Etapa (Prioridades).....	35
1.5.1. Área das Atividades Físicas	35
1.5.2. Área da Aptidão Física	47
1.5.3. Calendário Mensal de AF e Condição Física fora da Escola	49
1.5.4. Área dos Conhecimentos.....	50
1.5.5. Objetivos Pessoais.....	51
1.6. 3ª Etapa (Progresso)	54
1.6.1. Área das Atividades Físicas	54
1.6.2. Área da Aptidão Física	66
1.6.3. Calendário Mensal de AF e Condição Física fora da Escola	67
1.6.4. Área dos Conhecimentos.....	68
1.7. 4ª Etapa (Produto)	69
1.7.1. Área das Atividades Físicas	69
1.7.2. Área da Aptidão Física	77
1.7.3. Área dos Conhecimentos.....	78
1.8. Balanço Final.....	79
2. Direção de Turma	81
2.1. Caracterização da Turma.....	81
2.2. 1ª Etapa (Prognóstico).....	81
2.2.1. Comida Saudável, Vida Saudável	83
2.2.2. Saída de Campo.....	85
2.3. 2ª Etapa (Prioridades).....	87
2.3.1. Comida Saudável, Vida Saudável	89
2.3.2. Saída de Campo.....	90
2.4. 3ª Etapa (Progresso)	93
2.4.1. Comida Saudável, Vida Saudável	95
2.4.2. Saída de Campo.....	96
2.5. 4ª Etapa (Produto)	99
2.5.1. Comida Saudável, Vida Saudável	100
2.6. Balanço Final.....	100
3. Desporto Escolar	103
3.1. 1ª Etapa (Prognóstico).....	104

3.1.1. A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos	105
3.2. 2ª Etapa (Prioridades).....	107
3.2.1. A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos	110
3.3. 3ª Etapa (Progresso)	111
3.3.1. A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos	114
3.4. 4ª Etapa (Produto)	114
3.4.1. A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos	117
3.5. Balanço Final.....	117
4. Seminário	120
4.1. 1ª Etapa (Prognóstico).....	120
4.2. 2ª Etapa (Prioridades).....	124
4.3. 3ª Etapa (Progresso)	124
4.4. 4ª Etapa (Produto)	129
Conclusão	133
Referências Bibliográficas.....	138
Apêndices	I
Apêndice I – Avaliação Inicial.....	ii
Apêndice II – Matérias Prioritárias	iii
Apêndice III – Questionário Pré-Projeto Específico de Lecionação	iv
Apêndice IV – Ficha-Guia Ginástica de Solo (2ª e 3ª Etapa).....	vi
Apêndice V – Exemplo Calendário de AF.....	viii
Apêndice VI – Horário PTI.....	ix
Apêndice VII – Pares e Trios na Ginástica de Solo (3ª Etapa).....	x
Apêndice VIII – Ficha de Condição Física.....	xi
Apêndice IX – Proposta Boulder no Espaldar do Ginásio.....	xii
Apêndice X – Avaliação 3º Período.....	xiii
Apêndice XI – Descodificadores de Rótulos	xiv
Apêndice XII – Exemplo Ementa Saudável	xv
Apêndice XIII – Cartaz de Divulgação da Saída de Campo.....	xvi
Apêndice XIV – Logótipos alusivos à Saída de Campo.....	xvii
Apêndice XV – Exemplo Ementas Saída de Campo	xviii
Apêndice XVI – Documento Orientador Saída de Campo	xix
Apêndice XVII – Cartaz de Divulgação DE Voleibol.....	xxix
Apêndice XVIII – Cartaz Divulgação Seminário	xxx
Apêndice XIX – Proposta Balizas	xxxi
Apêndice XX – Proposta de Pontos Fixos Nível Introdução.....	xxxii
Apêndice XXI – Proposta de Pontos Fixos Espaço Verde	xxxiii
Apêndice XXII – Proposta Cartões de Controlo.....	xxxiv
Anexos	XXXV
Anexo 1 – Ficha Biográfica do Aluno	xxxvi
Anexo 2 – Plano Plurianual do AEVF	xxxvii

Anexo 3 – Critérios Específicos de Avaliação para o 9ºano	xxxviii
Anexo 4 – Teste Prognóstico	xxxix
Anexo 5 – Teste Conhecimentos 1º Período.....	xli
Anexo 6 – Teste Conhecimentos 2º Período.....	xliii

Índice de Quadros

Quadro 1 - Horário Semanal de Estágio	13
Quadro 2 - Plano Anual de Estágio	13
Quadro 3 - Objetivos Lecionação 1ª Etapa.....	24
Quadro 4 - Objetivos Projeto Específico Lecionação	32
Quadro 5 - Objetivos Lecionação 2ª Etapa.....	35
Quadro 6 - Grupos e Objetivos Andebol 2ª Etapa.....	37
Quadro 7 - Grupos e Objetivos Basquetebol 2ª Etapa.....	39
Quadro 8 - Grupos e Objetivos Voleibol 2ª Etapa.....	40
Quadro 9 - Grupos e Objetivos Voleibol 2ª Etapa.....	41
Quadro 10 - Objetivos Ginástica de Solo (nível I) 2ª Etapa.....	42
Quadro 11 - Objetivos Ginástica de Solo (nível E e A) 2ª Etapa	42
Quadro 12 - Objetivos Projeto PTI.....	51
Quadro 13 - Objetivos Lecionação 3ª Etapa.....	54
Quadro 14 - Grupos e Objetivos Andebol 3ª Etapa.....	56
Quadro 15 - Grupos e Objetivos Basquetebol 3ª Etapa.....	56
Quadro 16 - Grupos e Objetivos Voleibol 3ª Etapa.....	57
Quadro 17 - Grupos e Objetivos Voleibol 3ª Etapa.....	58
Quadro 18 - Grupos e Objetivos Futebol 3ª Etapa	59
Quadro 19 - Objetivos Lecionação 4ª Etapa.....	69
Quadro 20 - Grupos e Objetivos Basquetebol 4ª Etapa.....	71
Quadro 21 - Grupo 2 e Objetivos Voleibol 4ª Etapa	72
Quadro 22 - Grupos e Objetivos Voleibol 4ª Etapa.....	72
Quadro 23 - Objetivos DT 1ª Etapa.....	82
Quadro 24 - Objetivos Projeto Específico DT.....	85
Quadro 25 - Objetivos DT 2ª Etapa.....	87
Quadro 26 - Atividades Projeto Específico DT.....	90
Quadro 27 - Objetivos Saída de Campo	90
Quadro 28 - Objetivos DT 3ª Etapa.....	94
Quadro 29 - Objetivos DT 4ª Etapa.....	99
Quadro 30 - Objetivos DE 1ª Etapa.....	104
Quadro 31 - Objetivos Projeto Específico DE.....	106
Quadro 32 - Objetivos DE 2ª Etapa.....	107
Quadro 33 - Objetivos DE 3ª Etapa.....	111
Quadro 34 - Objetivos DE 4ª Etapa.....	114
Quadro 35 - Objetivos Seminário.....	123
Quadro 36 - Resultados Recolha de Dados Seminário.....	125

Introdução

O estágio pedagógico (EP), bem como o relatório associado ao mesmo, assumem-se como fulcrais tanto para o término da minha formação inicial, como para a minha formação contínua, pois como referem Bom e Brás (2003) é através dos mesmos que é possível ser assegurada a formação institucional dos profissionais de Educação Física (EF), fornecendo aos futuros docentes bases e ferramentas que lhes permitam atuar de forma adequada sobre todas as áreas integrantes do processo educativo, sendo estas a Lecionação, a Direção de Turma (DT), o Desporto Escolar (DE) e o Seminário.

Esta nova etapa iniciou-se na Escola Básica 2,3 de Telheiras (EBT), inserida no Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira (AEVF) e localizada na freguesia do Lumiar. A seleção da escola prendeu-se com o facto de possuir conhecimento prévio sobre a mesma, tendo definido, logo no início da minha jornada académica, como meta, a colocação no estabelecimento de ensino anteriormente mencionado. Para além do conhecimento prévio, a realização de entrevistas a estagiários do ano letivo transato, assumiu-se também como um aspeto importante para a minha opção de escolher a EBT.

Em todas as áreas presentes no EP apliquei o modelo por etapas, pois centra o seu ensino nas aprendizagens dos alunos e na diferenciação do ensino, não sendo padronizado nem condensado, respeitando e englobando a exequibilidade dos PNEF, o currículo dos anos e os recursos temporais, materiais e humanos, que permitem a correta definição das matérias, dos conteúdos e o aproveitamento da polivalência dos espaços (ME, 2011). Este modelo sustenta-se no princípio dos 4 p's (Prognóstico, Prioridades, Progresso, Produto), sendo a avaliação inicial (AI) e a formativa basilares em cada uma das etapas, para uma correta adequação dos objetivos e diferenciação de ensino.

Ao longo do relatório todas as etapas possuem os diversos objetivos, processos e estratégias utilizadas e aplicadas em cada momento, bem como os respetivos balanços. Os projetos específicos de cada capítulo encontram-se inseridos ao longo das etapas, existindo sempre um balanço final, relativo a cada uma das áreas, referente às intervenções que permitiram alcançar os objetivos definidos. No caso do Seminário o balanço final está inserido na 4ª etapa. O documento finaliza com uma conclusão, onde é efetuada uma reflexão sobre todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, no EP, analisando todos os aspetos que me permitiram melhorar a minha intervenção enquanto professor, visando sempre um ensino de qualidade e o desenvolvimento dos alunos.

No que concerne ao início do estágio, fiquei responsável por lecionar e coadjuvar na DT, no 3º ciclo, numa turma de 9º ano, tendo no DE selecionado um grupo-equipa de Voleibol Masculino, no escalão de Infantis B. O horário semanal de estágio, encontra-se expresso no quadro 1, assim como todas as atividades e dinâmicas que integrei, tanto no âmbito do EP como da escola, da DT e do Departamento de Educação Física (DEF), estão preconizadas no quadro 2.

Quadro 1 - Horário Semanal de Estágio

EBT - Horário	Segunda		Terça		Quarta	Quinta		Sexta	
8h00-8h45									
8h45-9h30									
9h45-10h30								8º - JS	
10h30-11h15					DT - TM				
11h25-12h10			9º - TM						
12h10-12h55					DE - JA				
13h10-13h55						DE - JA			
13h55-14h40			REUNIÃO ESTÁGIO					9º - JA	
14h55-15h40	8º - JS		8º - JS	DT - JA	DT - JA	8º - JS	DT - TM	REUNIÃO ESTÁGIO	
15h40-16h25								9º - JS	
16h35-17h20	9º - JS		9º - JA			REUNIÃO ESTÁGIO		9º - TM	
17h20-18h05									
18h10-18h55	DE - JS	DE - TM			ULHT - TM e JA			DE - JS	DE - TM
18h55-19h20									
19h40-22h00									

Professor João Santos (JS)
Professor Estagiário Tomás Mendes (TM)
Professor Estagiário João Alegria (JA)

DE - Desporto Escolar
DT - Direção de Turma
ULHT - Aulas Faculdade

Quadro 2 - Plano Anual de Estágio

Meses	Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro				Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho											
Período	1º																2º																3º															
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4																
Lecionação	Reuniões DEF		1ª Etapa				2ª Etapa				Férias				3ª Etapa								Férias				4ª Etapa																					
							Obs PTI				PTI																				PAA																	
Direção de Turma	Reuniões DT		CT		EE		2ª Etapa				CT				CT		Férias		EE		CT		3ª Etapa				SC		CT		Férias		EE		SC		CT											
																							Sessões Proj Esp						Férias				SC ESP															
Desporto Escolar	Escolha Grupo-Equipa		1ª Etapa				2ª Etapa				Férias				3ª Etapa								Férias				4ª Etapa																					
															Torneios Internos + Encontro DE												Torneios Internos e Externo + Encontros DE																					
Seminário	Caracterização		1ª Etapa				2ª Etapa								Reuniões Professora Geografia + Estudo Campo								4ª Etapa																									
																															Apr																	

Abordando as áreas de intervenção do EP, na Lecionação a minha intervenção caracterizou-se pela promoção para a realização de Atividade Física (AF) fora do contexto escolar, com o intuito de promover hábitos de vida saudáveis, assim como para colmatar as dificuldades identificadas nos alunos que se encontravam fora da zona saudável de aptidão física (FZSAF) nos testes de condição física. Neste sentido, foi implementado um calendário mensal de AF, direcionado sobretudo para o trabalho de condição física, para ser realizado fora

da escola, baseado nas prioridades dos alunos, recolhidas na AI. Esta intervenção permitiu melhorar significativamente os resultados ao nível da Aptidão Física.

A análise constante com o núcleo de estágio, acerca da minha intervenção pedagógica, com base nas observações das aulas, na aplicação do protocolo MAGIC e nas reflexões efetuadas nas reuniões com o orientador e colega de estágio, permitiram-me identificar alguns aspetos a melhorar na minha atuação, sendo que uma das estratégias que me permitiu ultrapassar algumas dessas dificuldades foi o projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI). Além disto, este projeto foi essencial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo com os professores do DEF.

Na DT a minha intervenção incidiu de forma mais específica na promoção de uma alimentação saudável no quotidiano dos alunos, sobretudo ao nível das refeições efetuadas dentro das horas escolares, valorizando a capacidade dos mesmos serem capazes de efetuar escolhas alimentares saudáveis, através do valor nutricional dos alimentos. Este projeto esteve também alicerçado ao planeamento e preparação da Saída de Campo (SC), tendo os alunos integrantes do projeto elaborado recomendações alimentares para a mesma. A organização e realização da SC possuiu um papel preponderante na minha afirmação enquanto coadjuvante na DT e professor-estagiário, promovendo o desenvolvimento do trabalho colaborativo, através de dinâmicas interdisciplinares, com os diversos professores da escola, do Conselho de Turma (CT) e com a coordenação e direção do AEVF.

Ao nível do DE, o trabalho efetuado focou-se na quantidade e qualidade dos momentos competitivos, como contributo para o desenvolvimento e melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, procurei aumentar o número de competições, tanto internas como externas, utilizando a informação recolhida, numa perspetiva de avaliação formativa, de forma a adequar os planos de intervenção para as aprendizagens individuais e coletivas dos alunos. Este projeto ao ter englobado a interação entre os estudantes do grupo-equipa com outros alunos e praticantes de Voleibol, permitiu fomentar e promover valores de respeito mútuo e *fair-play*.

O trabalho desenvolvido no Seminário centrou-se na temática das Atividades de Exploração da Natureza (AEN), mais especificamente na aplicação da matéria de Orientação nas aulas de EF, articulando com ensino da Geografia. As estratégias e propostas passaram por criar diversos pontos fixos na escola que permitissem explorar inúmeras modalidades de Orientação, ao longo de todo o 2º e 3º ciclo, trabalhando os alunos nas aulas de Geografia com os mapas que iriam utilizar nas aulas de EF, pois a leitura e interpretação dos mesmos, bem como a localização geográfica e relativa correspondiam a objetivos comuns entre ambas as

disciplinas. Para além destes aspetos, foi apresentado um percurso fixo num espaço verde, próximo do AEVF, com o intuito de os alunos desenvolverem o conteúdo, num ambiente o mais próximo ao contexto realista e autêntico, de uma forma mais consistente.

Todos os autores referenciados ao longo do documento, bem como as referências bibliográficas dos mesmos, encontram-se formuladas com base nas normas da American Psychological Association (APA).

1. Lecionação

1.1. Caracterização da Escola

Um ensino de qualidade em EF e a melhoria da ação docente dependem não só trabalho do professor, mas também do trabalho colaborativo entre os professores (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Abordando mais especificamente o caso da EBT, esta em termos dos recursos temporais, contemplava uma distribuição horária semanal com uma aula de 45 minutos e uma de 90 minutos, em dias não consecutivos, não indo ao encontro das orientações preconizadas nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) que preveem para o ensino básico, 3 aulas semanais de 45 minutos cada, em dias não consecutivos. Esta condição assume-se como problemática, considerando que compromete os efeitos para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, devido à reduzida expressão do princípio da continuidade pela opção tomada ao nível desta distribuição do horário. Além disso, o tempo alargado sem a prática frequente, abre espaço a uma maior prevalência dos efeitos da reversibilidade das aprendizagens dos alunos.

Relativamente aos recursos espaciais, existiam 3 espaços de aula: o Espaço 1 (campo de Padel e 2/3 do campo exterior relvado), o Espaço 2 (1/3 do campo exterior relvado; campo de Basquetebol; caixa de areia de saltos) e o Ginásio (Ginásio e Átrio de EF). Os Espaços Exteriores eram bastante polivalentes, sendo isto fundamental para assegurar a implementação de diversos conteúdos na mesma aula (ME, 2011), existindo, por exemplo, colchões que permitiam a realização da Ginástica de Solo e Acrobática, nos espaços exteriores, bem como uma coluna portátil que permitia também a assegurar a Dança, independentemente do espaço. No exterior apenas não era possível realizar-se a Ginástica de Aparelhos e o Salto em Altura, pois o transporte dos materiais não era viável. Por outro lado, os espaços interiores não tinham condições para serem realizadas as matérias dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), fazendo com que em dias com condições meteorológicas adversas, as práticas destas tarefas fossem comprometidas.

O *roulement* destes espaços era fixo, tendo cada professor durante a semana a oportunidade de lecionar nos 3 espaços da escola. Porém, nas aulas de 90 minutos, a minha turma tinha obrigatoriamente que mudar de um espaço interior para um exterior, ao fim de 45 minutos, sendo que em termos logísticos não era o ideal, pois todo o espaço de aula teria que ser montado e arrumado. Em termos dos recursos materiais, a escola possuía, na maioria, os

necessários para ser implementado o currículo que estava previsto para o 9º ano de escolaridade, ano que lecionei, cumprindo os objetivos definidos no Plano Plurianual da escola.

1.2. Caracterização da Turma

No decurso deste ano letivo lecionei numa turma de 9º ano, composta por 28 alunos (13 sexo masculino e 15 sexo feminino) com uma média de idades de 14 anos, tendo todos os alunos sido provenientes da mesma turma do 8º ano do ano anterior, assim como nenhum deles era repetente. O facto da turma se ter mantido apresentou-se como um fator facilitador da análise das características das dinâmicas de grupo. Uma vez que não tive a oportunidade de entrevistar o professor de EF da turma do ano anterior, apliquei uma pequena ficha biográfica (Anexo 1) aos alunos, aprovada pelo DEF de modo a recolher as informações relevantes sobre os alunos, garantindo uma melhor organização do processo ensino-aprendizagem. Esta ficha permitiu-me verificar que a maioria dos alunos praticava atividade física ou desporto fora do contexto escolar (Federado ou Não Federado) ou no DE, tendo sido um fator importante para que os alunos estivessem motivados para aprender mais e melhor, indo ao encontro das finalidades da EF.

1.3. Modelo de Organização e de Planeamento das Aulas

O modelo utilizado para o planeamento foi o modelo por etapas (ME, 2011), pois ao contrário do modelo por blocos, baseia-se nos princípios da diferenciação de ensino, da continuidade e do progresso das aprendizagens dos alunos. Este modelo permite que os objetivos e situações de aprendizagem sejam adequados às necessidades dos alunos, bem como a implementação de aulas diversificadas e politemáticas, ou sejam, que possuam diversos conteúdos na mesma aula. De forma a garantir a correta diferenciação e adequação do ensino dos alunos, a AI e a avaliação formativa assumem-se como fulcrais neste modelo, possibilitando uma constante ligação entre as aprendizagens anteriores e futuras dos estudantes, sendo isto fulcral para o cumprimento do princípio da continuidade das aprendizagens, evitando a reversibilidade das mesmas. O modelo assenta a sua orientação em 4 etapas, sendo a 1ª Prognóstico (Receção e Orientação para o Sucesso: EROS), a 2ª Prioridades, a 3ª Progresso e a 4ª Produto (ME, 2011).

A 1ª etapa corresponde ao primeiro contacto entre professores e alunos, sendo definidas as regras e rotinas das aulas, bem como revistas as aprendizagens anteriores dos alunos, através da realização da AI, que deve ter por base o protocolo de avaliação da escola, elaborado pelo DEF. Este protocolo é fundamental para garantir a congruência entre as avaliações de todos os professores da escola, sendo que a falta do mesmo, pode levar à anarquia

do processo avaliativo e à incorreta definição de objetivos, que acabam por se formular com base na compreensão que cada docente possui do currículo. As ilações retiradas nesta etapa permitem definir as matérias prioritárias de cada aluno, sendo estas trabalhadas com maior incidência na 2ª etapa (Prioridades). Na etapa do Progresso (3ª) são implementadas novas estratégias, mais desafiantes e complexas, mas sempre adequadas ao progresso que cada aluno teve nas suas aprendizagens. Por fim, a 4ª etapa corresponde ao produto e resultados das aprendizagens dos estudantes, sendo trabalhados os objetivos terminais. Alicerçado a isto, existe uma revisão e aperfeiçoamento das aprendizagens desenvolvidas ao longo das etapas, bem como a recuperação de algumas aprendizagens, caso seja necessário.

A gestão do tempo é crucial nas aulas de EF, daí ser fundamental que o professor maximize ao máximo o tempo disponível para a prática nas aulas, de modo a que haja tempo suficiente e adequado para a prática, visando o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos (Soares, Proença & Bom, 2002), compreendendo que os mesmos possuem diferentes ritmos de aprendizagem. Apesar disto é fulcral compreender, e eu tive sempre isso em conta, que nem todo o tempo de aula é tempo de prática, pois os alunos necessitam de momentos de recuperação do esforço.

Em termos da estruturação e da organização das aulas, tomei a opção de dividir cada uma das sessões em 3 partes (1ª Parte, 2ª Parte, 3ª Parte), assim como garanti, em todas as aulas a presença da aptidão física, das bolas, dos colchões e da dança, ou seja, o “ABCD”, de forma a assegurar uma variedade das aprendizagens nos diferentes subdomínios (ME, 1992), indo isto ao encontro do que está preconizado nos PNEF que defendem a presença destes quatro fatores para garantir aulas de EF multilaterais, ecléticas e inclusivas (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

A presença da aptidão física tem como pressuposto garantir aulas fisicamente mais intensas, tendo esta estado presente através das matérias, pois todas as selecionadas, permitiam esse trabalho das capacidades motoras, sendo que também decidi incidir sobre algumas capacidades mais específicas que foram realizadas durante as rotações. As bolas estiveram presentes através das modalidades do Andebol, Basquetebol, Futebol e Voleibol, assim como os colchões através da Ginástica de Solo, Ginástica Acrobática e Ginástica de Aparelhos, sendo que esta última apenas esteve presente no Ginásio.

A presença constante de Ginástica em todas as aulas, é defendida por Rudd, Barnett, Farrow, Berry, Borkoles e Polman (2016) como crucial para a elevação dos alunos nas

habilidades gímnicas, bem como ao nível das suas capacidades coordenativas, que são basilares tanto no subdomínio do Atletismo, como nas ações técnico-táticas dos JDC.

A Dança também esteve presente em todas as aulas fosse por estação ou de forma massiva, independentemente do espaço, sendo importante a inclusão desta matéria em todas as aulas, pois, como defende Kulinna, Stylianou, Dyson, Banville, Dryden e Colby (2018), faz com que os alunos melhorem substancialmente na mesma, ao trabalharem de forma constante e consistente ao longo do período a coreografia musical. O facto de em todas as aulas os alunos terem tido Ginástica e Dança levou a que a sua evolução em ambas as matérias fosse exponencial, tendo inúmeros alunos alcançado o nível E na Ginástica de Solo e toda a turma com exceção dos alunos nº7 e nº17 e nº28, tenham conseguido alcançar o nível E nas três danças que trabalharam ao longo do ano letivo.

A 1ª Parte da Aula, teve uma duração de 12-14 minutos e foi sempre destinada à receção e organização dos alunos, bem como à informação/instrução inicial relativa ao que tinha sido trabalhado nas aulas anteriores e ao que iria ser trabalhado e desenvolvido na presente aula. Para além desta fase introdutória, foi também nesta parte que se realizou o aquecimento, através de jogos lúdicos reduzidos e simplificados ou da Dança, nos Espaços Exteriores, enquanto no Ginásio consistiu na realização de uma corrida à volta do mesmo e de mobilização articular, ou na realização de Dança, pois era um espaço muito reduzido que, alicerçado ao facto de possuir uma turma com muitos alunos, não permitia a aplicação de jogos lúdicos. Os conteúdos desenvolvidos no aquecimento estiveram sempre relacionados com as matérias e áreas que seriam abordadas na parte seguinte da aula, tendo sido mais direccionados para os JDC.

No caso do Andebol a situação de aprendizagem que privilegiei no aquecimento foi o jogo das balizas, com o objetivo de trabalhar o passe, a receção, a desmarcação à distância de passe, a pega da bola e a armação do braço. A inclusão deste exercício revelou-se muito benéfica e uma estratégia bem conseguida, pois permitiu que os alunos trabalhassem e melhorassem muito a pega da bola e a armação do braço para passar, assim como a receberem a bola, a desmarcarem-se à distância de passe e a efetuarem passes com segurança, realizando cada vez menos passes em balão.

Relativamente ao Basquetebol verifiquei na AI, realizada na 1ª etapa, que os alunos, com exceção dos nºs 8, 15, 18, 19, 21 e 22, tinham muita dificuldade em executar o lançamento na passada, daí ter decidido realizar no aquecimento o jogo do “búlgaro” onde os alunos treinaram o passe, a receção e o lançamento na passada após drible, pois caso este se iniciasse

parado era considerado passos. Foi fundamental incutir nos alunos, logo numa fase inicial do ano estas pequenas regras, de forma a que conseguissem ter a noção de como é que as ações eram realizadas corretamente. A inclusão deste exercício no aquecimento comprovou-se fulcral no final da 2ª, 3ª e 4ª etapa, pois muitos alunos ultrapassaram as suas dificuldades relativas à colocação dos apoios no lançamento na passada, passando a efetuá-lo corretamente tanto neste exercício como na situação de jogo. Esta melhoria também esteve ligada ao facto de os alunos, através desta situação, terem tido a hipótese de trabalhar este tipo de lançamento diversas vezes e num contexto diferente do jogo, sem a presença de oposição, fornecendo tempo suficiente para aprenderem a colocar os apoios corretamente.

No Futebol realizei no aquecimento um jogo lúdico, denominado jogo do quadrado, com o objetivo de todos os alunos trabalharem o passe, a receção de bola e a desmarcação para o espaço livre. Em trios os alunos escolhiam um quadrado do campo, que se encontrava delimitado por 4 cones. Cada aluno ocupava um cone e após passar para o colega em frente, ao lado ou que estivesse na diagonal, tinha de ocupar o cone vazio, e assim sucessivamente. Este exercício foi extremamente benéfico para aqueles alunos que possuíam grande dificuldade em controlar a bola, pois permitiu que estivessem constantemente a treinar a receção, o passe para a desmarcação e a desmarcação à distância de passe.

A 2ª Parte da Aula teve uma duração de cerca de 26 a 30 minutos e foi dedicada ao trabalho específico das áreas e matérias através de situações reduzidas, simplificadas ou condicionadas, bem como das situações formais de avaliação. As formas de organização que privilegiei foram na 2ª e 4ª etapa o trabalho por áreas e na 1ª e 3ª etapa o trabalho em circuito de estações, fazendo assim com que as aulas permitissem a prática das diversas áreas dos programas, bem como possuíssem diversas matérias, promovendo uma maior motivação por parte dos alunos para a prática (Carvalho, 1994). Sendo a 2ª etapa dedicada ao trabalho das prioridades dos alunos, a organização em áreas assumiu-se como fulcral, pois como referem Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017) é a forma organizativa ideal para a diferenciação de ensino, estando os alunos apenas a trabalhar as matérias que mais necessitam e onde estão mais perto de atingir o sucesso.

A utilização do circuito revelou-se também muito benéfica, sobretudo na AI, pois como defendem Martins et al., (2017), os alunos ao passarem por todas as estações, trabalhando as situações de avaliação das diversas matérias, levou a que conseguisse verificar quais as matérias em que cada aluno sentia mais e menos dificuldades.

Em função do nº de alunos, da distribuição da carga horária e dos espaços, esta parte da aula possuiu formas de organização distintas. Nos Espaços Exteriores privilegiei o uso de 3 estações de trabalho, existindo por vezes uma subestação de condição física ou de treino das habilidades, de forma a evitar alunos em espera. O Ginásio ao ser um espaço reduzido e tendo eu uma turma com muitos alunos, optei por colocar nas aulas 4 estações neste espaço.

Os últimos 5-7 minutos das aulas correspondiam à 3ª Parte da Aula que foi sempre dedicada ao retorno à calma, ocorrendo através da realização da Dança, pois corresponde a uma atividade com menor intensidade. Ainda nesta parte efetuei o balanço final (instrução final), onde reforcei aos alunos o que tinha sido trabalhado na aula, os objetivos definidos para cada tarefa e o que iria ser desenvolvido nas aulas seguintes, questionando também os estudantes sobre aquilo que tinham estado a realizar ao longo da aula.

A manutenção do “ABCD” em todas as aulas revelou-se um fator preponderante na melhoria dos alunos nos diversos subdomínios, ao longo do ano letivo.

A organização correta dos alunos e a constituição dos grupos são fulcrais e assumem-se como determinantes para uma boa aprendizagem e como um dos principais princípios pedagógicos, devendo estes ser integradores, homogêneos e heterogêneos, visando o desenvolvimento dos estudantes e direcionando-os para as metas que o professor estabeleceu (ME, 1992). Não tendo tido conhecimento prévio da turma, a primeira estratégia que efetuei para criar grupos de trabalho foi com base na caracterização inicial dos alunos, através da ficha biográfica e dos processos individuais de cada um, tendo formado grupos mistos o mais heterogêneos possíveis.

Nas etapas seguintes os grupos foram heterogêneos, com base nas competências dos alunos em cada matéria, de modo a que todos cooperassem, garantindo que conseguiram melhorar e desenvolver as suas aprendizagens, pois como refere Dyson (2001), a aprendizagem cooperativa, leva a melhorias nas aprendizagens e desempenhos motores dos estudantes, bem como desenvolve as suas competências sociais, elevando a motivação, a superação e a confiança para realizarem atividades que possuem um pouco mais de dificuldade. Estes resultados encontram-se em linha com o estudo realizado por Dyson (2002), que comprovou que o trabalho em equipa, em alunos do 3º ciclo de escolaridade, se for mediado positivamente por um professor, que funcione como um facilitador e um instrutor, leva a uma melhoria das habilidades e competências dos alunos, tanto a nível motor como social, sendo fundamental envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens, bem como nas dos seus colegas.

Os grupos foram definidos previamente às aulas, sendo que foram ajustados ao longo das etapas e das progressões dos alunos. Os ajustamentos foram sobretudo de estudantes com uma capacidade superior, que iam alternando nos grupos de trabalho ao longo das semanas, com o intuito de poderem também em certas alturas desenvolver as habilidades em grupos que fossem um pouco mais homogéneos e adequados aos seus níveis. Esta diferenciação de ensino é fulcral, pois todos os alunos são diferentes e devem ter a oportunidade de melhorar as suas aprendizagens nos contextos ajustados às suas capacidades individuais. Em alguns momentos também realizei estas trocas mesmo dentro da tarefa, com intervalos de tempo definidos.

Nos Espaços Exteriores existiram 3 grupos (2 de 9 alunos mais heterogéneos e 1 de 10 alunos um pouco mais homogéneo) e no Ginásio 4 grupos heterogéneos, devido ao facto de ser um espaço mais reduzido onde não era possível a constituição de grupos ser tão grande.

Abordando de forma específica como decorreu a avaliação, esta foi efetuada ao nível das áreas das Atividades Físicas, da Aptidão Física e dos Conhecimentos, estando isto em consonância com os pressupostos dos PNEF (Jacinto et al., 2001). De realçar que a EBT e todo o AEVF regia a sua avaliação pelas áreas anteriormente referidas, estando tudo isto preconizado no projeto curricular do agrupamento, sendo isto benéfico para o desenvolvimento multilateral dos alunos e para a coerência do processo de ensino entre os diversos professores.

A avaliação na área das Atividades Físicas foi efetuada nas situações formais de avaliação de cada uma das matérias e subdomínios (JDC, Ginástica, Atletismo, Raquetes, Dança e Patinagem), preconizadas nos PNEF (ME, 2011), tendo sempre em atenção o nível em que os alunos se encontravam inseridos, bem como os objetivos definidos para os mesmos. Tomei esta opção pois como é referido por Comédias Henriques (2012), estas situações correspondem ao contexto realista e autêntico, onde são expressas as habilidades, capacidades e conhecimentos dos alunos, uma vez que estas se realizadas de forma isolada e puramente analítica não garantem que sejam efetuadas corretamente nas situações em contexto. Para além disto, a utilização de indicadores de observação permitiu identificar o nível de jogo dos diferentes grupos de alunos, onde conjuntamente com os critérios de avaliação possibilitou averiguar quais os destaques dentro de cada grupo de trabalho (Comédias Henriques, 2012).

No que respeita à área da Aptidão Física, esta foi avaliada através dos seguintes testes da bateria dos testes do FITescola: Vaivém, Flexões de Braços, Abdominais, Impulsão Horizontal, Velocidade 40m, Senta e Alcança (Flexibilidade Membros Inferiores) e Flexibilidade de Ombros. O teste do IMC também foi aplicado, contudo não serviu como instrumento de avaliação.

Na área dos Conhecimentos os alunos foram avaliados através da realização de dois testes sumativos, um no 1^a Período e outro no 2^a Período, tendo sido tratados os seguintes temas: “Relação entre a Aptidão Física e a Saúde”; “Identificação dos fatores associados a um estilo de vida saudável, como o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade, a qualidade do meio ambiente”; “A Dimensão sociocultural dos desportos e da AF na atualidade”; e “Fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática de AF”.

1.4. 1^a Etapa (Prognóstico)

1.4.1. Procedimentos de Avaliação

Juntamente com os aspetos anteriormente referidos, o planeamento e a avaliação assumem-se também como fulcrais para que haja um processo ensino-aprendizagem adequado. Considerando o planeamento da 1^a etapa, este contemplou o Plano Plurianual definido pelo DEF (Anexo 2), que se encontrava em concordância com as orientações dos PNEF (Jacinto et al., 2001) sendo que este plano tinha delineado, para cada matéria, quais os níveis em que deveria este momento inicial de avaliação incidir. No caso do 9^o ano as normas para o sucesso dos alunos, na área das atividades físicas, pressupunham que estes tivessem sucesso em 6 matérias (2 nos JDC, 1 na Ginástica, 1 na Dança e 2 em restantes subáreas). Os critérios de avaliação definidos para as 3 áreas de intervenção (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) encontram-se explícitos no Anexo 3.

A EBT possuía um protocolo de avaliação que também se encontrava em consonância com os PNEF, onde tinha expressas as situações formais de avaliação a serem realizadas neste momento de avaliação, bem como os respetivos critérios de avaliação e indicadores de observação, garantindo assim a fiabilidade das avaliações (Comédias Henriques, 2012), sendo isto crucial para uma boa adequação do ensino e para uma correta definição das prioridades da turma e dos alunos. A existência deste protocolo de avaliação comum a todo o agrupamento demonstrou-se como essencial, pois permitia que houvesse uma congruência nas avaliações iniciais dos professores de EF das escolas do agrupamento, sendo isto um fator chave para um ensino de qualidade.

1.4.2. Área das Atividades Físicas

A 1^a etapa da lecionação (Prognóstico) inicia-se com a AI que se assume como preponderante para um ensino de qualidade e para uma correta adequação do ensino que vá ao

encontro do que está preconizado nos PNEF (Jacinto et al., 2001), com base no protocolo definido no Plano Plurianual efetuado pelo DEF. Este fator inicial é que permite adequar as metas de aprendizagem e garantir a diversidade do ensino, contribuindo para a formação eclética dos jovens (ME, 2011). A EBT possuía um protocolo de avaliação, tendo sido este que implementei nesta 1ª etapa, adequando sempre que necessário em função dos alunos da turma.

O plano da unidade didática (UD) da AI teve a duração de 6 semanas, sendo 4 semanas para a área da atividade física e 2 semanas para a área da aptidão física, permitindo assim, como é referido por Carvalho (1994) que o tempo de observação seja bastante alargado e fiável, e que os alunos sejam confrontados com os conteúdos presentes nos PNEF e no Plano Plurianual da escola. Através deste prognóstico consegui definir as prioridades dos alunos, de modo a que fosse possível selecionar os conteúdos prioritários a trabalhar, organizando as UD's das etapas seguintes em função dos mesmos (Carvalho, 1994), sendo que esses objetivos podem e devem ser alterados ao longo do ano, sempre que necessário. Convém frisar ainda que estas aulas de AI foram também momentos de aprendizagem, daí ter sido fundamental garantir que as aulas eram politemáticas e adequadas aos alunos, abrangendo as diversas áreas e subdomínios. Tendo como base para esta avaliação inicial o Plano Plurianual da escola, a seleção do nível incidiu sobre os objetivos terminais do 8º ano, sendo eles: Andebol (nível Introdução: I), Basquetebol (nível Introdução: I), Futebol (nível Elementar: E), Voleibol (nível Introdução: I), Ginástica de Solo (nível Elementar: E), Ginástica de Aparelhos (nível Introdução: I), Ginástica Acrobática (nível Introdução: I), Dança (nível Introdução: I), Atletismo (nível E), Raquetas (nível Introdução: I), Patinagem (nível Introdução: I).

Em função dos aspetos preconizados nos PNEF (Jacinto et al., 2001), esta etapa possuiu os seguintes objetivos:

Quadro 3 - Objetivos Lecionação 1ª Etapa

Objetivos
Conhecer os alunos e estabelecer regras e rotinas nas aulas
Definir quais as prioridades de aprendizagem dos alunos
Averiguar as matérias preferenciais dos alunos
Verificar a relação e o comportamento entre os alunos da turma

Com base nos autores Jacinto et al., (2001) e abordando mais especificamente os conteúdos, no subdomínio dos JDC, incidi na AI sobre as situações em contexto de jogo, pois como é referido por Comédias Henriques (2012), estas correspondem ao contexto realista e autêntico do jogo, onde são expressas as habilidades, capacidades e conhecimentos dos alunos,

sendo que estas quando realizadas de forma isolada e puramente analítica não garantem que sejam efetuadas em contexto de jogo.

Abordando mais especificamente as matérias dos JDC, no caso do Futebol optei por realizar um jogo de 5x5 (4+GRx4+GR) e de 4x4 (3+GRx3+GR). Ao nível da promoção dos comportamentos desejáveis, considerando que as condições autênticas das situações podem não oferecer oportunidades frequentes para que esses ocorram, optei por considerar a abordagem baseada nos constrangimentos de Newell (1986), cuja intervenção ao nível do aluno, da tarefa ou do ambiente ajudam na criação de condições de reforço dos comportamentos desejados. Neste caso específico o constrangimento foi apenas ao nível dos alunos, tendo definido a regra dos estudantes nº3, nº6, nº7, nº8, nº9, nº13, nº14, nº15, nº18, nº19, nº21, nº22 jogarem principalmente no corredor central, pois possuíam uma maior capacidade de controlar a bola, de distribuir o jogo e de tomarem decisões, ou seja, de fazerem os outros jogar. O GR podia avançar até meio-campo quando a sua equipa estivesse a atacar, de modo a garantir uma superioridade numérica e um apoio para os restantes colegas, tendo sido utilizados os alunos com maior capacidade e definida a obrigatoriedade de o GR sair a jogar em passe junto ao chão ou através da condução de bola.

A utilização da defesa-sombra permitiu que os alunos com maiores dificuldades em controlar a bola e em decidir quando passar, conduzir ou finalizar, tivessem tempo para realizar estas ações anteriormente referidas, tendo progressivamente retirado a condicionante com o intuito de averiguar se existiam mais alguns destaques na turma, para além dos que já tinha referenciados. O que se verificou foi que os rapazes com exceção dos alunos nº10 e nº23 cumpriam o nível E, bem como apenas as alunas nº1, nº4, nº11 e nº13 eram as que cumpriam o nível I.

Na matéria do Andebol também privilegiei a situação de 5x5, seguindo a mesma abordagem do Futebol ao nível dos constrangimentos (Newell, 1986), tendo estes sido os mesmos. A única diferença foi em termos defensivos, não tendo sido possível tirar a bola da mão do colega, para permitir que o jogador com bola tivesse tempo para decidir se passava na desmarcação, progredia no campo ou finalizava em remate em salto, sendo que era permitido intercetar passes.

Outra condicionante que coloquei no Andebol foi não poderem existir passes em balão, com o intuito de os alunos saírem a jogar com passes seguros e com critério, promovendo também assim a desmarcação, a dispersão no campo e o uso inadequado do drible. Verifiquei que dos JDC de invasão, este foi sem dúvida aquele que os alunos da turma que não cumpriam

o nível I, estariam mais próximos de o fazer, logo foi uma das matérias que incluí como prioritária, para certos estudantes, na etapa das Prioridades.

O Basquetebol foi avaliado num jogo de 3x3, campo inteiro, com duas tabelas, onde cada aluno defendeu outro aluno (defesa individual), sendo que as raparigas defenderam raparigas e os rapazes defenderam rapazes. Frisei que cada aluno tinha de ocupar um dos três corredores, não sendo permitido tirar a bola da mão do colega, mas apenas roubar a bola no drible ou interceptar passes. Todos estes constrangimentos tiveram por base, mais uma vez, a teoria de Newell (1986). As ilações que retirei foram que a maioria dos alunos sentia grandes dificuldades na realização do lançamento na passada, bem como na decisão de quando passar ou driblar e na desmarcação na direção do cesto, sendo por isso uma das matérias em que os alunos mais necessitavam de trabalhar na 2ª etapa.

Relativamente ao Voleibol, avalei os alunos numa situação de jogo de cooperação 2+2 com o intuito de verificar se estes conseguiam manter a bola no ar, transpondo-a por cima da rede, bem como se a maioria dos toques dados eram toques de dedos. Apesar de ser uma situação reduzida, Santos (2013) refere que o jogo de cooperação 2+2, é uma excelente opção para a avaliação do jogo, pois possui todas as características de um jogo de Voleibol, apesar de simplificadas, sendo disputado num campo delimitado por uma rede, entre duas equipas que possuem como objetivo transpor a bola sobre a rede para o campo adversário, evitando que esta caia no seu terreno de jogo.

Coloquei como critério de sucesso a realização de 8 transposições, tendo esta meta sido alcançada por todos os alunos, com exceção dos pares que integravam as alunas nº5, nº16, nº20, nº27 e nº28, pois estas revelaram muitas dificuldades na realização do toque de dedos e em darem continuidade ao jogo. Para os alunos que estavam em espera na estação do Voleibol e que rodavam com os restantes, defini como exercício o jogo do círculo sem rede, onde os estudantes realizavam passes entre si, aproveitando assim os pequenos tempos de espera para treinarem o toque de dedos e a manchete.

Relativamente ao subdomínio da Ginástica, na parte do Solo propus inicialmente para a AI a realização de uma sequência gímnica com diversas habilidades e elementos de ligação presentes no protocolo de avaliação da escola, sendo todas referentes ao nível E, pois era o que estava definido nos objetivos terminais do Plano Plurianual. Após ter recolhido alguma informação sobre as matérias abordadas no ano letivo anterior, verifiquei que os alunos não tinham abordado muito a Ginástica de Solo, daí ter mudado imediatamente o que tinha pensado inicialmente. Alterei o plano original e defini que a avaliação de Solo iria incidir sobre uma

sequência gímnica com as habilidades e elementos de ligação referentes ao nível I. Porém, caso os alunos cumprissem os objetivos do nível I, realizavam a sequência referente ao nível E.

Tomei como opção, para a avaliação desta matéria, seguir o modelo defendido por Mitchell, Davis e Lopez (2002), que prevê a realização dos elementos gímnicos de forma sequencial, pois como os autores referem a avaliação da ginástica não corresponde a um somatório de habilidades isoladas, não fazendo sentido estas serem executadas de forma individual. Verifiquei que a maioria dos alunos possuía grandes dificuldades no nível I da Ginástica de Solo, sendo que apenas a aluna nº12 cumpria a totalidade do nível E e os alunos nºs 4, 9, 18, 22, 24, 25 e 26 cumpriam os objetivos referentes ao nível I.

Na Ginástica de Aparelhos os estudantes foram avaliados nas habilidades no boque e no plinto (salto entre mãos no plinto transversal, cambalhota à frente no plinto longitudinal, salto ao eixo no boque), no minitrampolim (salto em extensão) e na trave (sequência de elementos gímnicos), todas referentes ao nível I. Nesta modalidade os alunos revelaram grande capacidade existindo apenas 6 alunos que não cumpriam os objetivos definidos para o nível I, em todos os aparelhos. Em termos da avaliação da Ginástica Acrobática os alunos tiveram de realizar a pares diversos elementos técnicos, pegas, montes e desmontes, presentes no nível I.

Ainda neste subdomínio expliquei todas as habilidades gímnicas e ajudas, tendo utilizado alguns alunos para a demonstração das mesmas. Ainda nas ajudas, defini a presença obrigatória de uma ajuda sempre que algum aluno estivesse a realizar uma habilidade. Além disto, em cada colchão e aparelho os alunos tinham acesso a fichas didáticas que possuíam toda a sequência e habilidades demonstradas, permitindo assim que os estudantes consultassem caso necessitassem de retirar alguma dúvida que pudessem ter.

No subdomínio da Dança, os alunos foram avaliados na Rumba Quadrada, pois era uma das que estava prevista no 8º ano para o nível I. Esta avaliação foi efetuada em line dance (xadrez), pois como é referido por Martins et al., (2017) os alunos ao estarem distribuídos em xadrez, permite ao professor visualizar o que todos os estudantes estão a realizar, facilitando assim a observação e a identificação de algumas dificuldades que os alunos possam ter. A sequência foi a seguinte: Passo Básico quatro vezes e Passo Progressivo uma vez, correspondendo-os corretamente ao ritmo da música (Lento e Rápido). Todos os alunos conseguiram realizar os passos corretamente, dentro do ritmo da música, com exceção dos estudantes nº7 e nº28 que apresentaram algumas dificuldades na manutenção da estrutura rítmica.

No subdomínio do Atletismo, a Corrida das Barreiras e a Corrida de Estafetas foram realizadas e avaliadas em vagas de 3 colunas, garantindo que existiam três a seis alunos em movimento ao mesmo tempo, diminuindo assim os tempos de espera e permitindo que os estudantes tivessem um tempo para recuperar após a realização da tarefa.

Na Corrida de Barreiras coloquei três pistas de barreiras, com diferentes distâncias com o intuito de os alunos correrem na que mais se adequava às suas necessidades. Relativamente à Corrida de Estafetas, a avaliação consistiu numa corrida de velocidade onde o testemunho não se podia perder na transmissão, com ambos os alunos em velocidade. Defini este critério para a matéria das Estafetas, pois o critério de sucesso é a transmissão correta que promova a manutenção da velocidade de ambos os intervenientes.

O Lançamento do Peso, o Salto em Comprimento e o Salto em Altura foram avaliados em concurso individual. Na modalidade de lançamento, os alunos apenas podiam ir buscar os pesos após todos lançarem, de forma a garantir a segurança e integridade física de todos, bem como coloquei zonas de lançamento delimitadas por cones, com o objetivo dos estudantes perceberem que o lançamento apenas era considerado válido, caso não transpusessem os cones. A técnica avaliada foi de costas, tendo colocado como distância mínima 5 metros.

No que concerne ao Salto em Comprimento, a sua avaliação consistiu na realização de um salto, utilizando a técnica de voo na passada, tendo a passada ser de 8 a 12 passos com impulsão na tábua de chamada. Relativamente ao Salto em Altura, os alunos tiveram de transpor o elástico (fasquia) com diversas alturas, através da técnica de *Fosbury Flop*.

Ao nível do Atletismo os alunos apenas revelaram algumas dificuldades na Corrida de Barreiras, pois não atacavam a barreira sempre com a mesma perna, bem como na realização da técnica do *Fosbury Flop* no Salto em Altura.

No subdomínio das Raquetes a AI incidiu sobre o Ténis de Mesa, através de uma situação de cooperação de 1+1, garantindo que os alunos conseguiam trocar, pelo menos, 10 vezes a bola. O Badminton também foi avaliado numa situação de cooperação 1+1, tendo definido como objetivo a transposição do volante 8 vezes sobre a rede, realizando o *clear* e o *lob*, com as pegas corretas. As dificuldades de alguns alunos incidiram na realização do *clear* no Badminton e na diferenciação das pegas de direita e esquerda no Ténis de Mesa, devido a possuírem uma má pega da raquete. Porém, os estudantes revelaram grande capacidade nas matérias, sobretudo no Ténis de Mesa.

No que respeita ao subdomínio da Patinagem os alunos tiveram de patinar com os apoios alternados, demonstrando segurança na sua realização, utilizando capacetes e as devidas proteções para garantir que a tarefa era efetuada com a máxima segurança.

Fazendo um balanço relativo a esta área, consegui através das ilações retiradas no final da AI (Apêndice I) definir as matérias prioritárias de cada aluno (Apêndice II), bem como formar grupos de trabalho heterogéneos que efetivamente permitissem aos estudantes melhorarem as suas aprendizagens prioritárias.

Ao nível dos JDC de invasão, o Andebol e o Basquetebol eram aqueles que os alunos estavam mais próximos de atingir o sucesso, sendo que as maiores dificuldades incidiam na receção e enquadramento com o alvo, na tomada de decisão de quando passar, conduzir ou finalizar e no caso específico do Basquetebol, na realização correta do lançamento na passada. Perante todos estes aspetos foram duas matérias presentes na etapa seguinte, juntamente com o Voleibol que apesar de ser o JDC onde os alunos possuíam menores dificuldades, alguns estudantes ainda revelavam lacunas ao nível do deslocamento para o ponto de queda da bola e na realização do toque de dedos para darem continuidade ao jogo, tudo numa situação de 2+2.

Nas Ginásticas, o Solo era sem dúvida a modalidade mais problemática, existindo muitos alunos que não cumpriam a totalidade dos objetivos referentes ao nível I, pelo que foi uma matéria prioritária para um conjunto de estudantes na etapa seguinte. Nas restantes modalidades os alunos na Acrobática demonstraram grande capacidade e sendo uma matéria que nunca haviam experienciado, foi também um conteúdo prioritário para a turma na 2ª etapa.

Na Dança os alunos demonstraram facilidade, existindo apenas dois que possuíam dificuldade na realização dos passos na estrutura rítmica da música. De forma a cumprir o princípio do “ABCD” (ME, 1992) foi uma matéria presente na etapa seguinte.

No subdomínio do Atletismo os alunos revelaram grandes capacidades, tendo as maiores dificuldades ocorrido na modalidade das Barreiras, pois os estudantes não atacavam a barreira sempre com a mesma perna de ataque. No subdomínio das Raquetes os alunos demonstraram grandes capacidades, sobretudo no Ténis de Mesa, sendo que as maiores dificuldades incidiram na diferenciação das pancadas do *clear* e *lob* no Badminton, devido a uma incorreta pega da raquete.

1.4.3. Área da Aptidão Física

A área da aptidão física é fulcral na EF, pois permite que os alunos tenham uma perceção sobre os índices de saúde e que estes são fundamentais para que possuam uma vida fisicamente ativa e saudável. Com base nisto pareceu-me fundamental realizar uma AI nesta

área, com o intuito de perceber qual o nível de aptidão física dos alunos, para que depois fosse possível elaborar tarefas e adequar o ensino, indo ao encontro dos valores da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF). A avaliação desta área ficou decidida pelo DEF que seria realizada nas últimas 2 semanas da AI, tendo sido avaliados os testes da bateria do FITescola que estavam definidos nos critérios específicos de avaliação da escola (Vaivém, Abdominais, Flexões de Braços, Impulsão Horizontal, IMC: Índice de Massa Corporal, Velocidade 40m, Senta e Alcança, Flexibilidade de Ombros).

Após a concretização dos testes verifiquei que os alunos nº13, nº17, nº20, nº27, estavam FZSAF no teste do Vaivém, os alunos nº17, nº25, nº28, estavam FZSAF no teste das Flexões de Braços, e os alunos nº6, nº14, nº15, nº16, nº19, nº27 e nº28 não se encontravam dentro da ZSAF no teste do Senta e Alcança (Flexibilidade Membros Inferiores).

1.4.4. Calendário Mensal de AF e Condição Física fora da Escola

É fundamental compreender, como é referido pela ACSM (2018), que a prática regular de AF alicerçada ao desenvolvimento da aptidão física, assumem-se como fulcrais para um estilo de vida saudável, prevenindo doenças e melhorando as funções cardiorrespiratórias e cardiovasculares. Além disto, permitem também a realização de tarefas moderadas a vigorosas do dia-a-dia, sem a acumulação excessiva de fadiga. Esta promoção regular de AF deve ser interiorizada nos alunos desde jovens, pois como é referido por Hills, Dengel e Lubans (2015), é nesta faixa etária que a preservação de hábitos de vida saudáveis é mais provável de permanecer até e durante a vida adulta.

Contudo, a escola e inúmeros professores de EF não fomentam e promovem a prática regular de AF nem a elevação da aptidão física, sendo que estes comportamentos e a falta de oportunidades de prática podem ter repercussões no futuro dos jovens, como referem Vidoni e Ignico (2010). Visto ser nas escolas onde as crianças e jovens passam a maioria do tempo do seu dia-a-dia, é fulcral que os professores de EF formulem programas abrangentes de AF dentro e fora do horário escolar, como o CSPAP (Jordan, Lorenz, Stylianou & Kulinna, 2018), direcionados sobretudo para a melhoria dos alunos nas aulas de EF, tanto ao nível das matérias como da condição física (Hill et al., 2015).

Esta elevação da aptidão física assume-me como crucial, pois possui um grande impacto nas aulas de EF, sobretudo ao nível da resistência, pois é através desta que os alunos são capazes de suportar a carga das tarefas das aulas. Sendo esta uma capacidade motora muito estimulada nas próprias matérias, outras, como a força, necessitam de um trabalho mais específico, daí ser fundamental garantir que nas aulas existem momentos onde são solicitadas

de forma intencional (Faigenbaum et al., 2009). Uma maior aptidão física, segundo Gu, Zhang, Chu, Keller e Zhang (2019) assume-se como um aspeto extremamente ligado a uma melhor saúde mental, diminuindo o risco de doenças e perturbações ao nível do foro psicológico e emocional.

Para além dos aspetos prejudiciais anteriormente referidos, a carga horária reduzida das aulas de EF representa também um dos fatores que mais condiciona a aprendizagem dos alunos. No caso específico da EBT, os alunos do 9º ano de escolaridade possuíam apenas 2 momentos semanais de aulas de EF, um com 45 minutos e outro com 90 minutos, não indo isto ao encontro do defendido por Jacinto et al., (2001) que preveem para o ensino básico, 3 dias semanais de aulas de EF em dias não consecutivos, com um mínimo de 45 minutos. A juntar a este fator, o espaçamento entre as aulas era enorme, visto que uma acontecia à terça-feira e a outra apenas à sexta-feira, fazendo com que os alunos para além de estarem bastante tempo sem contactarem com as matérias, o que era prejudicial para as suas aprendizagens, também não cumprissem as recomendações da OMS (2020), que defende a prática de, pelo menos, 60 minutos diários de AF com uma intensidade moderada a vigorosa para a população entre os 5 e 17 anos.

Com base em informação recolhida através da implementação de um questionário à turma (Apêndice III), os alunos revelaram que pretendiam melhorar a sua aptidão física, encontrando-se, à luz das fases de mudança do comportamento do modelo transteórico (Prochaska & DiClemente, 1983), na fase de contemplação, em que revelavam a intenção e desejo de melhorar a sua condição física. Dito isto, a consideração da alteração do comportamento passa pela intervenção ao nível das teorias que ajudam os alunos a iniciar a ação.

Com isto em mente, o modelo de crenças de saúde (Conner, 2010) liga-se fortemente a esta questão, uma vez que, sabendo que existe a intenção de mudar o comportamento, uma das determinantes-chave do comportamento a trabalhar ao nível desta teoria passa pelas pistas para a ação, na qual são oferecidas dicas e sugestões para alterar esse comportamento, ou seja, que ativam a prontidão para mudar. Em função do horário das aulas e considerando que a intervenção passa pela atribuição de pistas para a ação dos alunos, a construção e implementação de um calendário mensal pedagógico com pistas de atividades diárias de AF e condição física fora as aulas de EF (Lee, Zhang, Chu, Gu & Zhu, 2020), de acordo com as necessidades dos alunos, assume-se como uma estratégia eficaz para dar resposta à determinante-alvo definida.

Perante os resultados obtidos nos testes do FITescola e toda a revisão de literatura efetuada, decidi que o tema do meu projeto específico da área da lecionação seria formular um **“Calendário Mensal de AF e Condição Física fora da Escola”**, com o intuito de os alunos possuírem mais oportunidades, para além de nas aulas, de melhorarem a sua condição física e os seus resultados nos testes do FITescola, visando o alcance dos níveis saudáveis destinados às suas idades. Este projeto foi direcionado para os alunos que após a AI se encontravam FZSAF em alguns dos testes do FITescola.

Estas estratégias, como defendem Demetriou, Gillison e McKenzie (2017) devem ser promovidas pelo professor em vez de pela comunidade que os rodeia, pois os alunos acabam por aumentar de uma forma adequada os seus níveis de AF com uma intensidade moderada a vigorosa, levando a uma melhoria do sucesso escolar dos mesmos (Veldman et al., 2020). Isto vai ao encontro dos resultados obtidos por Sardinha et al., (2016) que comprovaram que uma elevação da aptidão física promove um aumento do empenho e da concentração dos alunos, estando o aumento da aptidão cardiorrespiratória diretamente ligado a um melhor sucesso académico e rendimento escolar.

A utilização deste tipo de calendários são, como é referido por Hager e Beighle (2006), excelentes instrumentos para que os jovens instituem hábitos de prática regular de AF, sendo que é essencial a inclusão dos pais neste tipo de projetos, pois estes possuem grande influência na elevação dos índices de AF dos seus filhos (Timperio et al., 2013), durante a semana, mas especialmente nos fins-de-semana (An, Chen, Zhou & Ma, 2021), pois são nestes dias que os alunos não se encontram na escola. O incremento de mais AF neste tipo de programas é defendido também por Lee et al., (2020), como uma forma inovadora de promoção de um clima relacional positivo de suporte, levando a que os jovens se sintam mais motivados e predispostos a praticar AF e exercício físico, sendo isto um fator preponderante para que sejam garantidas as recomendações diárias de AF (OMS, 2020). Isto comprova-se no estudo de Lee et al., (2020), onde o incremento de um programa de AF e condição física, fora do horário escolar, levou a que os alunos alcançassem níveis de AF com uma intensidade moderada a vigorosa mais elevados, bem como elevassem a sua aptidão física.

Perante todos aspetos enunciados os objetivos do projeto foram os seguintes:

Quadro 4 - Objetivos Projeto Específico Lecionação

Objetivos
Aumentar a quantidade de AF praticada fora do contexto escolar
Melhorar os resultados nos testes do FITescola
Alcançar a ZSAF no teste do Vaivém, por parte dos alunos nº13, nº17, nº20 e nº27

Alcançar a ZSAF no teste das Flexões de Braços, por parte dos alunos nº17, nº25 e nº28
Alcançar a ZSAF no teste do Senta e Alcança, por parte dos alunos nº6, nº14, nº15, nº16, nº19, nº27 e nº28

Baseando-me no modelo de crenças da saúde e na criação da intenção de iniciar a prática regular de AF fora da escola, a determinante alvo foi ao nível das pistas para a ação, com o intuito de dar dicas e sugestões aos alunos de atividades passíveis de serem realizadas fora do contexto escolar.

Na etapa seguinte procedi à formulação e à entrega dos calendários para cada aluno.

1.4.5. Área dos Conhecimentos

Na área dos Conhecimentos foi decidido pelo DEF a obrigatoriedade de um teste sumativo no 1º Período, logo apliquei um teste prognóstico nesta etapa (Anexo 4), com o intuito de averiguar em que patamar se encontravam os alunos nesta área, fazendo-os compreender a teoria por detrás das práticas que os mesmos realizavam nas aulas práticas de EF. É fundamental incutir nos nossos alunos que as ações estão muito dependentes do conhecimento, sendo que a congruência entre ambos é um grande facilitador da aprendizagem e do sucesso escolar. A matéria do teste foi referente aos conteúdos do ano anterior, pois as temáticas de relacionarem a aptidão física com a saúde e os fatores associados a um estilo de vida saudável, eram matérias que iriam ser mais aprofundadas no presente ano letivo.

O aproveitamento neste teste não foi positivo na generalidade da turma, tendo existido apenas 9 positivas, sendo que perante estes resultados decidi dar aos estudantes que obtiveram classificação negativa, uma oportunidade de repetirem o teste, via *Classroom*, com consulta.

Marquei o teste sumativo para a 2ª etapa, sendo que os alunos realizaram e apresentaram trabalhos, relativos aos fatores associados a um estilo de vida saudável (desenvolvimento das capacidades motoras, composição corporal, alimentação, repouso, higiene, afetividade, qualidade do meio ambiente), como ferramenta de preparação para a avaliação, de modo a estarem em contacto com os conteúdos que estariam presentes no teste sumativo, sendo isto fulcral para que os estudantes tenham a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento.

1.4.6. Objetivos Pessoais

Após a conclusão da 1ª etapa, considero que os objetivos inerentes à etapa, apresentados mais acima, foram alcançados. Relativamente ao estabelecimento de regras, os

alunos eram cumpridores, arrumando o material, sendo que pecavam apenas no aspeto de estarem em silêncio durante os momentos de instrução e de indicação dos grupos, apesar de no final da etapa já estarem um pouco melhores neste aspeto. Alguns alunos chegavam constantemente atrasados, daí ter tomado a decisão de após 5 minutos do toque, a aula se iniciar e quem chegasse atrasado teria falta de pontualidade. Esta decisão foi bem conseguida, pois desde este momento todos os alunos passaram a estar prontos à hora da aula para iniciarem o trabalho.

No que respeita à AI dos alunos, consegui verificar o nível em que se encontravam as suas habilidades, bem como as dificuldades que apresentavam, tendo estes aspetos sido fulcrais para a definição das prioridades para os alunos. Contudo, esta AI também se assumiu como basilar na melhoria da minha intervenção enquanto professor. Representando esta etapa o primeiro impacto com a realidade da escola, o meu foco inicial incidiu muito nas questões organizativas e de planeamento das aulas e das opções. Isto levou a que em alguns momentos, durante as aulas, o fornecimento de feedback prescritivo, interrogativo, bem como o fecho do ciclo dos mesmos não fosse realizado tão frequentemente. Estes aspetos são essenciais para a melhoria das aprendizagens dos alunos nas aulas pelo que defini como objetivo pessoal a melhoria dos aspetos anteriormente enunciados.

Esta identificação foi conseguida através da observação das aulas, por parte do orientador e do meu colega estágio, que ao aplicarem o protocolo MAGIC, focando-se numa dimensão em cada aula, permitiram-me identificar quais as prioridades a melhorar ao nível da minha intervenção pedagógica.

Para melhorar estas situações, defini que na 2ª etapa iria realizar o projeto “**Professor a Tempo Inteiro (PTI)**”, pois como aludem Bom e Brás (2003), corresponde a um projeto incluído no plano curricular de estágio, onde o objetivo é experienciarmos, ao longo de uma semana, o horário completo de um professor de EF, permitindo aos estagiários melhorar aspetos que consideram preponderantes para intervenções mais eficazes nas suas aulas. Para além disto, permite perceber a importância e os benefícios que um planeamento, adaptado a cada turma e a diferentes grupos de alunos, possui na melhoria e desenvolvimento das aprendizagens de cada estudante. Este momento pretende também mostrar ao professor estagiário a importância que uma boa caracterização de uma turma possui na tomada de decisão das opções e metas para os alunos, que são a base para um planeamento e atuação adequados e adaptados a cada ciclo, ano e turma.

1.5. 2ª Etapa (Prioridades)

1.5.1. Área das Atividades Físicas

O balanço da 1ª etapa serviu como base para o planeamento da 2ª etapa, tendo analisado, após a AI, as aprendizagens, habilidades, capacidades e conhecimentos dos alunos, de forma a averiguar quais as dificuldades que os estudantes possuíam nos diversos subdomínios e matérias, com o intuito de organizar e formar grupos de aprendizagem que permitissem aos alunos melhorar e desenvolver as suas aprendizagens, bem como a ultrapassarem os obstáculos com que se tinham deparado na AI. À semelhança da etapa anterior, esta também possuiu objetivos, tendo sido os seguintes:

Quadro 5 - Objetivos Lecionação 2ª Etapa

Objetivos
Desenvolvimento e melhoria das aprendizagens prioritárias dos alunos
Concretizar o PTI
Fomentar as regras e rotinas das aulas
Melhorar a participação ativa da aluna nº20 nas aulas de EF

Para que esta formação de grupos de aprendizagem fosse o mais correta possível, tive de definir quais as matérias prioritárias de cada aluno (Apêndice II), sendo estas as que os alunos possuíam mais dificuldades, mas também aquelas onde estavam mais perto de alcançar o sucesso. Este processo ficou mais facilitado devido ao facto de eu ter optado pela realização da AI a todos os subdomínios e matérias que eram possíveis de serem efetuadas na escola, mesmo nas áreas que os estudantes não tinham tido qualquer contacto. Este último ponto é extremamente importante, pois apesar de os alunos não terem realizado uma matéria específica em nenhuma aula de EF em anos antecedentes, não quer dizer que não a consigam realizar com sucesso, daí ser fundamental realizar uma avaliação das mesmas para que ocorra uma definição dos objetivos intermédios e prioridades o mais fiável possível.

Contrastando com a 1ª etapa, os alunos nesta não passaram todos pelas mesmas áreas de trabalho, nem o mesmo tempo em cada estação, tendo cada estudante passado o dobro do tempo nas matérias que eram as suas prioridades. Optei por utilizar o trabalho por áreas, pois como referem Martins et al., (2017) é o melhor para a diferenciação de ensino, pois permite que os estudantes, ao longo da aula, passem apenas nas matérias que mais necessitam. Os alunos mais fortes estiveram mais tempo nas matérias que realmente necessitavam e nas que tinham de cooperar com os colegas que possuíam mais dificuldades, com o objetivo de todos progredirem e melhorarem.

Por outro lado, os estudantes com maiores dificuldades estiveram mais tempo nas tarefas que estavam mais próximos de alcançar sucesso, garantindo assim que estes estavam motivados e predispostos a realizar as tarefas em que sentiam mais dificuldades. Caso os alunos já tivessem sucesso numa determinada matéria passavam mais tempo em tarefas que realmente necessitassem, sendo um exemplo disso a Ginástica de Solo, que ao não ser prioritária para todos, optei por no Ginásio apenas passarem nessa estação os alunos que tinham de obter o nível I numa das Ginásticas, para terem positiva no final do 1º Período.

O “ABCD” foi mantido em todas aulas, tendo os grupos permanecido heterogéneos, como na etapa anterior, seguindo as recomendações de Dyson (2001; 2002).

No final da etapa, estas estratégias de organização e rotação dos alunos nas tarefas revelaram-se muito eficazes, pois todos os estudantes melhoraram bastante em relação à etapa antecedente, sobretudo nos JDC que é um subdomínio que pressupõe uma cooperação constante para o jogo acontecer.

Incidindo mais concretamente sobre as opções e decisões de cada matéria, no caso específico dos JDC, promovi situações de aprendizagem em contexto de jogo, sustentadas na premissa de que os alunos, ao serem confrontados em ambiente de jogo, em situações autênticas e realistas (Comédias Henriques, 2012), têm que realizar uma apreciação em termos táticos do mesmo, de forma a tomarem a melhor decisão tática sobre o que fazer para dar resposta aos problemas apresentados, traduzindo-se esta opção na realização de uma determinada habilidade técnica (Griffin & Butler, 2005). Optei por esta estratégia, pois como defendem Kirk e MacPhil (2002), os estudantes ao efetuarem corretamente, num determinado momento do jogo, uma ação técnico-tática específica, demonstram que sabem como, quando e o porquê de estarem a executar tal comportamento, sendo a junção de todos estes fatores o que permite averiguar se os alunos sabem efetivamente jogar.

Convém perceber que o treino analítico da técnica, sem qualquer contexto, como aludem Griffin e Butler (2005), não comprova que os estudantes a consigam executar no jogo, devendo apenas ser utilizada esta opção metodológica, caso algum aspeto biomecânico da técnica não se consiga resolver em jogo e esteja a impedir a progressão das aprendizagens dos estudantes. Kirk e MacPhil (2002) defendem ainda que a constante realização de uma habilidade técnica ao longo do jogo, leva também a um maior desenvolvimento dessas mesmas habilidades.

Apesar destes benefícios e de as situações em contexto de jogo serem as melhores para se avaliar e aprender, convém perceber que estas podem ser demasiado complexas, pois

englobam diversos fatores e critérios, como a abertura, imprevisibilidade e incerteza, ao longo de todo o jogo (Comédias Henriques, 2012), levando a que os alunos não tomem decisões, não toquem muitas vezes na bola, nem executem as ações frequentemente. Sendo através do jogo que os estudantes mais e melhor aprendem, é fundamental que nós como professores arranijemos formas menos complexas que permitam aos alunos continuarem envolvidos em situações de jogo.

Perante isto, tomei como opção, para os JDC, a realização de jogos reduzidos, simplificados e condicionados, pois como aludem Griffin e Butler (2005), permitem que os problemas táticos apareçam com grande evidência, mas ao mesmo tempo com muitas oportunidades para os alunos os resolverem, ou seja, que os estudantes tomem decisões em relação às ações com e sem bola, que melhor respondem aos constrangimentos táticos. Isto leva a que as ações sejam realizadas muitas vezes, proporcionando aos alunos tempo suficiente para desenvolverem as habilidades e ultrapassarem as suas dificuldades.

Verifiquei na AI que todos os estudantes do sexo masculino tinham sucesso em três dos JDC, cumprido pelo menos o nível I, algo que não se verificou no sexo feminino, sendo que a generalidade apenas cumpria o nível I no Voleibol, com exceção das alunas nº5, nº16, nº20, nº27 e nº28. Com base nisto selecionei o Basquetebol e o Andebol, pois para além de serem matérias definidas pelo DEF como prioritárias para o 9ºano de escolaridade, era mais fácil para as alunas alcançarem sucesso no Andebol do que no Futebol, tendo isto sido se comprovado no final da etapa.

No que respeita ao Andebol, defini como prioridade para os alunos nº2, nº5, nº10, nº13, nº16, nº17, nº20, nº23, nº24, nº25, nº26, nº27, nº28, tendo verificado na AI que as dificuldades incidiam na dissociação motora dos apoios, na receção do passe e na decisão de quando passar, driblar ou finalizar em remate em salto. Todos estes aspetos colocavam em causa a progressão no campo. Perante isto, defini os seguintes objetivos intermédios I:

Quadro 6 - Grupos e Objetivos Andebol 2ª Etapa

Andebol											
Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Situação	Objetivos	Crítérios de Êxito
Nº2	Nº24	Nº16	Nº5	Nº13	Nº12		Nº4	Nº11	Jogo em vagas 3x2+GR (jogo holandês)	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Recebe e enquadra-se com a baliza; Desmarca-se à distância de passe; Decide bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz a bola, executando as ações; Quando isolado finaliza em remate em salto	- Grupo 1 e 2: a cada 10 ataques, existem 6 finalizações
Nº28	Nº25	Nº20	Nº23	Nº27	Nº17		Nº26			Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo	- Grupo 3: a cada 10 ataques, existem 8 finalizações
Nº15	Nº19	Nº18	Nº8	Nº22	Nº21	Nº1	Nº6	Nº3			
						Nº10	Nº9	Nº7			
						Nº14					

Legenda: Alunos críticos | Alunos fronteira | Alunos referência

Promovi um jogo de superioridade numérica, pois como aludem Amatria, Lapresa, Santos e Pérez (2020), estes jogos com uma superioridade ofensiva, privilegiam muito o contra-ataque, levando a que a progressão no campo aumente, bem como promovem mais situações de 1x1, onde o atacante fica sozinho à frente do GR, dando assim oportunidade de os alunos treinarem e executarem, numa situação vantajosa e sem a pressão da defesa, muitas finalizações em remate em salto.

Fernández-Espínola, Abad Roles e Giménez Fuentes-Guerra (2020) referem que a redução do nº de jogadores, a simplificação dos aspetos de jogo e o condicionamento da defesa, permitem melhorar substancialmente o desenvolvimento da técnica e tática dos estudantes, nos JDC, pois possuem mais tempo e espaço para decidirem e executarem essas ações. Perante isto, segui o modelo dos constrangimentos de Newell (1986), não podendo existir drible até meio-campo, com o objetivo de os alunos trabalharem o passe, a receção e a dissociação motora dos apoios. A defesa só ocorria após meio-campo, sendo que não se podia tirar a bola da mão dos atacantes, de modo a que estes tivessem tempo para pensar se passavam na desmarcação, se atacavam a baliza, ou se finalizavam. Quando a defesa recuperasse a posse de bola, através de uma interceção ou após remate à baliza, o GR atacava com eles, iniciando o jogo, anteriormente descrito, no corredor central.

Todos tinham de passar por todas as posições nos corredores, de modo a que fosse possível treinarem todas as ações em diferentes posições no campo, bem como em cada grupo de 3, existiu sempre um aluno mais forte (nº8, nº15, nº18, nº19, nº21, nº22) para que fosse possível os restantes jogarem com o maior sucesso possível. Na 4ª UD incluí a situação de jogo de 4x4 para que os alunos mais fortes (nº1, nº4, nº8, nº15, nº18, nº19, nº21, nº22) tivessem a oportunidade de aplicar as ações numa situação de igualdade numérica e mais direcionada para os seus níveis.

As estratégias aplicadas revelaram-se adequadas e eficazes, pois todos os alunos melhoraram de forma substancial, alcançando os objetivos e critérios de sucesso definidos, com exceção das estudantes nº5, nº17 e nº28, que ainda revelaram algumas dificuldades na pega da bola. Para ajudar as alunas a melhorar implementei no aquecimento, para elas, o jogo da manipulação da bola, com o intuito destas agarrarem a bola por cima, deixando-a cair e tentando apanhá-la novamente por cima antes que esta caísse no chão.

No caso do Basquetebol, verifiquei na AI, com exceção dos alunos nº1, nº8, nº13, nº15, nº16, nº18, nº19, nº21 e nº22, que os restantes não conseguiam realizar o lançamento na passada corretamente, daí ter decidido realizar no aquecimento o “jogo do búlgaro” onde os alunos

treinaram o passe, a receção e o lançamento na passada após drible. Esta estratégia comprovou-se fulcral no final da 2ª etapa, pois os estudantes ultrapassaram as suas dificuldades relativas aos apoios no lançamento na passada, passando a efetuá-lo corretamente tanto neste exercício como na situação de jogo.

Juntamente com o problema do lançamento na passada, os alunos apresentaram na etapa anterior grandes dificuldades na receção, enquadramento, drible em progressão e nas tomadas de decisão de quando passar, driblar ou finalizar. Perante estes aspetos, defini os seguintes objetivos intermédios I:

Quadro 7 - Grupos e Objetivos Basquetebol 2ª Etapa

Basquetebol											
Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Situação	Objetivos	Critérios de Êxito
Nº2	Nº24	Nº16	Nº5	Nº13	Nº12	Nº1	Nº4	Nº3	Jogo em vagas 2x1 (início em criss-cross e após 5 passes, quem lançou na passada defende)	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Recebe e enquadra-se com o cesto; Desmarca-se à distância de passe; Decide bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz a bola em drible, executando as ações; Quando isolado finaliza em lançamento na passada	- Grupo 1 e 2: a cada 10 ataques, existem 4 finalizações - Grupo 3: a cada 10 ataques, existem 6 finalizações
Nº28	Nº25	Nº20	Nº23	Nº27	Nº17	Nº10	Nº6	Nº7			
Nº15	Nº19	Nº18	Nº8	Nº22	Nº21	Nº14	Nº9	Nº11		Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo	

Legenda: Alunos críticos | Alunos fronteira | Alunos referência

Inicialmente tomei a decisão de realizar, um jogo em vagas de superioridade numérica 3x2, com as mesmas condicionantes do Andebol. Contudo, verifiquei logo no final da 2ª UD que a situação ainda era muito complexa, tendo reformulado e adotado na 3ª UD e 4ª UD uma situação de superioridade numérica 2x1, pois como defendem Klusemann, Pyne, Foster e Drinkwater (2012), a redução do nº de alunos, permite que cada estudante realize mais frequentemente as ações de drible, passe e lançamento na passada, ao longo do jogo, sendo isto benéfico para o desenvolvimento dessas mesmas habilidades. O exercício iniciava em criss-cross, ou seja, os estudantes tinham de passar para um dos colegas e passar por detrás deste e assim sucessivamente, sendo que após 5 passes, quem tivesse a bola lançava na passada, defendendo depois contra os outros dois.

Em cada grupo de 3, estive sempre um dos alunos referência na matéria, com o intuito de ajudarem os restantes a jogar, aumentando assim a probabilidade de realizarem um ataque que terminasse com uma finalização.

Esta reformulação demonstrou-se muito eficaz, pois a existência de menos jogadores no campo permitiu que os alunos melhorassem, possuindo mais tempo para realizarem as ações e para pensarem em qual o melhor momento para passarem, driblarem ou finalizarem, levando isto a melhores tomadas de decisão no jogo.

Selecionei jogos de superioridade numérica para os JDC de invasão do Andebol e Basquetebol, pois como é referido por Praça, Costa, Costa, Andrade, Greco e Pablo (2016) e

Diniz, Bredt e Praça (2021), permitem que os alunos com maiores dificuldades, tenham mais espaço e tempo para pensarem, decidirem e executarem as ações, especialmente no que diz respeito ao jogo sem bola, pois são situações que solicitam muito a desmarcação, que é um aspeto crucial para os estudantes conseguirem fazer o jogo acontecer, evitando a aglomeração à volta da bola.

O facto destas situações mais reduzidas manterem o carácter competitivo, como nas situações formais de avaliação, é benéfico para o ensino e aprendizagens dos alunos, tendo essas de ser reguladas pelo professor de modo a que este ambiente competitivo seja positivo, fomentando a superação dos estudantes, em grupos heterogêneos (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018).

Relativamente ao Voleibol, verifiquei na AI que todos os estudantes, com exceção das alunas nº5, nº16, nº17, nº20, nº27 e nº28, cumpriam o nível I. Perante isto, tomei a decisão de incluir o Voleibol nesta 2ª etapa com o objetivo de os estudantes começarem a trabalhar os objetivos do nível E e de ajudarem as alunas nº5, nº16, nº17, nº20, nº27 e nº28 a alcançarem o nível I, que com base na AI, era um critério de sucesso mais exequível do que nos restantes JDC.

A grande dificuldade destas alunas incidia sobre o deslocamento para o ponto de queda da bola, o que dificultava depois a realização do toque de dedos com sucesso, de forma a darem continuidade ao jogo. Os grupos onde estas alunas estavam inseridas possuíam os seguintes objetivos intermédios I:

Quadro 8 - Grupos e Objetivos Voleibol 2ª Etapa

Voleibol									
Grupo 1			Grupo 2			Situação	Objetivos	Critérios de Êxito	
Nº28	Nº16	Nº20	Nº5	Nº27	Nº17	Jogo de 1+2 e	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Desloca-se para o ponto de queda da bola; Toca a bola em toque de dedos para dar continuidade ao jogo	Realizar 6 transposições por cima da rede, seguidas	
Nº2	Nº19	Nº18	Nº8	Nº22	Nº12	Jogo de 2+2	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Realiza 3 toques, sendo o 1ª e o 3ª realizado pelo mesmo jogador; Serve em toque de dedos e por baixo colocado		
Nº15	Nº25	Nº24	Nº13	Nº23	Nº21				

Legenda: Alunos críticos | Alunos fronteira | Alunos referência

Implementei uma situação de 1+2 na 2ª e 3ª UD, pois como refere Fraga (1996), ao ser um jogo reduzido de menor complexidade em relação ao 2+2 e ao 2x2, permite que ações como as trocas de bola, o toque de dedos e o deslocamento para o ponto de queda da bola sejam mais facilitados, sendo isto benéfico para a ultrapassagem das dificuldades sentidas nestas ações específicas. Cada estudante possuía dois alunos referência nesta matéria, pois como é referido

por Fraga (1996) esta estratégia permite que a bola ande mais tempo no ar, facilitando assim as trocas de bola e os deslocamentos para o ponto de queda da mesma.

O serviço apenas foi realizado em passe e quem recebia sempre, eram os estudantes mais fortes, para garantir que as outras alunas conseguiram também tocar na bola para darem continuidade ao jogo. Este constrangimento foi eficaz no aumento do contacto com bola por parte dos alunos com maior dificuldade (Newell, 1986). Defini como critério de sucesso para esta tarefa a realização de 6 transposições seguidas de rede, tendo esta meta sido alcançada pelas alunas.

Na 3ª UD, mantive todas as estratégias referidas em cima, mas apliquei uma situação de 2+2, para verificar se as estudantes já conseguiam realizar as habilidades na situação formal de avaliação.

Juntamente com estes exercícios e com o intuito de as alunas terem a oportunidade de contactarem muitas vezes com bola, proporcionei-lhes uma situação de cooperação 1+1, sem rede, em todos os espaços e com a presença de um aluno melhor com cada uma, pois como Fraga (1996) refere, é uma excelente tarefa para melhorar o toque de dedos, o passe e a manipulação de bola.

Verifiquei que a seleção dos exercícios e dos grupos de aprendizagem para estas alunas foram os adequados, porque passaram a deslocar-se corretamente para o ponto de queda bola, apesar de em certas alturas ter sido demasiado devagar, o que impossibilitou, em algumas ocasiões, a manutenção da bola no ar, para dar continuidade ao jogo, bem como a oportunidade de realizarem e treinarem mais consistentemente o toque de dedos e de antebraços. A aluna nº28 foi a única que não conseguiu alcançar os objetivos na situação de 2+2, revelando ainda algumas dificuldades em se deslocar para o ponto de queda da bola.

Para os restantes estudantes, os objetivos intermédios I foram os seguintes:

Quadro 9 - Grupos e Objetivos Voleibol 2ª Etapa

Voleibol											
Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Situação	Objetivos	Crítérios de Êxito
Nº2	Nº19	Nº18	Nº8	Nº22	Nº12	Nº1	Nº4	Nº3	Jogo de 2+2 (após 4 transições disputam ponto)	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Realiza 3 toques, sendo o 1ª e o 3ª realizado pelo mesmo jogador; Serve em toque de dedos e por baixo colocado	Realizar 6 finalizações utilizando os 3 toques
Nº15	Nº25	Nº24	Nº13	Nº23	Nº21	Nº10	Nº6	Nº7			
						Nº14	Nº9	Nº11			
							Nº26				

Legenda: Alunos fronteira | Alunos referência

Instalei como constrangimento ao nível da tarefa (Newell, 1986) a obrigatoriedade de cada par realizar 3 toques antes de passarem a bola sobre a rede. Tomei a decisão de realizar esta situação reduzida, pois como Fraga (1996) refere, esta é a melhor para começar a incutir nos alunos a dinâmica de que quem não recebe o 1º toque desloca-se para junto da rede para

receber o passe, devolvendo em boas condições a bola, para que o colega a consiga passar para o outro lado da rede. Para além disto, Gonçalves (2009) alude também para o facto de a situação de 2x2, ao possuir situações de cooperação e oposições simplificadas, leva a uma diminuição da imprevisibilidade, permitindo que os alunos consigam aperfeiçoar mais as ações técnico-táticas.

As estratégias e os critérios de sucesso foram os adequados, tendo os alunos melhorado muito na questão de terem de realizar 3 toques, de forma a definir que o 2ª toque era efetuado pelo colega que não recebia o 1º toque. Perante esta progressão, os estudantes na etapa seguinte trabalharam numa situação de 3+3 com serviço em toque de dedos, com o intuito de começarem efetivamente a treinar a dinâmica dos 3 toques nas posições corretas, devido ao facto da sua disposição já estar montada (Fraga, 1996).

No que concerne ao subdomínio da Ginástica, selecionei a modalidade de Solo como prioritária para 18 alunos que não cumpriam o nível I na AI, tendo definido para estes o seguinte objetivo intermédio I:

Quadro 10 - Objetivos Ginástica de Solo (nível I) 2ª Etapa

Ginástica de Solo		
Alunos	Situação	Objetivos
Nº1, Nº2, Nº3, Nº5, Nº6, Nº7, Nº8, Nº10, Nº11, Nº13, Nº14, Nº15, Nº16, Nº17, Nº19, Nº20, Nº21, Nº23, Nº27, Nº28	Realização das habilidades de forma sequencial, com trabalho a pares	Realiza a sequência de habilidades referente ao nível I

Para os restantes estudantes os objetivos intermédios I foram os seguintes:

Quadro 11 - Objetivos Ginástica de Solo (nível E e A) 2ª Etapa

Ginástica de Solo		
Alunos	Situação	Objetivos
Nº4, Nº9, Nº18, Nº20, Nº22, Nº24, Nº25, Nº26	Realização das habilidades de forma sequencial, com trabalho a pares	Realiza a sequência de habilidades referente ao nível E
Nº12		Realiza parte da sequência de habilidades referente ao nível A

Em todas as aulas coloquei uma ficha com os nomes dos alunos e as suas respetivas sequências, de forma a assegurar que sabiam qual a sequência que estavam a trabalhar, sendo que esta ficha era atualizada sempre em função da progressão dos alunos (Apêndice IV). Esta encontrava-se também disponível na plataforma *Classroom* da turma. Esta estratégia foi mantida em todas as etapas até ao final do ano letivo.

Todas as ajudas nos diversos elementos foram explicadas e demonstradas, de forma a garantir que os alunos as sabiam realizar corretamente, não colocando em causa a integridade física de nenhum estudante. Defini a estratégia de formar pares, para garantir que os alunos tivessem sempre ajuda durante a realização de um elemento gímico e treinassem essas ajudas, ou seja, enquanto um fazia a sequência, o outro ajudava e depois trocavam de papéis,

assegurando assim a segurança durante as execuções. Tomei esta decisão, pois como Mitchell et al., (2002) afirmam, este trabalho a pares, para além de garantir a segurança, fomenta a cooperação e o desenvolvimento das competências sociais entre os alunos. A presença destas ajudas revelou-se fulcral na ultrapassagem de algumas dificuldades que os alunos sentiam, sobretudo na passagem e subida para pino.

Mitchell et al., (2002) são defensores da realização das habilidades gímnicas de forma sequencial, estando isto em consonância com os PNEF, mas, como é referido por ME (2011) o treino de um elemento gímico de forma isolada, numa fase prematura, que anteceda a coreografia, pode ser benéfico para a ultrapassagem de alguma dificuldade acrescida, que esteja a colocar em causa a concretização total da sequência.

Perante isto continuei, à semelhança da etapa anterior, a utilizar a metodologia de ensino defendida por Mitchell et al., (2002), mas caso os alunos possuíssem dificuldade num elemento específico da sequência, decidi que realizariam a sequência uma ou duas vezes de forma completa e depois trabalhavam esse elemento de forma isolada, através das progressões, pois só assim conseguiriam ultrapassar as dificuldades nesta ação gímica.

Na AI reparei que as alunas nº1, nº2 e nº11 tinham dificuldade apenas na realização da cambalhota à retaguarda com as pernas juntas, por isso optei por utilizar a progressão da “bolinha”, para que as estudantes compreendessem onde tinham de colocar as mãos, o queixo e a cabeça no momento do enrolamento. Após realizarem esta progressão duas vezes, as alunas executavam a habilidade no plano inclinado, pois como é demonstrando por Guerreiro e Guerreiro (2010), permite que os alunos ganhem mais velocidade, facilitando o enrolamento.

Relativamente à ajuda, segui a metodologia de Barata (2018), tendo incidido sobre dois aspetos fundamentais: a colocação de uma mão na nuna, para assegurar que o queixo estava encostado ao peito, e a colocação da mão contrária na parte posterior das coxas, de modo a impulsionar o rolamento. Ao fim de duas aulas, pude afirmar que para a aluna nº2 estas progressões resultaram de forma eficaz, pois conseguiu realizar o rolamento à retaguarda de forma correta.

Estas progressões revelaram-se muito eficazes para a aluna nº1 que conseguiu no final da etapa realizar a cambalhota à retaguarda, de forma fluída e na sequência. Relativamente à aluna nº11, não conseguiu realizar a cambalhota à retaguarda de forma completa, sendo que a estratégia para a próxima etapa, para além das progressões anteriormente descritas, foi a de possuir uma ajuda da aluna nº12 que era das melhores na modalidade de Solo, com o intuito da estudante com dificuldades possuir maior confiança e segurança na ajuda que recebia.

Os dois elementos onde os alunos demonstraram mais dificuldades na AI foram no pino e na cambalhota à frente com as pernas afastadas, tendo decidido por diferentes estratégias para resolução dessas lacunas.

Para a cambalhota à frente com as pernas afastadas utilizei um plano inclinado, pois como Barata (2018) defende, permite que os alunos ganhem mais velocidade no enrolamento facilitando a subida depois com as pernas afastadas. Relativamente à ajuda, o colega puxava o executante pelos ombros, após este realizar o enrolamento, com o intuito de auxiliar o colega a subir (Araújo, 2013).

Para solucionar os problemas na subida para pino e passagem por pino utilizei um boque e um espaldar, respetivamente, o que beneficiou muito a melhoria dos estudantes, pois como é descrito por Barata (2018), estas progressões permitem compreender a importância do alinhamento de todos os segmentos corporais e de uma boa base de sustentação para a manutenção do equilíbrio da figura.

No final da etapa dos 18 alunos que inicialmente não cumpriam o nível I, 5 conseguiram cumprir a totalidade do nível (nº2, nº3, nº21, nº23, nº27), inclusive a aluna nº2 completou o nível E, sendo que passaram na 3ª etapa a trabalhar a sequência do nível seguinte. Os alunos que não cumpriram nesta etapa a totalidade no nível I, deveu-se ao facto de lhes faltar apenas 1 ou 2 elementos, sendo que na 3ª etapa manteve-se o trabalho da sequência, com foco nos elementos que possuíam mais dificuldades, através das progressões anteriormente descritas.

Em relação à Ginástica Acrobática, esta foi uma matéria definida no Plano Plurianual como prioritária para o 9º ano de escolaridade, assim como era uma das que os alunos tinham a oportunidade de alcançar o nível I. Com base nisto decidi que o objetivo intermédio I para esta matéria seria os alunos realizarem, em sequência, apenas algumas figuras a pares e/ou a trios, com ajuda (Equilíbrio em Prancha; em Pino; Sobre um Pé; Equilíbrio em Pé nas coxas dos bases; Prancha Dorsal sobre os bases), definindo corretamente as fases de monte, figura e de desmonte, mantendo a figura durante pelo menos 3 segundos. Este objetivo foi facilmente alcançado por todos os alunos, daí terem depois, até ao final da 2ª etapa, treinado todas as figuras presentes no nível I.

Isto permitiu que na etapa seguinte comesçassem a treinar uma coreografia com as figuras do nível I, utilizando elementos de ligação da Ginástica de Solo e da Dança. Nesta matéria a formulação de grupos é um aspeto basilar, tendo os alunos sido agrupados com base nos dados obtidos pelo teste do IMC, onde através dos pesos, garanti que os bases eram os que possuíam mais força e os volantes os mais leves, pois como remetem Guerreiro e Guerreiro

(2010), um base é quem suporta, sustenta e projeta o volante, sendo este responsável pela realização das figuras. Todas as posições foram fixas.

Relativamente à modalidade do Atletismo, apesar de não ter sido uma matéria prioritária, pois todos os alunos cumpriam o nível I, verifiquei na AI que alguns (nº3, nº4, nº11, nº12, nº15, nº24), não tinham o nível E devido a apenas uma modalidade (Corrida de Barreira ou Salto em Altura), pelo que optei por lhes proporcionar essas modalidades anteriormente descritas, com o intuito de alcançarem o nível anteriormente referido.

Na Corrida de Barreiras o grande problema que detetei incidiu no facto de os alunos não atacarem sempre a barreira com a mesma perna de ataque, fazendo com que a aceleração diminuísse e a receção não fosse equilibrada. Assim, os objetivos intermédios I foram que os alunos, numa corrida de barreiras, atacassem as barreiras sempre com a mesma perna de ataque, passando-as com uma trajetória rasante e mantendo o ritmo certo dos apoios (4 apoios, 3 passos) e o equilíbrio nas receções, acelerando até o final.

Para dar resposta às necessidades dos estudantes, decidi utilizar a estratégia preconizada pela FPA (2012), onde os alunos antes de iniciarem o exercício teriam de realizar no chão a figura de transposição das barreiras com a perna de ataque e de impulsão definidas, tendo de seguida de, a andar, transpor a perna de ataque sobre a barreira saltando depois com a perna de impulsão.

Além destas estratégias mantive, como na etapa anterior, 3 pistas com distâncias distintas entre barreiras: uma com 7 passos, outra com 8 passos e outra com 9 passos, pois nem todos os alunos eram morfologicamente iguais e precisavam de iniciar por uma distância de barreiras diferente, sendo que isto assegurou a diferenciação de ensino que é um elemento fundamental para o sucesso dos alunos nas aulas (Carvalho, 1994).

As estratégias adaptadas da FPA (2012), permitiram não só que os alunos realizassem um aquecimento específico, assim como tivessem sempre a consciência de qual a perna de ataque e a forma como deveriam passar a perna de impulsão, tendo os objetivos anteriormente definidos sido alcançados por todos os estudantes com exceção dos nºs 2, 5, 13, 17, 20, 23, 24, 27 e 28.

No Salto em Altura foi trabalhada a técnica de *Fosbury Flop*. Os objetivos intermédios I foram os alunos realizarem o salto com a técnica mencionada, com 3 apoios, tendo a chamada de ser efetuada com o pé mais longe do colchão, a impulsão de lado para a fasquia e a receção realizada com as costas no colchão, terminando com o tronco perpendicular à fasquia. As alunas nº5 e nº28, demonstraram grande dificuldade nesta técnica, de modo que decidi que antes de

realizarem o salto com a técnica completa, fariam as seguintes progressões, propostas pela FPA (2012): num primeiro momento, partiam de costas para o colchão, saltando e caindo em cima do mesmo; num segundo momento realizavam um apoio e caíam de costas para cima do colchão, fazendo de seguida o mesmo, mas com dois e três apoios, iniciando depois o exercício completo. Tomei esta decisão, pois apercebi-me que as estudantes tinham medo de caírem de costas no colchão, sendo que estas progressões, como defende a FPA (2012), realizadas sem velocidade, permitem e ajudam a que os alunos sintam mais segurança durante a realização e receção das costas no colchão.

No que concerne à Dança defini, em consonância com o DEF, que iria realizar 3 Danças ao longo do ano letivo (1º Período - Rumba Quadrada, 2º Período - Foxtrot Social, 3º Período - Tacão e Bico). Esta decisão prendeu-se com o facto de na AI ter verificado que os alunos possuíam grande à vontade na matéria da Dança, mais concretamente na Rumba Quadrada, apesar de no ano passado terem realizado apenas uma vez o Merengue. Nesta 2ª etapa o objetivo intermédio I foi que os alunos dançassem corretamente, a pares e de forma autónoma, a coreografia da Rumba Quadrada referente ao nível E, mantendo sempre a estrutura musical correta. No final da etapa todos os alunos alcançaram o objetivo, com exceção dos estudantes nº5, nº7 e nº17 que muitas vezes saíam do ritmo da música quando eram solicitados a dançar de forma autónoma.

A Dança no Ginásio ocorreu sob a forma de estação, pois o espaço era demasiado reduzido para se realizar de forma massiva, enquanto nos Espaço Exteriores ocorreu na 3ª Parte da Aula, a pares, mas de forma massiva. Optei pela forma massiva ainda nesta etapa, pois os alunos o ano passado não tinham experienciado praticamente Dança, sendo que este tipo de organização, como é referido por Martins et al., (2017) permite que todos os estudantes recebam a mesma instrução e observação ao mesmo tempo, tendo-se comprovado como a melhor estratégia para os alunos, quando era ensinado um passo novo. O trabalho em estação neste subdomínio permitiu consolidar os passos e retirar pequenas dúvidas que os alunos iam sentindo. O facto deste conteúdo ter estado presente em todas as aulas levou a uma melhoria substancial dos estudantes (Kulinna et al., 2018), e ao alcance dos objetivos definidos.

Em termos de balanço geral da área, nesta 2ª etapa houve de facto uma grande melhoria dos alunos, no que que respeitava às suas aprendizagens prioritárias. Ao nível dos JDC o Basquetebol continuou a ser aquele em que os alunos possuíam maiores dificuldades, sobretudo na desmarcação à distância de passe e na decisão de quando passar ou driblar, pelo que foi uma matéria que exigiu novamente grande atenção na etapa seguinte. No Andebol os alunos

progrediram de forma substancial, assim como no Voleibol, tendo as estratégias utilizadas se revelado benéficas.

Na Ginástica de Solo existiu uma melhoria muito mais significativa nos alunos com maior competência na matéria, enquanto que os alunos com menor competência, apesar de terem progredido não foi de uma forma tão substancial.

Na Corrida de Barreiras e no Salto em Altura os alunos atingiram os objetivos definidos, pelo que na etapa seguinte incluí mais modalidades. Por fim na Dança, os alunos revelaram grande vontade na Rumba Quadrada, pelo que na etapa seguinte apliquei outra dança, mais concretamente o Foxtrot Social.

1.5.2. Área da Aptidão Física

Na AI averigui que as prioridades relativas à Aptidão Física incidiam sobre a aptidão aeróbia, a resistência e a flexibilidade. Mesmo que tivesse definido estas como prioridade, o desenvolvimento de todas as capacidades motoras é essencial nas aulas de EF, sendo que respeitei esse princípio. Tanto a resistência como a velocidade foram trabalhadas de forma incorporada no Andebol, Basquetebol, Voleibol e Corrida de Barreiras, assim como a flexibilidade foi trabalhada nas Ginásticas, sobretudo na de Solo que englobava nas suas sequências posições de flexibilidade. Apesar das capacidades motoras serem trabalhadas nas próprias matérias das aulas, algumas podem não ser tão solicitadas, como é o caso da força, daí ter decidido realizar um trabalho de condição física mais específico através de duas estratégias: de forma massiva entre rotações ou na 3ª Parte da Aula.

Abordando primeiramente a resistência, esta é a capacidade que permite aos alunos aguentarem as cargas e tarefas trabalhadas nas aulas de EF, sendo que o seu desenvolvimento não permite apenas melhorar a aptidão aeróbia, mas também eleva a força e potência muscular, como é referido por Myers, Beam e Fakhoury (2017). Tendo tanto impacto noutras capacidades, a ACSM (2018) defende que o treino da resistência dos grandes grupos musculares deve ser realizado pelo menos 2 vezes por semana, através de 8 a 12 repetições, com um intervalo de 1 a 2 minutos entre séries. Com base nestas ilações, para além da aptidão aeróbia ter-se desenvolvido nas próprias tarefas da aula (Andebol, Basquetebol, Corrida de Barreiras, Voleibol), trabalhei a resistência de forma mais específica na minha aula, através de burpees, flexões de braços e abdominais.

Tomei estas opções, pois são exercícios que os alunos já realizavam no teste no FITescola (flexões de braços e abdominais), bem como eram tarefas que permitiam trabalhar a

força de resistência que era a prioridade de alguns estudantes, como menciono mais em baixo. Este trabalho ocorreu nas rotações entre estações, sendo que no caso das flexões de braços, para os alunos que possuíam uma dificuldade acrescida na realização correta da técnica (nº5, nº17, nº25, nº27, nº28) utilizei as seguintes progressões ao longo da etapa: com os joelhos no chão e caso estivéssemos no ginásio, podiam realizar no banco sueco.

Falando mais concretamente do desenvolvimento da força, os testes do FITescola relativos a esta capacidade, encontram-se direcionados para o trabalho da força de resistência, tendo verificado na AI que era apenas prioridade para uma aluna (nº28) que realizou somente uma flexão de braços, estando este valor muito longe da ZSAF. Perante isto, defini para esta estudante que o seu trabalho de força iria ser aplicado através de um método de treino concêntrico, denominado Repetições III, pois, como afirma Monteiro (2020), possui um impacto generalizado sobre os diversos fatores de força, sendo o ideal para indivíduos principiantes, como era o caso desta aluna.

Este método de treino recomenda a realização de 6 a 12 repetições, entre 3 a 5 séries, com 1 minuto de descanso entre estas, sendo que visto que a estudante estava longe deste número e tendo tido por base os valores referência do FITescola, optei por realizar pequenas progressões para que a aluna conseguisse alcançar a ZSAF neste teste. Na 2ª UD a aluna tinha como meta 3 flexões de braços, tendo na 3ª UD evoluído para 5. Provou-se uma decisão acertada, pois a estudante chegou à 4ª UD a realizar 6 flexões de braços, faltando apenas 1 repetição para alcançar a ZSAF. Perante isto, mantive a estratégia de pequenas progressões para a aluna ao longo da 3ª etapa. Relativamente aos restantes alunos, trabalharam também a força através deste método, realizando flexões de braços e agachamentos, sempre nas rotações das estações.

O trabalho de flexibilidade foi efetuado nas matérias da Ginástica de Solo e Acrobática, e de forma estática no retorno à calma, mas com maior incidência pelos alunos nº6, nº14, nº15, nº19, nº27 e nº28 que se encontravam FZSAF. Estes realizaram, como é defendido pela ACSM (2018), exercícios de flexibilidade de ombros e dos membros inferiores durante 30-60 segundos, ao longo de três repetições, de forma autónoma, sempre na 3ª Parte da Aula, pois está comprovado que é neste período, que através de alongamentos estáticos, se desenvolvem maiores ganhos de flexibilidade. Optei por realizar nas rotações e na última parte da aula, pois a ACSM (2018) comprovou que o trabalho de flexibilidade possui maiores ganhos quando os músculos se encontram mais ativos.

1.5.3. Calendário Mensal de AF e Condição Física fora da Escola

No que respeita ao meu projeto específico dentro desta área, foi nesta etapa que elaborei para cada aluno constituinte da população-alvo, três calendários de AF, um para cada mês (Janeiro, Fevereiro e Março), com propostas de exercícios elaborados e selecionados com base nos testes do FITescola em que os alunos se encontravam FZSAF. No Apêndice V, encontra-se um exemplo de um destes calendários. Em algumas atividades, previamente assinaladas, procurei que os estudantes as realizassem com os amigos, pais e família, com o intuito de promover a realização das mesmas, num contexto mais positivo, divertido e motivante. Ainda neste calendário, os alunos tiveram um espaço para descreverem as tarefas que mais e menos gostavam, bem como alguma outra atividade que tivessem realizado diferente das que estavam estipuladas. Os dias referentes às atividades foram aqueles em que os alunos não possuíam aulas de EF, com exceção do treino de flexibilidade.

Analisei os valores individuais de cada aluno e procedi à comparação com os valores de referência de cada teste do FITescola, para as suas respetivas idades, com o objetivo de formular os exercícios que eram ajustados para cada um. Esta prescrição também esteve baseada em literatura científica de referência sobre o treino de cada capacidade motora. Sendo um projeto que se inseria na realidade da escola e do quotidiano dos alunos, procurei selecionar exercícios que não requeriam quaisquer recursos financeiros, materiais e espaciais específicos, podendo os estudantes utilizar materiais do seu dia-a-dia.

Ao nível do treino da resistência, os alunos nos dias úteis efetuaram 10 repetições de um exercício diário (burpees, tesouras, agachamentos com salto, skipping alto, mountain climbers), realizando 4 séries, com 1 minuto de descanso entre as mesmas, pois como é referido por Faigenbaum et al., (2009) é a metodologia que potencia mais a evolução da resistência nos jovens. De forma a desenvolverem a aptidão aeróbia, no fim de semana realizaram uma corrida, com base no método intervalado extensivo médio, ou seja, correram durante 2 minutos, descansando de seguida 1 minuto a andar tendo de repetir este padrão 5 vezes. Optei por este método de treino da resistência, pois como é referido por Cunha (2020), assume-se como o melhor para o desenvolvimento da capacidade aeróbia em distâncias curtas.

No que concerne ao treino da força dos membros superiores, propus a execução de 10 repetições de um exercício diário (flexões de braços no sofá, afundos numa cadeira, prancha, mountain climbers, flexões com os joelhos no chão) realizando 4 séries, com 1 minuto de descanso entre as mesmas, pois como é referido por Monteiro (2020) é através deste método que os ganhos de forças são mais efetivos em indivíduos principiantes.

A flexibilidade foi trabalhada após as aulas de EF e os treinos que os alunos frequentavam em clubes, sendo que a metodologia utilizada foi a preconizada pela ACSM (2018), tendo os estudantes de realizar 30 a 60 segundos de alongamentos estáticos dos membros superiores, após o esforço físico de modo a que os músculos estivessem ativos, permitindo assim maiores ganhos no desenvolvimento da flexibilidade.

Esta intervenção foi projetada do dia 1 de Fevereiro até ao dia 5 de Abril, nos dias em que os alunos não possuíam aulas de EF, ou seja, todos com exceção de terça e sexta-feira. Tomei esta opção, pois os estudantes nas aulas de EF realizavam AF e trabalho específico de condição física.

Sendo um projeto que visou essencialmente o trabalho autónomo dos alunos, para garantir que este era exequível e ia ao encontro dos objetivos definidos, foi fundamental assegurar a sua monitorização. Dito isto, no fim de cada atividade o Encarregado de Educação (EE) de cada estudante, teve de rubricar em frente à data, sendo que caso o aluno não conseguisse realizar a tarefa, o EE deveria assinalar em frente à data com um “X”. No final de cada semana, os alunos mostravam o calendário, para que fosse possível reformular o que fosse necessário, com o intuito de continuar a ajudá-los a progredir.

1.5.4. Área dos Conhecimentos

Nesta 2ª etapa, com base nos dados recolhidos na etapa anterior, apliquei aos alunos um teste sumativo (Anexo 5) no dia 16 de Novembro, relativo às seguintes temáticas: “Relação entre a Aptidão Física e a Saúde” e “Identificação dos fatores associados a um estilo de vida saudável, ao nível do desenvolvimento das capacidades motoras, da composição corporal, da alimentação, do repouso, da higiene, da afetividade e da qualidade do meio ambiente”. Para os ajudar a estudar, optei por realizar trabalhos de grupo, que foram também apresentados, com temas relativos à matéria que iria sair no teste, em vez de lecionar aulas teóricas com slides. Tomei esta decisão com o intuito de ajudar os alunos a estudarem autonomamente e a construírem o próprio conhecimento, bem como evitei a monotonia de passar slides, que acaba por muitas vezes, como é defendido por Barker, Quennerstedt e Annerstedt (2015), de não ser a forma em que os estudantes mais compreendem a matéria.

Os temas dos trabalhos foram 6 e todos relativos à temática “Aptidão Física, Saúde e Identificação dos fatores associados a um estilo de vida saudável”. Cada grupo ficou responsável por investigar e apresentar um dos fatores associados a um estilo de vida saudável, tendo estes sido o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a

alimentação, o repouso, a afetividade e a qualidade do meio ambiente. A formulação de grupos foi efetuada por mim, com base nos resultados obtidos no teste de AI. Utilizei esta estratégia de organização de grupos de modo a criar grupos heterogéneos de aprendizagem que também nesta área são benéficos para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes nas matérias, através da cooperação. Para a realização dos trabalhos forneci aos alunos algumas ferramentas base, como slides e documentos. Nas apresentações, a utilização do questionamento provou ser determinante para aferir a compreensão das temáticas abordadas.

Para a preparação do teste sumativo disponibilizei todos os materiais de apoio aos alunos, juntamente com os trabalhos de grupo, no *Classroom*, sendo que para os estudantes (nº5, nº7, nº14, nº28) que não obtiverem aproveitamento positivo nesse teste, dei uma segunda oportunidade para subirem a nota, pois sem positiva nesta área os alunos não podiam ser aprovados a EF. Foi uma opção bem conseguida, pois apenas o aluno nº14 voltou a não ter aproveitamento positivo. Para este estudante, na próxima etapa, disse-lhe previamente quais os slides que deveria ter maior atenção no estudo, com o intuito deste se focar naqueles que efetivamente eram mais relevantes para a matéria e para o seu estudo.

Intervenção Pedagógica Aluna nº20

Destaco ainda o trabalho desenvolvido com a aluna nº20, considerando que a mesma possuía uma relação menos positiva com a disciplina, pelo que a minha intervenção se baseou em conversas particulares no final das aulas, assim como da contextualização e descrição mais detalhada das componentes críticas e critérios de êxito das tarefas, desenvolvendo uma relação professor-aluno mais positiva com a aluna em questão. Esta estratégia demonstrou-se acertada, pois a estudante foi ganhando mais motivação e empenho de aula para aula, tendo-se traduzido em melhorias ao nível do desempenho e das aprendizagens da mesma. Tendo-se revelado uma opção eficaz mantive-a na etapa seguinte.

1.5.5. Objetivos Pessoais

Abordando agora os objetivos pessoais, como referido na etapa anterior, apliquei nesta o **projeto do PTI**, na semana de 29 de Novembro a 3 de Dezembro, estando o seu horário presente no Apêndice VI. Para este projeto defini os seguintes objetivos:

Quadro 12 - Objetivos Projeto PTI

Objetivos
Aumentar o nº de feedbacks prescritivos e interrogativos

Cumprir o fecho do ciclo de feedback

Lecionar a todos os anos do 2º e 3º Ciclo

Tomei como opção lecionar os diferentes anos do 2º (5º e 6º ano) e 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano), com o intuito de adquirir alguma experiência de lecionação em ambos os ciclos, bem como de averiguar as diferenças que ocorriam na lecionação de diferentes ciclos, alicerçado às dificuldades que um docente podia possuir ao lecionar diversos anos de escolaridade, ao longo do ano letivo. Concomitantemente com esta decisão, selecionei uma turma de cada docente, com objetivo de desenvolver o trabalho colaborativo com os professores da EBT, pois segundo Bjørke e Mordal Moen (2020), o trabalho em conjunto leva a melhorias nas aprendizagens dos alunos, bem como dos professores envolvidos. Procurei selecionar turmas com um nº de alunos elevado, para poder aplicar e explorar diferentes estratégias com turmas de dimensões semelhantes à minha, com o intuito de refletir nas melhores opções que se aplicariam também aos meus alunos.

De forma a conseguir efetuar uma caracterização da turma, identificando os alunos referência, bem como verificar quais as matérias prioritárias dos estudantes, observei ao longo de duas semanas as aulas das turmas selecionadas, tendo reunido no final de cada momento com os docentes para retirar algumas dúvidas, relativas às aulas, que me iam surgindo. Após a interpretação de todos os dados, formulei os planos de aula, tendo-os mostrado antecipadamente a cada professor, com o intuito de perceber se eram os adequados para as turmas em questão.

Efetuando um balanço do projeto, o primeiro aspeto a considerar foi o trabalho colaborativo com os professores titulares de cada turma, tendo este sido muito positivo e benéfico para a minha preparação e atuação nas aulas (Darling-Hammond et al., 2017), pois permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre cada turma, bem como refletir e explorar diferentes opções nas diversas aulas. Após o final de cada aula, reuni com cada docente para perceber se o planeamento, as opções e a atuação tinham sido adequados, tendo os professores apreciado positivamente todo o trabalho que desenvolvi e apliquei, bem como, alguns, referiram que as formas organizativas que utilizei, diferentes das quais estavam habituados a trabalhar, tinham tido um impacto muito positivo nas aprendizagens dos alunos.

Os professores valorizaram muito a minha atuação na matéria da Dança, tendo realçado que o facto de os alunos terem estado em contacto permanente com a matéria, levou a que assimilassem muito mais facilmente os passos (Kulinna et al., 2018). O facto de ter estado em contacto com as turmas ao longo de 3 semanas, ou seja, nas aulas que observei e lecionei,

permitiu-me conhecer os alunos e as suas dificuldades, tendo este último aspeto sido fulcral no fornecimento de feedback individual e direto nas aulas.

Analisando todo o projeto, considero que a opção de lecionar a todos os anos do 2º e 3º ciclo de escolaridade, demonstrou-se muito benéfica, pois permitiu-me experienciar as diferenças e os desafios que os professores sentem, em relação à escolha das tarefas, visando sempre o princípio da diferenciação de ensino e da continuidade e da progressão das aprendizagens dos alunos, nos diferentes anos de escolaridade.

Com base na aplicação do protocolo MAGIC, por parte dos professores e do meu colega de estágio, considero que os objetivos definidos foram alcançados e que evolui bastante nas dimensões preconizadas no protocolo. No que concerne ao clima de aula, este foi muito positivo, pois manteve sempre o controlo visual de todas as turmas, bem como preveni a existência de comportamentos desviantes, através da interação positiva com os alunos e da definição de regras logo na primeira aula de cada turma, tendo estes pontos tido um enorme impacto no grande empenho que todos os estudantes demonstraram nas suas aulas.

Ao nível da gestão, consegui em todas as turmas garantir um bom ritmo de aula, tendo maximizado o tempo disponível para a prática, através de rotações e transições rápidas entre as diversas áreas de trabalho. Ainda nesta dimensão, o PTI permitiu-me melhorar o meu posicionamento no espaço, de forma a controlar melhor as tarefas e a fornecer mais feedback nas mesmas.

Em termos da instrução, considero ter existido uma melhoria na redução do tempo da instrução inicial e final, tendo sido, em todas as turmas, simples, concisa e direcionada para as tarefas e os objetivos das mesmas. O objetivo que defini relativo ao aumento da frequência de feedback interrogativo foi alcançado, pois tive em todas as aulas a preocupação de questionar os alunos relativamente às suas próprias ações, com o intuito de perceber se estes sabiam como é que se realizavam as habilidades corretamente, tendo comprovado em algumas turmas, que este envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagem, teve um impacto mais positivo na ultrapassagem das dificuldades de cada estudante.

Comprovei também que o fornecimento de um feedback prescritivo após um interrogativo, levava a que os alunos corrigissem mais depressa os erros que estavam a efetuar e que compreendessem quais as componentes críticas de cada exercício e habilidade. À semelhança da frequência de feedbacks interrogativos e prescritivos dados, também o fecho do ciclo do feedback foi melhorado ao longo do projeto, tendo tido a preocupação em todos os grupos de trabalho, de, após fornecer um feedback a um ou mais alunos, verificar se estes

alteravam o comportamento em função dessa informação verbal ou visual, valorizando logo de seguida os aspetos positivos dos seus desempenhos. Caso os estudantes não alterassem o comportamento, voltava a fornecer feedback e a averiguar se ocorria uma mudança nas prestações.

Concluo, afirmando que a realização deste projeto foi essencial para a melhoria da minha ação docente tanto nesta 2ª etapa como para as etapas seguintes, pois permitiu-me explorar diferentes estratégias e possibilidades pedagógicas e didáticas que poderia aplicar no futuro e na minha turma atual, com intuito de ajudar os alunos a progredirem e melhorarem as suas aprendizagens, visando sempre o alcance dos objetivos definidos para os mesmos. Na 3ª e 4ª etapa realizei um novo PTI, de forma a aplicar as estratégias de Orientação, que iria apresentar no Seminário.

1.6. 3ª Etapa (Progresso)

1.6.1. Área das Atividades Físicas

À semelhança da etapa anterior, o plano desta 3ª etapa foi elaborado em função das ilações e notas retiradas na etapa das prioridades e do prognóstico, possuindo como principal objetivo continuar a ajudar os alunos a progredirem e melhorarem as suas aprendizagens, habilidades, conhecimentos e capacidades nas diversas áreas da EF. Esta etapa foi dedicada à progressão das aprendizagens dos estudantes, com o intuito de melhorarem ainda mais o sucesso nas matérias e disciplina, tendo definido os seguintes objetivos:

Quadro 13 - Objetivos Lecionação 3ª Etapa

Objetivos
Fomentar a progressão das aprendizagens dos alunos
Aplicação do projeto específico da área
Aplicação da matéria da Orientação como estudo do campo para o Seminário e como preparação para a SC

Os balanços das etapas anteriores permitiram-me também formular os objetivos intermédios II, em função da evolução e dos objetivos alcançados pelos alunos no 1º Período. Procurei não descurar as matérias prioritárias de cada estudante, ou seja, foram nestas que os alunos permaneceram mais tempo, com o objetivo de melhorarem e progredirem as suas aprendizagens.

Relativamente à estrutura da aula, esta permaneceu igual à 2ª etapa, com 1ª, 2ª e 3ª Partes, englobando o “ABCD” em todas aulas (ME, 1992), pois demonstrou-se um fator

essencial para a melhoria dos alunos nos diversos subdomínios, sendo importante dar continuidade ao trabalho que havia sido desenvolvido desde o início do ano.

A formação de grupos, nesta etapa, permaneceu heterogénea, seguindo as recomendações de Dyson (2001; 2002), pois comprovou-se nas etapas anteriores que a cooperação entre estudantes com diferentes níveis foi muito benéfica nas aprendizagens e desenvolvimento de ambas as partes. Porém, nesta etapa existiu um grupo com características homogéneas (Grupo 3), com o intuito de os alunos com maior capacidade e cooperantes nos grupos heterogéneos, terem a oportunidade de, em certos momentos das aulas e em aulas específicas, desenvolverem e consolidarem as suas aprendizagens e os seus objetivos num ambiente mais desafiante e adequado aos seus níveis e necessidades.

Ao nível do trabalho nos diversos subdomínios, nos JDC continuei a basear a minha intervenção nos pressupostos de Griffin e Butler (2005) e de Kirk e MacPhil (2002), através de situações reduzidas e simplificadas, que tornaram o jogo menos complexo, de forma a dar resposta aos problemas táticos que apareciam ao longo de todo o jogo, tendo a redução do nº de jogadores sido útil para o aumento da frequência dos comportamentos desejados (Fernández-Espínola et al., 2020). As melhorias enunciadas foram ao encontro dos resultados obtidos por Harvey, Cushion, Wegis e Massa-Gonzalez (2010), que reforçam que a simplificação e condicionamento nos JDC, eleva o desempenho dos alunos e do jogo em geral, especialmente nas ações ofensivas sem bola e nas ações defensivas.

No que concerne à matéria do Andebol foi, sem dúvida, a matéria dos JDC de invasão que os alunos mais trabalharam na 2ª etapa, pois estavam mais perto de atingir o sucesso em comparação com o Basquetebol e o Futebol, daí ter-se notado uma enorme evolução dos estudantes após a 1ª etapa. Perante isto, tomei como opção a evolução para uma situação de 4x3+GR (jogo holandês) e depois para uma situação de 4x4, seguindo novamente as recomendações de Newell (1986) e de Fernández-Espínola et al., (2020) no que respeitava aos constrangimentos e condicionantes implementadas na etapa anterior. Todos estes aspetos bem como os objetivos intermédios II encontram-se expressos na seguinte tabela:

Quadro 14 - Grupos e Objetivos Andebol 3ª Etapa

Andebol									
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Situação	Objetivos	Critérios de Êxito	
Nº5 Nº16	Nº2 Nº12 Nº25	Nº17 Nº27	Nº20 Nº24 Nº28	Nº4	Nº11 Nº26	Jogo em vagas 4x3+GR (jogo holandês)	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Recebe e enquadra-se com a baliza; Desmarca-se à distância de passe; Decide bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz a bola, executando as ações; Quando isolado finaliza em remate em salto	- Grupo 1 e 2: a cada 10 ataques, existem 6 finalizações - Grupo 3: a cada 10 ataques, existem 8 finalizações	
Nº15 Nº21	Nº8 Nº14	Nº10 Nº19	Nº6 Nº18	Nº1 Nº7 Nº9	Nº3 Nº13 Nº23	Jogo 4x4	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Explora horizontalmente e verticalmente o defesa; Avança e recua em função da ação do atacante		

Legenda: Alunos críticos | Alunos fronteira | Alunos referência

A manutenção das situações de superioridade numérica, articuladas com as modificações e condicionantes do espaço de jogo e do nº de jogadores, como afirmam Fernández-Espínola et al., (2020) e Phillips, Hannon e Molina (2015), estimulam o pensamento tático por parte dos alunos, que selecionam a melhor opção técnica, de forma a solucionar as barreiras táticas que lhes surjam, pelo que foram benéficas para as alunas nº12, nº24 e nº27, particularmente ao nível do remate em salto e da desmarcação à distância de passe. Apenas as alunas nº5, nº17 e nº28 não conseguiram cumprir a totalidade dos objetivos definidos, tendo demonstrado alguma dificuldade na desmarcação à distância de passe, na condução de bola, mas sobretudo na realização do remate em salto, em jogo.

Relativamente ao Basquetebol, com o balanço que efetuei da etapa anterior, verifiquei que foi dos JDC abordados, aquele em que os alunos possuíam maiores dificuldades. Contudo, evoluíram substancialmente sobretudo na realização do lançamento na passada em jogo, pelo que mantive nesta etapa a realização no aquecimento do “jogo do búlgaro”. No que concerne aos objetivos para esta etapa, estes encontram-se expressos na seguinte tabela:

Quadro 15 - Grupos e Objetivos Basquetebol 3ª Etapa

Basquetebol									
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Situação	Objetivos	Critérios de Êxito	
Nº2 Nº5 Nº14	Nº12 Nº25	Nº10 Nº17 Nº27	Nº20 Nº24 Nº28	Nº1 Nº4 Nº9	Nº7 Nº13 Nº26	Nº11 Nº23	Jogo em vagas 3x2	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Recebe e enquadra-se com o cesto; Desmarca-se à distância de passe; Decide bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz a bola em drible, executando as ações; Quando isolado finaliza em lançamento na passada; Assume-se como defesa	- Grupo 1 e 2: a cada 10 ataques, existem 4 finalizações - Grupo 3: a cada 10 ataques, existem 6 finalizações
Nº15 Nº16	Nº8 Nº21	Nº19	Nº6 Nº18			Nº3	Jogo 3x3	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Passa e corta na direção do cesto; Trabalha para receber; Repõe o espaço livre	

Legenda: Alunos críticos | Alunos fronteira | Alunos referência

Implementei nesta etapa uma situação de 3x2, com base nas recomendações de Diniz et al., (2021) e nos constrangimentos implementados na 2ª etapa, baseados na teoria de Newell (1986), com o intuito de dar continuidade ao trabalho que fora desenvolvido. Esta opção foi

eficaz, pois os alunos, sempre que se deslocavam para o seu meio-campo ofensivo, driblavam a bola pelo corredor central.

Mantive a prevalência das situações reduzidas nesta matéria, pois como é defendido por McCormick et al., (2012), são as melhores para alunos de um nível mais baixo devido ao facto de tocarem mais vezes na bola, realizando mais passes curtos, conduções em drible e finalizações em lançamento na passada, que pela existência de menos defensores leva a que as dinâmicas ofensivas e as tomadas de decisão de quando e para onde passar ou driblar, sejam mais solicitadas e melhoradas (Esteves et al., 2016).

Na última UD da etapa, todos os alunos trabalharam na situação de 3x3, que corresponde à situação formal de avaliação do nível I, com o intuito de averiguar se os estudantes conseguiam realizar as ações com uma igualdade defensiva. No final da UD, apenas os alunos nº1, nº3, nº6, nº8, nº12, nº15, nº16, nº18, nº19, nº21 e nº22 conseguiram aplicar as habilidades e aprendizagens desenvolvidas, também nas situações de igualdade numérica, alcançando no final da 3ª etapa os objetivos definidos para os mesmos. Como os restantes alunos demonstraram no término da etapa, ainda algumas dificuldades na matéria, mas ao mesmo tempo vontade e capacidade de as ultrapassarem, foi um conteúdo presente, ao longo do 3º Período.

No caso do Voleibol, este foi realizado na 2ª etapa, pois foi uma prioridade para algumas estudantes, tendo verificado que as alunas nº5, nº16, nº20 e nº27 alcançaram os objetivos intermédios I que estavam definidos para si, na situação de 2+2. Porém, a estudante nº28 apenas o conseguiu na situação de 1+2. Com base nestas ilações, nesta 3ª etapa as alunas nº5, nº16, nº20, nº27 e nº28 possuíram os seguintes objetivos intermédios II:

Quadro 16 - Grupos e Objetivos Voleibol 3ª Etapa

Voleibol						
Grupo 1		Grupo 2		Situação	Objetivos	Crítérios de Êxito
Nº5 Nº16		Nº17 Nº27	Nº20 Nº28	- Nº5, Nº16, Nº17, Nº20, Nº27, Nº28: Jogo de 2+2 com alunos referência , e serviço por baixo e em toque de dedos (aluna nº28)	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Desloca-se para o ponto de queda da bola; Toca a bola em toque de dedos para dar continuidade ao jogo; Serve em toque de dedos (aluna nº28 apenas) e por baixo transpondo a bola sobre a rede	- Grupo 1 e 2: realizar 8 transposições por cima da rede, seguidas
Nº15 Nº21	Nº2 Nº8 Nº10 Nº12 Nº25	Nº14 Nº19	Nº6 Nº19 Nº24	- Restantes: Jogo de 3+3 com serviço por baixo	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Realiza a dinâmica dos 3 toques, sendo o 2º toque direcionado e realizado pelo jogador de zona 3	

Legenda: **Alunos críticos** | Alunos fronteira | **Alunos referência**

Optei por um jogo 2+2, com serviço por baixo, com o objetivo de as alunas começarem a trabalhar a receção ao serviço, mantendo a bola alta e jogável, pois segundo Gonçalves (2009), esta opção permite que estas possuam o tempo necessário para realizar as ações, explorando

mais consistentemente os três toques com os seus companheiros. Caso fossem realizados 3 serviços e as alunas não conseguissem receber, o serviço passava a ser executado em passe novamente.

A aluna nº28 trabalhou uma situação de 2+2, seguindo as estratégias de Fraga (1996), com o constrangimento de o serviço ser realizado em passe e sempre para os alunos de um nível superior, como aconteceu na etapa anterior (Newell, 1986). Esta opção tanto na 2ª como na 3ª etapa foi um dos fatores que permitiu às alunas atenuarem as suas dificuldades.

Todas alcançaram os objetivos, sendo importante destacar a evolução das alunas nº5, nº16, nº17, nº20 e nº27 ao nível da realização do toque de dedos e do deslocamento para o ponto de queda da bola, de forma a darem continuidade ao jogo.

Uma das considerações importantes, para dar continuidade ao contacto com a matéria de Voleibol foi a realização, durante 2 minutos, de uma situação de cooperação 1+1 sem rede, com as alunas nº5, nº16, nº17, nº20, nº27 e nº28 juntamente com os alunos melhores. Esta estratégia foi benéfica para as estudantes, pois segundo Fraga (1996), permite melhorar a manipulação e controlo de bola através do toque de dedos, bem como o passe.

Os alunos que estavam a trabalhar alguns objetivos do nível E, possuíram os seguintes objetivos intermédios II e estratégias para o alcance dos mesmos:

Quadro 17 - Grupos e Objetivos Voleibol 3ª Etapa

Voleibol									
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Situação		Objetivos	Crítérios de Êxito
Nº15 Nº21	Nº2 Nº8 Nº10 Nº12 Nº25	Nº14 Nº19	Nº6 Nº19 Nº24	Nº1 Nº7 Nº26	Nº13 Nº23 Nº11	Nº3 Nº4	Jogo de 3+3 com serviço por baixo	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Realiza a dinâmica dos 3 toques, sendo o 2º toque direcionado e realizado pelo jogador de zona 3	- Grupo 1 e 2: realizar 8 transposições por cima da rede, seguidas - Grupo 3: realizar 4 transposições por cima da rede através da dinâmica dos 3 toques

Legenda: Alunos fronteira | Alunos referência

Optei por uma situação de jogo 3+3, tendo-se comprovado como uma excelente opção para os alunos trabalharem os 3 toques, pois como afirma Fraga (1996), ao possuir a disposição espacial da dinâmica dos 3 toques instalada, estando já definido que o 2º toque é realizado sempre pelo estudante que estiver mais perto da rede. Os objetivos e critérios de sucesso definidos foram alcançados pelos alunos nº1, nº4, nº6, nº8, nº15, nº18, nº19, nº21, nº22 e nº26, logo na 4ª etapa passaram para a situação de 3x3.

O serviço por baixo foi trabalhado, a pares, antes do início de cada situação, onde à vez, um aluno servia por baixo e quem recebia realizava toque dedos ou manchete, tentando agarrar a bola antes que esta caísse no chão. Cada aluno realizava 2 serviços. Foquei-me

sobretudo em fornecer feedback na instrução inicial e na tarefa, direcionado para os estudantes baterem na bola com a mão aberta, fletirem os joelhos e avançarem o pé contrário à mão que servia. Os alunos alcançaram os objetivos, contudo as estudantes nº27 e nº28, revelaram ainda muita dificuldade na transposição do serviço sobre a rede, pelo que manteve este trabalho na etapa seguinte.

Abordando agora o Futebol, não foi uma matéria trabalhada na etapa das Prioridades, pois, visto que os rapazes, demonstraram na AI nível E no conteúdo e as raparigas, na generalidade, não alcançaram na AI este nível em nenhum dos JDC, decidi dar a oportunidade destas alcançarem o nível E onde estavam mais próximas de o fazer, sendo nesse caso o Voleibol. Para esta matéria defini os seguintes objetivos intermédios II:

Quadro 18 - Grupos e Objetivos Futebol 3ª Etapa

Futebol									
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Situação	Objetivos	Critérios de Êxito	
Nº5 Nº16	Nº2 Nº12 Nº25	Nº17 Nº27	Nº20 Nº24 Nº28	Nº1 Nº4	Nº11 Nº23 Nº26	- Grupo 1 e 2: Jogo em vagas 3x2+2 em meio campo	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Recebe e enquadra-se com a baliza; Desmarca-se à distância de passe; Decide bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz a bola, executando as ações; Quando isolado finaliza	- Grupo 1 e 2: a cada 5 ataques, concretizam 3 com sucesso	
Nº15 Nº21	Nº8 Nº14	Nº10 Nº19	Nº6 Nº18	Nº7 Nº9	Nº3 Nº13	- Grupo 3: Jogo 4x4 sem GR; Jogo 4x4 e 5x5 com GR	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Passa, recebe e conduz com segurança; Joga 1x1; Desmarca-se ofensivamente; Mantém a posse de bola sob marcação; Defende atrás da linha da bola	- Grupo 3: a cada 10 ataques, existem 5 finalizações	

Legenda: Alunos críticos | Alunos fronteira | Alunos referência

Para os alunos com maiores dificuldades nesta matéria, implementei a situação de superioridade numérica ofensiva expressiva 3x2+2 em meio-campo, com defesa sombra, Joker, dois pontos de apoio para passar e quatro balizas. A utilização de um Joker para criar uma superioridade ainda mais evidente, segundo Evangelos, Eleftherios, Aris, Ioannis, Konstantinos e Natalia (2012), faz como que os alunos realizem mais passes, levando esta maior frequência a que acabem por melhorá-lo muito mais. Para além dos aspetos anteriormente descritos, estas situações reduzidas, segundo Evangelio, Sierra-Díaz, González-Víllora e Clemente (2019) promovem uma maior participação dos alunos nos jogos e nas aulas de EF, bem como melhoram principalmente a decisão, por parte dos estudantes, de quando passar ou quando finalizar.

Um dos constrangimentos utilizados (Newell, 1986) foi ao nível da defesa, o que permitiu complementar o tempo para os alunos tomarem decisões ao nível dos passes ou finalizações. Além disto, a utilização dos estudantes com maior capacidade nos corredores centrais e como Joker permitiu facilitar os processos de construção ofensiva, sendo que os alunos com maior dificuldade foram colocados nas linhas de apoio, de forma a desenvolverem os objetivos relativos à receção, enquadramento e passe, de forma simplificada.

Apenas os estudantes nº1, nº4, nº11 e nº23 alcançaram todos estes objetivos, tendo os restantes revelado ainda algumas dificuldades em decidirem se passavam, conduziam ou rematavam, após receberem a bola, sendo que destas ações a condução de bola era de facto a mais problemática.

Os alunos do grupo um pouco mais homogéneo, trabalharam numa situação de 4x4 sem GR, em espaço amplo com o objetivo de existirem mais finalizações com sucesso, bem como para trabalharem melhor a organização no espaço de jogo. Para além desta situação, ainda foram utilizadas as situações de 4x4 e de 5x5 com GR, de forma a verificar se conseguiam ir ao encontro dos critérios definidos para o nível E. O critério de sucesso para ambas as tarefas foi de 5 finalizações a cada 10 ataques, tendo apenas sido alcançado nas situações de 4x4. Todos os estudantes alcançaram os objetivos definidos.

No que concerne ao subdomínio da Ginástica, mantive o trabalho a pares, para modalidade de Solo e Aparelhos, seguindo a metodologia de Mitchell et al., (2002), como na etapa anterior.

Abordando primeiramente a Ginástica de Solo, na etapa anterior os pares não eram fixos, mas nesta defini os pares *a priori* de modo a que os alunos com maiores dificuldades trabalhassem com estudantes um pouco melhores, garantindo-lhes as ajudas que efetivamente os auxiliavam corretamente (Apêndice VII). Os alunos nº1, nº5, nº6, nº7, nº11, nº13, nº14, nº15, nº16, nº17, nº28 possuíam como objetivos intermédios II a realização da sequência de habilidades referente ao nível I.

Tendo as progressões para a cambalhota à retaguarda de pernas juntas, baseadas nas metodologias de Barata (2018) e Guerreiro e Guerreiro (2010), se revelado eficazes, mantive-as nesta etapa para os alunos que possuíam dificuldade neste elemento. Comprovei no término desta etapa que as progressões escolhidas foram eficazes, especialmente para as alunas nº1 e nº11 que conseguiram realizar o elemento na sequência, alcançando assim os objetivos definidos. Na etapa seguinte trabalharam a sequência do nível E.

A aluna nº13 possuía uma dificuldade acrescida na rotação na roda, sendo que a realização da progressão no banco sueco demonstrou-se bastante eficaz, pois como afirma Barata (2018) permite que os estudantes compreendam que ao iniciarem a rotação de frente para algo, devem terminar a execução de frente para o mesmo ponto, bem como têm de efetuar uma receção alternada das pernas no solo, na mesma direção.

Os restantes alunos que continuavam sem cumprir o nível I deram continuidade, nesta etapa, ao desenvolvimento da sequência do nível I, sobretudo nos elementos em que possuíam

mais dificuldade, seguindo a metodologia de Mitchell et al., (2002). A estratégia adotada revelou-se eficaz para os alunos nº7, nº11 e nº15, que conseguiram alcançar a totalidade dos objetivos definidos.

Os alunos que já cumpriam o nível I continuaram a trabalhar a sequência do nível E, com ajuda, também com foco nos elementos que estavam com maior dificuldade, tendo sido o seu objetivo intermédio II a realização da sequência completa. Este foi alcançado pelos alunos nº9, nº18 e nº21, pelo que na 4ª etapa trabalharam parte da sequência do nível A. Os alunos que já cumpriam o nível E possuíram, nesta etapa, como objetivo, cooperar com restantes, bem como iniciaram o trabalho de parte dos elementos da sequência referente ao nível A. Este objetivo foi concretizado pelas alunas nº4 e nº12, logo na etapa seguinte não investiram tempo nesta matéria, realizando apenas ajuda aos colegas.

Nesta 3ª etapa, ao nível dos saltos no plinto e no boque, os alunos que cumpriam o nível I tiveram, neste aparelho, os seguintes objetivos intermédios II: após uma corrida de balanço, com chamada a pés juntos no *reuther*, realiza o salto entre mãos e ao eixo no plinto transversal e o salto ao eixo no plinto longitudinal, terminando com uma receção equilibrada. Os restantes tiveram os seguintes: após uma corrida de balanço, com chamada a pés juntos no *reuther*, realiza o salto entre mãos no plinto transversal, a cambalhota à frente no plinto longitudinal e o salto ao eixo no boque, terminando com uma receção equilibrada.

Antes de realizarem o salto entre mãos no plinto transversal, os estudantes tiveram de realizar duas vezes o salto de coelho no chão, pois como defendem Guerreiro e Guerreiro (2010), é a progressão que permite aos alunos perceberem que para passarem o plinto, os joelhos têm que estar juntos, sendo as pernas que se deslocam na direção dos braços. Esta estratégia foi utilizada apenas para os alunos que estavam a trabalhar o nível I.

No Minitrampolim o trabalho incidiu sobre os saltos correspondentes ao nível E, sendo estes o salto em extensão, engrupado, carpa com as pernas afastadas e pirueta vertical, todos com saída ventral. A concretização destes saltos, partindo de uma corrida de balanço, chamada a pés juntos no *reuther*, terminando com uma receção equilibrada, corresponderam aos objetivos intermédios II que os alunos tiveram de alcançar nesta modalidade de aparelhos. Antes de cada salto, os estudantes realizaram, a pares, um atrás do outro a marcação das figuras. Tomei a decisão de incluir progressões antes de cada salto, pois como proferem Guerreiro e Guerreiro (2010), estas permitem que os alunos compreendam de uma forma mais simplificada, como se realiza a marcação da figura em cada um dos elementos, devendo esta ser executada no ponto mais alto de elevação do corpo.

Na Trave os objetivos intermédios II foram realizar a sequência referente nível E, sendo que os alunos nº5, nº6, nº13, nº17 e nº27 possuíam como objetivo a realização da sequência referente ao nível I. Foi utilizada a mesma metodologia que na 1ª etapa existindo sempre duas ajudas laterais quando um aluno estivesse a realizar a tarefa, com o intuito de garantir a segurança do mesmo. Como estratégia para os estudantes que estavam em espera utilizei uma linha no chão, para realizarem a sequência (Guerreiro & Guerreiro, 2010). Os alunos que não cumpriam o nível I neste aparelho (nº5, nº6, nº13, nº17, nº27), realizaram a seguinte sequência: Marcha à frente e atrás, Marcha à frente e atrás na ponta dos pés, Meia-volta na ponta dos pés, Salto a pés juntos com flexão das pernas e receção equilibrada. Os restantes alunos trabalharam a sequência do nível E, englobando: Entrada a um pé; Marcha na ponta dos pés, à frente e atrás; Meia-volta com balanço a uma perna; Salto a pés juntos, com flexão das pernas; Avião; Saída em salto em extensão.

As progressões e exercícios adotados em todos os aparelhos foram acertados, tendo todos os alunos, com exceção dos nºs 5, 17, 27 e 28, melhorado imenso nesta matéria. De destacar que os alunos nº1, nº3, nº9, nº10, nº12, nº13, nº18, nº19, nº21, nº22, nº23 e nº24 conseguiram no final da etapa alcançar o nível E em todos os aparelhos.

A Ginástica Acrobática, possuiu como objetivo intermédio II a realização de uma coreografia englobando 2 figuras a pares e 2 figuras a trios, definindo corretamente as fases de monte, figura e desmonte, mantendo a figura durante pelo menos 3 segundos. Estes objetivos foram alcançados, tendo os alunos realizado uma apresentação preliminar no final do 2º Período, permitindo-me verificar em que patamar se encontrava a coreografia, de modo a fornecer feedback aos estudantes sobre os aspetos positivos e os pontos a melhorar na mesma.

Como os alunos não estavam habituados à formulação de uma coreografia, optei por implementar, todas as semanas, ao longo da 3ª etapa, uma estação de Ginástica Acrobática, com o intuito de possuírem tempo de prática suficiente, que lhes permitisse formular as melhores opções. Como estratégia apresentei aos alunos vídeos de coreografias de Ginástica Acrobática com os elementos a realizar, pois como comprovaram Roure, Méard, Lentillon-Kaestner, Flamme, Devillers e Dupont (2019) estes permitem elevar os níveis de motivação dos alunos para a prática da Ginástica, fomentando nos estudantes a consciência de como devem realizar os elementos corretamente, bem como desenvolve as competências cognitivas e criativas, dos mesmos, que são fulcrais para a criação e elaboração de uma coreografia.

Passando agora para o subdomínio do Atletismo, a Corrida de Barreiras foi a primeira a ser abordada, sendo que apenas existiam 9 alunos (nº5, nº11, nº13, nº17, nº20, nº23, nº24,

nº27 e nº28), no final da 2ª etapa, que possuíam alguma dificuldade nesta matéria, devido ao facto de não correrem com velocidade suficiente, fazendo com que depois o ritmo da passada não fosse mantido, bem como a perna de ataque da barreira alternasse. Nesta modalidade o objetivo intermédio II foi que os alunos nesta corrida de velocidade, transpusessem as barreiras em aceleração, sempre com a mesma perna de apoio e de balanço, realizando 4 apoios de corrida (3 de passada e 1 de receção) e uma receção equilibrada.

Uma das estratégias que utilizei foi o fornecimento de feedback prescritivo e interrogativo, sendo que estas dimensões foram melhoradas através da realização do PTI. Existiram na mesma 3 pistas de barreiras com distâncias diferentes (7, 8 e 9 passos), pois nem todos os alunos possuíam a mesma largura de passada e morfologia. Mantive também a estratégia utilizada na etapa anterior, de os alunos realizarem primeiro no chão a figura de transposição das barreiras, definindo a sua perna de ataque e de balanço, tendo depois, a andar, de transpor a perna de ataque sobre a barreira, saltando de seguida com a perna de balanço (FPA, 2012). Este objetivo foi alcançado por todos os alunos, com exceção dos nºs 2, nº5, nº13, nº17, nº20, nº27 e nº28, logo foi uma matéria que trabalharam na etapa seguinte, pois encontravam-se perto de atingir os objetivos mencionados anteriormente.

Na Corrida de Estafetas, os alunos, na AI, revelaram grande capacidade nesta modalidade, pelo que os seus objetivos intermédios II foram: efetuarem uma corrida de estafetas, com transmissão do testemunho, após sinal sonoro, em velocidade e na zona de transmissão, sem que este se perdesse. Como estratégia para reduzir tempos de espera, os alunos que transmitiam iam de seguida receber e os outros deslocavam-se para a fila na zona de balanço. Todos os estudantes alcançaram os objetivos, revelando uma grande competência no conteúdo.

Ainda nesta etapa os alunos trabalharam o Triplo-Salto, tendo o objetivo intermédio II sido a execução do salto, através de uma corrida de balanço de 6 a 8 passadas, realizando a impulsão na tábua de chamada e mantendo o encadeamento correto dos apoios (*hop-step-jump*), caindo com os dois pés na caixa de areia. Para combinar estes três aspetos (*hop-step-jump*) utilizei a abordagem metodológica descrita pela FPA (2012), que consistiu na colocação de pinos de duas cores diferentes no chão, enquanto referência visual para a colocação dos apoios. Após esta pequena progressão os alunos realizaram o salto completo com 6 a 8 passadas de corrida.

O Salto em Altura teve como objetivo intermédio II a realização de um salto com a técnica de *Fosbury Flop* através de 3 apoios alternados, tendo a chamada de ser efetuada com

o pé mais longe do colchão, a impulsão de lado para a fasquia e a receção realizada de costas no colchão, terminando com o tronco perpendicular à fasquia. Os alunos nº1, nº2, nº3, nº4, nº6, nº7, nº8, nº9, nº10, nº11, nº12, nº13, nº14, nº15, nº16, nº17, nº18, nº19, nº20, nº21, nº22, nº23, nº24, nº25, nº26 e nº27 alcançaram os objetivos, sendo que a estratégia da utilização de mais feedback prescritivo, direcionado para as componentes críticas do salto, revelou-se eficaz, com exceção para as alunas nº5 e nº28 que possuíam receio de saltar para o colchão, sendo que para estas a minha estratégia foi utilizar progressões antes de realizarem o salto completo, tendo estas sido eficazes, pois as estudantes perderam esse medo e com o decorrer das aulas começaram a treinar logo de imediato o salto completo.

Relativamente ao Lançamento do Peso, o objetivo intermédio II foi a realização do lançamento do peso de costas, parado, sem balanço, atingindo uma distância mínima de 5m, através da manutenção da fluidez do movimento, rodando o tronco, fletindo e estendendo as pernas e o braço, empurrando o peso para cima e para a frente.

Optei por iniciar com uma progressão de costas (FPA, 2012), pois umas das dificuldades evidenciadas na AI, foi o facto de os alunos não efetuarem corretamente a flexão e extensão dos membros inferiores no momento antes do arremesso, acabando por não realizar a rotação vindo da posição de costas, mas sim de lado.

Outra grande dificuldade que verifiquei, foi ao nível do arremesso do peso propriamente dito, onde os alunos tiravam o engenho do pescoço. Para melhorar este aspeto uma das estratégias que utilizei foi o feedback quinestésico (Martins et al., 2017), agarrando o braço do aluno no momento da rotação e largando na fase de arremesso, com o intuito de os estudantes manterem sempre o engenho junto ao pescoço.

Para garantir a segurança e reduzir os tempos de espera, existiram 3 zonas de lançamento, tendo definido a regra de apenas irem buscarem o engenho após todos efetuarem o lançamento. Cada aluno após o lançamento tinha de se deslocar para trás, até uma linha definida e realizar exercícios presentes numa ficha de condição física (Apêndice VIII), antes de voltar a lançar. As raparigas lançaram com o peso de 2 e 3 kg, enquanto os rapazes lançaram com os de 3 e 4 kg. Estes objetivos foram alcançados pelos alunos, logo na etapa seguinte trabalharam o lançamento na posição de duplo apoio.

No que concerne ao subdomínio das Raquetes, relativamente ao Ténis de Mesa, os alunos nº3, nº6, nº9 e nº11 eram os únicos que cumpriam o nível E, após o final da 2ª etapa, tendo sido os estudantes referência nesta matéria. Não obstante, tiveram momentos para estarem numa situação mais direcionada para o seu nível, com o intuito de desenvolverem também eles

as suas habilidades. Os objetivos intermédios II para estes alunos foram cooperar com os colegas, bem como consolidarem as aprendizagens referentes ao nível E.

Nesta 3ª etapa os restantes alunos possuíam os seguintes objetivos intermédios II: numa situação de jogo 1+1 e de 2+2, realizam sequências de batimentos com trajetórias de bola paralelas e diagonais tanto à esquerda como à direita. Nesta tarefa o critério de sucesso foi de 10 transposições seguidas, 5 com a pancada de direita e 5 com a pancada de esquerda. No final da etapa verifiquei que era uma matéria onde os alunos possuíam, com exceção das estudantes nº5, nº17, nº25, nº27 e nº28, grande capacidade de atingirem o nível E, logo foi abordada também na 4ª etapa, com o intuito de permitir aos estudantes elevarem o seu sucesso na disciplina de EF.

Relativamente ao Badminton apenas os alunos nº1, nº7, nº18, nº19, nº22 cumpriam o nível I nesta modalidade das raquetes, sendo que as principais dificuldades dos restantes estudantes foram o não conseguirem diferenciar as pegas e os batimentos do *clear* e do *lob*, sobretudo porque pegavam de forma incorreta na raquete. Perante isto os objetivos intermédios II para estes alunos que não cumpriam o nível I foram: numa situação de 1+1, deslocarem-se e posicionarem-se para baterem o volante à frente, pegando corretamente na raquete de forma a diferenciarem os batimentos do *clear* e do *lob* em função da trajetória do volante, com o intuito de manterem o volante no ar.

Utilizei nesta etapa a estratégia de colocar os alunos mais fortes (nº1, nº7, nº18, nº19, nº22) com os alunos que possuíam as maiores dificuldades, com o intuito de permitir que estes tivessem o volante jogável, treinando as técnicas corretamente. A demonstração da pega da raquete permitiu facilitar a execução dos batimentos (Marques, 2004). Coloquei como critério de sucesso, a transposição do volante sobre a rede 8 vezes seguidas, sendo que após o alcance desta meta disputavam o ponto.

Os alunos nº2, nº4, nº5, nº12, nº17, nº20, nº24, nº25, nº27 e nº28 não conseguiram alcançar a totalidade dos objetivos, revelando dificuldades na diferenciação dos batimentos, pelo que na 4ª etapa trabalharam novamente o conteúdo, juntamente com os alunos melhores.

Abordando o conteúdo da Dança, defini como objetivos intermédios II a realização da coreografia referente ao nível E do Foxtrot Social, a pares, de forma autónoma, mantendo sempre a estrutura rítmica.

Na 2ª etapa os alunos, com exceção dos nº5, nº7, nº17, demonstraram grande capacidade na dança a pares, sendo que tinha sido algo que nunca tinham experienciado no seu percurso escolar. Esta etapa foi dedicada ao ensino e aprendizagem do Foxtrot Social a pares.

Optei por iniciar de forma massiva, pois revelou-se a forma mais eficaz na etapa anterior, de os alunos aprenderem os passos, devido ao facto de conseguirem todos visualizar a explicação e demonstração ao mesmo tempo. Estes dados estão em linha com os pressupostos definidos por Martins et al., (2017) que defendem que a assimilação das ações, numa abordagem inicial das mesmas, é mais eficaz quando realizada de forma massiva.

Numa fase inicial dei as vozes de comando, como na leção da Rumba Quadrada, o que ajudou os alunos na entrada e marcação do ritmo da música, tendo sido abordados os passos progressivos, de espera, de canto, os quartos de volta à direita e esquerda e a promenade. Todos os alunos alcançaram os objetivos definidos, com exceção das alunas nº5 e nº28, ao nível da correspondência dos passos ao ritmo correto da música.

De forma a preparar o Seminário, bem como a SC, apliquei também a Orientação nesta etapa, tendo o objetivo sido a concretização de um percurso, a pares, preenchendo o cartão de controlo corretamente, determinando corretamente as direções e distâncias. Utilizei as modalidades em linha e em estrela, pois como defendem Rodrigues e Fernandes (2010) e a FPO (2011), são excelentes para a aplicação na escola, bem como são de fácil organização. Os alunos cumpriram os objetivos, sendo que a maior dificuldade que sentiram foi no preenchimento do cartão de controlo.

1.6.2. Área da Aptidão Física

No que concerne ao trabalho da aptidão física, mantive a metodologia utilizada e implementada na etapa antecedente. A condição física continuou a ser desenvolvida nas próprias matérias, sendo que nos momentos de rotação entre grupos de trabalho, existiu novamente o trabalho mais específico da resistência, da força e da flexibilidade.

Uma das premissas fundamentais para se efetuar um ensino de qualidade, é o professor garantir que nas aulas de EF existem novidades da repetição, mas também repetição das novidades (ME, 1992). Coloquei os alunos a realizar corrida contínua à volta do campo, para que pudessem estar a treinar a aptidão aeróbia (Jarstad & Mamen, 2019), direcionada também para a melhoria no teste do Vaivém. Esta tarefa teve um foco específico nos alunos nº13, nº17, nº20, nº27, que estavam FZSAF no teste do Vaivém.

No que concerne à força superior, dei continuidade ao seu desenvolvimento através do método de treino Repetições III (Monteiro, 2020), via 7 a 16 repetições, com 1 minuto de descanso entre séries, pois eram os valores de referência do teste do FITescola para a ZSAF, para raparigas e rapazes, respetivamente. Relativamente à diferenciação de ensino, a aluna nº28

foi a única que na AI que ficou de fora da ZSAF no teste das flexões de braços, pelo que manteve a estratégia que na etapa anterior, de utilizar metas progressivas, tendo como objetivo na 5ª UD realizar 6 flexões de braços, passando para 7 na 6ª UD. Todas as metas foram alcançadas.

Relativamente aos alunos que possuíam mais dificuldade na execução da técnica correta, estando esta aluna incluída, as progressões continuaram a ser: efetuarem de joelhos no chão ou no banco sueco, caso estivéssemos no Ginásio.

Em complemento, a realização de burpees, seguindo a estrutura de duas séries de 8 a 12 repetições, com 1 a 2 minutos de intervalo de descanso (Faigenbaum et al., 2009), permitiu como é referido por Podstawski (2019) desenvolver de uma forma acentuada tanto a resistência muscular como a força de resistência.

A flexibilidade continuou a ser desenvolvida nas estações de Ginástica (Solo e Acrobática), bem como na 3ª Parte da Aula, onde os estudantes realizaram alongamentos estáticos durante 30 a 60 segundos. Os alunos nº6, nº14, nº15, nº19, nº27 e nº28, para além dos exercícios anteriores, realizaram, à semelhança da etapa anterior, 10 a 30 segundos de flexibilidade de ombros e dos membros inferiores (ACSM, 2018), através dos exercícios do FITescola, pois na AI estavam FZSAF nestes testes.

Ainda nesta etapa realizei novamente os testes do FITescola (vaivém, abdominias, flexões de braços, impulsão horizontal, flexibilidade membros inferiores e de ombros, e velocidade 40 metros). Abordando os testes em que existiam alunos FZSAF, apenas a aluna nº27 não conseguir atingir a ZSAF no teste do Vaivém, assim como apenas o aluno nº14 não conseguiu atingir a ZSAF no teste de flexibilidade dos membros inferiores. No que respeita aos restantes testes, apenas na velocidade 40m existiram mais alunos FZSAF, tendo sido no total 6 estudantes. Na etapa seguinte realizei novamente alguns testes para os alunos que estavam FZSAF, sendo que efetuei o balanço global juntamente com os resultados obtidos após a aplicação do projeto específico.

1.6.3. Calendário Mensal de AF e Condição Física fora da Escola

Foi nesta etapa que apliquei o meu projeto específico de lecionação, para os alunos nº6, nº14, nº15, nº17, nº19, nº20, nº27 e nº28, que trabalharam mais a sua condição física fora do contexto escolar, através de um calendário mensal individual, nos meses de Janeiro, Fevereiro e Março, com tarefas direcionadas para a AF e condição física, em função das suas dificuldades. Todos os exercícios encontram-se explícitos na etapa anterior.

1.6.4. Área dos Conhecimentos

Na 2ª etapa optei que os alunos realizassem trabalhos e apresentações orais, ao invés de aulas teóricas, de preparação para o teste de avaliação sumativa, de modo a que realizassem o seu estudo de forma autónoma, construindo o próprio conhecimento. Como é referido por Barker et al., (2015), a realização de trabalhos de grupo em EF, com a supervisão do professor, leva a que os alunos se motivem mais para a aprender. Esta estratégia demonstrou-se muito eficaz tendo apenas o aluno nº14 sido o único que não obteve classificação positiva no teste.

Perante isto decidi realizar a mesma metodologia neste 2º Período, tendo aplicado um teste sumativo no dia 15 de Fevereiro de 2022 (Anexo 6), relativo à temática: “A Dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física” e “Os fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática de AF”. Os trabalhos foram apresentados numa aula de 90 minutos, tendo os temas dos trabalhos sido relativos aos “Fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática de AF”, sendo de forma mais específica os seguintes: Sedentarismo, Evolução Tecnológica, Poluição, Urbanismo e Industrialização. À semelhança da etapa anterior, formulei novamente grupos heterogéneos de trabalho, pois comprovou-se muito eficaz na qualidade dos trabalhos. No final de cada apresentação, efetuei uma questão ao grupo relacionada com o seu respetivo trabalho, com o intuito de perceber se os alunos possuíam alguma dúvida sobre a matéria, sendo esclarecidos, por mim, sobre as mesmas, logo na aula. Posteriormente os trabalhos foram partilhados com a turma, servindo como material de apoio ao estudo.

Os alunos que não obtiveram aproveitamento positivo neste teste, efetuaram um teste de recuperação, com o intuito de possuírem mais uma oportunidade de alcançarem sucesso na área dos conhecimentos, de forma a ficarem, pelo menos, aprovados à disciplina de EF. Esta opção foi pertinente, pois todos os alunos obtiveram aproveitamento positivo.

Tendo toda a turma alcançado sucesso nos testes sumativos e seguindo as recomendações do DEF que definiu a obrigatoriedade de apenas dois testes sumativos, um no 1º Período e outro no 2º Período, não realizei na etapa seguinte momentos escritos de avaliação.

Intervenção Pedagógica Aluna nº20

Mantive também nesta etapa a intervenção pedagógica sobre a aluna nº20, seguindo as mesmas estratégias, de explicar e esclarecer à aluna, de uma forma mais específica, quais as componentes críticas e critérios de êxito das tarefas, bem como no final das aulas realizei com a mesma, treino analítico de algumas técnicas dos JDC que estavam a colocar em causa a

progressão da estudante neste subdomínio. Todo este trabalho foi eficaz, pois a aluna melhorou substancialmente as suas aprendizagens, com destaque no Andebol e Voleibol, tendo neste 2º Período subido a sua nota de 3 para 4. Para além disto, a aluna ao ficar mais motivada nas aulas, elevou o seu empenho bem como a cooperação com os colegas, tendo inclusive participado com os mesmos, em todos os torneios que organizei no âmbito do meu projeto do DE.

1.7. 4ª Etapa (Produto)

1.7.1. Área das Atividades Físicas

A 4ª etapa corresponde ao momento de consolidação de todo o trabalho realizado ao longo das etapas, traduzindo-se isto no alcance dos objetivos terminais definidos para cada aluno. Em função destes pressupostos, defini para esta etapa os seguintes objetivos:

Quadro 19 - Objetivos Lecionação 4ª Etapa

Objetivos
Consolidação e aperfeiçoamento das aprendizagens dos alunos
Alcance dos objetivos terminais
Avaliar o impacto do projeto relativo à AF e condição física

Visando sempre o sucesso dos estudantes e possuindo o 3º Período uma duração tão reduzida, cada aluno focou o seu trabalhado nas matérias que lhe permitiam melhorar ainda mais o seu aproveitamento na disciplina.

No que concerne à estrutura das aulas, os princípios do ecletismo e da multilateralidade foram mantidos através do “ABCD”, em todas as aulas (ME, 1992), assim como existiram sempre momentos de aula diferentes (1ª, 2ª e 3ª Partes). Contudo, nesta etapa nem todos os alunos passaram por todas as estações, pois ao ser uma etapa de consolidação, foi fundamental que os estudantes estivessem mais tempo nas matérias onde efetivamente se encontravam mais próximos de atingir o sucesso (Martins et al., 2017). Nas rotações entre tarefas, os alunos continuaram a desenvolver o trabalho específico de condição física, tendo a flexibilidade sido realizada, sempre, após a última rotação, pois como alude a ACSM (2018), os ganhos efetivos ao nível da flexibilidade ocorrem quando os músculos se encontram mais ativos.

Os grupos de trabalho foram, por base, e à semelhança das etapas anteriores heterogéneos, estando em linha com os pressupostos de Dyson (2001; 2002). Todavia, os alunos com níveis de desempenho mais elevados, tiveram momentos para treinarem e consolidarem os seus objetivos, em grupos homogéneos. Esta diferenciação de ensino é fulcral, pois todos os

alunos são diferentes e devem ter a oportunidade de melhorar as suas aprendizagens nos contextos ajustados às suas capacidades individuais.

Ao nível das matérias e das aprendizagens dos estudantes, os objetivos definidos para cada aluno foram alcançados, na globalidade, através da reflexão e adequação sistemática das situações e tarefas propostas nas aulas, em função da evolução e progressão dos alunos nas suas aprendizagens.

Relativamente ao Andebol, a sua presença contínua, ao longo de todas as etapas levou a uma melhoria substancial de todos os alunos na matéria. Destaco principalmente, a evolução e progressão das alunas nº20, nº24 e nº27 na globalidade das ações, mas sobretudo na capacidade de realizarem o remate em salto, quando isoladas, e na desmarcação à distância de passe, tendo estes objetivos sido alcançados no final da 3ª etapa, pelas estudantes. Por outro lado, verifiquei na etapa passada que as alunas nº5, nº17 e nº28 continuavam a demonstrar alguma dificuldade na desmarcação à distância de passe, na condução de bola, caso não existisse desmarcação e na finalização perto da baliza em remate em salto.

Perante isto, os objetivos terminais para as alunas foram, numa situação de 4x3+GR, receberem e enquadrarem-se com a baliza, desmarcarem-se à distância de passe, passarem ao colega desmarcado, conduzirem a bola se não existisse desmarcação e finalizarem perto da baliza em remate em salto. Mantive os pressupostos de Newell (1986) e de Fernández-Espínola et al., (2020), bem como uma situação de superioridade numérica, pois como referem Amatria et al., (2020), permitem que exista muita progressão no campo, levando a muitas finalizações em remate em salto. O critério de sucesso da tarefa foi de 7 finalizações a cada 10 ataques. Estas opções revelaram-se extremamente eficazes, pois no final da etapa as alunas nº5 e nº17 conseguiram ultrapassar as suas dificuldades, tendo ambas alcançado os objetivos terminais.

Os restantes alunos possuíram os mesmos objetivos que as restantes alunas, com o acréscimo de terem de se assumir como defesas, explorando horizontalmente e verticalmente os defesas, tudo numa situação de 5x5. A situação formal de avaliação (5x5), definida para o nível I, pelos PNEF, é ideal, pois como refere Comédias Henriques (2012), são através destas que os alunos aplicam as habilidades, de forma a darem respostas aos problemas táticos apresentados no jogo. O critério de sucesso foi de 7 finalizações a cada 10 ataques, tendo sido alcançado pelos estudantes. Todos os alunos com exceção da nº28 conseguiram alcançar os objetivos do nível I.

No que respeita ao Basquetebol, no final de todas as etapas apenas os alunos nº1, nº3, nº8, nº12, nº15, nº16, nº18, nº19, nº21 e nº22 conseguiram, numa situação de 3x3, alcançar os

objetivos referentes ao nível I. Os restantes estudantes apresentavam mais dificuldades, sobretudo na desmarcação na direção do cesto, na ocupação racional do espaço de jogo, de forma a não existir aglomeração à volta da bola e na execução do lançamento da passada em jogo. Em função destas dificuldades, os objetivos terminais foram os seguintes:

Quadro 20 - Grupos e Objetivos Basquetebol 4ª Etapa

Basquetebol										
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3			Situação	Objetivos		Critérios de Êxito
Nº2 Nº5 Nº14	Nº12 Nº25	Nº10 Nº17 Nº27	Nº20 Nº24 Nº28	Nº1 Nº4 Nº9	Nº7 Nº13 Nº26	Nº11 Nº23	Jogo 3x3	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Recebe e enquadra-se com o cesto; Desmarca-se à distância de passe; Decide bem se passa ao colega desmarcado ou se conduz a bola em drible, executando as ações; Quando isolado finaliza em lançamento na passada; Assume-se como defesa		A cada 10 ataques existem 5 finalizações
Nº15 Nº16	Nº8 Nº21	Nº19 Nº18			Nº3	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Passa e corta na direção do cesto; Trabalha para receber; Repõe o espaço livre				

Legenda: Alunos críticos | Alunos fronteira | Alunos referência

Para resolver a problemática da ocupação racional dos 3 corredores, optei, como na etapa anterior, por realizar uma situação de 3x0, em meio-campo, antes de iniciarem o jogo de 3x3, de forma a esclarecer o modelo ideal da ocupação do espaço. Esta intervenção teve por base o modelo cognitivista da aprendizagem (McLeod, 2003), na qual é apresentado o modelo ideal de representação do comportamento a alcançar. Uma das condições fundamentais nesta intervenção assenta na necessidade da emissão de feedback constante relativamente aos critérios de êxito dos comportamentos, pelo que a minha intervenção a este nível foi constante.

Após 1-2 minutos, a tarefa transitava para uma situação de 3x3 em campo inteiro, de forma aos alunos poderem trabalhar todas as habilidades, quando confrontados com uma defesa. O critério de sucesso foi de 5 finalizações a cada 10 ataques.

A realização, numa primeira fase, de uma situação sem oposição, demonstrou-se extremamente eficaz para que os alunos percebessem de uma forma simplificada e sem pressão quais os movimentos relativos à desmarcação e como se efetuava o lançamento na passada após a receção. Contudo, os estudantes apenas alcançaram parcialmente os objetivos do nível I, demonstrando ainda algumas dificuldades na desmarcação à distância de passe e no passe para a desmarcação.

Na matéria de Voleibol a aluna nº28 conseguiu alcançar os objetivos definidos para a mesma, na 3ª etapa, numa situação reduzida de 1+2, pelo que progrediu para uma situação de cooperação de 2+2, de forma a consolidar o trabalho realizado ao longo do ano. Os objetivos terminais e as estratégias metodológicas para a aluna foram os seguintes:

Quadro 21 - Grupo 2 e Objetivos Voleibol 4ª Etapa

Voleibol			
Grupo 2	Situação	Objetivos	Crítérios de Êxito
Nº28	- Nº28: Jogo de 2+2 com alunos referência , e serviço por baixo	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras principais; Desloca-se para o ponto de queda da bola; Toca a bola em toque de dedos para dar continuidade ao jogo; Serve por baixo transpondo a bola sobre a rede	Realizar 8 transposições por cima da rede, seguidas
Nº6		Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Realiza a dinâmica dos 3 toques, sendo o 2º toque direcionado e realizado pelo jogador de zona 3; Serve por baixo para criar dificuldade	
Nº18			
Nº20			
Nº24			

Legenda: **Alunos críticos** | Alunos fronteira | **Alunos referência**

Tomei esta decisão, pois como refere Fraga (1996) ao ser um jogo com uma combinação coletiva muito simplificada, permite que os alunos realizem constantemente as ações, estando em contacto permanente com a bola, sendo este aspeto fulcral para os estudantes que possuem maiores dificuldades. Contudo, para que a aluna efetivamente melhorasse, agrupei-a com 3 alunos bons na matéria, pois como comprovou Fraga (1996), assume-se como uma estratégia fulcral para a manutenção da bola no ar, permitindo que a aluna possuísse o tempo adequado para se deslocar para o ponto de queda da bola, com o intuito de a devolver para o colega, dando continuidade ao jogo.

Apesar de possuir alunos melhores com a mesma, a aluna não conseguiu atingir os objetivos terminais na situação de 2+2, no final da etapa, demonstrando dificuldade em dar continuidade ao jogo por não se deslocar para o ponto de queda da bola. Perante isto, optei por nas últimas duas aulas colocar a estudante numa situação de 4 em círculo sem rede, com os melhores alunos na matéria, pois é uma situação que retira a dificuldade de a bola ter de transpor uma rede, mas que ao mesmo tempo obrigava a aluna a ter de se deslocar para que a bola não caísse no chão.

É de realçar ao longo das 3 primeiras etapas a progressão substancial das alunas nº5, nº16, nº20 e nº27 ao nível do deslocamento para o ponto de queda da bola, da realização do serviço por baixo e do toque de dedos e de antebraços de forma a darem continuidade ao jogo. Perante este balanço positivo, as estudantes trabalharam, juntamente com os restantes colegas, numa situação de cooperação 3+3, possuindo estes alunos os seguintes objetivos:

Quadro 22 - Grupos e Objetivos Voleibol 4ª Etapa

Voleibol									
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Situação	Objetivos	Crítérios de Êxito	
Nº5	Nº2	Nº14	Nº6	Nº1	Nº13	Nº3	Jogo de 3+3 com serviço por baixo	Coopera com os colegas; Conhece e aplica as regras de jogo; Realiza a dinâmica dos 3 toques, sendo o 2º toque direcionado e realizado pelo jogador de zona 3; Serve por baixo para criar dificuldade	Realizar 4 transposições por cima da rede através da dinâmica dos 3 toques
Nº15	Nº8	Nº17	Nº18	Nº7	Nº23	Nº4			
Nº16	Nº10	Nº19	Nº20	Nº9	Nº26	Nº11			
Nº21	Nº12	Nº27	Nº24						
	Nº25								

Legenda: Alunos fronteira | **Alunos referência**

Optei pela situação de 3+3, pois como refere Gonçalves (2009), esta ao possuir os alunos distribuídos pelas posições da dinâmica dos 3 toques, permite que trabalhem a dinâmica corretamente, visando sempre o princípio de que o 2º toque é sempre realizado pelo colega que estiver em zona 3, ou seja, mais perto da rede. O jogo iniciava com serviço por baixo, sendo que os alunos que se encontravam posicionados mais longe da rede, tinham de realizar uma receção direcionada para o colega que se encontrava mais perto da rede, realizando este o 2º toque para a entrada ou saída da rede, de forma a que os restantes colegas de equipa conseguissem passar a bola para o campo contrário.

Caso a receção ao serviço não desse continuidade ao jogo, este passava a ser efetuado em toque de dedos. Todos os serviços eram efetuados para os alunos com um nível superior nesta matéria, de forma a que as alunas conseguissem tocar, pelo menos uma vez na bola, para darem continuidade ao jogo. Para esta tarefa, os critérios de sucesso foram a realização de 4 transposições de rede através da dinâmica dos 3 toques. Os objetivos terminais foram alcançados por todos os alunos com exceção dos estudantes nº2, nº5, nº13, nº17, nº20, nº24, nº25 e nº27.

Os alunos nº1, nº4, nº6, nº8, nº15, nº18, nº19, nº21, nº22 e nº26 para além de terem ajudado os estudantes de um nível mais baixo a evoluírem substancialmente as suas habilidades no Voleibol, também eles alcançaram os objetivos definidos para os mesmos, numa situação de 3+3 e de 3x3. A opção do 3x3 revelou-se acertada, pois como refere Fraga (1996), ao ser uma situação coletiva mais evoluída e com uma área de jogo maior, leva a que os alunos melhorem as tomadas de decisões e as combinações coletivas, com o intuito de transporem a bola sobre a bola, de forma a ganharem ponto e a dificultar a receção dos oponentes, bem como para evitarem que a bola caia no seu meio-campo defensivo. Aqui a dinâmica dos 3 toques é muito solicitada, sendo que a presença de mais um jogador permite explorar também diferentes opções de finalização.

Incidindo agora sobre a Ginástica de Solo, nesta última etapa os alunos continuaram a realizar as sequências de habilidades em que se encontravam inseridos, tendo sido a concretização das mesmas os seus objetivos terminais. Contudo, os que se encontravam muito longe de alcançarem o nível I (nº5, nº6, nº13, nº14, nº16, nº17 e nº28), apenas trabalharam a Ginástica Acrobática e de Aparelhos nesta etapa.

A aplicação da metodologia, ao longo do ano, preconizada Mitchell et al., (2002), juntamente com as progressões sugeridas por Barata (2018) e Guerreiro e Guerreiro (2010), revelaram-se extremamente eficazes, sobretudo para os estudantes que possuíam dificuldades

acrescidas na AI, mas que conseguiram no final do ano alcançar o nível I (nº1, nº3, nº7, nº8, nº10, nº11, nº15, nº19, nº22, nº23 e nº27). Os alunos nº2, nº9, nº18, nº20, nº21, nº24, nº25 e nº26 conseguiram alcançar os objetivos definidos para o nível E, tendo as alunas nº4 e nº12 alcançado parte dos objetivos definidos para o nível A.

No que concerne à Ginástica de Aparelhos, as progressões referenciadas por Guerreiro e Guerreiro (2010) demonstraram-se extremamente eficazes, pois os alunos nº1, nº3, nº9, nº10, nº12, nº13, nº18, nº19, nº21, nº22, nº23 e nº24 conseguiram alcançar os objetivos, tendo conseguido realizar todos os elementos referentes ao nível E em todos os aparelhos (boque/plinto, minitrampolim e trave). À semelhança destes, os estudantes nº2, nº4, nº6, nº8, nº11, nº14, nº16, nº20, nº25 e nº26 conseguiram atingir os seus objetivos, tendo alcançado o nível I em todos os aparelhos e o nível E na trave e no minitrampolim.

Por outro lado, as alunas nº5, nº17, nº27 e nº28 demonstraram ao longo do ano enorme dificuldade na Ginástica de Aparelhos, sobretudo nos saltos no boque e plinto, referentes ao nível I. Visando o sucesso das estudantes, optei por na 4ª etapa não realizar a Ginástica de Aparelhos para as mesmas, mas sim apenas a Ginástica de Solo (nº27) e a Ginástica Acrobática (nº5, nº17, nº28), pois eram as modalidades do subdomínio, onde as alunas estavam mais perto de alcançarem aproveitamento positivo. Esta decisão foi acertada, pois as estudantes conseguiram em ambas as modalidades gímnicas alcançar os objetivos definidos.

No que respeita à Ginástica Acrobática, os alunos alcançaram os objetivos terminais definidos, tendo construído e executado uma coreografia, integrando todas as figuras do nível I, elementos de ligação da Ginástica de Solo e uma frase de movimento dançada. As estratégias dos alunos terem realizado uma apresentação preliminar das suas coreografias no final do 2º Período, juntamente com a apresentação aos estudantes de vídeos de coreografias, revelaram-se muito benéficas e preponderantes para o alcance dos objetivos definidos, pois como refere Roure et al., (2019), as referências visuais permitem que os estudantes compreendam melhor quais as diversas fases da montagem de figuras, bem como a relevância que os elementos de ligação (dança, habilidades da Ginástica de Solo) possuem na junção de todas as figuras, ao longo da coreografia.

Ao ser uma etapa com um número de aulas reduzido, optei no subdomínio do Atletismo por incidir, apenas na Corrida de Barreiras, pois foi a modalidade onde alguns alunos demonstraram lacunas, no final da 3ª etapa. Apenas os alunos nº2, nº5, nº13, nº17, nº20, nº27, nº28 não cumpriam o nível E na matéria, pois possuíam dificuldade na manutenção do ritmo correto da passada, acabando por alternar a perna de ataque da barreira. Perante isto defini como

objetivo terminal a transposição das barreiras em aceleração, utilizando sempre a mesma perna de ataque e de balanço, realizando 4 apoios de corrida (3 de passada e 1 de receção), uma receção equilibrada e mantendo sempre a velocidade. Tomei como opção realizar a progressão, proposta pela FPA (2012), como nas restantes etapas, tendo adicionalmente aplicado momentos de competição, pois um dos problemas iniciais incidia no facto de os alunos não correrem com a velocidade necessária. As progressões e metodologias utilizadas foram acertadas, pois permitiu às alunas nº2, nº13 e nº20 alcançarem os objetivos terminais.

Os restantes cumpriram todos os objetivos nas etapas anteriores, alcançado o nível E nesta modalidade, tendo no final do ano consolidado as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano, realizando uma competição entre todos, tendo as alturas das barreiras sido diferenciadas em função do nível dos alunos.

No que concerne ao subdomínio das Raquetes, no Ténis de Mesa, os alunos revelaram grande capacidade nas etapas anteriores, pelo que os seus objetivos terminais foram: numa situação de 1x1, iniciam o jogo com serviço, realizando devoluções simples à direita e esquerda de forma a dificultar a resposta do colega, deslocando-se e posicionando-se corretamente na devolução da bola. Os alunos nº3, nº6, nº9 e nº11 cumpriram a totalidade dos objetivos.

As alunas com maior dificuldade na matéria (nº5, nº13, nº17, nº20, nº25, nº27 e nº28), possuíram os seguintes objetivos terminais: numa situação de 1+1, mantêm o posicionamento correto, regressando à posição inicial após cada batimento; iniciam o jogo com serviço; devolvem a bola à esquerda e à direita para o alcance do companheiro, mantendo a pega correta da raquete. Estas estudantes trabalharam apenas na situação de 1+1 mantendo a estratégia de Slavin (2010) de possuírem alunos melhores (nº3, nº6, nº9 e nº11), tendo estas opções sido eficazes, pois permitiram que as estudantes alcançassem os objetivos terminais.

Os alunos nº1, nº2, nº4, nº7, nº8, nº10, nº12, nº14, nº15, nº16, nº18, nº19, nº21, nº22, nº23, nº24 e nº26, para além de terem cumprido os objetivos definidos para o nível I, conseguiram também alcançar alguns objetivos definidos para o nível E, realizando sequências de batimentos com trajetórias de bola paralelas e diagonais tanto à esquerda como à direita, nas situações de 1+1 e 2+2.

No Badminton os objetivos terminais foram: numa situação de 1+1 deslocarem-se e posicionam-se para baterem o volante à frente, diferenciando os batimentos, de forma a executarem o *clear* e o *lob* em função da trajetória do volante, com o intuito de manterem o volante no ar e a correta pega da raquete durante a realização dos batimentos. Defini uma meta de 8 transições seguidas de rede, tendo os alunos nº1, nº3, nº6, nº7, nº10, nº11, nº18, nº19, nº22

conseguido alcançar a totalidade dos objetivos, cumprindo o nível I. Os restantes alunos apenas alcançaram parte dos objetivos possuindo ainda alguma dificuldade na execução do *lob*.

Ao nível do subdomínio da Dança, nesta etapa os alunos realizaram o Tacão e Bico, sendo que alcançaram os objetivos definidos, tendo dançado todas as danças (Rumba Quadrada, Foxtrot Social e Tacão e Bico) a pares, de forma autónoma, executando os passos corretamente e mantendo sempre a correta estrutura musical. Numa fase inicial dei as vozes de comando, com o intuito ajudar os alunos a realizarem os passos no ritmo correto da música, bem com lecionei de forma massiva, no final das aulas, tendo-se revelado extremamente eficaz na assimilação dos passos por parte dos alunos, sobretudo devido ao facto de permitir, como referem Martins et al., (2017), que todos os estudantes, ao mesmo tempo, visualizem a demonstração e recolham a informação transmitida.

No que respeita ao subdomínio da Patinagem, apenas foi abordada na AI, pois o alcance do nível I estava bastante distante para todos os alunos, em comparação com as restantes matérias. Contudo, os estudantes demonstraram interesse em realizá-la novamente, pelo que foi lecionada nesta 4ª etapa. Os objetivos foram patinarem para frente, deslizando sobre os patins, inclinando o tronco para frente, de modo a mudarem de direção com intencionalidade. Em função do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, foram incluídas também as seguintes habilidades: deslizar para a frente sobre um patim, fletindo a outra perna; deslizar para a frente, afastando e juntando as pernas, realizando “oitos” em linha reta. Apenas os alunos nº12, nº19, nº24 e nº25 alcançaram a totalidade dos objetivos.

Por fim, incluí também nesta etapa a lecionação da Escalada, de forma aos alunos terem contacto nas aulas com mais um conteúdo constituinte das AEN, para além da Orientação. Como referem Lozano, Correias e Costa (2016) ao ser uma matéria que não é muito realizada em contexto escolar, representando uma novidade, acaba por marcar imenso os estudantes, elevando muito a motivação e empenho dos mesmos nas restantes tarefas. Para a sua abordagem, reformulei o *boulder* do espaldar existente no Ginásio, cuja diferenciação foi complementada com a realização de dois percursos diferentes (Apêndice IX), tendo como objetivo definido a manutenção de 3 apoios e o corpo o mais próximo possível do espaldar na travessia do percurso em *boulder*. Esta opção teve por base não só o aproveitamento das condições espaciais da escola, naquilo que é o desenvolvimento de um espaço pouco polivalente, assim como para dar continuidade à abordagem da matéria da escalada na SC, que despertou o interesse dos alunos, bem como a necessidade e consideração da matéria de escalada nas aulas de EF.

1.7.2. Área da Aptidão Física

Na 3ª etapa realizei novamente os testes do FITescola (teste do vaivém, teste dos abdominais, testes das flexões de braços, teste da impulsão horizontal, teste da flexibilidade dos MI e dos MS, teste da velocidade em 40 metros), tendo a melhoria dos alunos sido substancial. Perante estes resultados comprovo que as estratégias que utilizei, para o trabalho da condição física, tanto nas aulas como nos calendários de AF que foram elaborados para os alunos FZSAF, revelaram-se muito eficazes.

Os objetivos definidos para o projeto da condição física foram alcançados com grande sucesso, tendo todos os alunos, não só aumentado os seus índices de AF diários, bem como todos melhoraram os seus valores nos testes do FITescola, tendo mesmo 80% dos alunos integrantes do projeto alcançado a ZSAF nos testes que na AI se encontravam fora. Isto comprova que um trabalho específico, fora da escola, sobre esta área permite que os alunos melhorem a sua condição física, como refere Lee et al., (2020), elevando assim os resultados nos testes do FITescola. Alicerçado a isto, a monitorização do cumprimento do projeto permitiu-me verificar também que os alunos aumentaram a quantidade de AF fora do contexto escolar, pois todos os estudantes cumpriram pelo menos 75% dos exercícios definidos para cada mês, sendo isto fundamental para o cumprimento das recomendações diárias de AF (OMS, 2020). Apenas a aluna nº27, integrante do projeto, não conseguiu alcançar a ZSAF no teste do Vaivém.

Com base nestas ilações utilizei as mesmas metodologias, nesta etapa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido ao longo do ano, com o intuito dos alunos continuarem a desenvolver e a melhorar a sua aptidão física.

Incidindo primeiramente sobre a resistência, no teste do Vaivém, é de destacar a melhoria substancial de todos os estudantes neste teste, tendo apenas a aluna nº27 não conseguido alcançar a ZSAF no final do ano. Relativamente ao trabalho específico da resistência nas aulas, para além da aptidão aeróbia ter sido desenvolvida nas próprias matérias da aula, os alunos realizaram nas rotações, com base nas recomendações da ACSM (2018), 8 a 12 repetições de burpees, pois como é referido por Podstawski (2019) e Faigenbaum et al., (2009) é um excelente exercício para a melhoria da força de resistência e da resistência muscular.

No que respeita à força, tanto no teste dos abdominais como no teste das flexões de braços, todos os alunos alcançaram a ZSAF, bem como melhoraram as suas marcas, sendo que

neste último teste há que realçar a evolução das alunas nº17, nº25 e nº28 que com base nas progressões realizadas nas aulas e no calendário de AF, adaptado a cada uma, levou a que conseguissem no final da 3ª etapa entrar na ZSAF, algo que não se tinha verificado na AI. Com base nestes resultados positivos, para trabalhar a força abdominal e de braços continuei nesta etapa a aplicar o método de treino de Repetições III, recomendado por Monteiro (2020), tendo os estudantes realizado nas rotações 6 a 12 repetições de cada exercício, sendo que não realizavam ambos na mesma rotação, ou seja, alternavam em função do exercício que eu indicava.

Ao nível da flexibilidade, todos os alunos melhoraram tanto no teste dos membros superiores como dos membros inferiores, com exceção do aluno nº14, tendo o trabalho no final de todas as aulas tido um impacto muito positivo nesta melhoria, pois como defende a ACSM (2018) os maiores ganhos de flexibilidade ocorrem quando os músculos que encontram mais ativos. Realço a evolução dos alunos nº6, nº15, nº16, nº19 e nº27, que com base no trabalho de flexibilidade realizado dentro e fora das aulas, conseguiram alcançar a ZSAF no final da etapa anterior.

Todos os alunos mencionados de forma específica em cima, foram os que integraram o projeto específico desta área.

Por fim, todos os alunos alcançaram a ZSAF no teste da impulsão horizontal, enquanto que no teste da velocidade em 40 metros, os estudantes nº5, nº12, nº14, nº15, nº23 e nº28 ficaram FZSAF.

1.7.3. Área dos Conhecimentos

Todos os alunos no final da 3ª etapa alcançaram os objetivos definidos para esta área, pelo que no 3º Período não apliquei testes sumativos. A estratégia que adotei para avaliar os conhecimentos foi o questionamento, tendo em todas as aulas feito perguntas aos estudantes, com o intuito de perceber se estes sabiam quais os critérios e componentes críticas basilares das matérias que tinham vindo a realizar ao longo do ano letivo. Tomei esta opção, pois para além de os alunos estarem a realizar uma determinada tarefa é fundamental que estes compreendam o porquê de a estarem a executar, bem como quais os pontos críticos que permitem uma execução correta das diversas habilidades.

1.8. Balanço Final

Um processo ensino-aprendizagem adequado, visando o alcance dos objetivos e finalidades dos PNEF e fomentando um ensino de qualidade, depende, como referem Silva e Lopes (2015) maioritariamente do trabalho que o professor realiza e aplica. A definição de objetivos de aprendizagem, o planeamento adequado, a avaliação formativa e o fornecimento de informação de retorno, assumem-se, segundo Silva e Lopes (2016), como os aspetos basilares para um ensino de qualidade e para ser um bom professor.

Com base nestes pressupostos é mais que evidente que a aplicação, no planeamento, do modelo por etapas me permitiu melhorar a minha intervenção enquanto professor-estagiário ao longo do ano, bem como desenvolver as aprendizagens dos alunos de uma forma contínua, progressiva e adequada (ME, 2011). Considero que a realização da avaliação formativa em todas as etapas, levou a que os objetivos fossem adequados às necessidades dos alunos, ajustando as situações de aprendizagem, com o intuito de alcançarem esses objetivos.

Para além disto, o trabalho por áreas e em circuito, seguindo as recomendações de Martins et al., (2017), juntamente com a formulação de grupos heterogéneos, permitiu garantir a diferenciação de ensino, bem como desenvolver o trabalho cooperativo, sendo estes fatores essenciais para a melhoria e desenvolvimento das aprendizagens e das competências dos alunos (Dyson, 2001; 2002). No que respeita a esta formação de grupos tive sempre a preocupação de ir alterando os alunos referência, pois estes tinham de possuir momentos para treinarem e desenvolverem as suas habilidades em grupos ajustados aos seus níveis.

A AI e a avaliação formativa foram fulcrais para a definição de todos os objetivos (Carvalho, 1994), tendo procurado, ao longo das etapas, formular tarefas e metas desafiantes que permitissem aos alunos, não só alcançarem os objetivos como estarem em tempo potencial de aprendizagem (Martins et al, 2017).

Fazendo um balanço mais preciso da minha intervenção nesta área, de facto no início do ano, sendo o estágio uma novidade, incidi o meu foco sobretudo nas questões de planeamento, organização das aulas e na avaliação dos alunos, acabando por dar um pouco menos de atenção às questões do feedback. Perante isto, procurei logo na 2ª etapa melhorar este aspeto que era fulcral para minha intervenção nas aulas e para a melhoria das aprendizagens dos alunos, através da realização do PTI, tendo-se verificado no final do projeto uma melhoria substancial nos pontos anteriormente referidos. Este trabalho ao nível do fornecimento do feedback e do fecho do seu ciclo não terminou no PTI, tendo ao longo do ano tido a preocupação, de melhorar estes aspetos, através da aplicação do protocolo MAGIC e do estudo

de campo para o meu projeto de Seminário. Contudo, convém frisar também que será pertinente enquanto professor que na parte inicial do ano o foco seja mais direcionado para as aprendizagens dos alunos e não tanto para as questões de avaliação dos mesmos.

Ao nível dos alunos, considero que os objetivos definidos para cada um foram alcançados, tendo-se verificado uma melhoria substancial de todos os alunos ao longo do ano letivo (Apêndice X), tendo a adequação das situações de aprendizagem em função da progressão dos estudantes sido essencial para essa melhoria (Carvalho, 1994). De realçar a evolução dos alunos nas matérias dos JDC, especialmente no Andebol e no Voleibol e no subdomínio da Ginástica. No caso do Voleibol, o facto de ter estado inserido também num grupo-equipa do DE da modalidade, levou a que o trabalho de pesquisa fosse redobrado, permitindo-me uma melhor intervenção sobre o conteúdo tanto nas aulas como nos treinos do DE. Relativamente à Dança os alunos até ao presente ano letivo nunca tinham experienciado dança a pares, pelo que a minha competência na matéria se revelou muito benéfica para a melhoria do aproveitamento dos alunos nessa área, tendo estes conseguido alcançar os objetivos definidos, realizando de forma autónoma as 3 danças preconizadas no Plano Plurianual. Apenas um dos alunos no final do ano letivo não ficou aprovado à disciplina de EF.

A aplicação dos calendários de AF aos alunos FZSAF, permitiu que estes melhorassem a sua aptidão física, bem como os resultados nos testes do FITescola, indo ao encontro do estudo realizado por (Lee et al., 2020), alcançando a ZSAF nos testes nos quais, na AI, não se encontravam inseridos. Para além destes aspetos, o projeto permitiu ainda que os alunos realizassem mais AF, de forma a irem ao encontro das recomendações diárias da mesma (OMS, 2020).

No que concerne ao trabalho desenvolvido com os professores do DEF e à minha afirmação enquanto professor estagiário, estes foram desenvolvidos sobretudo durante a realização do PTI e do estudo de campo para o Seminário, tendo todas as reflexões e debates com os professores e interações com os diferentes anos e ciclos, tido um impacto muito positivo nas minhas intervenções pedagógico-didáticas ao longo do ano, bem como para a minha formação e atuação enquanto professor em todas as aulas.

Concluo reforçando que todo o trabalho e reflexões desenvolvidas ao longo das etapas, tanto a nível pessoal, como com os alunos, colegas e orientadores de estágio, DEF e professores do AEVF, foram fulcrais para a minha formação no presente ano letivo como para o futuro, bem como para o desenvolvimento dos alunos nesta área específica que foi a Lecionação.

2. Direção de Turma

O Diretor de Turma (DrT) é essencial para o bom funcionamento da escola, sendo, segundo Lopes (2016), o principal responsável pela relação, articulação e coordenação entre os diversos professores da turma, alunos, EE e restante comunidade escolar, de forma a identificar e solucionar os problemas relativos à turma. Seguindo esta lógica de ideias, conclui-se que o DrT tem de possuir uma intervenção ativa e constante na sua turma, sendo que possui sempre a ajuda no que for necessário da Coordenação da Direção de Turma. Ora é nesta linha que a EBT funciona, ou seja, cada DrT possui uma Coordenação de Ciclo que auxilia os vários Diretores de Turma, apresentando-lhes e fornecendo-lhes os documentos e diretrizes fundamentais para a atuação dos mesmos da forma mais eficaz, ao longo do ano letivo escolar, nas atividades dedicadas à DT.

2.1. Caracterização da Turma

A turma de 9º ano onde lecionei e coadjuvei na DT, no decurso deste ano letivo, era composta por 28 alunos (13 sexo masculino e 15 sexo feminino), não repetentes, com uma média de idades de 14 anos, tendo todos os estudantes sido provenientes da mesma turma do 8º ano do ano anterior. O facto da turma se ter mantido revelou-se como um fator facilitador da análise das características das dinâmicas de grupo. As primeiras informações que obtive sobre a turma foram no 1º CT da mesma, no dia 15 de Setembro de 2021, tendo verificado que eram alunos muito empenhados e esforçados, sem grandes aspetos críticos a relatar. O problema mais referido pelos professores do CT que tinham acompanhado a turma no ano anterior, foi o facto de os alunos serem muito conversadores, o que por vezes podia prejudicar um pouco a dinâmica das aulas. Relativamente aos EE, estes têm um enorme impacto na vida e no percurso escolar dos seus educandos, daí ser fulcral que a relação com aos professores e a restante comunidade educativa seja a mais positiva possível, fomentando um trabalho cooperativo e colaborativo que vise o sucesso escolar dos alunos.

2.2. 1ª Etapa (Prognóstico)

Na DT adotei o mesmo tipo de planeamento que na lecionação, o plano por etapas, tendo definido os seguintes objetivos para esta 1ª etapa:

Quadro 23 - Objetivos DT 1ª Etapa

Objetivos
Conhecer a turma, os professores do CT e os EE
Identificar prioridades de intervenção
Iniciar a minha função enquanto professor coadjuvante na DT
Assumir um papel ativo nas reuniões com os EE e nos CT
Identificar possibilidades de desenvolvimento de dinâmicas interdisciplinares

Falando mais concretamente desta fase preliminar, logo no CT inicial percebi que a DT era bastante cooperante, tendo comprovado este aspeto logo quando contactei a professora para questionar se seria possível coadjuvá-la ao longo do ano letivo escolar. A DrT aceitou imediatamente e demonstrou-se entusiasmada por experienciar pela primeira vez uma coadjuvação, tendo isto sido um ponto de partida importante para que eu pudesse iniciar as minhas intervenções nesta área. O trabalho na DT era realizado em 3 tempos semanais com a DrT, sendo um desses tempos dedicado ao atendimento dos EE. Os restantes tempos letivos eram dedicados à justificação de faltas, ao envio das faltas para os pais, à elaboração de documentos para o dossier de turma, para entregar aos pais ou aos alunos e à resolução de alguns problemas, relacionados com os estudantes constituintes da turma. Toda a comunicação com os EE e os alunos, bem como a apresentação de faltas, as justificações das mesmas e as informações para a turma eram apresentadas na plataforma INOVAR, tendo a DrT me disponibilizado os dados para a entrada no mesmo, de modo a que pudesse atuar autonomamente nos aspetos referidos em cima.

De forma a conhecer melhor os alunos, comecei por analisar e refletir sobre as fichas biográficas dos mesmos, bem como sobre o Plano Curricular da Turma (PCT). Para além disto, fui responsável por preparar e dirigir, com aval da DrT, a reunião de receção aos estudantes. O facto de estes compreenderem que teriam duas pessoas na DT demonstrou-se um fator facilitador para os mesmos ao longo da 1ª etapa, pois podiam entregar as justificações de faltas, bem como resolver situações mais rapidamente.

Fiquei também responsável por preparar e dirigir a 1ª reunião com os EE, que juntamente com as reuniões de atendimento realizadas com os mesmos, ao longo da 1ª etapa, me permitiram ficar a conhecer melhor cada EE, tendo constatado que estes eram muito acessíveis, o que beneficiou e facilitou o meu trabalho e o da DrT, na resolução de aspetos que incidiam diretamente sobre a turma.

Ao nível dos professores, o facto de ter preparado e participado ativamente na 1ª reunião intercalar do CT, possibilitou-me conhecer cada um dos docentes, tendo este aspeto

sido fulcral para definir algumas possibilidades de articulação interdisciplinar para os projetos e intervenções que pretendia aplicar ao longo do ano letivo.

A participação em todos os momentos, mencionados anteriormente, comprovou-se decisiva para a minha afirmação enquanto professor coadjuvante na DT, permitindo-me conhecer melhor todos os intervenientes envolvidos na turma e as dinâmicas associadas à mesma.

Perante todas as ilações consegui identificar algumas prioridades de intervenção que estavam a colocar em risco o sucesso académico e as relações sociais de alguns estudantes (nº14, nº17, nº24, nº27).

2.2.1. Comida Saudável, Vida Saudável

Verifiquei também, nesta etapa, que os estudantes tinham por hábito trazer o almoço de casa para comerem na escola. Contudo, as suas opções não eram as mais saudáveis e ao questionar os alunos se sabiam como identificar as boas escolhas alimentares das menos boas, verifiquei que os estudantes não o sabiam fazer corretamente. A juntar a este fator, os alunos queixavam-se que a comida servida no refeitório não era de qualidade, logo, alguns, optavam por almoçar fora, acabando por ir aos cafés ou supermercados locais, onde efetuavam escolhas não saudáveis para as suas refeições. Analisando estas afirmações e comportamentos, surgiu-me como ideia para o projeto específico de DT, ajudar os alunos a efetuarem escolhas de alimentação saudável, que fossem benéficas para eles tanto a nível físico como cognitivo.

Convém perceber que a alimentação constitui um dos pilares basilares associados aos estilos de vida saudável, sendo que a alimentação saudável contribui para o bem-estar e ajuda na prevenção de doenças como a diabetes, doenças cardíacas, entre outras, sendo que este aspeto ainda se torna mais relevante nas idades jovens, não só pelo impacto ao nível do desenvolvimento cognitivo (Shepherd, et al., 2006) como pelo racional, podendo estes hábitos alimentares nestas idades ser preditores determinantes dos padrões alimentares em idades adultas (Yip, Gates, Gates, & Hanning, 2016). Perante isto, é fundamental fomentar a alimentação saudável o mais cedo possível (Krebs-Smith, Heimendinger, Patterson, Subar, Kessler & Pivonka, 1995) de forma a promover estes hábitos saudáveis.

Considerando o ambiente escolar, uma das formas de intervenção possível advém da educação nutricional, que compreende um conjunto de experiências que ajudam a promover a adoção de comportamentos alimentares saudáveis (Murimi, Kanyi, Mupfudze, Amin, Mbogori & Aldubayan, 2017). Considerando que os comportamentos alimentares são o produto de relações e interações entre vários fatores e contextos complexos, como físicos e sociais (Ronto,

Rathi, Worsley, Sanders, Lonsdale & Wolfenden, 2020), a escola e o papel que a mesma desempenha pode ter um impacto positivo nas escolhas alimentares dos jovens (Story, Kaphingst, Robinson-O'Brien, & Glanz, 2008), sendo que a promoção da alimentação saudável constitui uma das estratégias de promoção de estilos de vida ativos na escola (Harris & Cale, 2018), bem como a promoção de sistemas de comida saudável local deve ser promovida (Swinburn et al., 2019), uma vez que as opções alimentares oferecidas na escola estão orientadas para a promoção de opções saudáveis a nível nacional (DGE, 2012).

A análise dos comportamentos de saúde pode ser feita à luz de vários modelos e teorias, pelo que as intervenções de educação baseadas na combinação de teoria traduzem-se em práticas mais eficazes (WHO, 2012). Considerando o modelo transteórico (Prochaska & DiClemente, 1983), verifiquei através da recolha de informação em conversa com os alunos, que os mesmos se encontravam numa fase de contemplação, em que compreendiam que tinham de efetuar melhores escolhas alimentares, mas não possuíam motivação para realizarem tal mudança, daí ser fundamental promover estratégias que levassem à intenção de mudarem o comportamento.

Dito isto, a criação de intenção deve considerar a utilização de teorias, logo, a teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991) pareceu-me ser indicada, pois centra-se na intenção como fator central na realização de um dado comportamento, seguindo uma lógica de quanto mais forte for a intenção de realização de um comportamento, maior será a probabilidade da sua realização. No entanto, a intenção que leva a um determinado comportamento é influenciada pela perceção de controlo sobre esse comportamento, que se traduz na expectativa que esse indivíduo tem na sua capacidade e controlo desse mesmo comportamento. Para além desta, a intenção depende da atitude, que corresponde à avaliação geral positiva ou negativa que o indivíduo faz do comportamento, e das normas subjetivas, que dizem respeito às crenças que o indivíduo possui acerca dos seus pares acreditarem que o mesmo deve adotar esse comportamento (Conner, 2010).

Nesta perspetiva, o meu projeto **“Comida Saudável, Vida Saudável”** teve por base as teorias, que têm sido utilizadas nas intervenções ao nível da alimentação saudável. Como exemplo, refiro o estudo de (Savoie, Mispireta, Rankin, Neill, LeBlanc & Christofferson, 2015) no qual foi construído um programa de nutrição em adultos consubstanciado em 3 atividades: planeamento de um menu, lições de compras e construção de um prato saudável. Nesta intervenção, os participantes demonstraram uma melhoria ao nível da intenção de adotar comportamentos saudáveis de alimentação.

Para o projeto defini os seguintes objetivos:

Quadro 24 - Objetivos Projeto Específico DT

Objetivos
Capacitar os alunos para efetuarem opções alimentares saudáveis, com base no valor nutricional dos alimentos
Demonstrar a capacidade de construírem ementas diárias saudáveis

Tendo por base a teoria do comportamento planeado e a criação da intenção de iniciar uma alimentação saudável, a determinante alvo foi ao nível das atitudes com o intuito de os alunos conseguirem avaliar os seus comportamentos enquanto positivos ou negativos. Também procurei desenvolver a consciencialização do modelo transteórico e a severidade e benefícios percebidos do modelo de crenças de saúde. Na etapa seguinte formulei as opções metodológicas que me permitissem atingir os objetivos definidos.

2.2.2. Saída de Campo

Ainda nesta etapa iniciei a preparação da SC, baseando-me nas primeiras conclusões que retirei tanto do conhecimento dos alunos, bem como da averiguação das possibilidades interdisciplinares para a mesma. As AEN correspondem a um dos subdomínios presentes nos PNEF, possuindo como matéria nuclear do 2º ao 3º ciclo a Orientação (ME, 2011). Assume-se como uma área essencial, segundo Virgil e Florina (2019), para a promoção de valores éticos, de cooperação e de respeito mútuo entre alunos, bem como para a preservação do meio ambiente. Perante isto, Marino (2013) afirma ser fundamental que os professores de EF proporcionem aos seus alunos, a oportunidade de experienciarem as diferentes matérias inseridas nas AEN, num contexto realista e autêntico, sendo neste caso específico os parques naturais e espaços verdes. Ora este contexto real e genuíno é garantido através da realização de uma SC.

Ao serem realizadas em espaços naturais, estas atividades possuem enorme pertinência, pois para além de se enquadrarem nos PNEF e no projeto de estágio, assumem-se como fulcrais para o alcance de uma das finalidades da EF, que segundo Jacinto et al., (2001), prevê a aprendizagem de atitudes e valores cívicos relativos à preservação do meio ambiente, através da realização das AEN, nas suas dimensões técnicas, ecológicas e organizativas.

Com base nos aspetos anteriormente referidos, ficou definido logo numa fase embrionária, que a SC se iria realizar num parque natural, de forma a que os alunos experienciassem uma vivência fora do contexto urbano no qual se encontravam inseridos. Após o estabelecimento deste critério, deu-se início à preparação e organização da SC, tendo por base

o modelo de planeamento por etapas, que permitiu definir, estruturar e delinear todos os processos e prazos para a concretização do projeto.

Uma caracterização e avaliação da situação local assumem-se como aspetos basilares para um correto planeamento de qualquer projeto. Com base nestes pressupostos foi fundamental perceber, prematuramente, quais as diretrizes a seguir para que a saída fosse exequível, tendo por isso sido logo realizada uma proposta inicial com data, local de realização e atividades a efetuar, que foi apresentada em reuniões com o orientador de escola, coordenação da EBT e diretoras de turma dos alunos envolvidos. Todos demonstraram total aval e interesse na proposta inicial apresentada, tendo o orientador de escola frisado a importância que a SC possuía no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na EF, especialmente no que respeitava às AEN, pois eram uma novidade para a minha turma. O facto de ser uma atividade que se encontrava inserida no âmbito da DT, permitiu uma abertura para a realização de atividades e dinâmicas interdisciplinares com os diversos professores constituintes do CT, sendo esta articulação fundamental para valorização da atividade, pois permitiu que os alunos aplicassem, na saída, as aprendizagens que desenvolviam nas restantes disciplinas e que participassem ativamente na organização da mesma.

No que concerne aos objetivos gerais, o projeto possuiu os seguintes: realização das AEN, num contexto real, respeitando os seus princípios de segurança, de preservação e de respeito pela ecologia e meio ambiente; promoção de dinâmicas interdisciplinares, inseridas na atividade corrente dos alunos; fomentação dos valores de cooperação e de entreajuda entre os alunos e os professores.

Esta definição de objetivos juntamente com o critério estabelecido inicialmente, foram decisivos para a seleção do local de realização da SC, tendo estes dois pontos sido cruciais para todo o planeamento que viria a ser desenvolvido. Perante isto, ficou definido pelo núcleo de estágio que a SC iria ocorrer no Parque Natural da Arrábida, pois era um parque natural que o núcleo conhecia previamente, facilitando assim o planeamento e a organização das atividades no local, bem como a manutenção de todas as regras de segurança ao longo do processo e da SC. Relativamente à data, como a saída envolveu as duas turmas do 9º ano de escolaridade, atribuídas a mim e ao meu colega de estágio, tivemos a preocupação de selecionar uma semana e um dia em que ambas as turmas não possuísem, no calendário escolar, qualquer momento de avaliação. Com base nestes pressupostos, seleccionámos o dia 8 de Abril de 2022, correspondendo ao último dia de aulas do 2º Período.

2.3. 2ª Etapa (Prioridades)

Nesta 2ª etapa e à semelhança da anterior, continuei todo o trabalho referido na etapa anterior, bem como iniciei algumas das intervenções. Esta etapa possuiu os seguintes objetivos:

Quadro 25 - Objetivos DT 2ª Etapa

Objetivos
Acompanhar o processo do aluno nº23
Intervir ao nível do comportamento e aproveitamento do aluno nº14
Melhorar o aproveitamento e a concentração da aluna nº17 nas aulas
Integrar as alunas nº24 e nº27 na turma
Definir as linhas de ação do projeto Comida Saudável, Vida Saudável
Definir a intervenção interdisciplinar, no âmbito da Alimentação Saudável, com a professora de Ciências
Definir e organizar o plano geral de atividades da SC

Abordando mais concretamente a turma, eu em conjunto com a DrT, reunimos com o EE do aluno nº23, para alertar que iríamos propor medidas para o seu educando, de modo a que este pudesse ter mais tempo para a realização dos testes de avaliação e consequentemente nas Provas Nacionais, no final do ano letivo. Estas medidas deveram-se ao facto de o aluno estar referenciado, medicamente, que possuía algumas complicações a nível psicológico, fazendo com que para além de ser muito nervoso e ansioso, acabasse por realizar as tarefas de uma forma muito demorada. Estando o estudante no último ano do 3º ciclo era fundamental que estas medidas estivessem ativas para que o mesmo pudesse ter mais tempo no exame nacional, conseguindo alcançar o sucesso na prova final. Perante estas informações, formulámos um pedido para que o aluno tivesse acesso a estas medidas adicionais, sendo que o apresentámos à direção do Agrupamento ainda nesta etapa.

Como prioridade para desenvolver nesta 2ª etapa defini intervenções pedagógicas sobre alguns alunos da turma (nº14, nº17, nº24, nº27), pois identifiquei algumas situações que estavam a colocar em risco o sucesso académico dos estudantes, assim como as suas relações sociais. Para realizar estas intervenções tive por base informações que fui retirando nas minhas aulas, assim como das conversas com a DrT, com outros professores e nas avaliações intercalares, onde os docentes avaliavam os alunos qualitativamente (Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente, Muito Insuficiente) ao nível do comportamento, participação, trabalhos para casa e aproveitamento (testes e trabalhos).

A turma em termos de resultados escolares e capacidade de trabalho era excecional, sendo que o facto de serem muito conversadores colocava em causa essa capacidade de trabalho positiva. Abordando primeiramente os comportamentos desviantes, o aluno nº14 possuía no 1º

Período 4 participações disciplinares e 2 faltas disciplinares, assim como durante as aulas perturbava muito, estando constantemente na brincadeira e distraído, levando a que as suas notas no final do período englobassem 5 negativas. Tive diversas conversas com o aluno ao longo da 2ª etapa sobre o assunto da indisciplina do mesmo nas aulas, tentando perceber quais as razões que levavam a esses comportamentos, aconselhando-o a adotar uma postura mais positiva em relação à escola. Contudo, apesar desses inúmeros diálogos o aluno continuou, ao longo do período, a agir da mesma maneira. Perante isto eu e a DrT convocámos a EE do aluno em questão, relatámos a situação e em função do que tinha sido debatido nessa reunião, a estratégia que apresentei foi a realização, da minha parte em conjunto com o aluno, na 3ª etapa, de um plano de estudos para o mesmo após o término do 1º Período, de modo a alterar o seu pensamento sobre o papel da escola na sua vida atual e futura, que como me fui apercebendo era a grande causa para os seus comportamentos desviantes. O objetivo foi ajudá-lo a organizar o estudo e as tarefas nas aulas, de modo a que conseguisse melhorar o seu aproveitamento escolar e o comportamento.

Relativamente à aluna nº17, esta foi uma preocupação nesta etapa, pois estava constantemente distraída nas aulas, levando a que o seu aproveitamento não estivesse positivo. Em reunião com a EE foi-nos relatado que a aluna sofria de défice de atenção, para o qual estava medicada, sendo que este foi um fator importante a ter em conta. Uma das estratégias para atenuar esta situação foi conversar com os professores relativamente a esta situação, sendo que propus uma alteração do lugar onde esta aluna estava sentada, tendo sido aceite e concretizada, com o intuito de a estudante ficar com alguém que a estimulasse para trabalhar, algo que não acontecia no lugar antecedente, pois o colega que tinha ao lado era muito tímido e calado. A mudança da planta fez bem à aluna, tendo o seu aproveitamento melhorado substancialmente, a todas as disciplinas. Para tentar estimulá-la, nas minhas aulas, colocava-a nos jogos de aquecimento como Joker onde era constantemente chamada a intervir, sendo que a estudante com base nestas intervenções melhorou, ao longo da 2ª etapa, nas matérias onde na AI possuía mais dificuldades.

A aluna nº24 tinha sido estudante de mérito em todo o seu percurso escolar até à data, sendo que este ano e com base nas avaliações intercalares as suas notas tinham vindo a decrescer bastante. Perante isto, fui recolher informações sobre a estudante à DrT do ano anterior, que me informou que a aluna tinha um familiar em casa que estava a passar por um distúrbio alimentar grave e que isso tinha tido repercussões no seu bem-estar nas aulas. Ora em função da situação e sendo uma aluna muito tímida, sossegada e bem-comportada nas aulas, a estratégia de

intervenção que propus aos professores e adotei nas minhas aulas, foi de dar mais ênfase à aluna nas tarefas que realizava com sucesso, com o intuito da mesma sentir que os professores a consideravam como uma parte fundamental para o trabalho dos mesmos nas aulas. Esta estratégia resultou, pois, ao ter passado a valorizar mais o sucesso da aluna nas tarefas, dando-lhe feedbacks positivos mas também relativos a aspetos que tinha de reformular, fez-lhe sentir-se reconhecida nas aulas, resultando numa participação muito mais ativa por parte da mesma nas tarefas. A melhoria do estado de espírito da estudante foi muito exponencial, tendo esta participado, juntamente com os colegas, em todos os torneios de Voleibol que organizei, no âmbito do meu projeto específico do DE, bem como passou a praticar desporto num clube de Atletismo este ano, sendo que nunca tinha efetuado qualquer tipo de prática desportiva fora do contexto escolar.

A aluna nº27 estava a ser acompanhada por uma psicóloga fora da Escola, pois possuía muita ansiedade, o que prejudicou a sua integração na turma, bem como o cumprimento das datas das atividades de avaliação. Entrámos em contacto com a EE e alertámos que ao faltar aos momentos de avaliação, a aluna colocava em sério risco a sua aprovação neste ano letivo. Em conversas com a estudante, esta afirmava que não comparecia em alguns testes, pois possuía receio de ter uma nota que não correspondesse às expectativas que tinha. Com base nisto, a minha estratégia foi a mesma da aluna nº24, de valorizar e dar ênfase aquilo que esta realizava bem, pois sendo isto um problema também ligado à autoestima negativa, era fundamental que a estudante sentisse que tinha capacidades e competências que lhe permitiam ter sucesso nas diversas disciplinas. Esta estratégia revelou-se crucial, pois o aproveitamento da aluna subiu de forma exponencial, bem como na reunião de CT do final do 1º Período, foi consensual que a estudante tinha evoluído imenso, bem como já interagia e trabalhava com os seus colegas.

2.3.1. Comida Saudável, Vida Saudável

Abordando o projeto específico da DT, foi nesta etapa que defini e preparei toda a metodologia e sessões integrantes do projeto, bem como a população alvo do mesmo. O projeto foi nomeado “**Comida Saudável, Vida Saudável**” e previu, durante os meses de Fevereiro e Abril de 2022, a realização de 5 atividades distintas:

Quadro 26 - Atividades Projeto Específico DT

Projeto Específico DT – Atividades	
28 de Fevereiro – 6 de Março	Construção de um registo alimentar
8 de Março	Análise e reflexão, com os alunos, sobre os registos alimentares
15 de Março	Leitura e interpretação de rótulos e do nutri-score dos alimentos
22 de Março	Atividade prática
29 de Março e 5 de Abril	Elaboração das ementas saudáveis -> atividade interdisciplinar com a professora de Ciências
22 de Abril	Fixação na escola das recomendações alimentares

A população-alvo do projeto foram 6 alunos que possuíam um nível IMC inadequado para as suas idades, contudo o projeto esteve aberto a todos os alunos da turma que queriam participar, pois era uma temática que os estudantes estavam a abordar nas disciplinas de Ciências e Inglês. As atividades ficaram marcadas para as terças-feiras de manhã, no horário da Oficina de Aprendizagem dos alunos.

2.3.2. Saída de Campo

No que concerne à SC, a 2ª etapa incidiu principalmente na definição e organização do plano de atividades e do documento orientador do projeto, bem como na mobilização de recursos e patrocínios.

Um planeamento adequado, depende sempre de uma correta definição de objetivos, específicos, que permitam tomar decisões e opções sobre as áreas que pretendemos intervir. Perante isto, o núcleo procedeu à formulação dos objetivos específicos para as suas turmas, sendo para a minha os seguintes:

Quadro 27 - Objetivos Saída de Campo

Objetivos
Contribuir para a preservação do ambiente, compreendendo a necessidade de conservação da natureza, através da participação numa ação de limpeza de um espaço natural
Demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo do ano nas aulas de EF
Experienciar as diferentes AEN
Experienciar matérias alternativas de EF
Demonstrar a capacidade de construir um menu diário saudável
Contribuir para a valorização da disciplina de EF no meio escolar
Melhorar a relação entre alunos e entre alunos e professores
Envolver os alunos ativamente na preparação da SC

No que respeita à seleção das atividades, o núcleo de estágio pretendeu que a SC fosse planeada de forma a que os alunos aplicassem as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo nas disciplinas do seu currículo, com especial foco para EF, mas que ao mesmo tempo funcionasse como uma primeira abordagem, num contexto realista e autêntico, de conteúdos que iriam ser abordados nas aulas de EF no 3º Período, sendo neste caso específico a escalada. De forma aos alunos experienciarem efetivamente a escalada no contexto realista, a escolha do local da SC foi fulcral, pois o conteúdo iria ser realizado apenas em paredes de rocha natural. Para além desta matéria, foram também selecionadas a orientação, a canoagem, a dança, a limpeza da praia, o touch rugby e o voleibol.

A orientação foi selecionada, pois como referem Tammaro, D'Alessio e Petolicchio (2017) é uma área que possui uma grande transferibilidade para o quotidiano dos alunos, permitindo que estes através de mapas e bússolas, consigam desenvolver as suas capacidades de orientação no espaço que os rodeia. Esta matéria foi preparada entre o núcleo de estágio, as professoras de Geografia e Matemática e em conjunto com os alunos, pois como referem Lorgier e Braičić (2019), a orientação é uma área que possibilita a realização de dinâmicas interdisciplinares entre as disciplinas anteriormente enunciadas. Em termos da construção dos mapas, o núcleo de estágio elaborou mapas de orientação em estrela e em linha, com a respetiva legenda e pontos, sendo que os alunos também participaram ativamente na elaboração dos mesmos, através de atividades interdisciplinares com as disciplinas de Geografia e Inglês.

Relativamente à escalada e à canoagem, a EBT não detinha os materiais para a sua aplicação, tendo sido as únicas atividades que possuíram um custo associado, pois ficaram a cargo de uma entidade externa. Numa reunião com o responsável da empresa, relatámos a nossa experiência com a atividade da escalada, pois foi uma matéria que abordámos no primeiro ano de mestrado, tendo o senhor afirmado, prontamente, que poderíamos ser nós a assegurar a segurança na escalada, bem como a dirigir ambas as atividades.

Perante isto, decidi que era fulcral treinarmos a segurança à escalada, sendo que para garantir esta preparação prévia, abordei os meus colegas e amigos de estágio Diogo Rodrigues e Tomás Ambrósio da Escola Secundária da Portela, com o intuito de perceber se era possível realizar essa preparação na parede que tinham à disposição na sua escola. Ambos demonstraram total cooperação para me ajudar, tendo ficado definido que iria à escola, no mês de Março, para treinar a segurança à escalada.

Articulada com as AEN e com os conteúdos abordados na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, ficou definido que os alunos iriam recolher o lixo do areal e das zonas verdes

da praia, com o intuito de desenvolverem os valores relativos à preservação dos espaços naturais, compreendendo a importância que uma boa educação ambiental possuía para as suas vidas e para a manutenção da sustentabilidade do planeta.

De forma a os alunos aplicarem as aprendizagens desenvolvidas na EF ao longo do ano letivo, o núcleo de estágio decidiu incluir também as matérias da dança, do voleibol e do touch rugby, sendo esta última a única que os alunos não experienciaram nas aulas de EF.

Possuindo a minha turma estudantes do Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), decidi em conjunto com os mesmos, que realizariam um medley musical, direcionado para os valores sociais, sendo o tema a cooperação, a amizade e a educação ambiental. Esta atividade encerraria a SC.

Abordando mais concretamente a organização das atividades, todas com exceção do medley musical foram planeadas para decorrerem ao longo do dia, sob a forma de um circuito de estações, tendo cada tarefa a duração de 1 hora. Para garantir a formação de grupos heterogéneos que efetivamente promovessem a cooperação entre os alunos das diferentes turmas, formulei 5 grupos, tendo os estudantes sido agrupados com os quais possuíam melhores relações, mas que ao mesmo tempo não perturbassem o decorrer das atividades. Como já mencionado em cima a última atividade seria o medley musical, que ficou ao encargo dos alunos do IGL.

Para as turmas envolvidas, a SC correspondeu a uma novidade, tendo este aspeto levado a que o núcleo de estágio tomasse a decisão de realizar um projeto impactante para as aprendizagens dos estudantes, assegurando sempre as medidas de segurança necessárias. Para garantir isto, a mobilização de recursos e de patrocinadores, assumiram-se como fulcrais, na ajuda da organização e planeamento da SC.

Nesta linha e sendo um projeto que se insere na área da DT, o primeiro passo foi garantir a participação dos DTs dos alunos, bem como de mais 2 professores constituintes do CT, pois face ao número de alunos e com base no Regulamento Interno do AEVF, teriam de nos acompanhar nas atividades, pelo menos, 4 professores. Optámos por não abordar apenas 4 professores, mas sim todo o CT, com o intuito de envolver ativamente todos os docentes na preparação da saída, através de atividades e dinâmicas interdisciplinares. Para além dos professores e visto que possuíamos um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e com um currículo inserido na Educação Especial, tivemos também uma assistente operacional da escola que acompanhou o estudante, no grupo onde este estava inserido, em todas as atividades. Uma das nossas principais preocupações incidiu na manutenção das normas de

segurança nas tarefas, logo procurámos garantir a presença de um professor, que para além de nós estagiários, possuísse formação em suporte básico de vida.

Tendo este sido um projeto inserido no âmbito de estágio, o núcleo considerou ser fundamental desenvolver o trabalho cooperativo com os nossos colegas que se encontravam a estagiar noutros estabelecimentos de ensino. Perante isto, decidimos incluir os nossos colegas de estágio da Escola Secundária da Portela, com os quais, ao longo de todo o meu percurso académico, desenvolvi boas relações de amizade e de trabalho, bem como projetos de cooperação já no ano letivo corrente, na unidade curricular de Exercício, Saúde e Condição Física. Para além disto, os colegas, em conjunto com o DEF da Portela, deram-me a oportunidade de treinar a segurança à escalada no seu estabelecimento de ensino, tendo isto sido extremamente importante para a preparação do projeto. Juntamente com estes aspetos, ao sabermos que o nosso colega Diogo Rodrigues se encontrava a desenvolver um Seminário relativo à lecionação da escalada nas aulas de EF, achámos que a sua presença nesta atividade seria vantajosa para que pudesse melhorar as suas habilidades, capacidades e conhecimentos na área.

O facto de o Parque Natural da Arrábida possuir uma área um pouco extensa e de forma a garantir o visionamento e a identificação rápida dos alunos nas atividades, tomámos a opção de arranjar camisolas personalizadas exclusivamente para a saída. Dito isto, contactámos a Delta Cafés, no dia 14 de Dezembro de 2021, na procura de assegurarmos um patrocínio para visita, que nos garantisse a aquisição de camisolas iguais, tendo a empresa demonstrado total apoio no fornecimento das mesmas, enviando-as para nós no dia 13 de Janeiro de 2022. Relativamente à alimentação, optámos por deixar ao encargo dos alunos, sendo que os estudantes envolvidos no meu projeto específico de DT, relativo à alimentação saudável, tiveram como tarefa, a realização de ementas saudáveis que servissem como recomendações para os colegas. Esta atividade encontrava-se englobada no plano de atividades do projeto. Por outro lado, conseguimos obter o patrocínio da cadeia de hipermercados E.Leclerc, que nos forneceu todas as águas. O núcleo tomou a decisão de não permitir que os alunos levassem garrafas, pois alguns, ao longo do ano letivo, andavam a colocar bebidas alcoólicas em garrafas de água e a beber em período escolar.

2.4. 3ª Etapa (Progresso)

Como nas restantes áreas que englobam o estágio, também o plano da DT para esta etapa teve por base o balanço efetuado no 1º Período. Nesta etapa continuei o trabalho ao nível

das funções de DrT, bem como apliquei o meu projeto de DT, formulei a operacionalização da SC e iniciei a tutoria com o aluno mais problemático da turma. Os objetivos definidos foram os seguintes:

Quadro 28 - Objetivos DT 3ª Etapa

Objetivos
Manter uma postura ativa nas reuniões com os EE nos CT
Aplicar o projeto de tutoria com o aluno nº14
Realizar as sessões e atividades referentes ao projeto específico
Desenvolver as dinâmicas interdisciplinares com os professores do CT
Realizar a SC

Relativamente à consecução das funções de DrT, iniciei esta 3ª etapa, como no Período anterior, com a preparação e realização da reunião com os EE onde apresentei de forma global o aproveitamento, comportamento e assiduidade da turma, assim como os projetos em que os alunos estariam inseridos nesta etapa e as informações gerais relativas à turma. Em termos de aproveitamento e assiduidade, estes foram exemplares, sendo que o principal fator abordado, respeitante ao comportamento, prendeu-se com o facto de os alunos serem muito conversadores. No que concerne a este último aspeto, fiz uma proposta no CT intercalar do 1º Período para uma mudança da planta da sala de aula, com o intuito de prevenir esses comportamentos de desvio, tendo sido aprovada e revelada como uma decisão acertada, pois os professores manifestaram depois no final do Período que o comportamento tinha melhorado bastante.

Posteriormente preparei e realizei o CT intercalar e de avaliação do final do 2º Período, tendo mantido, em ambos os momentos, um papel ativo, assumindo o meu papel enquanto coadjuvante da DT. Continuei nesta etapa a desenvolver o PCT, bem como a realizar o trabalho de justificação de faltas, de resolução de questões relativas à turma e de reunir com os EE.

No que concerne às intervenções pedagógicas que defini como prioridades a trabalhar na 2ª etapa, as estratégias adotadas para as alunas nº17, nº24 e nº27 foram eficazes. Mediante as dificuldades do aluno nº 14, procurei fazer um acompanhamento mais individualizado de forma a melhorar o seu aproveitamento. Neste sentido, estabeleci um protocolo de tutoria com o aluno, focado na organização e articulação do seu estudo e calendário semanal. Optei por esta via de intervenção uma vez que estas podem surtir efeitos positivos ao nível do desempenho académico dos alunos (Cohen, Kulik & Kulik, 1982).

As estratégias adotadas revelaram-se eficazes ao nível do aproveitamento do estudante, pois as suas notas subiram no final do 2º Período. Porém, em termos comportamentais as melhorias não foram significativas, tendo o aluno continuado a

demonstraram uma postura inadequada tanto dentro como fora da sala de aula, para os professores, assistentes operacionais e colegas, que resultou novamente na suspensão do estudante por 3 dias.

Relativamente à proposta efetuada das medidas seletivas para o aluno nº23, apresentámos a proposta à direção do agrupamento, mas permanecemos todo o 2º Período, à espera de resposta, para perceber se era aceite e se o aluno teria direito a essas medidas adicionais.

No que respeita ao trabalho com os professores do CT, ao longo da 3ª etapa, continuei a afirmar o meu papel enquanto professor e coadjuvante na DT, tanto nas reuniões de avaliação, como nas relações com cada docente, tendo envolvido todos os professores na organização e preparação da SC, através do desenvolvimento de atividades e dinâmicas interdisciplinares, realizadas antes, durante e após a mesma.

2.4.1. Comida Saudável, Vida Saudável

Foi nesta etapa que apliquei o meu projeto específico para esta área que incidiu sobre a alimentação saudável, tendo realizado dinâmicas interdisciplinares com a disciplina de Ciências que também abordou esta temática nas aulas. O intuito foi ensinar alguns pontos essenciais sobre alimentação saudável aos alunos, que lhes permitissem ler e interpretar os rótulos e o nutri-score dos alimentos de uma forma simples e rápida.

A primeira atividade incidiu na construção de um registo alimentar pelos alunos, representando aquilo que estes ingeriam num dia normal. Posteriormente foram selecionados 2 exemplos, um de um registo saudável e um menos saudável, com o intuito de analisar e refletir com os alunos as razões que os qualificavam como tal. Esta atividade ocorreu no dia 8 de Março e possuiu como objetivo promover a consciencialização, à luz do modelo transteórico, dos alunos acerca daquilo que constituíam os seus hábitos alimentares.

A 2ª atividade, efetuada no dia 15 de Março, na sala de aula, pretendeu ajudar os alunos a lerem e interpretarem rótulos e o nutri-score dos alimentos, com o intuito de perceberem que era através destes que era possível compreender o valor nutricional dos alimentos, que é fulcral para a escolha de opções mais saudáveis. Alicerçado a isto, era fundamental incutir nos estudantes que o facto de não analisarem este valor, podia levar a escolhas menos saudáveis que tivessem um impacto negativo ao nível da saúde. Esta atividade esteve relacionada com a determinante da severidade e benefícios percebidos, à luz do modelo de crenças de saúde, uma vez que eram confrontados com as consequências da alimentação pouco saudável e com a eficácia de iniciarem o comportamento para o alcance dos potenciais resultados positivos.

Ainda nesta sessão disponibilizei aos alunos um pequeno cartão, com os valores referência das gorduras, açúcares e sal nos alimentos e bebidas, de modo a que conseguissem, no seu dia-a-dia, interpretar e descodificar os rótulos corretamente (Apêndice XI).

A 3ª atividade foi realizada no dia 22 de Março, correspondendo a uma atividade de aprendizagem vivencial, dividida em 2 sub-tarefas. A primeira desenvolvida incidia sobre Nutri-Score, na qual os alunos após serem confrontados com diversos alimentos tinham, por sua vez, de atribuir um valor nutricional a cada um. Esta atividade esteve relacionada com a determinante das atitudes, de acordo com a teoria de comportamento planeado, pois os participantes eram confrontados com uma avaliação relativa à qualidade do alimento enquanto positivo ou negativo, de um ponto de vista nutricional. Na segunda tarefa, os estudantes eram confrontados com refeições e *snacks*, sendo que os comportamentos positivos eram recompensados com um cone para completar o “jogo do galo” e os comportamentos negativos retribuídos com um aumento do peso metafórico através de uma bola medicinal. Esta atividade contribuiu para a determinante das atitudes da teoria do comportamento planeado, uma vez que a relação pretendida entre o processo de escolha e a ação de recolha do alimento pretendeu equacionar a avaliação que os participantes faziam da escolha positiva ou negativa, associada a consequências reais (como o aumento do peso).

Por fim a última atividade teve lugar nos dias 29 de Março e 5 de Abril, tendo dos alunos elaborado, com o meu auxílio e da professora de Ciências, ementas saudáveis (Apêndice XII) que culminavam nas conclusões que os estudantes retiravam do projeto. Estas tiveram como objetivo servir de recomendações alimentares para toda a comunidade educativa da EBT, bem como para a alimentação a levar na SC. Todas as ementas foram expostas nos corredores da escola, mais concretamente nas zonas de refeição, pois é fundamental promover hábitos de alimentação saudável nos alunos, que nestas idades acabam por não ser muitas vezes os melhores, com o intuito de estes perceberem que as escolhas saudáveis são essenciais para a manutenção de um estilo de vida saudável, bem como para a prevenção de doenças e para a estimulação cognitiva.

2.4.2. Saída de Campo

Esta etapa ficou ainda marcada pela continuação da preparação da Saída de Campo, sobretudo ao nível das atividades e dinâmicas interdisciplinares, bem como pela realização da mesma.

No dia 16 de Fevereiro de 2022, o núcleo de estágio deslocou-se ao Parque Natural da Arrábida, para reunir com o responsável da empresa que iria assegurar a presença da escalada

e da canoagem, com o intuito de verificar os materiais bem como as zonas onde iriam decorrer as atividades, de forma a garantir todas as condições de segurança durante a realização das tarefas. Ainda neste dia, definimos e marcámos os percursos de orientação, tendo existido a preocupação de marcar o maior número de pontos viáveis, de forma a ser possível elaborar mapas diferentes para os alunos.

Abordando as atividades interdisciplinares, pretendeu-se incluir a maioria das disciplinas presentes no currículo dos alunos, com o intuito de todos os professores participarem na preparação da SC e das atividades.

No que respeita à Educação Visual, a dinâmica interdisciplinar incidiu na criação, por parte dos alunos, nas aulas da disciplina, do logótipo alusivo à SC, sendo que um foi colocado nas camisolas que os estudantes usaram na SC, bem como dois foram utilizados no cartaz de divulgação (Apêndice XIII). Após a SC, os alunos elaboraram um cartaz utilizando todos os logótipos criados, tendo este sido afixado na escola (Apêndice XIV).

Ao nível da Geografia, foram os próprios alunos a elaborar algumas partes dos mapas, tendo realizado 4 atividades: em cada mapa tiveram que referir qual o tipo de escala representada; com auxílio da bússola tiveram de indicar e assinalar no mapa onde se situava o Norte geográfico; através do estudo dos pontos cardeais, nas aulas de Geografia, referiram qual o ponto mais a oriente e a ocidente dos mapas que lhes foram atribuídos; e por fim, tiveram que calcular, utilizando a bússola, qual o azimute de alguns pontos. Como foram conteúdos que os alunos aprenderam no 7º ano, a professora de Geografia durante o mês de Março realizou um bloco de revisões das matérias relativas à leitura de mapas e utilização de bússolas, com o intuito de os alunos estarem preparados para aplicar estas aprendizagens na atividade da orientação.

Em relação à disciplina de Matemática, os alunos neste ano letivo encontravam-se a trabalhar a trigonometria e as funções de segundo grau. Perante isto e em conversa com a professora, os estudantes na estação de orientação, calcularam, através da escala presente no mapa, a distância total, em linha reta, dos seus respetivos mapas e a distância real entre dois pontos, tendo estes valores sido colocados na legenda do mapa. Durante o 2º Período nesta disciplina, os alunos realizaram exercícios que lhes permitisse treinar a utilização das escalas dos mapas, como formas de resolução de problemas matemáticos.

A educação ambiental foi uma temática presente no programa das disciplinas de Inglês e Cidadania e Desenvolvimento, mas que iria apenas ser abordado no 3º Período. Contudo, após reuniões com as professoras e visto que possuíamos uma atividade específica de limpeza da

praia, as docentes garantiram, prontamente, a abordagem da temática já no 2º Período, tendo os alunos construído nas aulas de Cidadania os contentores de reciclagem, que foram utilizados na SC. Para além disto, ainda nas aulas de Inglês do mês de Março, os alunos colocaram a legenda dos mapas de orientação com linguagem inglesa, pois, como referiu a professora, a tradução de textos de português para inglês, tinha sido um conteúdo que os estudantes vinham a desenvolver ao longo do ano.

Em termos de dinâmicas interdisciplinares com a disciplina de Físico-Química, os alunos ao longo deste ano letivo abordaram os conteúdos relativos às forças, estando estas extremamente ligadas à escalada e à canoagem. Perante isto, a professora trabalhou nas suas aulas, com os alunos, os diversos tipos de força que ocorriam quando um indivíduo se encontrava a escalar ou a manusear uma canoa, sendo que no dia da saída esteve na estação da escalada para questionar os alunos em relação a esses conteúdos, utilizando as medidas da parede de escalada.

Sendo os nutrientes uma temática abordada na disciplina de Ciências e visto que me encontrava a desenvolver um projeto de Alimentação Saudável, no âmbito da DT, com a ajuda da professora de Ciências, os alunos constituintes do projeto formularam ementas saudáveis que serviram como recomendações para os restantes alunos, relativamente aos alimentos que deveriam levar para a SC (Apêndice XV).

Todo o planeamento, atividades, materiais, espaços, contactos e dinâmicas interdisciplinares foram compiladas num documento orientador (Apêndice XVI).

Por fim, após a concretização do projeto, os alunos escreveram nas aulas de Português textos argumentativos e reflexivos sobre a SC, tendo estabelecido uma ligação entre esta e o conteúdo dos Lusíadas, que foi uma das obras sobre a qual trabalharam neste ano letivo. Para além desta atividade, a turma realizou também na disciplina de TIC uma apresentação reflexiva da SC com as diversas fotografias e vídeos tirados, pois o trabalho com este tipo de ferramentas era um dos conteúdos programáticos inseridos nesta disciplina.

A concretização da visita no dia 8 de Abril de 2022, no Parque Natural da Arrábida, encerrou o trabalho desenvolvido nesta 3ª etapa, sendo que após a mesma foi efetuada uma avaliação do impacto da SC em relação aos alunos e às suas aprendizagens nas diversas disciplinas.

Efetuando um balanço da SC, esta permitiu-me cimentar a minha posição enquanto professor estagiário, pois fiquei responsável por todo o planeamento e logística organizativa do

projeto, tendo mobilizado todos os professores do CT, bem como entidades externas que permitissem assegurar o sucesso da atividade.

Todas as atividades realizadas e dinâmicas interdisciplinares envolvidas permitiram o cumprimento dos objetivos definidos para a SC.

Ao nível das matérias o facto de termos proporcionado aos alunos a oportunidade de escalarem numa parede natural e de realizarem a canoagem em águas naturais, foi uma mais-valia, pois permitiu que os estudantes aplicassem ambos os conteúdos no contexto realista e autêntico. As dinâmicas interdisciplinares, de Físico-Química, envolvidas nestas atividades permitiram que os alunos, com base no trabalho realizado nas aulas, conseguissem compreender quais as forças envolvidas em cada um dos conteúdos.

De realçar ainda que a presença da orientação em algumas das aulas de EF, levou a que os alunos conseguissem trabalhar alguns objetivos referentes ao nível E, bem como experienciassem o conteúdo no seu contexto realista e autêntico. O facto de os estudantes terem também trabalhado com as bússolas e os mapas de Orientação da escola, nas aulas de Geografia, bem como com a escala presente nos mesmos, em Matemática, facilitou também a leitura dos mapas da SC, com os quais os alunos nunca tinham contactado.

A presença dos estudantes de ambas as turmas, em cada um dos grupos, bem como a atividade final (medley musical), foram fulcrais para a melhoria das relações entre os diversos alunos, tendo este aspeto sido frisado, pelos mesmos, no questionário de avaliação, aplicado após a SC.

Concluindo, a SC foi um momento muito marcante tanto para mim como para todos os alunos e professores envolvidos, demonstrando ser essencial a implementação deste tipo de atividades, de uma forma mais regular, que permitam desenvolver o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes.

2.5. 4ª Etapa (Produto)

Esta 4ª etapa serviu para consolidar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e para alcançar os objetivos definidos nas etapas anteriores:

Quadro 29 - Objetivos DT 4ª Etapa

Objetivos
Finalizar a intervenção ao nível do aproveitamento e comportamento do aluno nº14
Reforçar a minha função enquanto coadjuvante na DT
Concluir o projeto específico relativo à Alimentação Saudável
Terminar as dinâmicas interdisciplinares definidas nas etapas anteriores

À semelhança das etapas anteriores continuei a preparar e a participar de forma ativa tanto nas reuniões com os EE como no CT de final do ano, tendo sido nesta etapa que finalizei o PCT. Todo este trabalho permitiu-me cimentar, junto dos EE, dos alunos e dos professores, a minha função enquanto coadjuvante da DT.

Ao nível das intervenções pedagógicas, dei continuidade ao projeto de tutoria com o aluno nº14, onde semanalmente, reunia com o mesmo, para organizarmos o seu plano de estudo para a semana seguinte, assim como para ajudá-lo nas dificuldades que sentia no estudo e durante as aulas. No final da 3ª etapa o aluno obteve mais dois processos disciplinares, tendo sido suspenso novamente por 3 dias. Perante isto, decidi, com aval da DrT e da Coordenadora da Escola, convocar uma reunião com as mesmas, com o aluno e com a EE do mesmo, de forma a identificarmos mais especificamente quais os motivos e razões que levavam o aluno a ter esses comportamentos desajustados, que estavam a colocar em causa o seu sucesso escolar, bem como as relações que este tinha com os restantes colegas. Esta nova estratégia de intervenção revelou-se benéfica tendo o estudante melhorado significativamente o seu comportamento no final da 4ª etapa.

Considero que os objetivos desta intervenção foram alcançados, tendo o aluno, através da tutoria, conseguido elevar o seu aproveitamento escolar, terminando o ano letivo com aproveitamento positivo, assim como melhorou substancialmente o comportamento tanto dentro da sala de aula como fora da mesma.

2.5.1. Comida Saudável, Vida Saudável

O projeto específico desta área, foi finalizado no início desta 4ª etapa, através da afixação das ementas saudáveis, elaboradas pelos alunos, nas paredes da EBT. Todos os objetivos foram alcançados, tendo culminado na realização das ementas saudáveis para a sala de refeições bem como para a alimentação a levar na SC. Após esta intervenção existiu de facto uma mudança na comida que os alunos traziam para a escola, passando a ingerir alimentos muitos mais saudáveis, tendo também ocorrido em alguns momentos, debates entre alunos relativos aos alimentos que cada um trazia.

2.6. Balanço Final

Realizando um balanço desta área, as intervenções ao nível dos alunos foram todas pertinentes, tendo os objetivos sido alcançado com grande sucesso. No caso das alunas nº24 e nº27, o facto de os professores terem passado, como sugeri, a envolverem as estudantes mais ativamente nas suas aulas, levou a que as mesmas se sentissem relevantes dentro da sala de

aula, acabando por se traduzir numa melhoria do empenho e do aproveitamento das mesmas, bem como nas relações destas com os colegas da turma.

A intervenção com o aluno nº14 foi a mais desafiante e importante para mim, pois tratou-se de um aluno que constituiu um desafio, cuja dificuldade residia na construção de uma relação mais positiva com a ideia dos professores enquanto mecanismos de melhoria do aproveitamento do mesmo. Todos os objetivos foram alcançados, tendo o aluno elevado tanto o seu aproveitamento como o comportamento, no final do ano. Porém, considero que teria sido importante envolver, em algumas das reuniões, os professores do CT, com o intuito de o aluno compreender que todos docentes estavam empenhados na melhoria do seu aproveitamento escolar.

No que respeita ao projeto específico de intervenção desta área todos os objetivos foram alcançados, tendo os alunos alterado os seus comportamentos, passando a efetuar escolhas alimentares mais saudáveis tanto ao nível das refeições que traziam de casa bem como das opções alimentares que efetuavam nos estabelecimentos da escola. A envolvimento da professora de Ciências veio reforçar ainda mais a pertinência do projeto e das estratégias utilizadas, cujo trabalho colaborativo desenvolvido em conjunto, em prol das aprendizagens visadas pelo projeto, permitiu concretizar o mesmo. Além disso, contribuiu significativamente para a afirmação do meu trabalho junto dos professores do CT.

Relativamente à minha função enquanto DT, é de realçar que o objetivo de cimentar a minha posição enquanto coadjuvante foi alcançado, tendo ao longo do ano letivo conseguido dirigir os CT e as reuniões de EE, bem como desenvolver o trabalho cooperativo e colaborativo com os diversos professores. Todo este trabalho traduziu-se no envolvimento dos docentes, através de dinâmicas interdisciplinares, nos projetos que apliquei dentro e fora do recinto escolar. Este alcance foi conseguido também através da disponibilidade da DrT que permitiu a minha total integração nas dinâmicas da escola e da turma, assumindo e afirmando o meu protagonismo enquanto professor e coadjuvante na DT. De salientar também que todo este envolvimento ativo foi valorizado pelos EE, que na última reunião fizeram questão de agradecer a mim e à DrT por todo o trabalho desenvolvido com os seus educandos.

Todo o projeto da Saída de Campo foi um momento representativo da minha afirmação enquanto professor e coadjuvante na DT, pois exigiu a mobilização dos professores do CT, com o intuito de todos, através de dinâmicas interdisciplinares, se tornarem participantes ativos na organização e preparação do projeto. Este objetivo também foi alcançado, tendo sido realizadas

atividades interdisciplinares antes, durante e após a saída, com Educação Visual, Geografia, Matemática, Físico-Química, Inglês, Cidadania e Desenvolvimento, Ciências, Português e TIC.

Apesar deste momento ter tido enorme sucesso, tendo todos os objetivos sido alcançados, convém frisar que ao tratar-se de uma SC teria sido importante os alunos acamparem no local, pois para além de ser uma excelente oportunidade de fomentação da cooperação entre alunos e professores, corresponde também a um dos objetivos presentes nos PNEF para o subdomínio das AEN.

Estando todos nós em ano de estágio, a cooperação entre os diversos professores-estagiários assume-se como fulcral para a melhoria do trabalho e intervenção de cada um. Perante isto, importa fazer referência às atividades que englobaram a cooperação entre o núcleo de estágio da EBT e da Escola Secundária da Portela. A primeira atividade incidiu na realização de uma atividade experiencial, referente ao meu projeto de Alimentação Saudável, nas duas escolas, pois era uma temática dos conhecimentos comum. A segunda atividade foi a participação de ambos os núcleos nas Saídas de Campos, tendo o trabalho cooperativo sido fundamental para o sucesso de ambos os momentos.

3. Desporto Escolar

O DE assume-se em muitos casos como a única oportunidade de inúmeros jovens praticarem o desporto que os motiva, fora das aulas de EF (Santos, 2009), sendo que isto ocorre muitas vezes devido a problemas financeiros e de distanciamento, pois nos clubes federados é obrigatório o pagamento de mensalidades, bem como podem estar a uma distância bastante longa dos pavilhões, dificultando assim a deslocação dos jovens. Ora o DE, acabando por ser dentro da escola que os alunos frequentam e não requerendo qualquer custo de inscrição, surge então para todos, favorecendo a inclusão e a igualdade (Santos, 2017).

Em consonância com os aspetos abordados em cima, o Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025 (DGE, 2021) pretende assegurar uma oferta desportiva diversificada aos alunos nas diversas escolas e agrupamentos, com o intuito de promover os valores desportivos como a igualdade, a inclusão, o *fair-play*, a ética e o respeito pelo outro, juntamente com o desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos relativos a cada modalidade e ao desporto em si. O DE sofreu um grande impacto, com repercussões negativas, devido à pandemia do COVID-19, fazendo com que esta oferta educativa do DE praticamente estagnasse, daí este Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025 ter como principal missão recuperar o compromisso dos alunos com o DE.

No caso do AEVF, este tem como oferta de DE as modalidades de Badminton, Boccia, Futsal (Infantis), Ginástica Acrobática/Ginástica de Grupo, Ginástica Acrobática, Ténis de Mesa e Voleibol, sendo que no caso específico da EBT apenas existia o Badminton, o Ténis de Mesa e o Voleibol. A escolha destas opções teve como principal premissa dar continuidade às aprendizagens em termos Plurianuais. Contudo e com base nos recursos espaciais e materiais do AEVF, parece-me que a oferta das modalidades no DE não é suficientemente diversificada, pois não existe o aproveitamento desses recursos que são suficientes para a implementação de novos grupos-equipas de outras modalidades, como por exemplo o Basquetebol. Esta menor abrangência de modalidades faz com que inúmeros alunos procurem praticar modalidades fora do contexto escolar, diminuindo assim a participação no DE do agrupamento.

Com base nas ofertas da EBT, escolhi o Voleibol Masculino, no escalão de Infantis, tendo tomado esta decisão, porque o horário se adequava ao meu da escola, bem como queria experienciar um novo desafio, já que esta não era uma modalidade em que fosse especialista, apesar de ser uma das que mais apreciava. Este grupo-equipa era de nível 2, pois possuía treinos semanais regulares e concentrações competitivas interescolas no âmbito local, regional e

nacional. O professor que acompanhei era o responsável pelo Voleibol Masculino, no escalão de Infantis B há diversos anos, assim como muitos dos alunos inscritos neste ano eram provenientes da equipa do ano letivo antecedente. Em termos da carga horária, as modalidades do DE no AEVF tinham a obrigatoriedade de 135 minutos semanais, sendo que no caso deste grupo-equipa, estas horas estavam distribuídas em 2 tempos semanais de 65 e 70 minutos: Segunda-feira das 18h10 às 19h20 e Sexta-feira das 18h10 às 19h15. Os treinos foram realizados no Espaço Relvado Exterior ou no Ginásio, pois a EBT garantia os recursos materiais necessários para a aplicação do Voleibol em ambas as situações. Esta utilização dos diversos espaços permitiu que em caso de situações meteorológicas adversas, o planeamento dos treinos não fosse comprometido.

3.1. 1ª Etapa (Prognóstico)

O modelo de planeamento que adotei nesta área foi o modelo por etapas (ME, 2011) como na área da lecionação, tendo definido os seguintes objetivos para esta 1ª etapa:

Quadro 30 - Objetivos DE 1ª Etapa

Objetivos
Conhecer os alunos e estabelecer regras e rotinas nas aulas
Verificação e identificação das aprendizagens dos alunos no ano anterior
Definir quais as prioridades de aprendizagem dos alunos
Caracterização do calendário competitivo

Sendo esta etapa dedicada à AI, o foco dos treinos foi sobretudo nas situações de jogo, pois como é referido por Comédias Henriques (2012), é no contexto de jogo que os alunos demonstram se sabem como, quando e o porquê de realizarem uma determinada habilidade, num momento específico. Na 1ª Parte do treino foram realizados pequenos exercícios de controlo e contacto com a bola, pois os alunos não praticavam a modalidade, em contexto de DE, desde o final do ano letivo anterior. Na 2ª Parte efetuei uma situação de jogo de cooperação de 2+2, com o intuito de perceber durante quantas transposições os alunos eram capazes de manter a bola no ar, tendo de seguida evoluído para situações de 2x2 e de 3x3. As situações que privilegiei nesta etapa de AI foram as de 1x1, 2+2, 2x2 3x3, sendo que após este momento inicial, inclui também o 4x4, pois neste escalão era a organização de jogo oficial. Optei por realizar nesta 1ª etapa situações reduzidas de jogo, anteriormente referidas, pois como afirma Fraga (1996), permitem que os alunos selecionem de uma forma mais adequada as ações técnico-táticas que melhor resolvem os problemas que lhes são apresentados no jogo.

As ilações que tirei nesta AI foram que a maioria dos alunos cumpria o nível I com relativa facilidade, existindo apenas três alunos que ainda não cumpriam totalmente esse nível. Perante estas conclusões, defini como um dos objetivos que os estudantes que já cumpriam o nível I nesta AI deveriam alcançar o nível E no final do ano letivo, sendo que os que ainda não cumpriam o nível I teriam de, pelo menos, alcançar a totalidade do nível I até ao final do ano letivo. Para aumentar o número de alunos participantes, elaborei um cartaz de divulgação (Apêndice XVII), que afixei em diversos locais na EBT, na Escola Secundária Vergílio Ferreira (ESVF) e na Escola Básica de São Vicente (EBSV), bem como falei com os alunos constituintes do grupo-equipa para trazerem os seus amigos e colegas de escola para o núcleo. Para além disto também falei com alguns professores da escola para que promovessem nas suas aulas a participação no grupo-equipa.

3.1.1. A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos

No que concerne aos momentos competitivos, verifiquei que apenas iriam existir 3 encontros ao longo do ano letivo, sendo que estes apenas estavam previstos para Março e Maio. Ora este desfasamento temporal em nada beneficia a evolução dos alunos, bem como não vai ao encontro das finalidades de EF.

As aulas de EF possuem como uma das suas finalidades, que os alunos continuem no futuro a realizar AF de forma autónoma, sendo que este fator também deve ser promovido no DE. Marques, Ekelund e Sardinha (2016) afirmam que os alunos que participam em atividades físicas organizadas, como o DE, possuem níveis de AF, com uma intensidade moderada a vigorosa, mais elevados ao longo da sua adolescência, tendo isto um grande impacto no cumprimento das recomendações diárias da mesma. Alicerçado a este fator está a competição, pois a implementação da mesma nos desportos organizados faz com que os alunos se sintam mais motivados nas tarefas e melhorem as suas habilidades, capacidades e competências, sendo que esta deve estar sustentada num clima relacional positivo, guiado pelos professores responsáveis (Aggerholm et al., 2018), promovendo acima de tudo valores de respeito mútuo e de *fair-play* (Lima, 1987). Como afirma Santos (2017) o DE é um grande impulsionador do incremento e desenvolvimento de valores educativos, promovendo uma formação integral, correspondendo em muitos casos, em Portugal, ao único momento onde muitos jovens possuem a oportunidade de praticarem a sua modalidade de eleição, fora das aulas de EF (Santos, 2009).

Com base nestas ilações, a existência de competição no DE e a qualidade da mesma, assumem-se como fatores fulcrais, pois permitem que os alunos desenvolvam as suas competências sociais com o seu grupo-equipa e com outros alunos de outras escolas, sendo

nestas situações competitivas que os estudantes podem aplicar aquilo que aprendem e treinam nos treinos. Estas competições, como é o caso do Voleibol, ao serem jogadas em grupo, fazem com que os alunos se superem e elevem as suas habilidades, capacidades e conhecimentos, pois como é defendido por Comédias Henriques (2012) o desempenho individual é tanto melhor quanto melhor forem os desempenhos e rotinas coletivas. Estas aprendizagens e desempenhos estão também muito dependentes da motivação dos alunos, sendo que a presença de mais momentos competitivos nos treinos, faz com que os estudantes sintam maior prazer ao realizarem as atividades, pois são desafiados através do carácter competitivo (Bernstein, Phillips & Silverman, 2011).

A realidade é que apesar destes benefícios e de existirem competições locais, regionais e nacionais, a nível local os jogos competitivos são muito reduzidos. Se um grupo-equipa que não for qualificado para as competições nos níveis seguintes, acaba por não participar em mais nenhuma competição, sendo isto extremamente desmotivador para os alunos que se inscrevem no DE com o intuito de participarem ativamente nessa experiência competitiva. Se a missão do DE é mobilizar o máximo de alunos possível a praticarem AF, com o intuito de estes se desenvolverem fisicamente, psicologicamente, afetivamente e socialmente (DGE, 2021) de uma forma harmoniosa e positiva, é fundamental não descurar a importância que estes encontros entre alunos de escolas e núcleos diferentes possuem para a concretização desses objetivos propostos.

Perante isto surgiu o tema do meu projeto “**A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos**”, que possuiu como objetivos:

Quadro 31 - *Objetivos Projeto Específico DE*

Objetivos
Aumentar os momentos competitivos de forma interna e externa
Utilizar as competições como momentos de avaliação formativa
Realizar avaliações formativas periódicas e mais consistentes

Este projeto pretendeu dar resposta a estas lacunas relativas aos momentos competitivos, assim como para combater a não existência dos mesmos nos últimos dois anos, devido à situação pandémica atual. Esta resposta foi fornecida através da realização de convívios competitivos internos e externos (com um clube e outra escola), onde o foco incidia no desenvolvimento e superação de cada aluno e no coletivo grupo-equipa e não no resultado final, como acontece no desporto federado. É fulcral compreender que o DE é independente do desporto federado, sendo que o desenvolvimento enquanto atividade desportiva depende única e exclusivamente de si próprio (Coelho, 2002), bem como ao estar inserido no contexto escolar

e representando também um complemento para a EF, não deve representar uma fase primordial de seleção de indivíduos consoante o seu “talento”, mas sim um espaço aberto e propício para o desenvolvimento de todos os alunos nos mais diversos domínios (Sarmiento, 1999 citado por Santos, 2009).

3.2. 2ª Etapa (Prioridades)

A 1ª etapa permitiu-me verificar quais as dificuldades e necessidades na matéria de Voleibol, bem como definir os objetivos para esta 2ª etapa:

Quadro 32 - Objetivos DE 2ª Etapa

Objetivos
Desenvolver as aprendizagens e alcançar os objetivos prioritários dos alunos
Definir o plano de competições internas e externas

Identifiquei 3 alunos que não cumpriam o nível I na modalidade do Voleibol, sendo que os restantes 7 cumpriam-no totalmente. Relativamente aos alunos com maiores dificuldades, os maiores problemas foram referentes à deslocação para o ponto de queda da bola, fazendo com que depois a continuidade do jogo não acontecesse, e também ao nível do serviço por baixo, sendo que não conseguiam que a bola transpusesse a rede.

Para estes alunos defini como objetivos intermédios I, numa situação de 2+2, o deslocamento para o ponto de queda da bola, o toque de dedos para dar continuidade ao jogo e a execução do serviço por baixo e colocado. No que respeita às situações de aprendizagem os alunos realizaram o jogo do 4 em círculo sem rede no aquecimento e uma situação de jogo, o jogo de cooperação 2+2, tendo colocado o critério de sucesso de 10 transposições de rede que foi alcançado pelos alunos. Optei por realizar estes jogos reduzidos, pois como Fraga (1996) refere, ao serem as primeiras situações onde os estudantes contactam efetivamente com a cooperação entre dois jogadores, permite-lhes desenvolver as habilidades de uma forma mais adequada e progressiva. Para ajudá-los, coloquei-os num par com um aluno mais forte, pois como comprovou Fraga (1996), possibilita que a bola ande mais tempo no ar, ajudando ao deslocamento para o ponto de queda da bola, bem como à realização do toque de dedos, por parte dos alunos com mais dificuldades, na procura de darem continuidade ao jogo.

Juntamente com estes fatores, Gonçalves (2009) profere ainda que a situação de jogo 2+2 permite que haja uma descentralização à volta bola, promovendo assim, mais frequentemente, a realização dos 3 toques. Para treinar o serviço por baixo, os alunos a pares, realizaram um serviço à vez, entre 3-4,5m da rede, sendo que após o serviço, existia uma

recepção em auto-passe. Todas as estratégias utilizadas permitiram que os alunos alcançassem os objetivos definidos, tendo-se verificado uma melhoria substancial ao nível do deslocamento para o ponto de queda da bola e da realização do toque de dedos, com o intuito de darem continuidade ao jogo.

Relativamente aos estudantes que trabalharam o nível E, defini os seguintes objetivos intermédios I: numa situação de 3x3, o serviço por cima é realizado de forma a criar dificuldade na recepção; a recepção é efetuada em passe ou manchete para o jogador de zona 3 e o 2º toque é feito pelo passador para um dos jogadores laterais colocar a bola do outro lado da rede, com precisão, com o objetivo de ganhar o ponto.

O jogo de 3x3, como alude Fraga (1996), ao ser uma situação que já possui a distribuição espacial da dinâmica dos 3 toques instalada, permite que os alunos compreendam que a recepção é sempre efetuada pelos jogadores mais atrás e na direção de quem está mais perto da rede, sendo este o responsável pela realização do 2º toque que vai levar a uma finalização intencional. Coloquei como condicionante que caso a equipa ganhasse um ponto com a dinâmica dos 3 toques, este valia a triplicar. Esta condicionante, baseada na teoria de aprendizagem do condicionamento operante (Skinner, 1984) permitiu que os alunos dessem ênfase à realização da dinâmica dos 3 toques, através da associação da recompensa à ação desejada. Nesta situação de 3x3 os grupos foram heterogéneos e homogéneos, pois para além de ser importante que os estudantes com mais dificuldade treinassem esta dinâmica que iriam encontrar na competição, era crucial que os mais fortes possuíssem também a oportunidade de treinarem com alunos que estivessem ao mesmo nível que eles, para se motivarem ainda mais para a prática da modalidade do DE.

Para além deste jogo, implementei um exercício de triangulação na rede com toque de dedos, onde os passadores eram numa primeira fase os alunos mais fortes, de modo a garantir que existia um 2º toque com critério e qualidade. De forma a trabalhar com maior incidência a colocação de bola, baseei-me na metodologia utilizada por Fraga (1996), tendo posicionado arcos no chão que sinalizavam o local onde os alunos tinham de colocar o 3º toque. Estas estratégias revelaram-se muito benéficas, pois o facto de os estudantes estarem a realizar constantemente o 2º toque e 3º toque, levou a uma melhoria substancial do passe e das finalizações intencionais.

As opções tomadas revelaram-se eficazes, tendo os estudantes conseguido alcançar os objetivos definidos, verificando-se uma melhoria substancial na concretização da dinâmica dos 3 toques e de finalizações intencionais.

Para além das situações anteriormente descritas, no aquecimento mantive, como na 1ª etapa, exercícios mais direccionados para o treino analítico, onde os alunos realizaram muitos toques curtos, toques compridos, manchetes, tanto em deslocamento como em diversas posições.

Na 2ª Parte da Aula todos os alunos realizaram jogos de 1x1, com serviço em toque de dedos, possuindo como critério de sucesso 10 pontos, pois verifiquei na AI que para além de ser um jogo muito motivante para os alunos, permitia também, segundo Fraga (1996) que a bola andasse muito no ar, devido ao facto de o toque de dedos e de os deslocamentos para o ponto de queda da bola estarem a ser frequentemente solicitados.

Coloquei como regra os alunos terem de dar 2 ou 3 toques antes de enviarem a bola novamente para o outro lado da rede, de forma a que trabalhassem mais a receção e o contacto com a bola. A implementação desta regra baseou-se no modelo de constrangimentos de Newell (1986) cuja modificação ao nível do comportamento do aluno permite promover determinados comportamentos que, neste caso, se centravam no aumento do contacto com a bola em toque de dedos. Como era um exercício que possuía a componente de competição, os estudantes deslocavam-se muito mais rápido para que a bola não caísse no chão e não perdessem o ponto.

O treino do serviço também ocorreu nesta parte da aula, sendo que os alunos treinaram o serviço por baixo e por cima, através de um exercício a pares, adaptado de Fraga (1996) onde um servia e o outro recebia em passe ou manchete, acima do nível da rede, agarrando a bola antes que caísse no chão. Aqui o critério de sucesso foi verificar qual o par que realizava primeiro 10 serviços dentro, com receções controladas. No caso do serviço por cima, o exercício foi o mesmo, só que a meta era apenas ver quem conseguia chegar primeiro aos 6 serviços dentro. Para diferenciar o ensino, os alunos Infantis A serviam a 3-4,5m da linha de serviço, pois verifiquei na AI que só conseguiam ainda ter sucesso no serviço nessa distância.

Para finalizar a 2ª Parte da Aula os alunos realizaram um jogo de 4x4 dinâmico, em competição, onde eu atirava uma bola para cada equipa, tendo esta de fazer a dinâmica dos 3 toques e enviar a bola para o outro lado, continuando o jogo até que a bola caísse. Este exercício apenas terminava quando todos passassem por todas as posições e quando realizassem pelo menos 2 receções. Esta tarefa teve a vantagem de treinar as situações de jogo com mais densidade, pois diminuía muito os tempos de espera, assim como obrigava os alunos a uma concentração redobrada, proporcionando uma intensidade de treino elevada. A introdução da bola em jogo pelo professor, permite, segundo Barreiros, Catela e Godinho (2017), aumentar a

variabilidade das condições de práticas nas situações jogadas, sendo esta uma condição essencial para promover aprendizagens mais robustas.

Para além deste jogo os estudantes realizaram um jogo de 4x4 com serviço por baixo ou serviço por cima, com o objetivo de treinarem na situação de jogo que iriam realizar nos jogos de competição.

3.2.1. A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos

Ainda nesta 2ª etapa, procedi à definição dos momentos competitivos relativos ao meu projeto específico que ocorreu ao longo do 2º e 3º Período, mais concretamente do dia 28 de Janeiro até ao dia de 3 de Junho. O programa de atividades pressupôs a realização de competições internas, entre os alunos do AEVF constituintes ou não do grupo-equipa, e de competições externas com o Colégio Valsassina. Os alunos do grupo-equipa foram a população-alvo de todo o projeto.

Relativamente à competição interna, os alunos traziam colegas e amigos para fazerem equipa com os mesmos na competição. Esta competição interna ficou definida para o 2º Período, nos treinos de sexta-feira de 2 em 2 semanas, ou seja, nos dias 28 de Janeiro, 11 de Fevereiro, 25 de Fevereiro, 11 de Março, 25 de Março, 1 de Abril, sendo os jogos de 2x2.

No 3º Período os jogos passaram para 4x4, sendo realizados todas as sextas-feiras, ou seja, nos dias 22 de Abril, 29 de Abril, 6 de Maio, 13 de Maio, 20 de Maio, 27 de Maio e 3 de Junho. Relativamente à idade, esta intervenção interna foi direcionada essencialmente para os alunos do 5º ao 7º ano (escalão Infantis), mas também para os alunos do 8º e 9º ano, pois não possuíam a hipótese de praticar a modalidade na escola secundária do agrupamento devido ao facto de não existir nenhum grupo-equipa para o seu escalão. Devido a este fator existiam alguns alunos desta faixa etária que treinavam com o nosso grupo-equipa, o que foi benéfico para os alunos mais novos, pois ajudou-os a evoluir bastante.

A segunda atividade pressupôs a realização de convívios desportivos com as equipas do Colégio Valsassina. Esta decisão prendeu-se com o facto de querer proporcionar aos alunos, um momento competitivo formal, onde tivessem de aplicar as suas aprendizagens num contexto diferente do que estavam habituados, com pessoas que desconheciam, promovendo também a cooperação entre todos os jovens. No que concerne à parceria com a escola, um dos professores orientadores de estágio era professor no colégio e responsável pelos Infantis de Voleibol, facilitando assim o contacto mais rápido e direto, de forma a perceber a viabilidade da atividade.

3.3. 3ª Etapa (Progresso)

Em função das ilações retiradas do balanço da 2ª etapa, verifiquei que os alunos melhoraram imenso, tendo existido uma grande evolução sobretudo por parte dos estudantes que não cumpriam o nível I, após a AI. Perante isto, a organização, estrutura e metodologia das aulas, nesta etapa, seguiu a mesma lógica, visando a continuidade do trabalho e das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Os objetivos para esta etapa foram os seguintes:

Quadro 33 - Objetivos DE 3ª Etapa

Objetivos
Fomentar a progressão das aprendizagens dos alunos
Implementação das competições a nível interno, no âmbito do projeto específico
Aumentar o número de momentos competitivos

Os grupos permaneceram heterogéneos, pois a cooperação entre alunos de diferentes níveis verificou-se, ao longo deste ano letivo, muito positiva no desenvolvimento dos estudantes, indo isto ao encontro do estudo de Dyson (2002). Contudo, em alguns momentos os alunos de um nível superior, estiveram em grupos mais homogéneos, com o intuito de trabalharem as habilidades em contextos um pouco mais desafiantes.

Nesta 3ª etapa, os dois alunos que continuaram a trabalhar o nível I possuíam os seguintes objetivos intermédios II: numa situação de 2+2 e 2x2, realizam o toque de dedos ou antebraços para darem continuidade ao jogo e realizam o serviço por baixo colocado. Mantive as situações de 2+2 e 2x2, com base nas recomendações de Fraga (1996) e de Gonçalves (2009), com o intuito de os estudantes melhorarem o toque de dedos no passe e a manchete, para passarem e receberem, e o serviço por baixo. A única diferença para a etapa anterior foi o facto de após 6 transições seguidas disputarem o ponto. Os critérios de sucesso foram 6 transições e a cada 8 ataques finalizarem 3 com sucesso, tendo os estudantes no final da etapa alcançado estas metas com sucesso.

Verifiquei ainda que um dos alunos realizava constantemente a manchete em situações que não devia, pois possuía sempre as mãos colocadas na posição de preparação desse movimento. Para ultrapassar este vício do aluno, recorri novamente às considerações de Skinner (1984), através da colocação da seguinte condicionante ao jogo: caso o aluno efetuasse toque de dedos para ganhar o ponto, este valia a dobrar, bem como se fosse o último toque da transposição para o lado contrário passava a contar como duas transposições, ou seja, ficava mais perto da meta que lhe permitia depois disputar o ponto. Os alunos alcançaram todos os objetivos, de modo que na etapa seguinte trabalharam apenas nas situações de 3+3, 3x3 e 4x4, de forma a explorarem corretamente a dinâmica dos 3 toques.

Os alunos que estavam a trabalhar o nível E, melhoraram imenso a realização da manchete, dominando a dinâmica dos 3 toques numa situação de jogo 3x3. Perante esta evolução os seus objetivos intermédios II foram: numa situação de 4x4, realizam o serviço por cima para criar dificuldade, a receção é efetuada em passe ou manchete para o jogador de zona 3 e o 2º toque é efetuado pelo passador para um dos jogadores laterais finalizar em remate em apoio, com o objetivo de ganhar o ponto.

Estes estudantes trabalharam na situação de jogo 4x4, com serviço por baixo e por cima, bem como com a condicionante de terem de realizar 3 toques obrigatoriamente antes de transporem a bola para o outro lado da rede. Esta estratégia teve por base os constrangimentos à tarefa, baseados nos pensamentos de Newell (1986). Caso o ponto fosse ganho utilizando a dinâmica dos 3 toques, este valia a triplicar (Skinner, 1984).

Tomei a decisão de privilegiar a situação de 4x4, pois como alude Fraga (1996), é a melhor progressão para a situação formal 6x6, pois a organização coletiva já é mais racional e evoluída, levando a que os alunos ocupem o espaço de forma correta para intervirem no jogo, bem como passam a possuir mais uma opção ofensiva e defensiva. Sendo um jogo com uma complexidade acrescida, implica um maior domínio das ações técnicas, como afirma Fraga (1996).

O serviço por baixo foi trabalhado através de um exercício de 3x0, adaptado de Fraga (1996), onde todos de uma equipa serviam à vez e os outros recebiam, sendo que depois trocavam. O serviço por cima também foi trabalhado com este grupo, através da mesma dinâmica, tendo cada um dos alunos de realizar 6 serviços por cima que apenas eram contabilizados caso caíssem dentro das dimensões do campo. Para além deste 4x4 com serviço, os alunos também trabalharam a situação de 4x4 dinâmico, baseada na teoria, como na etapa anterior, de Barreiros et al., (2017). A inclusão deste exercício teve um impacto muito positivo na evolução dos alunos na dinâmica dos 3 toques, pois o facto de bola andar mais tempo no ar, permitia que os estudantes realizassem mais vezes as ações, assim como tivessem tempo suficiente para decidirem se tocavam em toque de dedos ou manchete para dar continuidade ao jogo.

Este grupo de alunos de um nível melhor, iniciou também o trabalho do remate em apoio, através de pequenas progressões, baseadas na metodologia de Fraga (1996), de modo a perceberem como deviam colocar e realizar os apoios, bem como qual o momento da impulsão e do contacto com a bola.

No aquecimento todos os alunos continuaram a realizar exercícios de técnica individual, situações de 1x1 e treino do serviço a pares, bem como na 2ª Parte dos treinos, os estudantes realizaram à semelhança da etapa anterior, uma situação de ataques à entrada e à saída da rede, seguindo os pressupostos de Fraga (1996). Os alunos de um nível superior iam rodando na posição de passador, de modo a treinarem o passe para a finalização (2º toque). O critério de sucesso foi os alunos acertarem uma vez em cada um dos quatro arcos, tendo sido alcançado por todos os estudantes.

À semelhança do que acontece nas aulas, o trabalho de condição física também ocorreu nos treinos do DE, tendo estado incluído nos exercícios, bem como no aquecimento, onde os alunos realizaram exercícios de deslocamento, combinados com as ações técnicas, permitindo assim treinar a parte técnica bem como a condição física.

No que concerne à resistência, os estudantes, a pares, realizaram um exercício onde frente a frente iam trocando a bola, sendo que quem estivesse de frente para a rede, após passar tinha de correr para trás, tocar na linha de fundo do campo e voltar para devolver a bola. O colega parado só devolvia novamente a bola quando fizesse 4 toques de dedos passando a bola de seguida para o seu respetivo par. Após 12 passes sem a bola cair no chão, trocavam. Selecionei este exercício, pois como afirma Fraga (1996), permite ao mesmo tempo desenvolver a resistência, a velocidade e as ações técnicas do Voleibol.

Em duas rotações os alunos realizaram trabalho específico de força, seguindo as recomendações da ACSM (2018), ou seja, executaram numa primeira rotação 10 flexões de braços e numa segunda rotação, 12 abdominais. Na 3ª Parte da Aula os alunos realizaram ainda duas séries, com descanso de 20 segundos entre cada uma, de agachamentos estáticos contra a parede, ao longo de 40 segundos, tendo estado ao mesmo tempo a realizar toque de dedos.

De salientar ainda que foi precisamente neste período que se iniciaram as competições do quadro competitivo do DE, tendo ocorrido apenas um encontro. Para este defini como objetivo verificar se os alunos conseguiam realizar corretamente a dinâmica dos 3 toques, bem como colocarem a bola no campo dos adversários de forma intencional, dificultando as ações atacantes das outras equipas. Para além disto e ao possuir alunos que ainda eram Infantis A, defini como objetivos para estes realizarem com sucesso o serviço por baixo e colocado, e tocarem a bola para darem continuidade ao jogo da equipa. Todos os objetivos foram alcançados, tendo os alunos demonstrando um progresso evidente nas ações e aprendizagens, sobretudo na realização correta da dinâmica dos 3 toques e na concretização de finalizações intencionais.

3.3.1. A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos

Nesta 3ª etapa ocorreu o meu projeto específico para esta área, que consistiu na realização de mais momentos competitivos tanto a nível externo como interno. O objetivo foi criar torneios a nível interno, onde os alunos trouxessem amigos para a hora do treino, realizando um torneio entre todos. Isto permitiu a entrada de mais alunos para o grupo-equipa, bem como a oportunidade dos já constituintes conseguirem aplicar as aprendizagens desenvolvidas nos treinos, num contexto diferente e com pessoas diferentes. As competições de nível externo foram realizadas apenas num momento no Colégio Valsassina. Ambas as opções pretenderam proporcionar aos alunos a continuidade do trabalho desenvolvido ao longo do ano, bem como a oportunidade de aplicarem essas aprendizagens fora do contexto de treino, pois também nas competições é possível os alunos aprenderem e melhorarem alguns aspetos que necessitem. Para além disto, estes jogos de treino permitiram realizar avaliações formativas, através de uma análise e reflexão conjunta com os alunos, após cada momento, sobre as suas aprendizagens, tornando assim esta componente formativa muito mais constante e significativa, com o intuito de averiguar os aspetos onde os alunos tinham melhorado e onde teriam de continuar a trabalhar com maior incidência.

3.4. 4ª Etapa (Produto)

Com base no balanço efetuado na etapa anterior, afirmo que os alunos alcançaram todos os objetivos propostos, verificando-se uma enorme evolução, sobretudo nos estudantes que estavam a contactar com a modalidade pela primeira vez, ao nível do DE. Dito isto, esta 4ª etapa possuiu os seguintes objetivos:

Quadro 34 - Objetivos DE 4ª Etapa

Objetivos
Consolidar as aprendizagens dos alunos
Dar continuidade ao trabalho do remate em apoio e em salto
Concluir os momentos competitivos internos e externos referentes ao projeto específico

À semelhança da 3ª etapa os grupos foram, na sua maioria heterogéneos, seguindo os pressupostos de Dyson (2001), assim como o aquecimento permaneceu com exercícios de técnica individual em situações de 1x1, pois permitia que os alunos tivessem muito contacto com bola, sendo isto fundamental, como refere Fraga (1996) para a melhoria do toque de dedos, da manchete e do deslocamento para o ponto de queda da bola. Relativamente ao trabalho de condição física dei continuidade às metodologias realizadas na 2ª e 3ª etapa, baseadas nas

recomendações de Fraga (1996) e da ACSM (2018), pois permitiram que os estudantes desenvolvessem a condição física e as ações técnicas, de forma conjunta, traduzindo-se numa melhoria de ambas.

Os dois alunos que trabalharam, ao longo da 3ª etapa, com maior incidência as situações de 2+2, 2x2 e 3+3, melhoraram substancialmente as ações do toque de dedos, da manchete, do deslocamento para o ponto de queda da bola, a realização do serviço por baixo colocado e a receção ao serviço, pelo que os seus objetivos terminais foram: numa situação de 3x3 e 4x4, realizam o serviço por baixo com intuito de dificultarem a receção; efetuam corretamente a dinâmica dos 3 toques, sendo o 2º toque realizado sempre pelo jogador de zona 3; realizam finalizações intencionais. As situações de 3x3 e 4x4, como refere Gonçalves (2009), ao possuírem uma imprevisibilidade acrescida e um alargamento do espaço ofensivo de jogo, leva a que os estudantes tenham de decidir quais as melhores opções técnico-táticas, que dão resposta aos problemas apresentados no jogo. O critério de sucesso para ambas as situações foram a cada 8 ataques finalizarem 5 com sucesso, tendo sido alcançado por todos os grupos.

No final da 3ª etapa, verifiquei, que apesar de ter melhorado, um destes dois alunos ainda continuava a realizar a manchete em situações que não eram propícias. Para colmatar esta lacuna, coloquei-o no aquecimento, com um dos alunos melhores, a realizar um exercício, proposto por Fraga (1996), de toque de dedos em várias posições, ou seja, o aluno melhor colocava a bola com diversas alturas e direções, tendo o outro de se deslocar rapidamente para o ponto de queda da bola, sendo que apenas podia realizar manchete se a bola fosse na direção dos joelhos. De forma a estimular o sentido positivo pela associação da recompensa ao comportamento valorizado, como refere Skinner (1984), pretendi que o aluno se devolvesse a bola jogável em toque dedos, recebia dois pontos, tendo o critério de sucesso sido o alcance de 20 pontos. Estas estratégias revelaram-se eficaz, tendo o aluno ultrapassado as dificuldades relativas à realização da manchete em situações não propícias.

Os restantes alunos que trabalharam o nível E, alcançaram todos os objetivos referentes ao nível E, executando de forma fluída e correta a dinâmica dos 3 toques na situação de 4x4, explorando as diagonais do campo, de modo a dificultarem o 1º toque dos oponentes. Perante este balanço positivo, mantive a situação de 4x4, com início em serviço, pois para além de ser a organização que os alunos encontravam nas competições do DE, era um jogo que, segundo Fraga (1996) permitia aos estudantes desenvolverem as ações técnico-táticas nas posições corretas. Dando continuidade ao trabalho da etapa antecedente, também mantive a situação de 4x4 dinâmico, pois os alunos demonstraram bastante motivação e empenho durante

a sua realização, bem como a presença constante da bola no ar, levou a que os estudantes estivessem constantemente a trabalhar o passe, a manchete e o deslocamento para o ponto de queda da bola.

Todavia, estes alunos ainda demonstraram alguma dificuldade na realização do serviço por cima, pois lançavam a bola demasiado para trás, existindo apenas 3 estudantes que o conseguiam efetuar consistentemente de forma correta. Para resolver este problema, coloquei-os a lançarem a bola, com as costas encostadas a uma parede, com intuito de perceberem que o lançamento da bola teria de ser para a frente e o mais vertical possível.

Alicerçado a isto privilegiei o uso do feedback prescritivo, pois segundo Martins et al., (2017), permite que o foco seja num aspeto específico da prestação motora do aluno, incidindo diretamente no comportamento que deve ser modificado. Este tipo de feedback promove também uma certa autonomia ao estudante, devendo, contudo, ser sempre guiada pelo docente (Martins et al., 2017). Estas opções foram acertadas tendo os alunos ultrapassado as suas dificuldades.

No que concerne ao remate em apoio, estes alunos evoluíram consideravelmente nesta ação, realizando-a algumas vezes no jogo, logo progredi nesta etapa para o trabalho do remate em salto, baseando-me na metodologia de Fraga (1996). Após a bola ser atirada ao solo, por mim, no momento do ressalto no chão os alunos realizavam a chamada e concretizavam o remate.

Ao ser uma etapa que se encontrava inserida nos meses das competições, o foco dos treinos, foi ao nível das situações formais de jogo. Ocorreram 2 encontros do DE, um no dia 14 de Maio e outro no dia 21 de Maio, bem como um encontro com o Colégio Valsassina., referente ao meu projeto específico. Tendo os momentos sido realizados em 3 fins-de-semana seguidos, possuíram os mesmos objetivos sendo estes os terminais que já foram referidos anteriormente. Estes foram alcançados por todos os alunos, tendo a dinâmica dos 3 toques sido realizada de forma correta e consistente ao longo de todos os jogos, bem como as finalizações foram intencionais e de forma a criar dificuldades na receção da equipa adversária.

De realçar também a melhoria significativa na realização do serviço por baixo e por cima colocados, bem como na exploração das finalizações através do remate em apoio e do remate em salto. O trabalho desenvolvido ao longo do ano, traduzindo-se na melhoria e progresso dos estudantes nas suas aprendizagens, levou a que os resultados nas competições fossem muito positivos, tendo o grupo-equipa sido vice-campeão de Lisboa do escalão em

questão, bem como feito pódio num torneio de um escalão superior, sendo neste caso o escalão de iniciados.

3.4.1. A Competição ao Serviço das Aprendizagens dos Alunos

Nesta etapa dei continuidade ao meu projeto específico inserido na área, tendo realizado competições internas de 4x4, pois era a situação que os alunos encontravam constantemente nos treinos e nas competições do DE, bem como realizado uma competição externa, também de 4x4, no Colégio Valsassina com mais 3 grupos-equipa de Voleibol. A continuação dos torneios, bem como a evolução da situação de jogo foi benéfica para os alunos, pois permitiu fomentar ainda mais a autossuperação dos estudantes, que se revelou fulcral para a melhoria das aprendizagens dos mesmos. No caso das competições externas o contacto com outros grupo-equipa permitiu a fomentação dos valores de *fair-play* e do respeito pelo outro, tendo os alunos alcançado estes objetivos de forma exímia.

3.5. Balanço Final

Fazendo um balanço de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, é de realçar que todos os alunos melhoraram substancialmente as suas aprendizagens bem como os seus níveis de jogo, tendo a assiduidade aos treinos sido também um fator preponderante neste desenvolvimento. A progressão contínua das situações de jogo ao longo das etapas e a presença constante das mesmas, revelou ser um aspeto crucial na melhoria dos alunos, pois permitiu que estes estivessem em contacto permanente com o jogo e com todos os fatores complexos que este engloba.

Todos os alunos conseguiram no final do ano dominar a dinâmica dos 3 toques com finalizações intencionais, numa situação de 4x4, bem como realizar corretamente o serviço por baixo, de forma a dificultar a receção do mesmo. No que respeita à colocação da bola no campo, a presença de arcos que sinalizavam as zonas onde os alunos tinham de colocar a bola, revelou-se muito benéfica na melhoria das finalizações intencionais tanto em toque de dedos como em remate. De destacar ainda que 6 alunos conseguiram no final da 4ª etapa realizar corretamente o remate em salto e o serviço por cima em apoio, sendo que 2 estudantes conseguiram mesmo realizar o serviço por cima em suspensão.

No que respeita à minha intervenção nesta área, a seleção de um grupo-equipa cuja modalidade não era a minha especialidade, revelou-se uma mais-valia para a minha formação e capacidade de intervenção. Ao ser uma novidade, todo o trabalho de pesquisa e de reflexão que efetuei tanto de forma individual como em conjunto com o professor responsável pelo

grupo-equipa, foi preponderante para a seleção e adequação correta das situações de aprendizagens, visando o alcance dos objetivos definidos.

Para além destes aspetos, todo este trabalho permitiu que a minha intervenção melhorasse tanto nos treinos como nas aulas de EF, fornecendo aos alunos feedbacks muito mais assertivos e adequados, direcionados para as componentes críticas e objetivos relativos às tarefas do Voleibol. Contudo, convém reforçar que todas estas melhorias e competências adquiridas foram alcançadas também pela abertura que o professor responsável me forneceu, desde o primeiro dia, para assumir a lecionação total dos treinos.

Realço a importância que aplicação do projeto específico do DE teve no desenvolvimento dos alunos tanto ao nível habilidades como também das competências e valores sociais. A realização de competições e torneios quinzenais e semanais, tanto de 2x2 como de 4x4, revelou-se extremamente eficaz pois permitiu que os estudantes estivessem em contacto regular com o contexto competitivo, tendo sido fundamental para o aumento da autossuperação dos mesmos, que ao elevarem as suas habilidades, acabaram por melhorar as suas aprendizagens individuais e coletivas, como é defendido por Bernstein et al., (2011). Para além deste aspeto, o facto de jogarem contra colegas com os quais não estavam habituados a treinar, revelou-se extremamente benéfico para fomentação de valores educativos como o *fair-play* e o respeito pelo outro, indo isto ao encontro das finalidades da EF, preconizadas nos PNEF por Jacinto et al., (2001).

Todos os momentos competitivos permitiram-me realizar uma avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, o que foi fulcral para adequar constantemente alguns dos objetivos e das situações nos treinos, permitindo aos estudantes melhorar as suas aprendizagens visando o alcance dos objetivos definidos. Após cada competição, efetuava um pequeno balanço com os alunos integrantes do grupo-equipa, referindo os aspetos que tinham melhorado substancialmente, bem como aqueles onde tinham de melhorar. Esta envolvência dos alunos nas suas próprias aprendizagens foi muito importante, pois permitiu que estes tivessem mais conscientes do que conseguiam realizar e do que poderiam vir a conseguir fazer, identificando quais os aspetos onde tinham de melhorar, cooperando uns com outros, com o intuito de todos melhorarem nas suas aprendizagens individuais bem como coletivas. Destaco ainda que obtive ao longo do mês um total de 40 participantes no projeto.

Perante todas estas ilações, comprovou-se que os objetivos foram alcançados, tendo os alunos evoluído bastante as suas aprendizagens e habilidades, bem como existiu um aumento dos momentos competitivos de forma interna e externa. Contudo, convém frisar que as

competições externas foram muito reduzidas. Considero que esta dimensão esteve associada aos horários do DE que são remetidos para as “sobras”, na organização do calendário escolar, resultando numa dificuldade acrescida ao nível da construção de um maior número de momentos competitivos com outros grupos-equipa do DE.

4. Seminário

4.1. 1ª Etapa (Prognóstico)

Correspondendo esta a uma etapa de prognóstico, foi essencial realizar uma avaliação da situação local, que me permitisse verificar a exequibilidade e pertinência da intervenção a realizar, fundamentada e sustentada por bibliografia de referência sobre o tema. Procurei nesta fase visar a importância da Orientação e das AEN no currículo de EF e no desenvolvimento multilateral dos jovens, bem como assegurar a existência de inúmeras abordagens que pudessem ser efetuadas nos estabelecimentos de ensino, relativamente a estes conteúdos programáticos. Após esta análise documental e observacional, defini os objetivos do estudo. Este processo iniciou-se no dia 2 de Dezembro de 2022, terminando no dia 21 de Janeiro de 2023.

Pertinência do estudo

Um projeto coerente que efetivamente dê respostas aos problemas encontrados na escola, depende de uma correta caracterização inicial da situação local, que leve à definição do problema sobre o qual se pretende intervir.

Uma das problemáticas encontradas relacionou-se com o facto de os professores da EBT, neste ano letivo, não terem lecionado, a matéria de Orientação. Quando confrontado com a situação, uma das opções que tomei foi consultar o Plano Plurianual do AEFV, tendo verificado que o conteúdo apenas se encontrava previsto para o 7º ano de escolaridade. Ora isto não vai ao encontro do que está preconizado pelas Metas de Aprendizagem (ME, 2011) como uma matéria nuclear do 1º ao 9º ano, sendo a única AEN presente nas Aprendizagens Essenciais (AE) do 1º ao 12º ano. Esta lacuna coloca em causa os princípios da continuidade e progressão das aprendizagens, assim como a desvirtuação da natureza eclética da EF (ME, 2011). Importa ainda realçar, que ao considerar esta realidade, os alunos apenas tinham acesso a uma pequena dimensão do subdomínio das AEN, que pelas diretrizes do Plano Plurianual, ainda mais reduzida era, tendo em conta a sua expressão apenas num único ano de escolaridade. Esta ausência não possibilita a existência de uma articulação vertical dos PNEF ao longo dos diversos ciclos, em relação às AEN, sendo que este seguimento lógico deve e pode ser garantido, pois o AEFV possuía duas escolas com 2º Ciclo e três com 3º Ciclo.

Contudo, apesar de ser um conteúdo definido no Plano Plurianual, não existiam pontos fixos na EBT, nem nas restantes escolas do AEFV, que permitissem explorar diferentes percursos nas aulas de EF.

A presença da matéria de Orientação, como é defendido por Lozano et al., (2016), possui um impacto fulcral no desenvolvimento cognitivo e físico dos alunos, fomentando a cooperação, valores pessoais e sociais, presentes nas finalidades da EF e que promovem uma formação multilateral e integral dos estudantes. Para além disto e englobando a escola inúmeras áreas distintas, esta modalidade das AEN permite a ocorrência de projetos interdisciplinares, pois possui grande transferibilidade para o quotidiano dos jovens estudantes (Lozano et al., 2016).

Para perceber se a implementação desta área das AEN era possível, visitei mais duas escolas do AEVF (EBSV e ESVF), para além da EBT, tendo comprovado que a aplicação da Orientação seria viável. Procurei ainda apurar se em anos anteriores havia sido efetuada Orientação na EBT, sendo que para esta averiguação abordei o coordenador do 3º ciclo de EF, o professor João Santos. Foi-me relatado que o conteúdo tinha sido abordado na EBT em anos antecedentes, no 7º ano de escolaridade, mas que esse ensino não era consistente, tendo sido dedicadas poucas sessões para a sua prática face às possibilidades do contexto, sobretudo ao nível de não existirem pontos fixos na escola. Para além das explicações do coordenador do 3º ciclo, pretendi também recolher informação diretamente aos professores da EBT sobre as razões que os levavam a não lecionar a Orientação nas suas aulas, tendo os docentes referido os mesmos aspetos que o coordenador.

Nos estabelecimentos de ensino da AEVF, referentes ao 1º ciclo, verifiquei também que era possível ser realizada a Orientação, pois através de uma consulta documental e da presença nas reuniões do DEF, apurei que existia um projeto de coadjuvação de EF, que efetivamente era lecionado por uma professora de EF. Este projeto possuía um programa específico, sendo que ao analisar os seus conteúdos programáticos, confirmei a existência do bloco "Percurso na Natureza" onde as situações previstas de aprendizagem se centravam na realização de percursos nos meios naturais. Embora isto corresponda à realidade da realização das práticas e aprendizagens, os critérios de exequibilidade e aplicabilidade das aprendizagens estavam previstos como flexíveis de forma a serem implementadas nas escolas do 1º ciclo do agrupamento.

O facto de existirem diversos tipos de Orientação, faz com que as estratégias para o ensino da mesma também sejam inúmeras e diversificadas. A aplicação desta matéria no recinto escolar pode ser efetuada através de jogos, com diferentes progressões e variantes, podendo iniciar-se nas salas de aula e evoluir para os pavilhões e recreios escolares (Valenzuela, Gallegos, López, Fernández & Barón, 2010), fazendo com que os custos sejam muitos

reduzidos (Beames, Atencio & Ross, 2009), pois não requer um investimento excessivo de materiais. A juntar a estes fatores, pode ser realizada por tempo, permitindo assim que possa ser uma área de trabalho, onde os alunos rodem, caso o professor queira ter outras matérias a ocorrer ao mesmo tempo (Martins et al., 2017). Esta versatilidade faz com que os professores possam estar focados, caso assim tenham planeado, noutra matéria específica, pois a Orientação possibilita um trabalho mais autónomo por parte dos alunos.

Todos estes fatores anteriormente enunciados levaram-me a definir o tema do meu seminário: ***“Implementação da Orientação nas Aulas de EF”***.

Revisão de Literatura

O subdomínio das AEN assume-se como fulcral para o desenvolvimento de valores éticos, de cooperação e de respeito mútuo (Virgil & Florina, 2019), tendo as escolas e os professores de EF de elaborar programas e saídas de campo, que permitam aos alunos experienciar as diversas matérias inseridas neste subdomínio, num contexto realista e autêntico, sendo neste caso específico os espaços naturais (Marino, 2013). Não obstante, é fundamental que as escolas proporcionem aos alunos a oportunidade de realizarem estas atividades nas aulas de EF e no recinto escolar (Valenzuela et al., 2010), sendo que existem já escolas que possuem recursos materiais e espaciais para se realizar escalada, rapel e slide.

Contudo, a maioria dos estabelecimentos de ensino continuam sem possuir tais recursos, tornando assim difícil a realização dos conteúdos anteriormente definidos. Ora isto não pode ser compreendido como uma limitação para a abordagem das AEN, pois uma das matérias exequíveis corresponde à Orientação, que acaba por ser a única modalidade do subdomínio das AEN que se encontra preconizada tanto nos PNEF como nas AE (ME, 2018), bem como corresponde a uma matéria nuclear do 1º ao 9º ano de escolaridade (ME, 2011). Sendo uma atividade que não requer grandes custos financeiros, faz com que seja uma matéria facilmente concretizada nas escolas (Beames et al., 2009), pois existem inúmeras variantes da mesma que podem e devem ser exploradas nas aulas. A juntar a estes fatores, é sem dúvida o conteúdo que permite um melhor aproveitamento dos recursos exteriores e interiores da escola (Virgil & Florina, 2019), bem como possui grande transferibilidade para o quotidiano dos alunos.

A Orientação tem como objetivo principal que um indivíduo se oriente e encontre pontos específicos, em meios naturais, através da utilização de uma bússola e mapas, que possuem esses pontos já delineados (Lorger & Braičić, 2019). Como é referido por Tammaro et al., (2017), corresponde a uma área que possui grande transferibilidade para o quotidiano dos

indivíduos, permitindo que desenvolvam as suas capacidades de orientação independentemente do espaço, através de mapas e bússolas, promovendo assim uma maior autonomia e poder de decisão de cada um. No que concerne à sua relevância como conteúdo escolar, permite a aplicação de diversas atividades interdisciplinares e multidisciplinares entre a EF e disciplinas como a Geografia, pois também nesta os alunos aprendem as coordenadas, como estas se determinam, como se utiliza um mapa e ainda a elaborar esboços cartográficos (Lorger & Braičić, 2019).

Segundo Tammaro et al., (2017), como esta AEN é realizada em ambientes naturais, faz com que os alunos aprendam a respeitar e valorizar a natureza que os rodeia, onde conjuntamente com as aprendizagens desenvolvidas nas disciplinas de Ciências e Cidadania e Desenvolvimento, possibilita a identificação dos diferentes tipos de fauna e vegetação, por parte dos estudantes. Os mapas ao possuírem um papel indispensável na Orientação, permitem a existência de atividades interdisciplinares também com as disciplinas de Educação Visual e Artes Plásticas, podendo os alunos nessas aulas elaborar os próprios mapas que utilizam depois nas tarefas de Orientação nas aulas de EF (Tammaro et al., 2017).

Visto que todas estas disciplinas estão presentes no currículo escolar dos alunos nos diversos ciclos do Ensino Básico e juntamente com o facto de a Orientação ser uma matéria nuclear, comprova-se que é um conteúdo com grande potencial e valor educativo e que a aplicação do mesmo se assume como fulcral para garantir um desenvolvimento dos alunos nos diversos domínios (físico, social e cognitivo), melhorando as aprendizagens nas restantes unidades curriculares, que possuem enorme transferibilidade para a vida de todos os jovens alunos.

Existem diversas opções metodológicas e didáticas para a abordagem da Orientação nas escolas, sendo que Valenzuela et al., (2010) defendem uma aplicação do conteúdo por etapas nos espaços exteriores das escolas.

O Seminário possuiu os seguintes objetivos:

Quadro 35 - Objetivos Seminário

Objetivos
Criar pontos/balizas fixas que permitam a realização de diversos percursos e modalidades de Orientação na EBT
Criar um percurso de Orientação num espaço verde, próximo do AEVF
Apresentar estratégias de implementação da Orientação nas aulas de EF, articulando com o ensino da Geografia

Espero que no final do projeto as minhas propostas sejam vistas como benéficas tanto para o trabalho dos professores como para as aprendizagens dos alunos nas aulas de EF, englobando dinâmicas interdisciplinares e visando os objetivos definidos nos PNEF (Jacinto et al., 2001).

4.2. 2ª Etapa (Prioridades)

A definição de prioridades foi efetuada nesta etapa, de modo a que fosse possível alcançar os objetivos definidos para o projeto. Com base nisto, esta etapa incidiu sobretudo na definição e implementação da metodologia do projeto (instrumentos, amostra, procedimentos, recolha de dados). A recolha de dados foi efetuada através de:

- Análise documental dos PNEF, das Metas de Aprendizagem para a EF, do Plano Plurianual de EF do AEFV e das Metas Curriculares de Geografia, com o intuito de perceber as opções que poderiam ser consideradas para a implementação do meu projeto na EBT;
- Conversas particulares com o coordenador do 3º ciclo do AEFV e com o professor dos 7ºs anos da EBT;
- Reuniões com a professora de Geografia do 3º ciclo da EBT, com o objetivo de perceber como poderia o ensino da EF e da Geografia serem articulados.

Optei por uma investigação do tipo qualitativo, pois ao não possuir suposições pré-definidas, permitiu-me compreender eficazmente as opções que levavam a Orientação a não ser uma opção regular na EF, ao longo do 2º e 3º ciclo no AEFV, bem como quais as hipóteses de articular o seu ensino com a disciplina de Geografia (Bogdan & Biklen, 1998).

4.3. 3ª Etapa (Progresso)

Esta etapa foi dedicada à análise e interpretação dos dados recolhidos nas etapas antecedentes, bem como à realização de um estudo de campo que me permitisse assim formular as propostas e estratégias que iriam ser apresentadas no seminário na 4ª etapa.

Concretizada a recolha de dados, via documental, procedi à análise dos mesmos, aplicando a metodologia de Yin (2015), com o objetivo de retirar conclusões que me permitissem formular propostas que possibilitassem aos professores implementarem a Orientação nas suas aulas, de modo a alcançarem os objetivos definidos para esta matéria. Primeiramente ordenei intencionalmente os dados, codificando-os, com o intuito de verificar se existiam alguns padrões. Após esta identificação elaborei categorias, baseando-me nos

pressupostos de Bardin (1979) criando diferentes grupos, de modo a que conseguisse interpretá-los, retirando ilações sobre o estudo. Estes resultados encontram-se expostos na seguinte tabela:

Quadro 36 - Resultados Recolha de Dados Seminário

Resultados Recolha de Dados	
Categorização	
PNEF	Matéria Nuclear
	3º ciclo
	Nível Introdução
Metas Aprendizagem EF	Matéria Nuclear
	2º e 3º ciclo
	Nível Introdução e Elementar
Plano Plurianual AEVF	Matéria Prioritária
	7º ano
	Nível Introdução
Metas Curriculares Geografia (3º ciclo)	3º ciclo
	Mapas
	Localização geográfica e relativa
	Bússolas
	Escalas

No que respeita à interpretação dos dados verifiquei que apesar de a Orientação estar presente no Plano Plurianual do AEVF para o 7º ano, a matéria não tinha sido nem iria ser lecionada na EBT no presente ano letivo, sendo que esta opção se estendia, na escola, aos restantes anos do 3º ciclo. É fundamental compreender e inculir nos professores que as AEN possuem um impacto muito positivo no desenvolvimento dos indivíduos (Beames et al., 2009), pelo que estão inseridas num objetivo geral dos PNEF, que ao ser transversal a todos os anos, está previsto o seu alcance no final do 3º ciclo (ME, 2011).

A consecução do objetivo geral mencionado, considerando as características associadas à matéria da Orientação, pelo seu enquadramento dentro dos subdomínios nucleares do 2º e 3º ciclos, era passível através da integração efetiva deste conteúdo na oferta educativa em prol do desenvolvimento da EF e atendendo ao critério de exequibilidade verificado pela caracterização realizada do ambiente escolar.

Averigui também que apesar de ser lecionada em anos anteriores, este ensino era muito pouco consistente devido ao facto de não existirem pontos fixos na escola, sendo esta a mesma razão para a não aplicação do conteúdo no presente ano letivo.

Perante isto, a presença de balizas fixas nas diversas escolas do AEVF facilitaria em muito a aplicação do conteúdo, bem como permitiria a exploração de diversas modalidades, estratégias e abordagens da mesma, traduzindo-se isto numa consistência do ensino da matéria.

Cruzei estes resultados com bibliografia específica sobre as diferentes abordagens metodológicas da Orientação na escola, articulando com o ensino da Geografia, de modo a que conseguisse formular as opções e estratégias de aplicação dos conteúdos. Estas estratégias foram baseadas nas propostas de Rodrigues e Ferreira (2010), de Valenzuela et al., (2010) e da FPO (2011), pois possuíam diversas abordagens da Orientação que podiam ser adotadas em contexto escolar, de forma a serem trabalhados os objetivos referentes ao nível I da matéria.

A título de reforçar a exequibilidade da Orientação, a aplicabilidade desta foi conduzida ao nível da minha área de lecionação, demonstrando junto dos professores do DEF que era possível serem trabalhados os objetivos referentes ao nível I do conteúdo, articulando com o ensino da Geografia. Era fundamental para o sucesso na matéria de Orientação, que ocorresse uma articulação entre a teoria desenvolvida em Geografia e a prática desenvolvida em EF, ou seja, que os alunos fossem capazes de aplicar os conceitos trabalhados na sala de aula, num espaço que lhes permitisse uma melhor compreensão da complexidade do espaço geográfico.

Realizei então um estudo de campo, tendo lecionado a matéria a uma turma do 7º ano, pois era neste ano de escolaridade que os alunos abordavam, na disciplina de Geografia, os conteúdos relativos à leitura e interpretação de mapas, à localização relativa e geográfica e ao trabalho com a bússola. Apliquei também o conteúdo na minha turma de 9º ano, como preparação para a SC que se realizaria no Parque Natural da Arrábida.

No que respeita às considerações organizativas, Rodrigues e Fernandes (2010) defendem que a Orientação deve ser uma das estações/áreas da aula, devendo as restantes matérias, permitir que os alunos possam estar mais autónomos. Isto vai ao encontro dos argumentos referidos por Martins et al., (2017) que frisam que um circuito de estações é o preferencial para o ensino de novas matérias, elevando substancialmente o trabalho autónomo e a cooperação entre os alunos, pois estes funcionam como um todo, permanecendo na mesma tarefa durante um período definido. Caso a preferência seja realizar uma diferenciação de ensino, Martins et al., (2017) defendem o trabalho por áreas, pois os estudantes não passam todos pelas mesmas estações, participando ao máximo nas tarefas que mais necessitam.

Contudo, apesar de ter utilizado as estratégias referidas acima, optei, também, nas aulas que lecionei, por definir a Orientação como o conteúdo onde os alunos pudessem estar mais autónomos, permitindo-me assim estar focado numa outra matéria específica da aula. Esta última abordagem foi a que surtiu mais efeito, pois possibilitou-me uma maior intervenção nas restantes matérias da aula, bem como permitiu aos alunos desenvolverem a capacidade de lerem

e interpretarem o mapa de forma autónoma, visando o alcance do objetivo que era terminarem o percurso no menor tempo possível.

Ao ser uma matéria que os alunos não estavam tão familiarizados, foi fundamental que não fosse abordado nas primeiras aulas das UD's, mas sim quando os estudantes já possuísem rotinas de aula e de trabalho estabelecidas, garantindo assim um grau de responsabilidade e de autonomia aos mesmos (Martins et al., 2017).

Relativamente às estratégias pedagógico-didáticas aplicadas, os alunos consultaram e trabalharam previamente com os mapas e as bússolas nas aulas de Geografia. A opção teve por base a concretização de uma dinâmica interdisciplinar implícita entre as duas disciplinas, assim como o intuito de reduzir o tempo de instrução nas aulas de EF dedicado à explicação dos mapas que, pode provar-se taxativo ao nível do tempo de aula. Esta ideia encontra-se em linha com o que é preconizado por Martins et al., (2017) que realçam que as diminuições dos tempos de instrução são fundamentais para a maximização do tempo disponível para a prática, bem como para a promoção do tempo potencial de aprendizagem (TPA), sendo esta otimização do tempo de prática valorizada pelos estudantes nas aulas, levando a um aumento do empenho dos mesmos nas tarefas das aulas, como referem Leal e Carreiro da Costa (1997).

De forma a comprovar a relevância que esta articulação interdisciplinar possuía, procurei comparar o tempo de instrução de ambas as turmas, tendo a variável sido o contacto e estudo prévio dos mapas e bússolas. Tendo estado a turma de 7º ano a abordar em Geografia as temáticas relativas à leitura dos mapas e à localização geográfica e relativa, foi aquela que trabalhou antecipadamente com os mapas. Efetivamente, o facto de os alunos estarem em contacto direto com a matéria nas aulas de Geografia, trabalhando com os mapas da escola, permitiu uma redução do tempo de instrução (1 minuto e 30s) em comparação com a turma que não tinha tido contacto prévio (4 minutos).

Contudo, é fundamental que no início das aulas exista uma explicação breve e sucinta dos mapas, da legenda e dos percursos, tendo o foco da instrução de incidir sobre o preenchimento dos cartões de controlo, pois foi o aspeto em que verifiquei que os alunos possuíam maior dificuldade de compreensão.

No que respeita à definição de grupos Valenzuela et al., (2010) afirmam que estes devem ser reduzidos, não possuindo mais de três elementos, segundo Rodrigues e Fernandes (2010). Para além destes aspetos, os pares e trios devem ser, preferencialmente, mistos e heterogéneos, podendo ser formulados em função do desempenho nas aulas de EF, na matéria de Orientação ou na disciplina de Geografia.

Das inúmeras modalidades existentes, Rodrigues e Fernandes (2010) e a FPO (2011) recomendam os percursos em estrela e em linha para o trabalho dos objetivos referentes ao nível I, pois são excelentes para a diferenciação de ensino e para grupos heterogéneos, bem como são de fácil organização.

O percurso em estrela pressupõe que os alunos, iniciando de um ponto central, se desloquem para um ou dois pontos, regressando de novo ao ponto de onde partiram, ou seja, não sabem qual o percurso completo. Como referem Rodrigues e Fernandes (2010) e a FPO (2011) esta modalidade é ideal para uma primeira abordagem da Orientação nas aulas de EF, pois os estudantes deslocam-se apenas para um número reduzido de balizas.

Por outro lado, a modalidade em linha apresenta todo o percurso, indicando o início e o fim do mesmo, sendo que apenas são conhecidos o número de pontos, tendo os alunos de colocar no cartão de controlo os códigos que encontram nas balizas (FPO, 2011). Este percurso acaba por ser a situação mais formal, pois como aludem Rodrigues e Fernandes (2011) é uma modalidade que promove muito a capacidade autónoma dos alunos selecionarem a melhor opção de percurso, de forma a cumprirem-no no menor tempo possível.

Perante estas recomendações, foram os dois tipos de orientação que utilizei nas aulas, tendo as opções sido eficazes, pois os estudantes atingiram os objetivos definidos para o nível I. No caso de a orientação ser uma das áreas de trabalho da aula, ambas as modalidades são excelentes situações de aprendizagem, contudo se uma das estratégias for colocar apenas alguns alunos a realizar orientação, de forma a evitar tempos de espera por exemplo, o percurso em linha é o ideal, pois os estudantes estão muito mais autónomos.

Ao ser uma matéria que solicita o trabalho da aptidão aeróbia, é importante que os alunos compreendam quais os valores da frequência cardíaca (FC) que devem atingir para estarem a realizar AF de forma vigorosa (Graser, Sampson, Pennington & Prusak, 2011). Perante isto, assume-se como essencial a medição, por parte dos estudantes, da FC antes e após a tarefa, de modo a monitorizarem a intensidade de esforço do exercício, tendo esta metodologia sido aplicada nas turmas envolvidas no projeto.

Por fim outra estratégia que utilizei foi a colocação de uma meta desafiante, tendo definido um tempo limite para a concretização de cada percurso. O primeiro par ou trio que completasse a tarefa com sucesso tinha a opção de escolher qual a área de trabalho que iria realizar na rotação seguinte. Isto foi ao encontro da teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2008), onde é defendida a importância de os estudantes terem escolhas nas aulas, de modo a

que possam realizar atividades que gostam, promovendo assim a motivação intrínseca dos mesmos.

No que concerne aos recursos materiais, para a aplicação do conteúdo nas aulas apenas foram necessários mapas, cartões de controlo, balizas e bússolas.

Após a aplicação nas duas turmas, de todos os aspetos anteriormente mencionados, verifiquei que ao ser uma matéria nova, que permitia a realização de diversas abordagens, ou seja, que fomentava a novidade constante, levou a uma elevação dos índices de prazer e de empenho dos alunos nas restantes tarefas das aulas. Revelou-se também um conteúdo potenciador do desenvolvimento do trabalho cooperativo, pois existiu uma melhoria das relações entre alunos. A novidade persistente, a melhoria das relações e a presença de metas desafiantes, traduziu-se na elevação dos níveis de AF para vigorosa, onde juntamente com as metodologias utilizadas, levou ao alcance dos objetivos definidos para os alunos, referentes ao nível I da Orientação.

No final da etapa terminei o documento do seminário, tendo treinado a apresentação do mesmo, junto do meu colega de estágio, do orientador de escolar e do orientador de faculdade, com o intuito de alinhar e melhorar ainda mais a minha apresentação e intervenção sobre a temática proposta. De forma a divulgar o seminário elaborei também um cartaz que enviei a todos os docentes do AEVF (Apêndice XVIII).

4.4. 4ª Etapa (Produto)

A 4ª etapa, com base na metodologia preconizada nos PNEF, corresponde ao produto (Jacinto et al., 2001), sendo que nesta área específica do estágio traduziu-se efetivamente na apresentação final do seminário aos professores do AEVF. Esta ocorreu no dia 25 de Maio de 2022.

O foco do seminário incidiu sobre a partilha do estudo de campo que tinha efetuado, tendo demonstrado as estratégias, abordagens e considerações para a aplicação da Orientação nas aulas de EF, juntamente com a operacionalização das mesmas na EBT, de forma a dar pistas aos professores de como poderiam lecionar o conteúdo nas suas aulas, trabalhando os objetivos definidos para o nível I e articulando com o ensino da Geografia. Todos estes aspetos foram detalhados na etapa anterior. Para além desta exposição apresentei as minhas propostas de balizas fixas e dos mapas para o nível I e nível E, elaboradas com base no estudo de campo, critérios de avaliação da matéria e condições da escola. De forma a criar momentos de análise e discussão, ao longo de toda a apresentação fui questionando os professores com o intuito

destes darem os seus pareceres relativamente às propostas e estratégias apresentadas, bem como sugestões relativas às temáticas presentes.

Incidindo primeiramente sobre as estratégias implementadas e apresentadas, os docentes realçaram a importância de no AEVF o ensino da orientação ter de ser efetuado mais consistentemente, concordando que a articulação com o ensino da Geografia teria um papel preponderante na aplicação efetiva do conteúdo. De forma a vincar ainda mais a importância desta articulação interdisciplinar, convidei a professora de Geografia para a apresentação do Seminário, tendo esta explicado de forma mais detalhada quais os conteúdos e objetivos comuns a ambas as disciplinas, no que respeitava às temáticas da orientação e leitura de mapas bem como reforçou a relevância da aplicação prática dos conteúdos.

Uma das conclusões alcançadas, em conjunto com a professora de Geografia, prendeu-se à ligação entre os objetivos teóricos da Geografia e os objetivos práticos, ao nível da Orientação na EF. Ainda foi considerada a importância de substanciar as aprendizagens, ao nível dos mapas, através da ligação da componente mais teórica, abordada na Geografia e concretizada com a articulação com a matéria de Orientação na EF. Os professores do DEF foram unânimes relativamente aos benefícios de todos os aspetos mencionados, tendo ficado definido que iriam, em conjunto com os professores de Geografia do AEVF, formular propostas que permitissem a realização desta articulação interdisciplinar, indo ao encontro dos objetivos de ambas as disciplinas.

Após a exposição das estratégias referentes ao trabalho da Orientação nas aulas de EF, procedi à apresentação das propostas relativas às balizas e aos mapas. Para as balizas fixas nas escolas, propus que estas fossem pintadas ou coladas (Apêndice XIX), tendo os professores afirmado que ambas eram excelentes opções, sobretudo as pintadas, pois evitariam que alguma se perdesse. Contudo, o DEF referiu que na ESVF esta opção não seria possível, pelo que a melhor escolha seria colar balizas em acrílico.

Relativamente aos códigos, sugeri a opção de existirem dois diferentes em cada uma das balizas, podendo até a soma ou a multiplicação dos números indicar qual a baliza seguinte, sendo esta estratégia ideal para a realização do percurso Norueguês, onde os alunos só sabem qual o próximo ponto em função das indicações do anterior. Os professores gostaram muito desta opção, referido que ambas as estratégias possibilitavam a realização de diversos percursos e modalidades de Orientação.

No que concerne ao mapa com os pontos fixos para a EBT, apresentei ao DEF uma proposta com 24 balizas e as suas respetivas legendas (Apêndice XX), tendo os professores

ficado agradados, afirmando que eram pontos suficientes para a exploração de diferentes percursos e modalidades de Orientação. Tanto o mapa como a pintura e colocação das balizas foram aprovadas pelo DEF e pela coordenação da EBT, numa reunião onde estive presente juntamente com a coordenadora do DEF, a coordenadora da EBT e o coordenador do 3º ciclo de EF do AEVF. Após esta reunião e a recolha dos materiais necessários procedi, em conjunto com os professores da EBT, à colocação das balizas fixas na escola.

Ainda inserido na abordagem do conteúdo na escola, um dos professores fez referência a uma aplicação para o telemóvel que permitia dentro do estabelecimento escolar formular no momento de aula, diferentes percursos atribuindo aleatoriamente a cada par ou trio, os pontos para onde tinham de se deslocar. Esta opção era excelente, caso não fossem permitidas a colocação de pontos fixos em algumas das escolas, pois permitia que os docentes lecionassem a Orientação de forma adequada, não necessitando de estar sempre a colocar balizas cada vez que abordam a matéria.

Após a exposição da Orientação na escola, uma das questões que o DEF apresentou foi relativa à aplicação do conteúdo em ambientes verdes e fora da escola e como é que estes poderiam ser aplicados de uma forma mais regular, apresentando como força de resistência o facto de estes espaços se encontrarem, normalmente, a distâncias consideráveis das escolas. Ora estas questões foram respondidas através da apresentação que fiz de um mapa e de um percurso, num espaço verde perto do AEVF, onde pudessem ser trabalhadas e desenvolvidas as aprendizagens da Orientação, referentes ao nível E (Apêndice XXI). Os professores gostaram bastante da ideia, afirmando que nunca tinham pensado nesta opção e que o facto de se encontrar a uma distância tão reduzida das escolas, tornava a sua aplicação bastante mais viável e regular. Perante isto e para que a opção fosse efetivamente exequível, fiz referência para a importância de envolver a Junta de Freguesia do Lumiar no que respeitava à submissão da autorização para a colocação de balizas fixas nesse local.

Apresentei também uma proposta de cartões de controlo (Apêndice XXII) que permitisse explorar diversas modalidades de Orientação de uma forma simples e rápida, bem como permitisse um preenchimento rápido. O DEF gostou e aprovou a proposta, tendo os professores frisado que os cartões de controlo possuíam todas as características basilares para a exploração do conteúdo de forma correta.

Perante todas estas ilações considero que todos os objetivos foram alcançados e que o impacto da intervenção foi conseguido de forma positiva, tendo toda a discussão e envolvimento dos professores do DEF sido fulcral para uma exploração ainda mais profunda

das propostas e metodologias apresentadas, bem como para a sugestão de opções diferentes, mas que visassem o alcance dos objetivos definidos nos PNEF. De realçar as congratulações que os professores efetuaram às propostas e a todo o seminário que apresentei, tendo-me pedido para lhes fornecer todos os mapas que havia construído tanto para a abordagem na EBT e no jardim, como também os que tinha aplicado na SC no Parque Natural da Arrábida. Em função disto elaborei um documento, para os professores do DEF, com todos os aspetos que tinha abordado no seminário. Todo este projeto permitiu-me melhorar a minha formação e afirmação enquanto professor-estagiário, tendo sido fulcral para o desenvolvimento de trabalho cooperativo não só com o DEF, mas também com professores de outras áreas disciplinares.

Conclusão

O EP representou um ano diferente de todos os restantes, no que respeita ao meu percurso académico, que se iniciou há 5 anos. Este momento correspondeu a um desafio que nunca havia experienciado, tendo sido, de forma inequívoca, aquele que mais apreciei, ao longo da minha formação inicial. Contudo, é fundamental realçar que todas as bases adquiridas nos anos anteriores foram basilares para todo o trabalho que realizei no decurso do ano letivo, tendo-me permitido em muitas ocasiões ultrapassar algumas barreiras e dificuldades que iam surgindo.

Esta etapa teve o seu início oficial com a seleção da escola de estágio, tendo definido logo no 1º ano do mestrado que a EBT seria a minha meta, tendo conseguido alcançá-la com muito trabalho e dedicação. Após a seleção da turma que iria lecionar, o primeiro grande desafio incidiu na formulação do planeamento da 1ª etapa, que me permitisse identificar quais as matérias e as aprendizagens prioritárias dos alunos, definindo os objetivos de forma adequada.

Neste aspeto, a presença de um protocolo de AI, que englobava todos os critérios de avaliação e indicadores de observação, em linha com o que se encontrava preconizado nos PNEF, revelou-se extremamente benéfico, pois permitiu-me realizar uma avaliação fiável (Comédias Henriques, 2012), que corresponde a uma das bases fundamentais para uma boa adequação e diferenciação do ensino nas etapas seguintes (Carvalho, 1994).

A adoção do modelo por etapas (ME, 2011) foi essencial para o planeamento de qualquer etapa, devido às suas características flexíveis e adaptáveis, que permitiram a constante adequação do ensino e continuidade das aprendizagens dos alunos.

Porém, convém não esquecer que qualquer planeamento ou processo apenas pode ser efetuado se possuir objetivos definidos *a priori* (Silva & Lopes, 2016), ou seja, apenas conseguimos guiar o nosso processo ensino-aprendizagem, selecionando as melhores opções para as intervenções, caso exista uma base, sendo esta os objetivos.

O planeamento e o processo de ensino-aprendizagem são as respostas aos objetivos colocados, ou seja, as estratégias que permitem, em função das prioridades e progresso dos alunos, desenvolver as suas competências, sendo que esses (objetivos) foram transmitidos aos alunos, individualmente, pois era fulcral que estes soubessem os aspetos que realizavam bem, assim como onde tinham que efetivamente melhorar e despende mais tempo (Silva & Lopes, 2016).

Esta transmissão clara dos objetivos, ao longo das etapas, aos alunos, permitiu reduzir o tempo inicial dedicado à instrução, através do fornecimento dos objetivos individuais previamente às aulas.

A formação de grupos heterogéneos, baseados nos pressupostos de Dyson (2001; 2002), juntamente com organização do trabalho por áreas e com a garantia do “ABCD” em todas as aulas, revelaram-se extremamente eficazes na melhoria das aprendizagens dos alunos, permitindo que estes estivessem em contacto permanente com as suas matérias prioritárias ao longo do ano. O facto de realizar mudanças dos alunos referência, pelos grupos, no decorrer das aulas, foi também um aspeto fulcral para que estes conseguissem também melhorar e desenvolver as suas aprendizagens em ambientes mais propícios aos seus níveis de competência.

Ao nível das opções tomadas para cada um dos conteúdos, a AI e a avaliação formativa foram fulcrais para a seleção das opções que melhor se adequavam aos alunos, visando o alcance dos objetivos definidos, sobretudo nos JDC, pois era onde os alunos possuíam dificuldades acrescidas. Nestes, utilizei situações em contexto de jogo, reduzindo, simplificando e condicionando os jogos, pois são nestes tipos de jogos que são expressos os conhecimentos do jogador em relação ao jogo (Kirk & MacPhil, 2002). Sabendo que estas situações, por si, não são suficientes, a utilização dos constrangimentos, baseados nos pressupostos de Newell (1986) foram úteis para enfatizar as aprendizagens das ações técnico-táticas pretendidas, em função dos objetivos definidos para os estudantes.

Da mesma forma que tive sucesso na intenção ao nível dos JDC, existiram algumas matérias em que senti um pouco de dificuldade, sendo neste caso específico na Ginástica Acrobática. Isto prendeu-se com o facto de não possuir tanto conhecimento pedagógico sobre o conteúdo (Iserbyt, Ward & Li, 2017). Perante isto, a pesquisa permanente sobre a matéria bem como os debates sobre a mesma, com os orientadores e colegas de estágio, permitiu-me melhorar a minha intervenção, nesta modalidade específica, tendo existido uma progressão contínua ao longo das etapas.

Outro aspeto que deveria melhorar, no que respeitava à minha intervenção nas aulas, incidiu sobre o fornecimento de feedback e no fecho do ciclo do mesmo. Estes aspetos foram identificados através da implementação do protocolo MAGIC e dos diálogos e reflexões retirados nas reuniões semanais, ao longo do ano, com o núcleo de estágio, sendo que progressivamente melhorei a minha intervenção na dimensão mencionada. Um dos processos que contribuiu significativamente para esta vertente do EP foi o PTI.

O projeto mencionado permitiu-me trabalhar as dimensões prioritárias da minha intervenção enquanto professor, bem como desenvolver o trabalho colaborativo com os professores da EBT, tendo o seu contributo sido essencial para a minha ação pedagógica enquanto docente (Darling-Hammond et al., 2017).

A implementação do projeto específico direcionado para a área da Aptidão Física, nomeado **“Calendário Mensal de AF e Condição Física fora da Escola”** revelou-se fulcral para a melhoria dos alunos nos testes do FITescola, que na AI se encontravam FZSAF. Este trabalho semanal e mensal, direcionado também para os alunos que não praticavam qualquer tipo de AF fora da EF, permitiu também que estes elevassem os seus índices de AF diários, aproximando-se das recomendações prescritas por Baptista et al., (2011).

O trabalho conjunto com a DrT permitiu-me vivenciar e compreender as ações inerentes a estes professores, sendo que o facto de ter mantido um papel ativo com alunos e nas reuniões com os EE e nos CT, permitiu-me melhorar as relações tanto com os alunos como com os EE e os professores, tendo isto sido essencial o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Além disso, foi possível identificar diversas prioridades de intervenção dentro da área, especialmente ao nível do comportamento e aproveitamento escolar dos alunos, tendo as estratégias utilizadas ao longo do ano, melhorado substancialmente os aspetos mencionados. Um dos processos que também contribuiu ao nível dos comportamentos da turma foi a implementação do projeto **“Comida Saudável, Vida Saudável”**

Este projeto baseado no valor nutricional dos alimentos, permitiu que os estudantes conseguissem efetuar escolhas alimentares saudáveis para as suas refeições tanto dentro como fora da escola. Para além disto ao ser um conteúdo também abordado na disciplina de Ciência, possibilitou a articulação interdisciplinar com a mesma, tendo isto sido importante para a pertinência da intervenção e para o desenvolvimento do trabalho colaborativo com os professores do CT.

A SC foi a atividade que mais apreciei ao longo de todo o meu EP, pois pressupôs uma postura ativa da minha parte, tanto ao nível do planeamento e logística de organização das atividades, como da mobilização de todos os professores do CT na participação do mesmo, através da incorporação de dinâmicas interdisciplinares, antes, durante e após a SC. A envolvimento dos alunos na organização do momento também foi um aspeto a realçar, pois enquadrado no projeto de DT, estes assumiram a responsabilidade, sobre a minha tutoria e da professora de Ciências, de formularem as recomendações alimentares para o dia da SC. Além disto, a importância dada às questões ambientais foi algo salientado ao longo da projeção desta

atividade, tendo sido esta preparada através da articulação interdisciplinar com as professores de Ciências, Cidadania e Desenvolvimento e Inglês.

No que respeita ao DE, fiquei responsável pelo Voleibol, no escalão de Infantis Masculinos, tendo procurado selecionar um grupo-equipa desafiante, ou seja, uma modalidade que não fosse a minha especialidade e que me permitisse desenvolver estratégias possíveis de serem implementadas na leção. Tudo isto implicou um trabalho de pesquisa e de reflexão muito pormenorizado, de forma a proporcionar aos alunos as estratégias e opções adequadas às suas necessidades e objetivos, sendo que todo este trabalho se veio a revelar extremamente benéfico no desenvolvimento e progressão de todos os alunos.

Logo desde o início do ano verifiquei que os alunos do grupo-equipa eram muito competitivos e que a presença destes momentos no treino beneficiava em muito a melhoria das suas aprendizagens. Perante isto, e em função do nº tão reduzido de competições do DE ao longo do ano, decidi incidir sobre a criação de mais e melhores momentos competitivos tanto internos como externos. Esta intervenção foi bastante pertinente, pois para além de proporcionar aos alunos um maior número de competições, permitiu que estes aplicassem as suas aprendizagens em contextos mais desafiantes, melhorando significativamente as suas aprendizagens, bem como desenvolvessem valores de respeito pelo outro e de *fair-play*. É fundamental que existam mais momentos competitivos, mas que promovam valores educativos positivos.

Este projeto permitiu-me também efetuar, de forma constante, uma avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, o que se demonstrou fulcral para a adequação do ensino visando sempre as necessidades dos estudantes.

Todas as intervenções anteriormente referidas no DE, apenas foram possíveis pela abertura, que o professor responsável pelo grupo-equipa me forneceu logo desde o primeiro dia, deixando-me assumir a liderança dos treinos e reunindo comigo depois dos mesmos, com o intuito de me ajudar a melhorar ainda mais a minha intervenção enquanto professor. Esta liderança alicerçada às reflexões e debates, foram importantes, pois permitiram-me melhorar a minha atuação docente tanto nesta área como na leção, sobretudo ao nível do feedback e do fecho do ciclo do mesmo.

Na área do Seminário procurei incidir sobre um conteúdo presente no Plano Plurianual do AEVF que não era lecionado de forma consistente, sendo neste caso a Orientação. Esta inconsistência de ensino devia-se sobretudo à inexistência de materiais para a sua aplicação, pelo que a criação de pontos fixos na escola, juntamente com os mapas e cartões de controlo,

foram muito importantes para garantir a implementação do conteúdo nas aulas de EF. Numa lógica de progressão das aprendizagens presentes nos PNEF, a apresentação de uma proposta de um percurso, num espaço verde, próximo do agrupamento, foi muito pertinente, de forma a garantir que os alunos podiam aplicar as aprendizagens no contexto realista, bem como pudessem trabalhar os objetivos referentes ao nível E do conteúdo.

Também no Seminário foi fundamental desenvolver o trabalho colaborativo, sendo que ao verificar que a disciplina de Geografia também abordava as questões da orientação, foi fundamental apresentar estratégias que permitissem a articulação do ensino entre a disciplina referida e a EF, visando sempre a melhoria das aprendizagens dos alunos, em ambas as aulas.

O EP foi o momento mais marcante de todo o meu percurso académico e a base para o início da minha vida profissional enquanto professor. Toda a exigência imposta este ano permitiu-me melhorar as minhas intervenções, aprendizagens e tomadas de decisão ao longo do ano letivo. De facto, o pensar “fora da caixa”, alicerçado ao estudo e reflexão constante, comprovaram-se como fulcrais para a minha atuação pedagógica, para o planeamento e decisões tomadas nas diversas áreas, sendo que o desenvolvimento do trabalho colaborativo com a escola e os seus professores integrantes, através da dinamização e articulação interdisciplinar, é o que nos permite melhorar a nossa ação docente, tornando-nos melhores profissionais, ajudando os alunos a melhorarem as suas aprendizagens, promovendo uma formação multilateral e harmoniosa nos mesmos.

Concluo este relatório com dois pensamentos que considero que melhor descrevem todo este processo vivenciado. A persistência, condição necessária ao longo do estágio, é o caminho para o sucesso. Este sucesso não é um destino final como este relatório representa, mas sim uma jornada, jornada esta que enquanto professor, está apenas a começar.

Referências Bibliográficas

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?. *Quest*, 70(3), 385-400.
- Amatria, M., Lapresa, D., Martín Santos, C., & Pérez Túrpín, J.A. (2020). Offensive Effectiveness in the Female Elite Handball in Numerical Superiority Situations. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(78), 227-242.
- American College of Sports Medicine [ACSM]. (2018). *ACSM 's Guidelines for Exercise Testing Prescription*. USA: Wolters Kluwer.
- An, M., Chen, T., Zhou, Q., & Ma, J. (2021). Paternal and Maternal Support of Moderate-to-Vigorous Physical Activity in Children on Weekdays and Weekends: a Cross-sectional Study. *BMC Public Health*, 21(1), 1-10.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica: Manual de Ajudas*. Porto Editora.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Baptista, F., Silva, A., Marques, E., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J., Raimundo, A., & Moreira, H. (2011). *Livro Verde da Aptidão Física*. Lisboa, Portugal: Instituto do Desporto de Portugal, I.P.
- Barata, P. (2018). *Manual de Apoio: Ginástica I*. Lisboa: ULHT.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Learning Through Group Work in Physical Education: A Symbolic Interactionist Approach. *Sport, Education and Society*, 20(5), 604-623.
- Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (2017). Organização Contextual da Actividade Motora. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (15-16), 49-57.
- Beames, S., Atencio, M., & Ross, H. (2009). Taking Excellence Outdoors. *Scottish Educational Review*, 41(2), 32-45.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83.

Bjørke, L., & Mordal Moen, K. (2020). Cooperative Learning in Physical Education: a Study of Students' Learning Journey Over 24 Lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600-612.

Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio Para «Dar Aulas» ou Para «Ser Professor». *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 18(108), 15-24.

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

Coelho, O. (2002). O Desporto Escolar. *Revista Horizonte*, 18(4), 2.

Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-Analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.

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

Conner, M. (2010). Cognitive Determinants of Health Behavior. In A. Steptoe (Eds.), *Handbook of Behavioral Medicine: Methods and Applications* (pp. 19-30). New York: Springer.

Cunha, P. (2020). *As Capacidades Motoras: Resistência*. Lisboa: ULHT.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.

Demetriou, Y., Gillison, F., & McKenzie, T. L. (2017). After-School Physical Activity Interventions on Child and Adolescent Physical Activity and Health: A Review of Reviews. *Advances in Physical Education*, 7(2), 191-215.

Diniz, L. B. F., Brecht, S. D. G. T., & Praça, G. M. (2021). Influence of Non-scorer Floater and Numerical Superiority on Novices' Tactical Behaviour and Skill Efficacy During Basketball Small-sided Games. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 17(1), 37-45.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2012). *Bufetes Escolares – Orientações*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2021). *Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025*. Portugal: Direção-Geral da Educação e Direção-Geral dos Estabelecimentos de Ensino.

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

Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.

Esteves, P. T., Silva, P., Vilar, L., Travassos, B., Duarte, R., Arede, J., & Sampaio, J. (2016). Space Occupation Near The Basket Shapes Collective Behaviours in Youth Basketball. *Journal of Sports Sciences*, 34(16), 1557-1563.

Evangelio, C., Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., & Clemente, F. M. (2019). Four Goals for Three Players': Using 3 vs. 3 Small-sided Games at School. *Human Movement*, 20(4), 68-78.

Evangelos, B., Eleftherios, M., Aris, S., Ioannis, G., Konstantinos, A., & Natalia, K. (2012). Supernumerary in Small Sided Games 3vs3 & 4vs4. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 398-406.

Faigenbaum, A. D., Kraemer, W. J., Blimkie, C. J., Jeffreys, I., Micheli, L. J., Nitka, M., & Rowland, T. W. (2009). Youth Resistance Training: Updated Position Statement Paper From The National Strength and Conditioning Association. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23, 60-79.

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

Federação Portuguesa de Orientação [FPO]. (2011). *Orientação: Desporto com Pés e Cabeça*. Lisboa, Portugal: Federação Portuguesa de Orientação.

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

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.

Graser, S. V., Sampson, B. B., Pennington, T. R., & Prusak, K. A. (2011). Children's Perceptions of Fitness Self-testing, The Purpose of Fitness Testing, and Personal Health. *Physical Educator*, 68(4), 175-187.

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

Guerreiro, A., & Guerreiro E. (2010). *A Ginástica de Solo e Aparelhos: Material Didático de Apoio*. Lisboa: ULHT.

Gu, X., Zhang, T., Chu, T. L., Keller, M. J., & Zhang, X. (2019). The Direct and Indirect Effects of Motor Competence on Adolescents' Mental Health Through Health-related Physical Fitness. *Journal of Sports Sciences*, 37(17), 1927-1933.

Hager, L., & Beighle, A. (2006). Promoting Physical Activity through Physical Education: Increasing Parental Involvement. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(1), 28-31.

Harris, J., & Cale, L. (2018). *Promoting Active Lifestyles in Schools*. Loughborough: Human Kinetics.

Harvey, S., Cushion, C. J., Wegis, H. M., & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Teaching Games for Understanding in American high-school soccer: A Quantitative Data Analysis Using The Game Performance Assessment Instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 29-54.

Hills, A., Dengel, D., & Lubans, D. (2015). Supporting Public Health Priorities: Recommendations for Physical Education and Physical Activity Promotion in Schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57(4), 368-374.

Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2017). Effects of Improved Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge and Student Performance in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71-88.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jarstad, E., & Mamen, A. (2019). The Performance and Aerobic Endurance Effects of High-Intensity versus Moderate-Intensity Continuous Running. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 44(9), 990-996.

Jordan, M. E., Lorenz, K., Stylianou, M., & Kulinna, P. H. (2018). The Role of Classroom Teacher Social Capital In a Comprehensive School Physical Activity Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 218-224.

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

Klusemann, M. J., Pyne, D. B., Foster, C., & Drinkwater, E. J. (2012). Optimising Technical Skills and Physical Loading in Small-Sided Basketball Games. *Journal of Sports Sciences*, 30(14), 1463-1471.

Krebs-Smith, S. M., Heimendinger, J., Patterson, B. H., Subar, A. F., Kessler, R., & Pivonka, E. (1995). Psychosocial Factors Associated with Fruit and Vegetable Consumption. *American Journal of Health Promotion*, 10(2), 98-104.

Kulinna, P. H., Stylianou, M., Dyson, B., Banville, D., Dryden, C., & Colby, R. (2018). The Effect of an Authentic Acute Physical Education Session of Dance on Elementary Students' Selective Attention. *BioMed Research International*, 2018, 1-8.

Leal, J., & Carreiro da Costa, F. (1997). A Atitude dos Alunos face à Escola, à Educação Física a Alguns Comportamentos de Ensino do Professor. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (15-16), 113-125.

Lee, J., Zhang, T., Chu, T. L. A., Gu, X., & Zhu, P. (2020). Effects of a Fundamental Motor Skill-based Afterschool Program on Children's Physical and Cognitive Health Outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 733-749.

Lee, J., Zhang, T., Chu, T. L. A., & Gu, X. (2020). Effects of a Need-supportive Motor Skill Intervention on Children's Motor Skill Competence and Physical Activity. *Children*, 7(3), 21-34.

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

Lopes, F. (2016). O Papel do Diretor de Turma na Vida dos Alunos. Relatório apresentado à Faculdade de Letras na Universidade do Porto para a obtenção do grau de mestre, orientado pela Professora Doutora Cláudia Ribeiro, Porto.

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

Lozano, C. P., Correias, R. G., & Costa, S. L. (2016). Las Actividades en El Medio Natural en Educación Física, ¿Teoría o Práctica?.(Outdoor Activities as Part of The Content of Physical Education, Theory or Practice?). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 27-36.

Marino, A. (2013). *Effects of Outdoor-Based Adventure Education in Afterschool Programming for Students Struggling with Significant Identifiable Emotional Disabilities (SIED)*. USA: Prescott College.

Marques, A. (2004). O Ensino das Actividades Físicas e Desportivas: Factores Determinantes de Eficácia. *Pedagogia*, 19(3), 24-27.

Marques, A., Ekelund, U., & Sardinha, L. B. (2016). Associations Between Organized Sports Participation and Objectively Measured Physical Activity, Sedentary Time and Weight Status in Youth. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 154-157.

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.

McCormick, B. T., Hannon, J. C., Newton, M., Shultz, B., Miller, N., & Young, W. (2012). Comparison of Physical Activity in Small-Sided Basketball Games versus Full-Sided Games. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 7(4), 689-697.

McLeod, G. (2003). Learning Theory and Instructional Design. *Learning Matters*, 2(3), 35-43.

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

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

Ministério da Educação [ME]. (2018). *Currículo Ensino Básico e Secundário: Aprendizagens Essenciais Educação Física – Anexo I, II, III*. Ministério da Educação.

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

Monteiro, L. (2020). *Metodologia do Treino da Força*. Lisboa: ULHT.

Murimi, M. W., Kanyi, M., Mupfudze, T., Amin, M. R., Mbogori, T., & Aldubayan, K. (2017). Factors Influencing Efficacy of Nutrition Education Interventions: A Systematic Review. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 49(2), 142-165.

Myers, A. M., Beam, N. W., & Fakhoury, J. D. (2017). Resistance Training for Children and Adolescents. *Translational Pediatrics*, 6(3), 137-143.

Newell, K. (1986). Constraints on The Development of Coordination. In M. Wade & H. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2020). *Recomendações da OMS para a Atividade Física e Comportamento Sedentário: Resumo*. Tradução do original pelo Programa Nacional Para a Promoção da Atividade Física (PNPAF). Lisboa: Direção Geral da Saúde (DGS).

Partavi, S. (2013). Effects of 7 Weeks of Rope-Jump Training on Cardiovascular Endurance, Speed, and Agility in Middle School Student Boys. *Sport Science*, 6(2), 40- 43.

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

Phillips, D., Hannon, J. C., & Molina, S. (2015). Teaching Spatial Awareness Is Small-sided Games. *Strategies*, 28(2), 11-16.

Podstawski, R., Markowski, P., Clark, C. C., Choszcz, D., Ihász, F., Stojiljković, S., & Gronek, P. (2019). International Standards for the 3-Minute Burpee Test: High-Intensity Motor Performance. *Journal of Human Kinetics*, 69(1), 137-147.

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and Processes of Self-Change of Smoking: Toward an Integrative Model of Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390-395.

Rodrigues, E., & Ferreira, H. (2010). Iniciação à Orientação na Escola em Mapas Simples (Caderno N°4). *Documentos de Apoio ao Ensino Básico e Secundário e Escolas de Orientação dos Clubes da Modalidade*, 4, 1-65.

Ronto, R., Rathi, N., Worsley, A., Sanders, T., Lonsdale, C., & Wolfenden, L. (2020). Enablers and Barriers to Implementation of and Compliance with School-based Healthy Food and Beverage Policies: a Systematic Literature Review and Meta-Synthesis. *Public Health Nutrition*, 23(15), 2840-2855.

Roure, C., Méard, J., Lentillon-Kaestner, V., Flamme, X., Devillers, Y., & Dupont, J. P. (2019). The Effects of Video Feedback on Students' Situational Interest in Gymnastics. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(5), 563-574.

Rudd, J. R., Barnett, L. M., Farrow, D., Berry, J., Borkoles, E., & Polman, R. (2017). Effectiveness of a 16 week Gymnastics Curriculum at Developing Movement Competence in Children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(2), 164-169.

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

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

Santos, I. P. L. T. (2013). A Participação dos Alunos: no Jogo de Cooperação de Voleibol em Grupos *Level* e *Mixed*. Relatório apresentado ao Departamento de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, orientada por Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Lisboa.

Sardinha, L. B., Marques, A., Minderico, C., Palmeira, A., Martins, S., Santos, D., & Ekelund, U. (2016). Longitudinal Relationship between Cardiorespiratory Fitness and Academic Achievement. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(5), 839-844.

Savoie, M. R., Mispireta, M., Rankin, L. L., Neill, K., LeBlanc, H., & Christofferson, D. (2015). Intention to Change Nutrition-Related Behaviors in Adult Participants of a Supplemental Nutrition Assistance Program–Education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 81-85.

Shepherd, J., Harden, A., Rees, R., Brunton, G., Garcia, J., Oliver, S., & Oakley, A. (2006). Young People and Healthy Eating: A Systematic Review of Research on Barriers and Facilitators. *Health Education Research*, 21(2), 239-257.

Silva, H., & Lopes, J. (2015). O Professor faz a Diferença no Desempenho Escolar dos seus Alunos - O que nos diz a Investigação Educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.

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

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

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

Soares, D., Proença, J., & Bom, L. (2002). Educação Física Escolar – o Tempo e a sua Gestão. *Revista de Educação Física, Desporto e Saúde – Gymnasium*, 1(1), 35-44.

Story, M., Kaphingst, K. M., Robinson-O'Brien, R., & Glanz, K. (2008). Creating Healthy Food and Eating Environments: Policy and Environmental Approaches. *Annual Review of Public Health*, 29, 253-272.

Swinburn, B. A., Kraak, V. I., Allender, S., Atkins, V. J., Baker, P. I., Bogard, J. R., et al. (2019). The Global Syndemic of Obesity, Undernutrition, and Climate Change: The Lancet Commission Report. *The Lancet*, 393(10173), 791-846.

Tammaro, R., D'Alessio, A., & Petolicchio, A. (2017). Orienteering: Motivation, Multidisciplinary and Skills. A Project in a Secondary School in The Province of Salerno. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(5), 34-40.

Timperio, A., van Stralen, M., Brug, J., Bere, E., Chinapaw, M., & De Bourdeaudhuij, I., et al. (2013). Direct and Indirect Associations Between The Family Physical Activity Environment and Sports Participation among 10–12 year-old European Children: Testing The EnRG Framework in The ENERGY Project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1-10.

Valenzuela, A. V., Gallegos, A. G., López, M. G., Fernández, F. A. P., & Barón, H. G. (2010). Diferentes Propuestas para la Enseñanza de la Orientación a Nivel Escolar: Orientación en el Aula de Educación Física, Orientación Urbana y Orientación Subacuática. *Apunts Educación Física y Deportes*, (99), 34-46.

Veldman, S. L., Jones, R. A., Stanley, R. M., Cliff, D. P., Vella, S. A., Howard, S. J., et al. (2020). Promoting Physical Activity and Executive Functions Among Children: A Cluster Randomized Controlled Trial of An After-school Program in Australia. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(10), 1-7.

Vidoni, C., & Ignico, A. (2011). Promoting Physical Activity During Early Childhood. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1261-1269.

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

World Health Organization [WHO]. (2012). *Health Education: Theoretical Concepts, Effective Strategies and Core Competencies: A Foundation Document to Guide Capacity Development of Health Educators*. Cairo: Regional Office for The Eastern Mediterranean.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Star to Finish*. Guilford Publications.

Yip, C., Gates, M., Gates, A., & Hanning, R. M. (2016). Peer-led Nutrition Education Programs for School-Aged Youth: A Systematic Review of The Literature. *Health Education Research*, 31(1), 82-97.

Apêndices

Apêndice I – Avaliação Inicial

EBT 9ºano Professor Tomás Mendes Ano Letivo 2021-2022		JDC				Ginástica					Atletismo					Raquetes		Dança	Patinagem	Aptidão Aeróbia		Aptidão Neuromuscular					Composição Corporal			Conhecimentos	
		Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Ginástica Solo	Aparelhos			Ginástica Acrobática	Estafetas	Barreiras	Lançamento Peso	Salto em Altura	Salto em Comprimento	TOTAL	Badminton			Ténis de Mesa	Vaivém	Abdominais	Flexões de Braços	Impulsão Horizontal	Velocidade 20m	Flexibilidade Membros Inferiores (Senta e Alcança)	Flexibilidade de Ombros	IMC (Peso e Altura)			
							Bock/Plinto	Minitrampolim	Trave																			TOTAL Ginástica de Aparelhos	D/E		D/E
Nº	Nome																														
1		I		I	I	C. atrás	I	I	I	I		E	E	E	E	E	E	I	I	I	40	40	20	1,81m	4,06s	31/31	S	1,60m	45 kg	17,6	64%
2					I			I	I			E	I	I	I	I	I		I	I	34	40	7	1,70m		26/29	S	1,50m	54 kg	24	40%
3		I		E	I		I	I	I			E	E	E	I	E	I		I	I	63	80	24	2,11m	3,76s	31/31	S	1,76m	65 kg	21	46%
4		I		I	I	I	S. Eixo	I	I			E	E	I	E	E	I		I	I	52	80	21		3,91s	31/31	S	1,62m	45 kg	17,1	52%
5								I				I	I	I		I	I		I	I	26	20	8	1,30m	4,2s	30/29	S	1,61m	60 kg	23,2	30%
6		I		E	I							E	I	I	I	E	I		I	I	67	80	16	1,98m	3,32s	18/18	D-S/E-N	1,75m	51 kg	16,7	20%
7		I		E	I		I	I	I			E	I	I	E	E	I		I		54	50	16	2,07m	3,22s	30/29	S	1,66m	56 kg	20,3	14%
8		I	I	E	I	I	I	I	I			E	E	E	E	E	E		I	I	71	80	16	2m	3,75s	29/28	S	1,75m	56 kg	18,3	48%
9		I		E	I	I	I	I	I			E	E	E	E	E	E		I	I	72	80	25	2,17m	3,63s	40/40	S	1,61m	57 kg	22	20%
10				I	I			I	I			E	I	I	E	E	I		I	I	70	45	15	2,30m	3,55s	33/33	S	1,75m	63 kg	20,6	80%
11		I		I	I	C. atrás	I	I	I	I		E	I	I	E	E	I		I	I	51	80	21	1,60m	3,79s	32/32	S	1,55m	39 kg	16,2	68%
12		I			I	E	I	I	I	I	I	E	E	I	E	E	I		I	I	41	80	20	2m	3,87s	45/45	S	1,63m	54 kg	20,3	38%
13				I	I			I				E	I	I		E	I		I	I	20	20	7	1,82m	4,18s	27/27	S	1,67m	63 kg	22,6	20%
14		I		E	I		I	I	I			E	I	I	E	E	I		I	I		0	14	1,80m	3,66s	12 e 02	S	1,81m	62 kg	18,9	
15		I	I	E	I		I	I	I	I		E	I	I	E	E	I		I	I	56	54	25	2m	3,1s	22/20	S	1,69m	53 kg	18,6	26%
16					I			I	I			E	I	I	E	I	I		I	I	47	38	7	1,62m	4,14s	24/23	S	1,55m	35 kg	14,6	62%
17					I			I				E	I	I	I	I	I		I	I		74		1,69m	3,55s	31/31	S	1,54m	36 kg	15,2	20%
18		I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	E	E	E	E	E	E	I	I	I	41	72	23	2,15m	3,53s	26/26	S	1,73m	57 kg	19,1	68%
19		I	I	E	I	I	I	I	I	I		E	E	E	E	E	E	I	I	I	41	80	15	2,10m	3,1s	17/14	S	1,72m	63 kg	21,3	26%
20					I			I	I			I	I	I	E	I	I		I	I	23	40	14	1,70m	4,41s	27/27	S	1,65m	56 kg	20,6	40%
21		I	I	E	I		I	I	I	I		E	E	E	E	E	E		I	I	45	80	30	2,35m	3,54s	25/28	S	1,68m	55 kg	19,5	38%
22		I	I	E	I	I	I	I	I			E	E	E	E	E	E	I	I	I	44	45	19	2,08m	3,75s	26/23	S	1,70m	65 kg	22,5	54%
23				I	I			I	I			E	I	I	I	I	I		I	I	44	42	18	1,91m	3,76s	27/27	S	1,60m	44 kg	17,2	14%
24					I	I	I	I	I	I		E	I	I	E	E	I		I	I	27	40	10	1,69m	3,86s	29/31	S	1,64m	43 kg	16	40%
25					I	I	I	I	I	I		E	E	I	I	E	I		I	I	32	80	5	1,65m		31/31	S	1,61m	49 kg	19	56%
26					I	I	I	I	I	I		E	I	I	I	E	I		I	I	37	52	21	1,50m	3,97s	32/32	S	1,62m	42 kg	16	78%
27							I		I			I	I	I	I	I	I		I	I	13	40	10	1,60m	4,38s	23/23	D-S/E-N	1,63m	55 kg	20,7	0%
28					I		I	I	I	I		I	I	I		I	I		I	I	29	30	1	1,60m	4,06s	30/22	S	1,61m	50 kg	19,3	14%

I - Cumpre o nível Introdução
E - Cumpre o nível Elementar
Dificuldade apenas num elemento gímico da sequência

Zona Atlética de Aptidão Física
Zona Saudável de Aptidão Física
Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

Apêndice II – Matérias Prioritárias

EBT 9ºano Professor Tomás Mendes Ano Letivo 2021-2022	Matérias Prioritárias (P - Prioridades; D- Dificuldades)
Nº	
1	D - Cambalhota atrás P - Basquetebol; Ginástica de Solo
2	D - P - Andebol; Atletismo
3	D - Salto em Altura P - Basquetebol; Atletismo
4	D - Salto ao Eixo no Bock (Ginástica de Aparelhos) P - Basquetebol
5	D - P - Andebol; Voleibol; Ginástica de Solo; Atletismo; Aptidão Física (Velocidade)
6	D - P - Basquetebol; Ginástica de Solo; Aptidão Física (Flexibilidade); Atletismo
7	D - P - Basquetebol; Ginástica de Solo; Dança
8	D - P - Ginástica Acrobática
9	D - P - Basquetebol; Ginástica Acrobática
10	D - Pino de braços P - Basquetebol; Ginástica de Solo; Atletismo
11	D - Cambalhota atrás P - Basquetebol; Ginástica de Solo; Atletismo
12	D - P - Basquetebol; Aptidão Física (Velocidade)
13	D - Vaivém; Cambalhotas e Pino de braços P - Basquetebol; Ginástica de Solo; Atletismo; Aptidão Física (Velocidade e Resistência)
14	D - P - Basquetebol; Ginástica de Solo; Atletismo; Aptidão Física (Flexibilidade MI)
15	D - P - Ginástica de Solo; Atletismo; Aptidão Física (Flexibilidade MI)
16	D - P - Andebol; Ginástica de Solo; Aptidão Física (Flexibilidade MI)
17	D - P - Andebol; Voleibol; Ginástica de Solo; (Atletismo)
18	D - P -
19	D - P - Ginástica Acrobática; Aptidão Física (Flexibilidade MI)
20	D - P - Andebol; Voleibol; Atletismo; Aptidão Física (Vaivém, Velocidade)
21	D - P - Ginástica Acrobática
22	D - P - Ginástica Acrobática
23	D - P - Andebol; Atletismo
24	D - P - Andebol; Basquetebol; Ginástica Acrobática; Atletismo
25	D - P - Andebol; Atletismo; Aptidão Física (Flexões de Braços)
26	D - P - Basquetebol; Ginástica Acrobática
27	D - P - Andebol; Voleibol; Atletismo; Aptidão Física (Vaivém, Velocidade, Flexibilidade)
28	D - P - Andebol; Voleibol; Ginástica de Solo; Atletismo; Aptidão Física (Vaivém, Flexões de Braços, Flexibilidade)

Apêndice III – Questionário Pré-Projeto Específico de Lecionação

Prática de Atividade Física Fora das Aulas de EF

O questionário destina-se a compreender se a prática de Atividade Física ou de Desporto é algo presente nas vossas vidas, fora das aulas de Educação Física.

Este formulário não é um instrumento de avaliação, apenas servirá para ajudar a planejar alguns aspetos das aulas, com o objetivo de melhorar as vossas aprendizagens e capacidades.

As respostas ao questionário terão que ser submetidas até ao dia 7 de NOVEMBRO de 2021 (DOMINGO).

Reforço que a privacidade de todas as respostas será garantida.

***Obrigatório**

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira - Escola Básica 2,3 de Telheiras



1. Nome: Primeiro, Segundo e Último *

2. Consideras que a prática de Atividade Física fora das aulas de EF é importante? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

3. Praticas, atualmente, alguma Atividade Física ou Modalidade fora das Aulas de EF? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

4. Se sim, qual/quais a(s) modalidade(s) que praticas? *

5. Qual o contexto em que praticas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Clube
☐ Livre
☐ Desporto Escolar
☐ Não pratico
☐ Outra: _____

6. Quantas vezes por semana? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6
☐ 7

7. Já praticaste alguma modalidade no Desporto Escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

8. Se sim, qual/quais a(s) modalidade(s) que praticaste? *

9. Quais os testes do FITescola em que sentes maiores dificuldades? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Vaivém
☐ Abdominais
☐ Flexões de Braços
☐ Impulsão Horizontal
☐ Senta e Alcança
☐ Flexibilidade dos Ombros

10. Gostarias de melhorar a tua Condição Física para além de nas aulas de EF? *

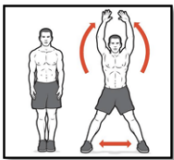
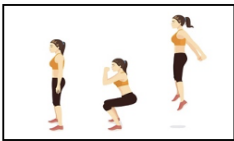
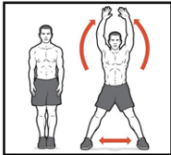
Muito obrigado!

Apêndice IV – Ficha-Guia Ginástica de Solo (2ª e 3ª Etapa)

2ª Etapa	
Nome	Sequência a Trabalhar
Nº1	Introdução
Nº2	Elementar
Nº3	Elementar
Nº4	Parte do Avançado
Nº5	Introdução
Nº6	Introdução
Nº7	Introdução
Nº8	Introdução
Nº9	Elementar
Nº10	Introdução
Nº11	Introdução
Nº12	Parte do Avançado
Nº13	Introdução
Nº14	Introdução
Nº15	Introdução
Nº16	Introdução
Nº17	Introdução
Nº18	Elementar
Nº19	Introdução
Nº20	Parte do Avançado
Nº21	Elementar
Nº22	Elementar
Nº23	Elementar
Nº24	Elementar
Nº25	Elementar
Nº26	Elementar
Nº27	Elementar
Nº28	Introdução

3ª Etapa	
Nome	Sequência a Trabalhar
Nº1	Elementar
Nº2	Exercícios Extra do Elementar
Nº3	Elementar
Nº4	Parte do Avançado
Nº5	Introdução
Nº6	Introdução
Nº7	Elementar
Nº8	Elementar
Nº9	Parte do Avançado
Nº10	Elementar
Nº11	Introdução (Cambalhota à frente pernas afastadas)
Nº12	Parte do Avançado
Nº13	Introdução
Nº14	Introdução
Nº15	Elementar
Nº16	Introdução (Cambalhota à frente pernas afastadas)
Nº17	Introdução
Nº18	Parte do Avançado
Nº19	Introdução (Pino)
Nº20	Parte do Avançado
Nº21	Parte do Avançado
Nº22	Elementar
Nº23	Elementar
Nº24	Elementar
Nº25	Elementar
Nº26	Exercícios Extra do Elementar
Nº27	Elementar
Nº28	Introdução

Apêndice V – Exemplo Calendário de AF

Proposta de Atividade Física para Casa	Segunda	Quarta	Quinta	Sábado	Domingo
Professor: Tomás Mendes Aluna: Nº20 Mês: Março	7- Faz 10 Burpees , saltando o mais alto possível 	9- Faz 10 Tesouras 	10- Faz 10 Agachamentos com Salto 	12- Faz uma corrida com um amigo durante 2 minutos e descansa 1 minuto a andar. Após o descanso voltas a repetir o padrão mais 5 vezes	13- Faz uma caminhada de 20 minutos com os membros da tua família!
SÉRIES E REPETIÇÕES: - Segunda, Quarta e Quinta: 4 séries com 1 minuto de descanso entre séries - Sábado: 5 séries de 2 minutos com 1 minuto de descanso a andar	14- Faz skipping no lugar com os joelhos altos durante 1 minuto 	16- Faz Mountain Climbers durante 30 segundos 	17- Faz 10 Burpees , saltando o mais alto possível 	19- Faz uma corrida com um amigo durante 2 minutos e descansa 1 minuto a andar. Após o descanso voltas a repetir o padrão mais 5 vezes	20- Faz uma caminhada de 20 minutos com os membros da tua família!
Indicações: - No final do mês, tens de devolver o calendário ao professor de EF. - Quando terminar a tarefa do dia, o teu Encarregado de Educação deve rubricar em frente à data. - Se não conseguires realizar a tarefa, o Encarregado de Educação deve assinalar em frente à data com um "X". VAMOS LÁ COMEÇAR A MEXER!	21- Faz 10 Tesouras 	23- Faz 10 Agachamentos com Salto 	24- Faz skipping no lugar com os joelhos altos durante 1 minuto 	26- Faz uma corrida com um amigo durante 2 minutos e descansa 1 minuto a andar. Após o descanso voltas a repetir o padrão mais 5 vezes	27- Faz uma caminhada de 20 minutos com os membros da tua família!
	28- Faz Mountain Climbers durante 30 segundos 	30- Faz 10 Burpees , saltando o mais alto possível 	31- Faz 10 Tesouras 	Tarefas que mais gostaste:	Tarefas que menos gostaste:

Apêndice VI – Horário PTI

EBT - Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h00-8h45		6º - TM		6º - TM	5º - TM
8h45-9h30					
9h45-10h30		5º - TM			8º - TM
10h30-11h15					
11h25-12h10	6º - TM	9º - TM			6º - TM
12h10-12h55					
13h10-13h55					
13h55-14h40		REUNIÃO		7º - TM	
14h55-15h40	9º - TM	8º - TM		DT - TM	REUNIÃO
15h40-16h25					
16h35-17h20	7º - TM			9º - TM	9º - TM
17h20-18h05					
18h10-18h55	DE - TM		ULHT		DE - TM
18h55-19h20					
19h40-22h00					

Professor Tomás Mendes (TM)

DE - Desporto Escolar
DT - Direção de Turma
ULHT - Aulas Faculdade

Apêndice VII – Pares e Trios na Ginástica de Solo (3ª Etapa)

PARES GINÁSTICA DE SOLO – GINÁSIO

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Nº15	Nº10	Nº3	Nº19
Nº16	Nº27	Nº1	Nº20
Nº14	Nº18	Nº4	Nº25
Nº2	Nº24	Nº11	Nº23
Nº12	Nº22	Nº26	Nº28
Nº8	Nº17	Nº7	Nº6
Nº5		Nº9	
Nº21		Nº13	

NOTA: As cores dentro dos grupos diferenciam os pares. Cada dois alunos seguidos com a mesma cor são um par.

PARES/TRIOS GINÁSTICA DE SOLO – ESPAÇOS EXTERIORES

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nº15	Nº19	Nº3
Nº16	Nº20	Nº1
Nº21	Nº27	Nº9
Nº5	Nº10	Nº13
Nº14	Nº22	Nº26
Nº2	Nº17	Nº7
Nº8	Nº28	Nº4
Nº12	Nº6	Nº11
Nº25	Nº18	Nº23
	Nº24	

NOTA: As cores dentro dos grupos diferenciam os pares e trios. Cada dois ou três alunos seguidos com a mesma cor são um par ou um trio.

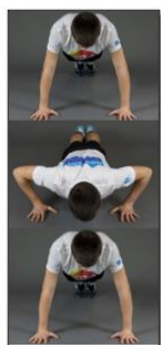
Apêndice VIII – Ficha de Condição Física



Circuito de Condição Física

3 séries (2 exercícios por série)

30'' descanso entre exercício – 1' descanso entre séries



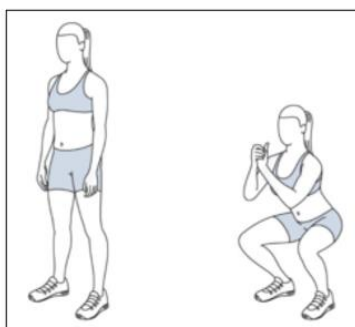
1º ABDOMINAIS

Rapariga: 10x / Rapaz: 12x



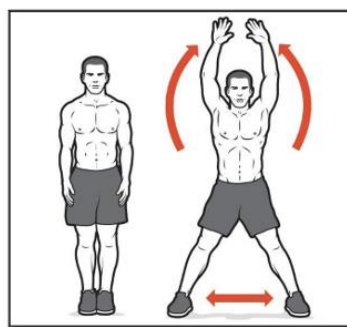
2º FLEXÕES

Rapariga: 7x / Rapaz: 10x



3º AGACHAMENTOS

Rapariga: 10x / Rapaz: 12x

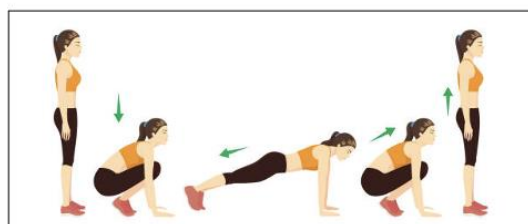


4º TESOURAS

Rapariga: 8x / Rapaz: 10x



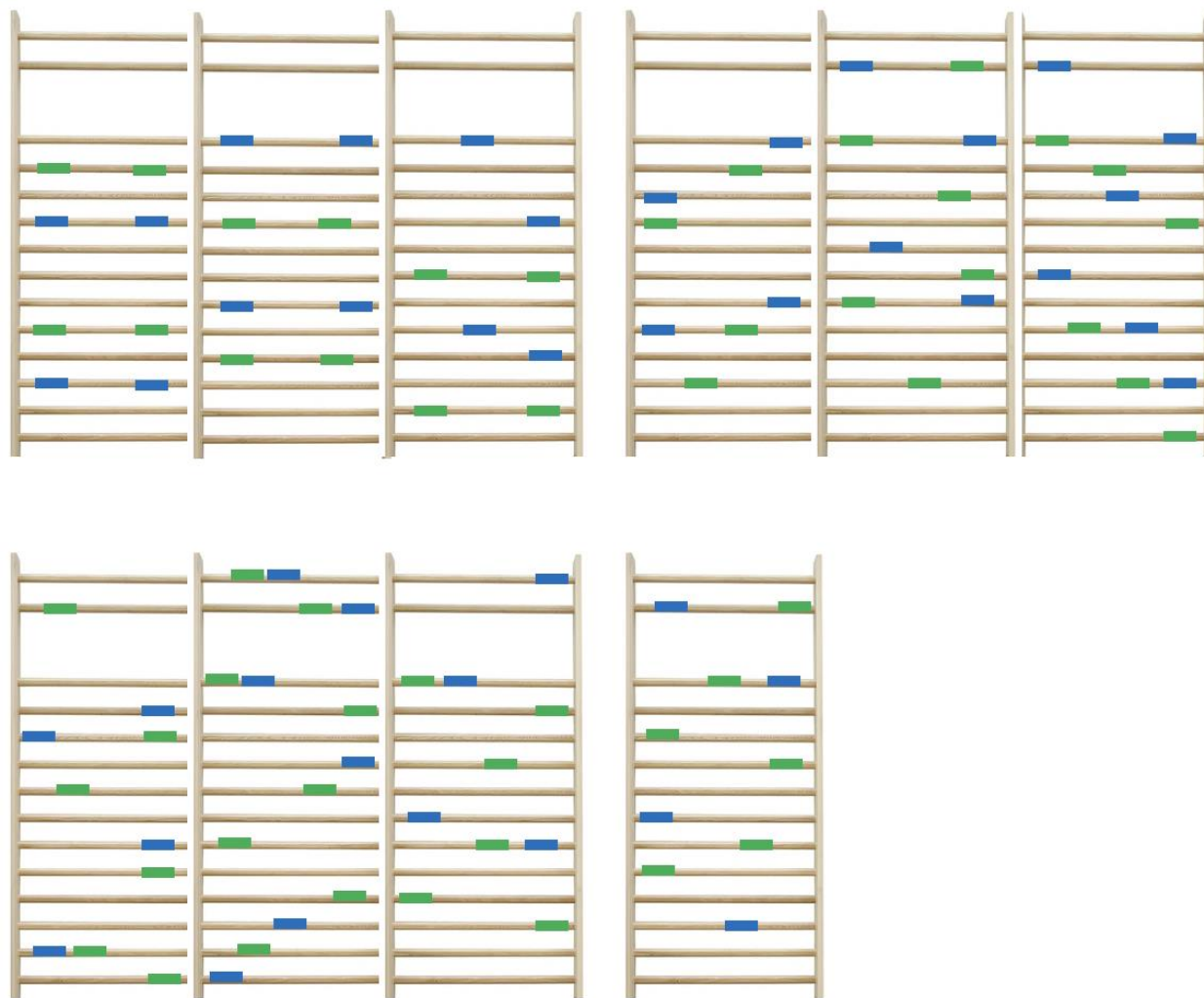
5º LUNGES – 10x



6º BURPEES

Rapariga: 8x / Rapaz 10x

Apêndice IX – Proposta Boulder no Espaldar do Ginásio



Apêndice X – Avaliação 3º Período

EBT 9ºano Professor Tomás Mendes Ano Letivo 2021-2022	JDC				Ginástica			Atletismo	Raquetes	Dança	NOTA ATIVIDADE FÍSICA	Aptidão Aeróbia	Aptidão Neuromuscular						Composição Corporal			NOTA APTIDÃO FÍSICA	Conhecimentos	NOTA FINAL		
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Ginástica Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica Acrobática						Abdominais	Flexões de Braços	Impulsão Horizontal	Velocidade 40m	Flexibilidade Membros Inferiores (Senta e Alcança)	Flexibilidade de Ombros	IMC (Peso e Altura)							
Nº																D	E	D	E	Altura	Peso	IMC				
1	I	I	I	E	I	E	I	E	I	E	5	45	80	30	2,10m	6,54s	31	31	S	S	1,60m	45 kg	17,6	5	APTO	5
2	I			I	E	I	I	I	I	E	4	40	40	40	1,80m	7,10s	30	27	S	S	1,50m	54 kg	24	5	APTO	4
3	I	I	E	I	I	E	I	E	E	E	5	80	80	30	2,15m	5,90s	34	32	S	S	1,76m	65 kg	21	5	APTO	5
4	I		I	I	E	I	I	E	I	E	5	55	80	30	1,80m	6,58s	33	32	S	S	1,62m	45 kg	17,1	5	APTO	5
5	I			I			I	I	I	E	3	22	24	14	1,30m	8,10s	30	27	S	S	1,61m	60 kg	23,2	3	APTO	3
6	I		E	E		I	I	E	E	E	5	75	80	19	2m	5,66s	22	21	S	N	1,75m	51 kg	16,7	5	APTO	5
7	I		E	I	I	I	I	I	I	E	4	75	70	20	2,10m	6,44s	30	30	S	S	1,66m	56 kg	20,3	5	APTO	4
8	I	I	E	I	C. atrás	I	I	E	I	E	5	77	80		2m	6,76s	31	30	S	S	1,75m	56 kg	18,3	5	APTO	5
9	I		E	I	E	E	I	E	E	E	5	75	80	30	1,90m	6,47s	33	33	S	S	1,61m	57 kg	22	5	APTO	5
10	I		I	I	I	E	I	E	I	E	5	78	50	16	2,30m	6,38s	33	33	S	S	1,75m	63 kg	20,6	5	APTO	5
11	I		I	I	C. p. afas	I	I	E	E	E	5	57	80	21	1,70m	7,22s	32	32	S	S	1,55m	39 kg	16,2	5	APTO	5
12	I			I	E	E	I	E	I	E	5	50	80	31	2m	6,87s	46	46	S	S	1,63m	54 kg	20,3	5	APTO	5
13	I		I	I		E	I	I	I	E	4	29	50	8	1,90m		27	27	S	S	1,67m	63 kg	22,6	5	APTO	4
14	I		E	I		I	I	I	I	E	4	102	26		1,96m	6,69s	10	23	S	S	1,81m	62 kg	18,9	4	APTO	3
15	I	I	E	I	I	E	I	E	I	E	5	57	40	26	2,10m	6,86s	24	25	S	S	1,69m	53 kg	18,6	5	APTO	5
16	I	I		I	C. p. afas	I	I	E	I	E	4	48	38	13	1,60m	7,37s	28	31	S	S	1,55m	35 kg	14,6	5	APTO	4
17	I			I			I	I	I	E	3	49	30	8	1,60m		28	28	S	S	1,54m	36 kg	15,2	5	APTO	3
18	I	I	E	E	E	E	I	E	I	E	5	53	80	35	2,15m	6,28s	26	26	S	S	1,73m	57 kg	19,1	5	APTO	5
19	I	I	E	E		E	I	E	I	E	5	61	80	35	2,30m	6,29s	24	26	S	S	1,72m	63 kg	21,3	5	APTO	5
20	I			I	E	I	I	I	I	E	4	30	40	18	1,80m	7,41s	29	28	S	S	1,65m	56 kg	20,6	5	APTO	4
21	I	I	E	E	E	E	I	E	I	E	5	49	69		2,30m	6,20s	30	30	S	S	1,68m	55 kg	19,5	5	APTO	5
22	I	I	E	E	I	E	I	E	I	E	5	54	54	30	2,10m	6,20s	29	29	S	S	1,70m	65 kg	22,5	5	APTO	5
23	I		I	I	I	E	I	E	I	E	5	47	48	18	1,90m	6,62s	28	30	S	S	1,60m	44 kg	17,2	5	APTO	5
24	I			I	E	E	I	I	I	E	4	32	60	20	1,90m	6,58s	32	32	S	S	1,64m	43 kg	16	5	APTO	4
25	I			I	E	I	I	I	I	E	4	40	55	8	1,70m	7,33s	31	32	S	S	1,61m	49 kg	19	5	APTO	4
26	I			I	E	I	I	E	I	E	5	48	80	21	1,80m	7,03s	34	36	S	S	1,62m	42 kg	16	5	APTO	5
27	I			I	I		I	I	I	E	3	21	44	15	1,80m	7,28s	30	29	S	N	1,63m	55 kg	20,7	3	APTO	3
28				I		I	I	I	I	I	2	22	33	8	1,50m	7,84s	26	25	S	S	1,61m	50 kg	19,3	3	APTO	2

I - Cumpre o nível Introdução
E - Cumpre o nível Elementar
Dificuldade apenas num elemento gímico da sequência

Zona Atlética de Aptidão Física
Zona Saudável de Aptidão Física
Fora da Zona Saudável de Aptidão Física

Apêndice XI – Descodificadores de Rótulos

DESCODIFICADOR DE RÓTULOS		ALIMENTOS por 100g			
		GORDURA (Lípidos)	GORDURA SATURADA	AÇÚCARES	SAL
ALTO		mais de 17,5g	mais de 5g	mais de 22,5g	mais de 1,5g
MÉDIO		entre 3 e 17,5g	entre 1,5 e 5g	entre 5 e 22,5g	entre 0,3 e 1,5g
BAIXO		3g ou menos	1,5g ou menos	5g ou menos	0,3g ou menos

DESCODIFICADOR DE RÓTULOS		BEBIDAS por 100ml			
		GORDURA (Lípidos)	GORDURA SATURADA	AÇÚCARES	SAL
ALTO		mais de 8,75g	mais de 2,5g	mais de 11,25g	mais de 0,75g
MÉDIO		entre 1,5 e 8,75g	entre 0,75 e 2,5g	entre 2,5 e 11,25g	entre 0,3 e 0,75g
BAIXO		1,5g ou menos	0,75g ou menos	2,5g ou menos	0,3g ou menos

Apêndice XII – Exemplo Ementa Saudável

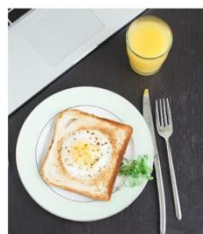
Ementa Saudável

Pequeno-almoço:

- Uma taça de cereais fitness, com leite magro + uma peça de fruta (Nutriscore A)



- Torrada de pão integral com ovo mexido e sumo de laranja natural (Nutriscore A)



Lanche da manhã:

- Iogurte líquido magro com bolachas integrais (Nutriscore C)



- Frutos secos (Nutriscore A)



Almoço:

- Peito de frango com arroz e verduras (Nutriscore A)



- Salada russa (sem molho) (Nutriscore A)



Lanche da tarde:

- Panquecas de banana e aveia (Nutriscore A)



- Smoothie bowl de frutos vermelhos (Nutriscore A)



Jantar:

- Sopa + massa de salmão (Nutriscore A)



- Bifes de peru com cuscuz (Nutriscore A)



Ceia:

- Barra de cereais com fruta (Nutriscore B)



Apêndice XIII – Cartaz de Divulgação da Saída de Campo

Saída de Campo

Parque Natural da Arrábida

Dia 8 de Abril de 2022



Vergílio Ferreira
Agrupamento de Escolas

Turmas:

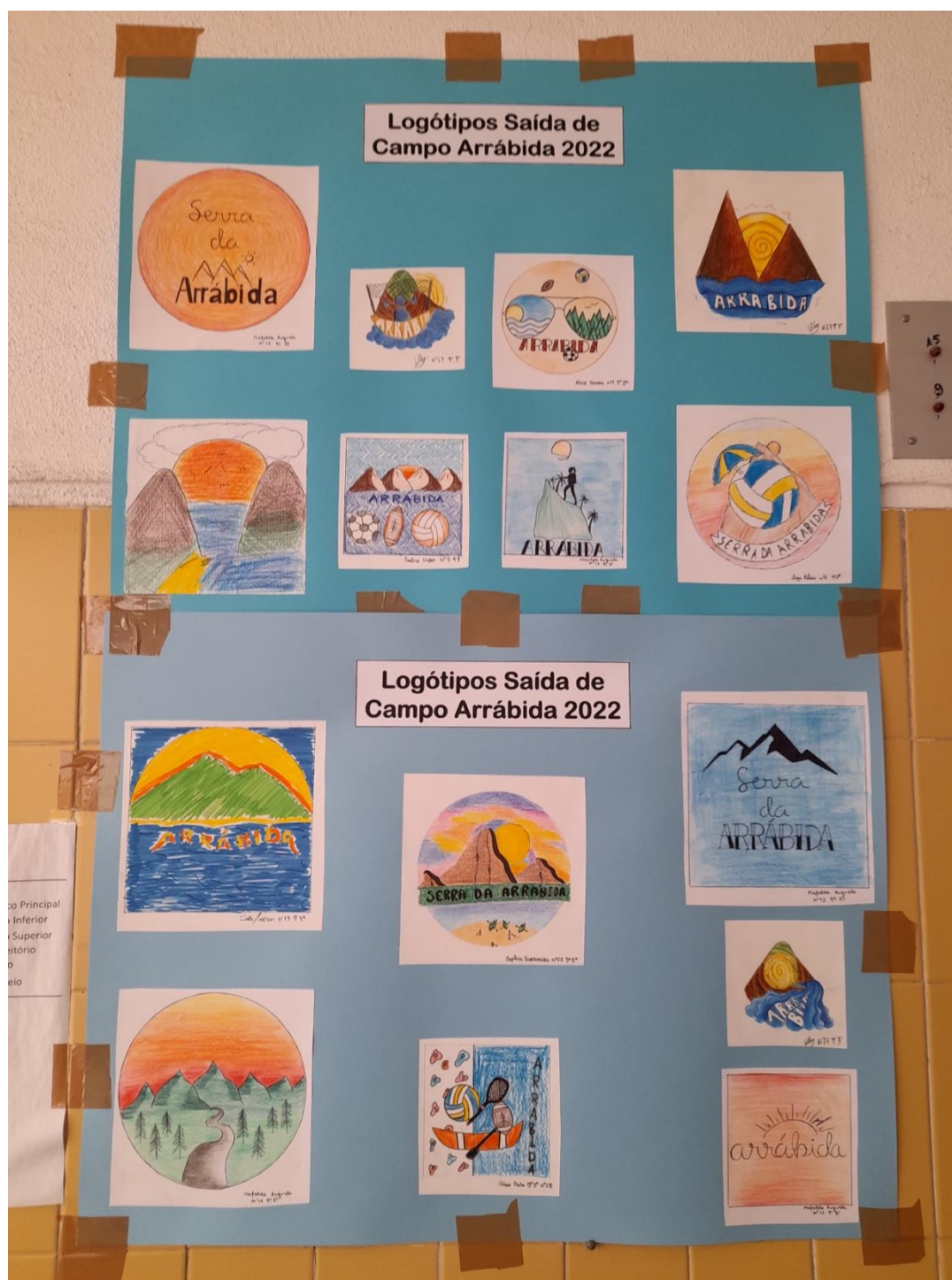


Evento no âmbito da Educação Física

Escalada,
Canoagem,
Orientação,
Touch Rugby,
Voleibol,
Dança,
Limpeza da Praia



Apêndice XIV – Logótipos alusivos à Saída de Campo



Apêndice XV – Exemplo Ementas Saída de Campo

Ementa Saída de Campo

Almoço: Wrap (Nutri-score A), salada (cenoura, tomate alface e milho), atum ao natural (Nutri-score A), Sumo Compal Vital (Nutri-score B) de cenoura, manga e laranja, Gelatina Royal Morango (Nutri-score A) ou uma peça de fruta.



lanche da manhã: Leite chocolate Mimosa (Nutri-score A) + 1 peça de fruta e Bolachas de milho (Nutri-score B)



lanche da tarde: Pão com fiambre de peru (Nutri-score B) e iogurte Líquido Yoggi (Nutri-score A)



Snack antes de jantar: Palitos de cenoura, frutos secos ou fruta (Nutri-score A)



Ementa Vegetariana Saída de Campo

lanche da manhã: Bolachas marinheiras sem sal (Nutri-score B) + peça de fruta/frutos secos



lanche da tarde: Bolachas de arroz integral (Nutri-score B) + peça de fruta/frutos secos



Almoço: (Nutri-score A)

(1) Hambúrguer de grão-de-bico + arroz basmati + salada diversificada + peça de fruta + água



(2) Risotto de cogumelos e lentilhas + salada diversificada + peça de fruta + água



Apêndice XVI – Documento Orientador Saída de Campo



Escola Básica 2,3 de Telheiras

Saída de Campo realizada no âmbito da disciplina de Educação Física

Parque Natural da Arrábida



Professores Responsáveis:

Professor João Santos

Professor Estagiário João Alegria

Professor Estagiário Tomás Mendes

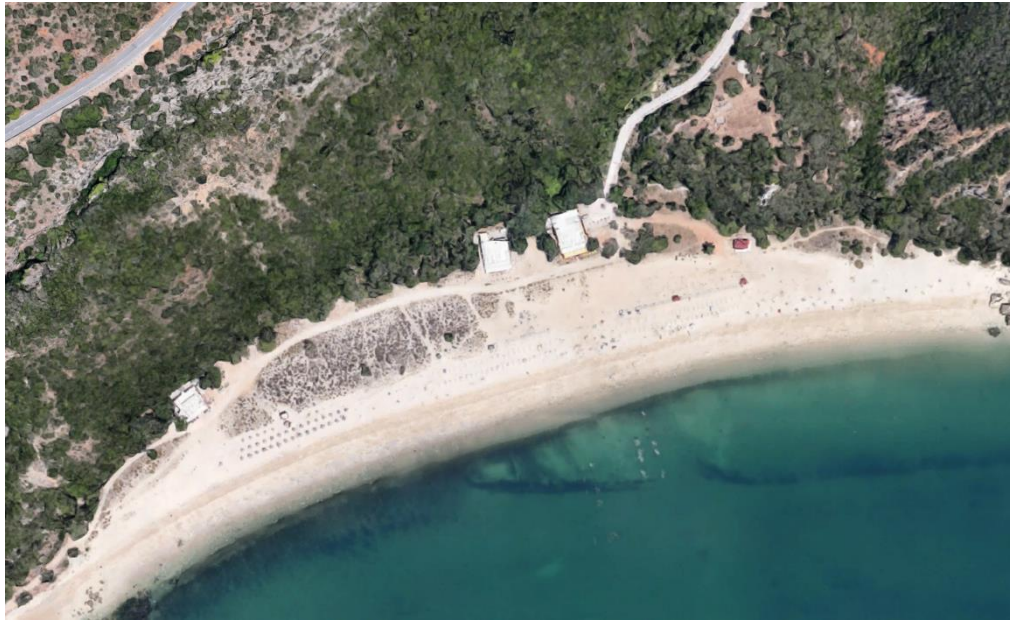
LISBOA

2021/2022

Informações Gerais

Local

- Parque Natural da Arrábida (Praia do Portinho da Arrábida, Praia do Creiro, Fenda da Arrábida).



Data

- 8 de Abril de 2022 (Sexta-Feira).

Turmas Envolvidas

- 9º ano.

Professores e Contactos

- Prof. Estag. Tomás Mendes
- Prof. Estag. João Alegria
- Prof. João S.
- Prof. Helena (Matemática e DT)
- Prof. Catarina (Inglês e DT)
- Prof. Ana (Físico-Química)
 - Suplentes: Inês (Físico-Química 8º ano)
 - Extras: Prof. Estag. Diogo Rodrigues e Prof. Estag. Tomás Ambrósio (Escola Secundária da Portela.

Objetivos Específicos

Objetivos
Contribuir para a preservação do ambiente, compreendendo a necessidade de conservação da natureza, através da participação numa ação de limpeza de um espaço natural
Demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo do ano nas aulas de EF
Experienciar as diferentes atividades de exploração da natureza
Experienciar matérias alternativas de EF
Demonstrar a capacidade de construir um menu diário saudável
Contribuir para a valorização da disciplina de EF no meio escolar
Melhorar a relação entre alunos e entre alunos e professores
Envolver os alunos ativamente na preparação da Saída de Campo

Atividades

(5 atividades a decorrer em simultâneo + 1 no final do dia + 5 livres)

- Escalada;
- Canoagem;
- Orientação:
 - 3 grupos, com pontos de controlo diferentes, incluindo atividades interdisciplinares.
- EF: Touch Rugby (20 min) + Dança (15 min, Foxtrot Social e Rumba Quadrada) + Voleibol (25 min, situação de 2+2, 2x2 e 3+3);
- Limpeza da Praia;
- Atividade em Círculo (48 alunos): Medley Alunos do IGL – Final do Dia.
- Livres: Andebol, Futebol, Raquetes de Madeira, Touch Rugby, Voleibol.

Organização das Atividades

Cronograma das Atividades					
Atividades Horas	Escalada	Limpeza da Praia	Orientação	Canoagem	Touch Rugby/Dança/Voleibol
7h30-7h45	Saída da EBT				
1ª Atividade 9h30 - 10h30	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
10h50 - 11h05	15 minutos de rotação para a próxima atividade				
2ª Atividade 11h05 - 12h05	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
12h20 - 14h20	Almoço e ida para as atividades				
3ª Atividade 14h20 - 15h20	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
15h20 - 15h40	20 minutos de rotação para a próxima atividade				
4ª Atividade 15h40 - 16h40	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2
16h40 - 17h	20 minutos de rotação para a próxima atividade				
5ª Atividade 17h - 18h	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1
18h - 19h	Lanche + Atividades Livres na Praia				
19h15 - 19h50	Medley Musical - Alunos IGL				
20h10-21h15	Saída da Arrábida + Chegada à EBT				

Disciplinas Envolvidas e Atividades Interdisciplinares

- Educação Visual:
 - Elaborar o logótipo alusivo à Saída de Campo (9º Tomás);
 - Elaboração do cartaz e divulgação no site do AEVF;
 - Elaborar um cartaz com as fotografias da Saída de Campo para afixar na EBT.
- Inglês:
 - Mapas de Orientação em Inglês;
 - Educação Ambiental – Temática presente no programa da disciplina e abordada, antes do dia da saída de campo, nas aulas;
 - Adivinhas para a Orientação.
- Ciências:
 - Comida Saudável para o dia (realização de ementas saudáveis como recomendações alimentares). -> ligação com o projeto específico de DT (Tomás Mendes)
- Matemática:

- Atividade de aplicação de equações para determinar as balizas da Orientação;
- Atividade de Trigonometria para calcular a altura da parede de escalada que vão escalar.
- Geografia:
 - Elaboração de algumas partes dos próprios mapas
 - ⇒ Indicar e colocar no mapa o Norte geográfico;
 - ⇒ Calcular a distância real entre dois pontos (indicar e escrever no mapa a distância que irão percorrer na orientação em estrela).
 - Aulas de Geografia de revisão da leitura de mapas, para preparar a Saída de Campo;
 - Indicar qual o tipo de escala do mapa;
 - Indicar a localização relativa entre pontos;
 - Localizar em que direção se situa o ponto mais longe, o mar em relação à Serra da Arrábida;
 - Localizar em que zona se situa a EBT em relação à Praia do Portinho da Arrábida;
 - Indicar qual o tipo de vegetação presente;
 - Pergunta de escolha múltipla em relação à acessibilidade do Porto de Setúbal.
- Português:
 - Elaboração de um texto argumentativo e reflexivo relativo à Saída de Campo;
 - Ligação com os Lusíadas.
- Físico-Química:
 - Escalada – a força de atrito entre a corda e as mãos será útil ou prejudicial?
 - Escalada – qual é a força que forma um par ação reação com a força que as mãos exercem na corda?
 - Canoagem – que lei de Newton permite explicar o deslocamento da canoa?
- Cidadania e Desenvolvimento:
 - Limpeza da praia;
 - Aula sobre as importâncias da reciclagem e os perigos de uma educação ambiental incorreta;

- Elaboração e personalização dos contentores para o lixo da visita.
- TIC
 - Elaboração de uma apresentação PowerPoint alusiva à Saída de Campo (pós-visita).

Atividades Pós Saída de Campo

- Questionário aos alunos;
- Afixação na EBT dos textos e cartazes, elaborados pelos alunos;
- Elaboração do vídeo com os momentos da Saída de Campo (TIC).

Distribuição dos Professores pelas Atividades

Distribuição Professores pelas Atividades	
Escalada	- Prof. Estag. João Alegria - Prof. Estag. Tomás Mendes - Prof. Estag. Portela Tomás Ambrósio
Canoagem	- Prof. Estag. Tomás Mendes - Prof. Estag. Portela Diogo Rodrigues
Orientação	- Prof. Estag. João Alegria - Prof. Estag. Tomás Mendes - Prof. Helena
Touch Rugby/Dança/Voleibol	- Prof. João Santos
Limpeza da Praia	- Prof. Catarina - Prof. Ana

Grupos para as Atividades

Grupo 1 (9)	Grupo 2 (11)	Grupo 3 (9)	Grupo 4 (8)	Grupo 5 (8)
Nº2	Nº13	Nº7	Nº4	Nº19
Nº10	Nº25	Nº5	Nº26	Nº20
Nº1	Nº17	Nº28	Nº22	Nº12
Nº16	Nº11	Nº21	Nº8	Nº18
Nº21	Nº5	Nº6	Nº9	Nº24
Nº9	Nº7	Nº15	Nº3	Nº11
Nº19	Nº1	Nº2	Nº8	Nº3
Nº15	Nº18	Nº13	Nº12	Nº23
Nº17	Nº4	Nº20		
	Nº10 (NEE)			
	Nº6 (NEE)			

9º Tomás
9º João A.

Camisola Alusiva e a Utilizar na Saída de Campo



Objetivo:

- Identificar todos os alunos e professores participantes na Saída de Campo;
- Logotipo elaborado pelos alunos do 9º Tomás

Recursos Materiais

- Mapas de Orientação (x24);
- Balizas para a Orientação (x24);
- Bússolas (x3);
- Bolas de Andebol (x3), Bolas de Futebol (x3), Bolas de Rugby (x3), Bolas de Voleibol (x5), Raquetes de Madeira (x8), Bolas para as Raquetes (x4), Coluna de Som (x2), Rede de Voleibol, Pinos;
- Águas (x100);
- Camisolas (x56);
- Kit primeiros socorros;
- Coletes refletos para os professores no autocarro (x6).

Material a levar pelos Alunos

- Roupas e calçado desportivo para realizar AF;
- Chapéu para o sol;
- Muda de roupa quente e confortável;
- Toalha;
- Mochila;
- Caneta e Caderno;
- Protetor Solar;
- Máscara (x2);

- Desinfetante de bolso;
- Refeições leves e saudáveis (Lanche da manhã, Almoço, Lanche da tarde)
 - As recomendações das ementas de refeições para a saída de campo foram elaboradas pelos alunos participantes no projeto de Alimentação Saudável, promovido pelo professor estagiário Tomás Mendes;
- Fato de Banho e Camisola Térmica (recomendação).

Parcerias

- Delta Cafés – Camisolas (x56);
- E.Leclerc – Águas (x60);
- RmShirt – Estampagem das Camisolas.

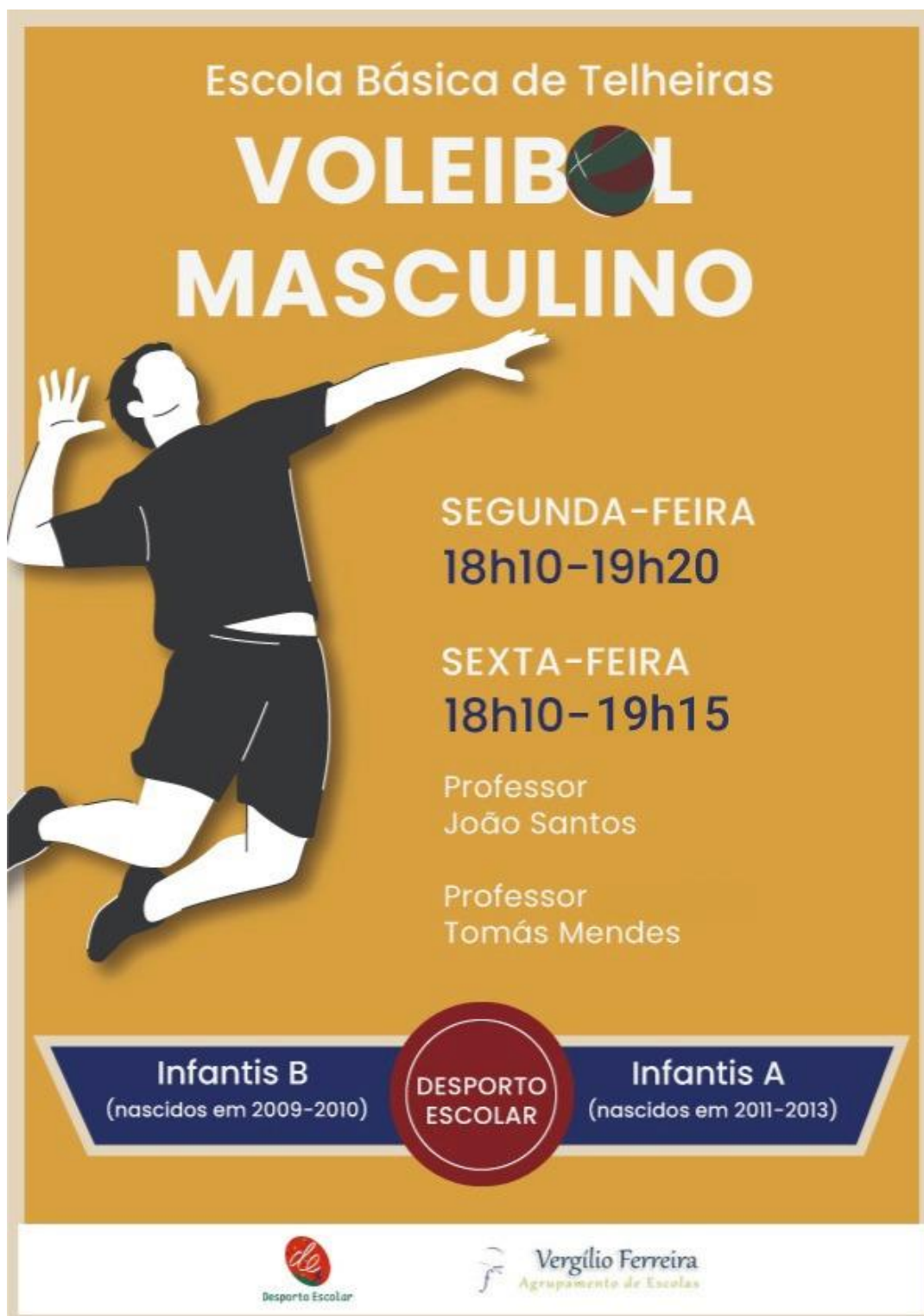
Entidades Envolvidas

- Escola Básica 2,3 de Telheiras
- Escola Secundária Vergílio Ferreira
- Visitas de Estudo AEVF (Transporte)
- Empresa Discover The Nature – Outdoor Events
- Câmara Municipal de Setúbal
- Parque Natural da Arrábida (ICNF)
- Capitania Setúbal
- Costa Marítima de Setúbal
- Proteção Civil – Setúbal
- Proteção Civil – Sesimbra
- RmShir

Mapa Zonas de Limpeza da Praia



Apêndice XVII – Cartaz de Divulgação DE Voleibol



Apêndice XVIII – Cartaz Divulgação Seminário

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Vergílio Ferreira
Agrupamento de Escolas

fefd
faculdade de educação física e desporto

SEMINÁRIO
**Orientação nas Aulas
de EF**
25 de Maio 2022 **18h30**
Escola Secundária Vergílio Ferreira

Conto com a sua presença!!

Professor Estagiário Tomás Mendes

Apêndice XIX– Proposta Balizas

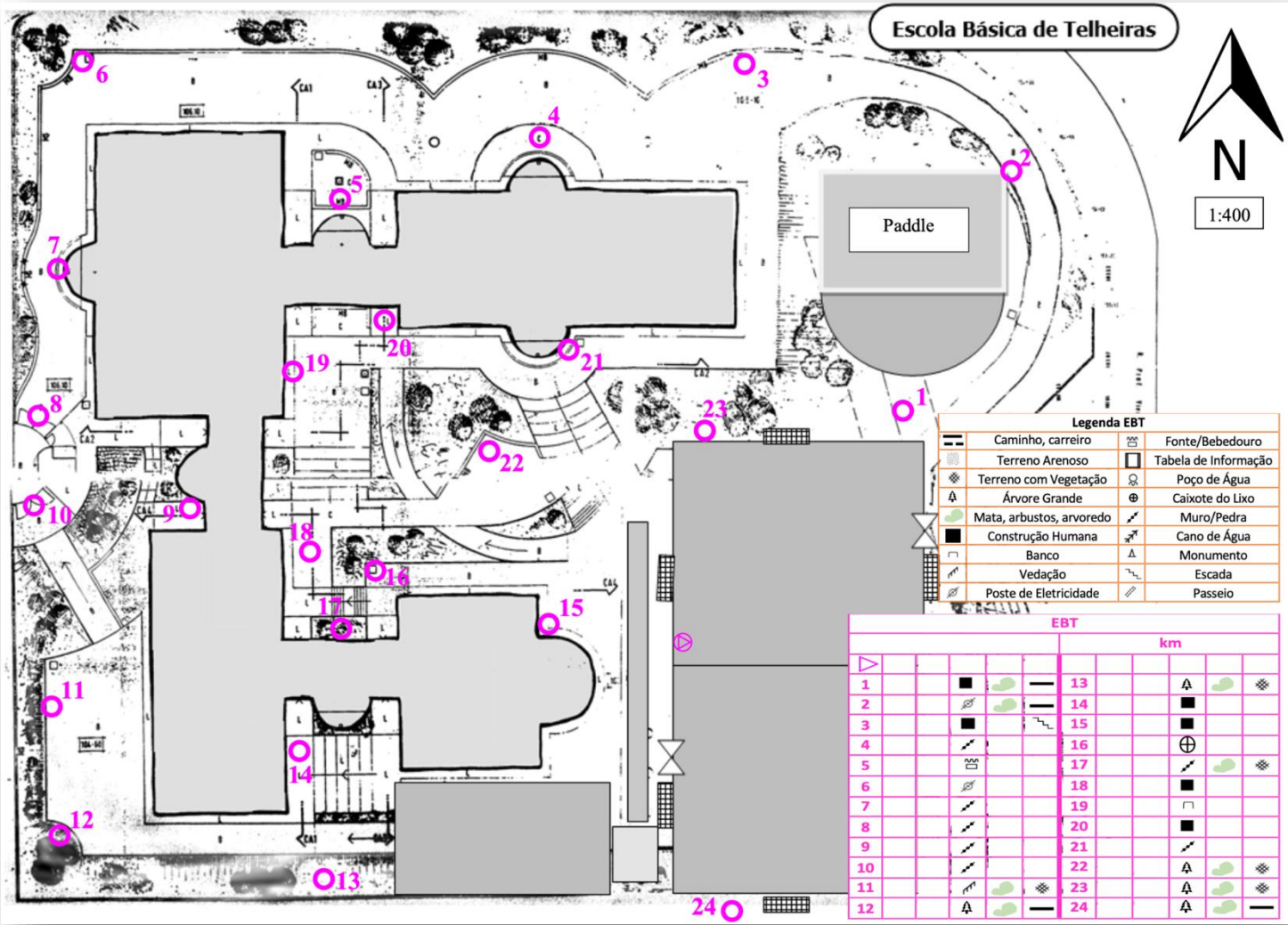


Pintadas

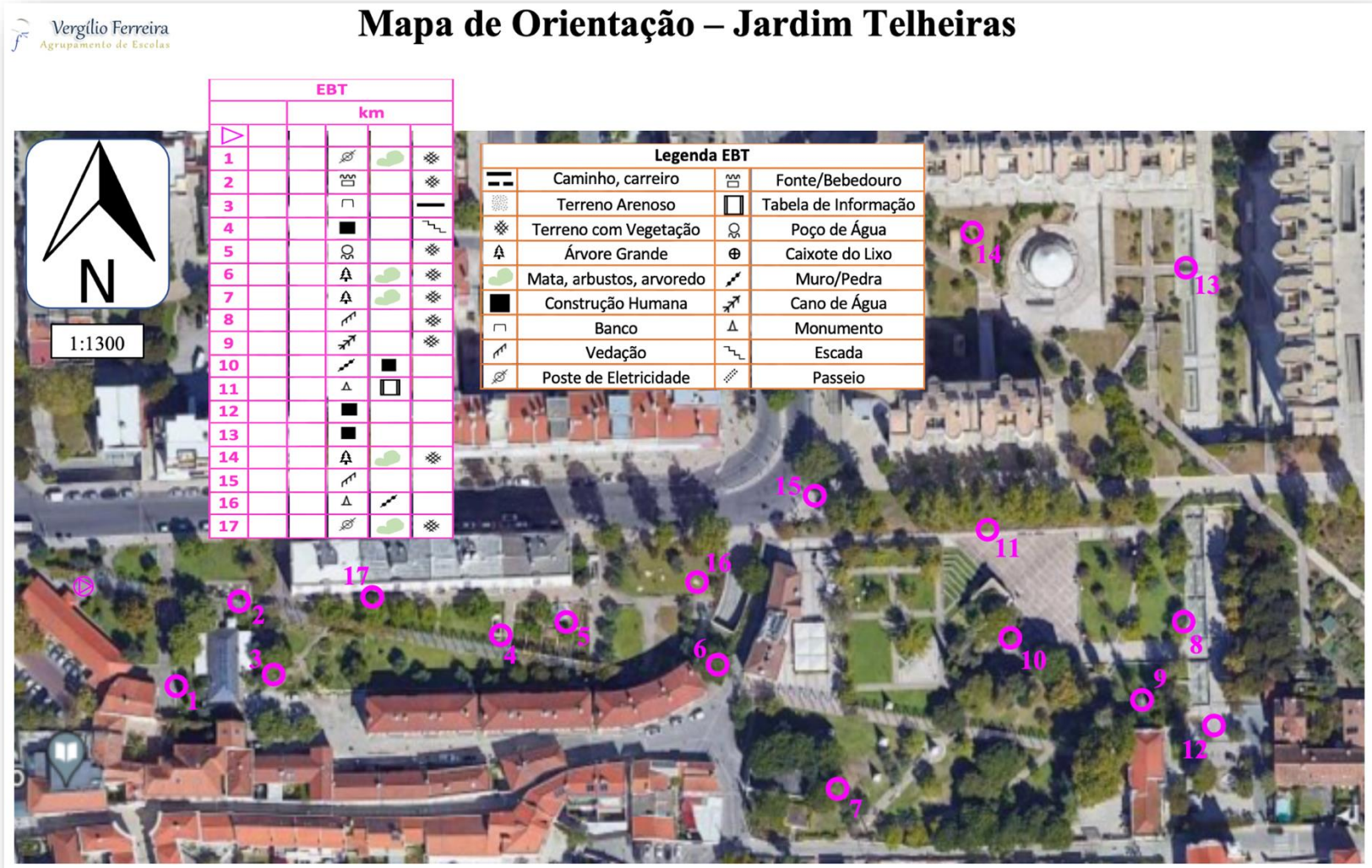


Coladas

Apêndice XX – Proposta de Pontos Fixos Nível Introdução



Apêndice XXI – Proposta de Pontos Fixos Espaço Verde



Apêndice XXII – Proposta Cartões de Controlo

 ORIENTAÇÃO EBT		GRUPO:	NOME:			⊙	
						▶	
		MAPA:	ESCOLA: Escola Básica 2,3 de Telheiras			TEMPO	
17	18	19	20	21	22	23	24
9	10	11	12	13	14	15	16
1	2	3	4	5	6	7	8

Anexos

Anexo 1 – Ficha Biográfica do Aluno



Ficha Biográfica de Educação Física

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____
Idade: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Naturalidade: _____
Morada: _____ Tel: _____
Concelho: _____ Cód. Postal: _____ - _____
Enc. de Educação: _____ Parentesco: _____
Telemóvel do Enc. de Educação : _____

Composição do Agregado Familiar

Parentesco	Idade (anos)	Habilitação Escolar	Profissão	Situação ★ Profissional

★ E - Efectivo(a); C - Contratado(a); R - Reformado(a); D - Doméstico(a); E - Estudante

Saúde

Tem dificuldades? ☐ Visuais; ☐ Auditivas; ☐ Motoras; ☐ de Fala; ☐ de Linguagem;

☐ Outras: _____

Doença(s) frequente(s): _____

Doença(s) permanente(s): _____

Cuidados especiais de saúde: _____

Prática Desportiva (Federada e Não Federada) ☐ Sim; ☐ Não

Se (sim):

Federada: Qual a Modalidade: _____

Nome do Clube: _____

Não Federada: Qual a Modalidade: _____

Quantas horas semanais: _____ Horas

O Professor de Educação Física

Anexo 2 – Plano Plurianual do AEFV

NÍVEIS DE ESPECIFICAÇÃO POR ÁREAS DAS ATIVIDADES FÍSICAS E ANO DE ESCOLARIDADE									
PLANO PLURIANUAL		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
JOGOS	Jogos Pré-Desportivos	E	A						
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	Andebol		I6	I7	I8	I9	E	E	2 opção
	Basquetebol		I6	I7	I8	I9	E	E	
	Futsal / Futebol	I5	I6	I7	E8	E9	E	E	
	Voleibol	I5	I6	I7	I8	E9	E	E	
GINÁSTICA	Solo	I5	I6	I7	E8	E9	E		1 opção ⁸
	Aparelhos	I5	I6	I7	I8	E9	E/I ¹	E ⁵	
	Acrobática			I7	I8	I9		E	
ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	Dança	I5	I6	I7	I8	I9			Valsa opção
	Tradicionalis			I7	I8	I9	I/E ²	E ⁶	
	Sociais			I7	I8	I9	I/E ²	E ⁶	
ATLETISMO	Corridas	I5	I6	I7	E8	E9	E ⁴	E ⁷	todas ⁸
	Saltos	I5	I6	I7	E8	E9	E ⁴	E ⁷	
	Lançamentos	I5	I6	I7	E8	E9			
RAQUETAS	Badminton			I7	I8	I9	E ³		1 opção
	Ténis de Mesa			I7	I8	I9	E ³		
	Ténis de Campo			I7	I8	I9		I/E	
PATINAGEM	Patinagem	I5	I6	I7	I8	I9			
OUTRAS	Atividade de Combate (Luta)	I5	I6						1 opção
	Percursos (Orientação)			I7					
	Jogos Tradicionais								
	Meio Aquático (Natação)								
¹ Plinto, barra fixa, trave (nota do melhor)									
² Rumba Quadrada (I/E); Sariquité (I) ou Malhão Minhoto (E)									
³ Nota do melhor									
⁴ C. Estafetas e S. Altura) Média das duas									
⁵ Minitrampolim									
⁶ Chá-chá-chá ou Tacão e Bico									
⁷ C. Barreiras e Peso ou Comprimento (Média)									
⁸ Ginástica ou Atletismo									

Anexo 3 – Critérios Específicos de Avaliação para o 9º ano

9.º ANO		DOMÍNIOS	Instrumentos de avaliação								
OBJETO de AVALIAÇÃO	CONHECIMENTOS / CAPACIDADES / ATITUDES	Para o sucesso nesta disciplina, o aluno tem que, cumulativamente, evidenciar sucesso nos três Domínios das Aprendizagens Essenciais: Área das Atividades Físicas (matérias), Área da Aptidão Física e Área dos Conhecimentos. ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS O aluno desenvolve as competências essenciais de nível INTRODUÇÃO (I) e nível ELEMENTAR (E) de diferentes subáreas/matérias de acordo com as seguintes normas: • 2 níveis de uma matéria da Subárea JDC; • 1 nível de uma matéria da Subárea GIN; • 1 nível de uma matéria da Subárea ARE • 2 níveis das restantes matérias/ Subáreas Obtendo os níveis de classificação nesta área, de acordo com os critérios mencionados no seguinte quadro: <table><tr><th>Classificação (Val.)</th><th>Níveis / Matérias</th></tr><tr><td>3</td><td>5I + 1E</td></tr><tr><td>4</td><td>4I + 2E</td></tr><tr><td>5</td><td>3I +3E</td></tr></table>	Classificação (Val.)	Níveis / Matérias	3	5I + 1E	4	4I + 2E	5	3I +3E	• Testes orais; • Observação direta • Fichas de trabalho; • Questões aula; • Relatórios de trabalhos práticos e/ou teóricos individuais e/ou de grupo; • Registo de observação; • Rúbricas; • Aulas invertidas.
		Classificação (Val.)	Níveis / Matérias								
		3	5I + 1E								
4	4I + 2E										
5	3I +3E										
ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA O aluno desenvolve as capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) do programa FITescola®, para a sua idade e género, com as seguintes condições para a atribuição de classificação: Para a atribuição do Nível 3 no Domínio das Atividade Físicas o aluno: Encontra-se na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) em três testes de Aptidão Física. Para a atribuição do Nível 4 no Domínio das Atividade Físicas o aluno: Encontra-se na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) num teste de aptidão aeróbia (vaivém/ corrida da milha/ marcha) e em três testes de aptidão neuromuscular, obrigatoriamente num de força e num de flexibilidade. Para a atribuição do Nível 5 no Domínio das Atividade Físicas o aluno: Encontra-se na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) num teste de aptidão aeróbia (vaivém; corrida da milha, marcha) e em quatro testes de aptidão neuromuscular, obrigatoriamente num teste de força e num de flexibilidade.											
ÁREA DOS CONHECIMENTOS O aluno tem sucesso nesta área quando apresenta classificação positiva na avaliação dos seguintes conteúdos programáticos definidos para o respetivo ano de escolaridade. • O aluno realiza duas provas escritas individuais (teste escrito) ou, uma prova escrita individual e um trabalho, individual ou, de grupo.	• Testes escritos; • Trabalhos de projeto/ DAC;										

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO ALUNO (ACPA)				
(A) Linguagens e textos	(B) Informação e comunicação	(C) Raciocínio e resolução de problemas	(D) Pensamento crítico e pensamento criativo	(E) Relacionamento interpessoal
(F) Desenvolvimento pessoal e autonomia	(G) Bem-estar, saúde e ambiente	(H) Sensibilidade estética e artística	(I) Saber científico técnico e tecnológico	(J) Consciência e domínio do corpo

Anexo 4 – Teste Prognóstico



Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira
Escola Básica de Telheiras



Teste Formativo de Avaliação de Educação Física – 9º Ano

Nome: _____

Turma: _____ Data: ____/____/____

Classificação: _____

Grupo I

1- Escolha a opção correta. A aptidão física é: (6%)

- a) a aptidão desportiva.
- b) o conjunto das capacidades motoras.
- c) o nível de desenvolvimento das capacidades motoras.

2 - Quais são os fatores que estão associados a um estilo de vida saudável? (28%)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____

3 - Indica duas vantagens ou benefícios que o Desporto e a prática de Atividade Física têm para as pessoas a nível físico, a nível social e a nível cognitivo. (24%)

A nível Físico:

- a) _____
- b) _____

A nível Social:

- a) _____
- b) _____

A nível Cognitivo

- a) _____
- b) _____



Grupo II

1 - Diga quais são os valores olímpicos ou os valores paralímpicos correspondentes a cada um dos textos apresentados: (42%)

_____ - imparcialidade, oportunidades e tratamentos iguais para todos sem olhar para religião, etnia, sexo, idade e sem qualquer discriminação, preconceito ou desigualdade.

_____ - atitudes e sentimentos positivos como simpatia, empatia, honestidade, compaixão, confiança e solidariedade.

_____ - dar o melhor de si próprio, tanto no desporto como na vida.

_____ - inclui o fair-play, a honestidade, tomar conta da sua saúde (não ao doping) e do ambiente. Sentimento positivo de consideração por outra pessoa, de outro país ou de outra religião.

_____ - busca a uma fonte que traga ideias para completar uma tarefa ou fazer algo de especial.

_____ - habilidade de enfrentar a dor, o sofrimento, o medo, o perigo, a incerteza e a intimidação.

_____ - dá-nos confiança e faz com que acreditemos em nós e continuemos a fazer o melhor que podemos, mesmo quando a situação está difícil.

Obrigado!

Anexo 5 – Teste Conhecimentos 1º Período



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA
ESCOLA BÁSICA DE TELHEIRAS



TESTE DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 9.º ANO

Nome: _____	N.º: _____
Turma: _____	Data: ____/____/____
Classificação: _____	

1. O que é a Aptidão Física? (10%)

2. Explica como é que as componentes da aptidão física associadas à saúde estão ligadas à prevenção de doenças? (20%)

3. Na aptidão física é possível distinguir duas dimensões essenciais: uma relacionada com a Saúde e outra com o Rendimento Desportivo. À frente de cada componente da aptidão física coloque: (20%)

S – se está relacionada com a Saúde **RD** – se está relacionada com o Rendimento Desportivo

- a) Agilidade
- b) Equilíbrio
- c) Força Muscular
- d) Eficácia Cardiorrespiratória
- e) Potência Muscular

- f) Velocidade
- g) Flexibilidade
- h) Composição Corporal
- i) Coordenação
- j) Resistência Muscular

4. Quais os factores que estão associados a um estilo de vida saudável? (14%)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____

5. Quais as consequências que um esforço intenso e regular sem o adequado repouso provoca no organismo? (20%)

6. *“O exercício físico é a melhor forma de podermos cuidar da nossa composição corporal”*. Considerando este aspeto em particular, quais são os ganhos a considerar? (16%)

Anexo 6 – Teste Conhecimentos 2º Período



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA
ESCOLA BÁSICA DE TELHEIRAS



TESTE DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 9.º ANO

Nome: _____	N.º: _____	2.º Período
Turma: _____	Data: ____ / ____ / ____	Classificação: _____

GRUPO I

1. Diga o que entende por Aptidão Física? (6%)

2. Na aptidão física é possível distinguir duas dimensões essenciais, uma relacionada com a Saúde e outra com o Rendimento Desportivo. Abaixo de cada dimensão escreve as respetivas componentes da aptidão física: (20%)

Saúde

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Rendimento Desportivo

- f) _____
- g) _____
- h) _____
- i) _____
- j) _____

3. Quais os factores que estão associados a um estilo de vida saudável? (14%)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____

GRUPO II

1. Quais são as principais instituições desportivas nacionais que formam a estrutura orgânica responsável pelas competições desportivas? (9%)

- a) _____
- b) _____
- c) _____

2. Quais os fenómenos associados às mudanças sociais limitativas da prática dos desportos e da atividade física? (12%)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

3. O que é o sedentarismo? (12%)

4. Quais são as consequências do sedentarismo relativamente aos sistemas funcionais do corpo humano? (15%)

5. Explique porque razão o sedentarismo está diretamente relacionado com a evolução tecnológica? (12%)
