



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
BRAAMCAMP FREIRE**

VERSÃO FINAL

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

Luana Magalhães Correia Rodrigues, nº 22207140

Lisboa

2024

www.ulusofona.pt



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA BRAAMCAMP FREIRE

VERSÃO FINAL

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 18/12/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação Nº1128/2024, de 18 de dezembro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Arguente: Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães

Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Luana Magalhães Correia Rodrigues, nº 22207140

Lisboa

2024

Epígrafe

*Success is not final; failure is not fatal: It
is the courage to continue that counts.
(Winston Churchill)*

Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estágio e para o meu percurso académico.

Ao Professor Doutor João Comédias, orientador de faculdade, por toda a disponibilidade, ajuda e orientação ao longo do ano.

Ao Professor Paulo Martins, orientador de escola, pela paciência, apoio e valiosos conselhos partilhados durante o estágio.

Ao Professor Luís Bom, coordenador de estágio, pela sua dedicação e conselhos prestados, que tanto contribuíram para a minha formação ao longo destes anos.

Ao Professor Doutor Mário Guimarães, pela sua disponibilidade e apoio à concretização dos projetos de estágio.

Aos professores da Universidade Lusófona de Lisboa que fizeram parte do meu percurso académico, por toda a aprendizagem e contributo que tiveram na minha formação.

Aos professores da ESBF, docentes e não docentes, em especial à Professora Teresa Freitas, pela simpatia e disponibilidade, que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus alunos, que terão sempre um lugar especial no meu coração.

Aos meus amigos, Catarina Correia, Guilherme Carvalho e Gonçalo Mouronho, por toda a amizade ao longo destes 5 anos.

Aos meus colegas de estágio, Ana Sofia Lopes, André Fino, Carolina Duque, Francisco Alves e Nuno Carpelho, pela troca de ideias e reflexões realizadas ao longo do ano.

Aos meus amigos e parceiros de estágio, Ana Sofia Lopes, Carolina Duque e Nuno Carpelho, pelo apoio incondicional, pelas partilhas, incentivos e momentos de reflexão, que tornaram esta experiência única.

Aos meus pais, às minhas irmãs, às minhas avós e ao meu namorado, pelo constante apoio e incentivo ao longo destes anos.

A todos vós, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório expressa uma análise do trabalho desenvolvido enquanto professora estagiária na Escola Secundária Braamcamp Freire, no ano letivo 2023/2024, abrangendo quatro áreas: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário.

Na Lecionação, os alunos foram progredindo, atingindo os objetivos propostos, através de jogos reduzidos em superioridade numérica e de condicionantes. Além disso, a diferenciação pedagógica e a continuidade das aprendizagens também foram cruciais para o sucesso dos alunos. O projeto **‘Garantir a continuidade das aprendizagens da ginástica no plano anual’** fomentou a evolução dessa matéria por meio de soluções criativas. O Professor a Tempo Inteiro reforçou a melhoria do feedback, da gestão e da instrução, implementando aulas politemáticas e exercícios em método global, que resultou na melhoria da minha atuação pedagógica.

Na Direção de Turma, além das responsabilidades inerentes ao cargo de diretora de turma, acompanhei os alunos prioritários, ajudando-os a superar dificuldades com diversas estratégias. O projeto **‘Ups! Já estou no 12º ano e agora?’** abordou a falta de objetivos profissionais e académicos dos alunos, enriquecendo o futuro dos mesmos, sendo que, no final do ano, todos os alunos se inscreveram no ensino superior, em formações profissionais ou no mercado de trabalho. A Saída de Campo promoveu relações interdisciplinares com os professores de Português e História, permitindo a concretização dos objetivos do projeto específico e das atividades de orientação e arborismo.

No Desporto Escolar integrei o núcleo de Badminton, onde foram atingidos os objetivos estabelecidos por parte dos alunos, com foco na diferenciação do ensino. O projeto **‘Como lidar com a frustração e a ansiedade no insucesso?’** contribuiu para apoiar os alunos a enfrentarem os seus medos, incentivando-os a desafiarem-se psicologicamente para alcançar os seus objetivos. Este projeto revelou-se pertinente ao verificar a melhoria dos alunos ao longo das etapas, ao nível da gestão de emoções de uma forma mais positiva e motivadora.

Por fim, no Seminário foi abordado o tema **‘Garantir a continuidade da ginástica nos espaços exteriores da escola’**, foi explorado por meio de entrevistas que identificaram obstáculos à sua implementação. Foram apresentadas propostas práticas para a resolução desses problemas, seguidas de uma reflexão e debate com os professores do Grupo de Educação Física, promovendo cooperação e reflexão. Adicionalmente, foi disponibilizado material didático para dar continuidade ao trabalho nos anos subsequentes.

Palavras-Chave: Educação Física, Estágio Pedagógico, Ginástica, Princípio da Continuidade, Treino de Competências Psicológicas.

Abstract

This report provides a detailed analysis of the work carried out as a trainee teacher at Braamcamp Freire High School in the 2023/2024 academic year, covering four main areas, namely Teaching, Class Direction, School Sport and Seminar.

In the Teaching area, the students showed progress and achieved the proposed objectives, through the use of small-sided games with numerical superiority and constraints. The project '**Ensuring the continuity of gymnastics learning in the annual plan**' contributed to the students' learning in acrobatic gymnastics through the implementation of creative solutions. The Full-Time Teacher project focused on improving feedback, class management and instruction, covering subjects such as polythematic classes and the global method of exercises. This resulted in significant improvements in my pedagogical practice.

In the Class Direction area, apart from the responsibilities to the role of head teacher, I had the opportunity to closely monitor the priority students, attempting to resolve their issues through the application of numerous strategies. The '**Ups! I'm already in 12th grade and what now?**' project was relevant given the students' lack of academic and professional goals. All the activities carried out ended up enriching their futures, with all students enrolling in higher education, professional training programs, or entering the job market by the end of the year. Furthermore, the Field Trip, which consisted on orientation and tree climbing activities, enabled the establishment of interdisciplinarity relationships with teachers from other teaching subjects, which allowed to accomplish the specific project and activity objectives.

In the School Sport area, I was responsible for the Badminton team. The students achieved the established objectives throughout the stages. The project '**How to deal with frustration and anxiety in underachievement**' contributed to supporting students to face their fears, encouraging them to challenge themselves in order to achieve their personal goals. This project led to improvements in students' emotional management in a more positive and motivating way throughout the different stages.

The Seminar addressed the theme "**Ensuring the Continuity of Gymnastics in Outdoor School Spaces,**" which was explored through interviews that identified obstacles to its implementation. Practical proposals for solving these issues were presented, followed by reflection and debate with the PE teachers, fostering cooperation and critical thinking. Teachers were provided with teaching materials to help them continue the project in subsequent years.

Keywords: Physical Education, Pedagogical Internship, Gymnastics, Continuity Principle, Phycological Skills Training.

Abreviaturas

ABCD – Aptidão Física, Bolas, Colchões, Dança
AE – Aprendizagens Essenciais
AEBF – Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire
AF – Atividade Física
APA – ‘American Psychological Association’
C1 – Campo de Jogos
C2 – Espaço Exterior
CT – Conselho de Turma
DT – Diretor/a de Turma
DE – Desporto Escolar
EBP – Escola Básica da Pontinha
EE – Encarregados de Educação
EF – Educação Física
EP – Estágio Pedagógico
ESBF – Escola Secundária Braamcamp Freire
ESO – Escola Secundária de Odivelas
FC – Frequência Cardíaca
FZSAP – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física
GG – Ginásio Grande
GEF – Grupo de Educação Física
GR – Guarda-Redes
IMC – Índice de Massa Corporal
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
Kg – Quilogramas
m – Metros
MAGIC – Metas, avaliação, Gestão, Instrução e Clima
MI – Membros Inferiores
MRI – Medidas de Recuperação Intensivas
nº – Número
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NEET – ‘Not in Education, Employment, or Training’
P – Professor

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PU – Professor Universitário

PPT – PowerPoint

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SC – Saída de Campo

SG – Sala de Ginástica

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UD – Unidade Didática

& – e

Índice

Introdução.....	14
1. Lecionação.....	19
1.1. Projeto – ‘Garantir a Continuidade das Aprendizagens da Ginástica no Plano Anual’.....	20
1.2. 1ª Etapa.....	21
1.2.1. Plano da 1ª Etapa.....	21
1.2.2. Balanço da 1ª Etapa.....	26
1.3. 2ª Etapa.....	32
1.3.1. Plano da 2ª Etapa.....	33
1.3.2. Balanço da 2ª Etapa.....	38
1.3.3. Professor a Tempo Inteiro.....	43
1.4. 3ª Etapa.....	47
1.4.1. Plano da 3ª Etapa.....	47
1.4.2. Balanço da 3ª Etapa.....	52
1.5. 4ª Etapa.....	57
1.5.1. Plano da 4ª Etapa.....	58
1.5.2. Balanço da 4ª Etapa.....	62
2. Direção de Turma.....	66
2.1. Projeto ‘Ups! Já estou no 12º ano e agora?’.....	66
2.2. 1ª Etapa.....	68
2.2.1. Plano da 1ª Etapa.....	69
2.2.2. Balanço da 1ª Etapa.....	69
2.3. 2ª Etapa.....	70
2.3.1. Plano da 2ª Etapa.....	70
2.3.2. Balanço da 2ª Etapa.....	72
2.4. 3ª Etapa.....	73

2.4.1. Plano da 3ª Etapa.....	73
2.4.2. Balanço da 3ª Etapa.....	74
2.5. 4ª Etapa.....	75
2.5.1. Plano da 4ª Etapa.....	75
2.5.2. Balanço da 4ª Etapa.....	76
2.6. Saída de Campo.....	77
2.6.1. Plano.....	78
2.6.2. Balanço.....	80
3. Desporto Escolar	83
3.1. Projeto ‘Como lidar com a frustração e a ansiedade no insucesso?’	84
3.2. 1ª Etapa.....	87
3.2.1. Plano da 1ª Etapa.....	87
3.2.2. Balanço da 1ª Etapa.....	88
3.3. 2ª Etapa.....	90
3.3.1. Plano da 2ª Etapa.....	90
3.3.2. Balanço da 2ª Etapa.....	92
3.4. 3ª Etapa.....	94
3.4.1. Plano da 3ª Etapa.....	94
3.4.2. Balanço da 3ª Etapa.....	96
3.5. 4ª Etapa.....	98
3.5.1. Plano da 4ª Etapa.....	98
3.5.2. Balanço da 4ª Etapa.....	99
4. Seminário.....	102
4.1. Pertinência do Estudo.....	102
4.2. Revisão de Literatura.....	103
4.3 Definição do Método.....	106
4.3.1. Caracterização da Amostra.....	106

4.3.2. Instrumentos de Recolha dos Dados	106
4.3.3. Procedimentos do Estudo	107
4.3.4. Análise dos Dados	107
4.4. Apresentação e Discussão de Resultados	108
4.4.1. Aplicação Prática e Propostas de Soluções	111
4.5. Professor a Tempo Inteiro – Aplicação do Projeto Seminário	112
4.5.1. Plano	112
4.5.2. Balanço	114
4.6. Conclusão	115
4.7. Balanço Final	116
Conclusão	118
Referências Bibliográficas	126
Apêndices	I
Apêndice I – Potencialidades dos Espaços da ESBF.	I
Apêndice II – Exemplo de Tabela de Observação para a Avaliação dos JDC.....	II
Apêndice III – Caracterização Individual dos Alunos nas Matérias	II
Apêndice IV – Caracterização Individual dos Alunos na Aptidão Física	III
Apêndice V – Grupos Heterogéneos da 2ª Etapa (JDC)	III
Apêndice VI – Grupos Heterogéneos da 2ª Etapa (Ginástica Acrobática)	IV
Apêndice VII – Grupos Homogéneos da 2ª Etapa – JDC	IV
Apêndice VIII – Ficha Didática de Ginástica Acrobática	IV
Apêndice IX – Oficina do Movimento.....	V
Apêndice X – Horário do Projeto PTI.....	V
Apêndice XI – Descrição das aulas do PTI.....	V
Apêndice XII – Grupos Heterogéneos da 3ª Etapa (JDC).....	VII
Apêndice XIII – Tabela de Critérios de Avaliação de Ginástica Acrobática.....	VIII
Apêndice XIV – Grupos Heterogéneos da 4ª Etapa (JDC)	VIII

Apêndice XV – Caracterização Individual dos Alunos nas Matérias	VIII
Apêndice XVI – Caracterização Individual dos Alunos na Aptidão Física	IX
Apêndice XVII – Articulação Interdisciplinar na Saída de Campo	X
Apêndice XVIII – Caracterização da Amostra.....	X
Apêndice XIX – Propostas de Soluções do Seminário	XI
Apêndice XX – Horário do PTI	XII
Anexos.....	XIII
Anexo 1 – ‘Roulement’	XIII
Anexo 2 – Mapa de Orientação do Percorso da Escola de Armas	XIII

Índice de Quadros

Quadro 1. Plano Anual de Estágio.	16
Quadro 2. Horário Semanal de Estágio.	16
Quadro 3. Objetivos do Projeto de Lecionação.....	21
Quadro 4. Objetivos da 1ª Etapa – Área de Lecionação.	21
Quadro 5. Situações de Avaliação – Avaliação Inicial.	24
Quadro 6. Caracterização dos alunos na área das Atividades Físicas – 1ª Etapa.....	29
Quadro 7. Caracterização dos alunos na área da Aptidão Física – 1ª Etapa.	32
Quadro 8. Objetivos da 2ª Etapa – Área da Lecionação.	33
Quadro 9. Calendarização da 2ª Etapa de Lecionação.	33
Quadro 10. Situação de Aprendizagem I/E – Basquetebol 2ª Etapa.	35
Quadro 11. Situação de Aprendizagem E/A – Basquetebol 2ª Etapa.	35
Quadro 12. Situação de Aprendizagem I/E – Andebol 2ª Etapa.	36
Quadro 13. Situação de Aprendizagem E/A – Andebol 2ª Etapa.	36
Quadro 14. Situação de Aprendizagem – Ginástica Acrobática 2ª Etapa.	36
Quadro 15. Situação de Aprendizagem I/E – Badminton 2ª Etapa.	37
Quadro 16. Situação de Aprendizagem E/A – Badminton 2ª Etapa.	37
Quadro 17. Objetivos do Projeto PTI.....	43
Quadro 18. Objetivos da 3ª Etapa – Área da Lecionação.	47
Quadro 19. Calendarização da 3ª Etapa de Lecionação.	47
Quadro 20. Situação de Aprendizagem I/E – Basquetebol 3ª Etapa.	48

Quadro 21. Situação de Aprendizagem E/A – Basquetebol 3ª Etapa.	48
Quadro 22. Situação de Aprendizagem I/E – Andebol 3ª Etapa.	49
Quadro 23. Situação de Aprendizagem E/A – Andebol 3ª Etapa.	49
Quadro 24. Comparação do Número de Alunos Fora da Zona Saudável de Aptidão Física da 3ª Etapa.....	56
Quadro 25. Objetivos da 4ª Etapa – Área da Lecionação.	57
Quadro 26. Calendarização da 4ª Etapa da Lecionação	58
Quadro 27. Situações de Avaliação – 4ª Etapa.	59
Quadro 28. Caracterização dos alunos na área da Aptidão Física – 4ª Etapa.	65
Quadro 29. Objetivo do Projeto de Direção de Turma.....	68
Quadro 30. Objetivos da 1ª Etapa – Área de Direção de Turma.....	68
Quadro 31. Objetivos da 2ª Etapa – Área de Direção de Turma.....	70
Quadro 32. Objetivos da 3ª Etapa – Área da Direção de Turma.....	73
Quadro 33. Objetivos da 4ª Etapa – Área de Direção de Turma.....	75
Quadro 34. Objetivos da Saída de Campo.	77
Quadro 35. Objetivo do Projeto de Desporto Escolar.	87
Quadro 36. Objetivos da 1ª Etapa – Área de Desporto Escolar.	87
Quadro 37. Objetivos da 2ª Etapa – Área de Desporto Escolar.	90
Quadro 38. Objetivos da 3ª Etapa – Área de Desporto Escolar.	94
Quadro 39. Objetivos da 4ª Etapa – Área de Desporto Escolar.	98
Quadro 40. Objetivos do Seminário.....	106
Quadro 41. Guião das Entrevistas feitas aos Professores.....	107
Quadro 42. Objetivos do Projeto PTI.....	113

Índice de Tabelas

Tabela 1. Resultados das Entrevistas do Seminário.....	108
--	-----

Introdução

O Estágio Pedagógico (EP) é uma fase fundamental na formação de futuros professores de Educação Física (EF), integrando a teoria adquirida com a prática do exercício profissional. Durante este período, o professor estagiário deve aplicar o seu conhecimento teórico, adaptando as estratégias consoante as necessidades dos alunos.

Este EP permite ao professor estagiário desenvolver competências profissionais, como a gestão, a instrução, o feedback, o clima, o planeamento e a avaliação. Além disso, promove a reflexão crítica e autocrítica sobre a prática docente, impulsionando o desenvolvimento profissional e pessoal, essencial para a formação de um professor reflexivo e comprometido com um ensino de qualidade.

Bom e Brás (2003) destacam que o EP “trata-se de formar professores capazes de corresponder de forma autónoma e responsável a estas características, projectando e conduzindo o processo de ensino-aprendizagem com as suas turmas, mas não só: participar na resolução dos problemas pedagógicos de que depende a qualidade da educação escolar” (p. 16). Segundo estes autores, o estágio abrange quatro grandes áreas de intervenção: Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar (DE) e Seminário.

O EP foi realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire (ESBF), do Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire (AEBF), no concelho de Odivelas. A escolha desta escola baseou-se em critérios como: a possibilidade de trabalhar com a colega Ana Sofia Lopes, dando continuidade ao trabalho colaborativo desenvolvido no primeiro ano de mestrado; e as conversas informais com colegas sobre a escola, os orientadores e o Grupo de Educação Física (GEF).

Antes de iniciar o estágio, foi realizada uma análise detalhada do contexto escolar, incluindo a composição da direção e o projeto educativo. Posteriormente, foram fornecidos o plano de turma, as informações da turma elaboradas pelo Conselho de Turma (CT) e o projeto de EF.

O AEBF era constituído por 10 estabelecimentos, desde o Jardim de Infância à Escola Secundária, com 295 docentes e 131 não docentes, atendendo a 2920 alunos de 37 nacionalidades, refletindo uma comunidade escolar multicultural e heterogénea.

Relativamente aos recursos espaciais de EF, na ESBF existiam 4 espaços destinados a essa disciplina: o Ginásio Grande (GG), a Sala de Ginástica (SG), o Campo de Jogos (C1) e o Espaço Exterior (C2). Desta forma, foi necessário avaliar esses recursos para garantir o cumprimento do currículo da EF e atender ao desenvolvimento dos alunos (Bom et al., 1992;

Carvalho, 1994). Por isso, registei as potencialidades e limitações de cada espaço (Apêndice I), com o intuito de analisar quais matérias poderiam ser lecionadas, considerando as condições disponíveis e as regras da área disciplinar. Por exemplo, as matérias de ginástica, badminton e judo apresentavam limitações materiais nos espaços exteriores, uma vez que, de acordo com as regras da área disciplinar, era proibido transportar esses materiais para tais espaços. Para a leção da matéria de voleibol, foi igualmente necessário adaptar as condições, dado que não existia uma rede nos espaços C1 e C2. Por outro lado, na SG, a realização de jogos desportivos coletivos revelou-se desafiante, devido às dimensões reduzidas do espaço. Assim, foi imprescindível reduzir e simplificar os jogos, de forma a garantir a continuidade dessas matérias. Assim, concluiu-se que a escola não possuía espaços polivalentes, comprometendo o princípio da continuidade, uma vez que limitavam e criavam barreiras ao planeamento do professor e, consequentemente, a prática dos alunos (Monteiro, 1996a).

O sistema de rotação pelos espaços na ESBF, baseado no ‘roulement’ (Anexo I), alternava entre espaços exteriores e interiores. No entanto, este sistema apresentava desvantagens, como a perda de aulas no espaço exterior, em caso de chuva, o que interrompia a continuidade das atividades pedagógicas. Este constrangimento podia ser atenuado através: da criação de aulas teóricas; de debates para avaliar os conhecimentos dos alunos; e de atividades físicas adaptadas, dentro da sala de aula – bolas pequenas e leves, balões, dança e testes do FITescola.

Além disso, era possível desenvolver as capacidades motoras e as matérias de diferentes formas, visto que o GG e a SG eram espaços planos, enquanto o C1 e o C2 possuíam rampas e bancadas, logo ofereciam oportunidades para trabalhar a aptidão aeróbia e a força com diferentes estímulos.

A respeito dos recursos temporais, segundo Jacinto, Mira, Carvalho e Comédias (2001) e conforme descrito no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, a carga horária definida para a disciplina de EF é de três sessões semanais de 45 minutos, em dias não consecutivos. Contudo, de acordo com Proença e Brás (2010), o tempo definido para a EF no Ensino Secundário é estabelecido para 180 minutos. Deste modo, para o ensino secundário, a realidade escolar deste agrupamento realizava dois blocos de 90 minutos por semana.

Ao nível dos recursos humanos, o Grupo de Educação Física (GEF) era composto por onze professores da ESBF, três do sexo feminino e sete do sexo masculino, de idades compreendidas entre os vinte e nove anos e os sessenta anos e cinco professores da Escola Básica da Pontinha (EBP), sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades

compreendidas entre os quarenta e cinquenta anos. Fizeram ainda parte do GEF nove estagiários, seis da Universidade Lusófona de Lisboa e três da Faculdade de Motricidade Humana.

O estágio que decorreu durante o ano letivo 2023/2024 seguiu um plano anual, que permitiu compreender a visão global do ano letivo e cumprir os objetivos de cada etapa. O cronograma e as intervenções realizadas estão representadas no quadro abaixo.

Quadro 1. Plano Anual de Estágio.

Meses	Setembro				Outubro				Novembro					Dezembro				Janeiro					Fevereiro				Março				Abril				Maio					Junho		
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2			
Lecionação	Car				1ª Etapa				2ª Etapa									2ª				3ª Etapa												4ª Etapa								
	1ª GEF	2ª GEF					PAA		3ª GEF								4ª GEF		Obs PTI	1º PTI			5ª GEF			6ª GEF			T. Badminton				7ª GEF									
Direção de turma	Car				1ª Etapa				2ª Etapa									2ª				3ª Etapa												4ª Etapa								
	1ª CT						1ª EE					2ª CT	Intercalares Pesquisa de cursos	Realização CV				3ª CT	Av. 1º Semestre	2ª EE			Sessão Inspiring Future		Visita à Futurália		4ª CT	Intercalares				Sessão com EU		Saída de Campo		5ª CT	Av. 2º Semestre					
Desporto Escolar	Car				1ª Etapa				2ª Etapa									2ª				3ª Etapa												4ª Etapa								
							Divulgação											1º Torneio				Sessão com Atleta	2º Torneio		3º Torneio							Sessão com Psicólogo	Treino com Atleta	Treino na ESO								
Seminário	Caracterização				1ª Etapa													1ª				2ª Etapa								3ª Etapa				4ª Etapa								

Legenda: Ap. Apresentação; Av. – Avaliação; Car – Caracterização; CT – Conselho de Turma; CV – ‘Currículum Vitae’; EE – Encarregados de Educação; ESO – Escola Secundária de Odiveiras; EU – Estudante Universitário; GEF – Grupo de Educação Física; Obs – Observação; PAA – Plano Anual de Atividades; PTI – Professor a Tempo Inteiro; R – Reunião; T – Torneio.

Adicionalmente, o quadro seguinte demonstra o meu trabalho realizado na ESBF, tendo em conta a distribuição das tarefas ao longo da semana.

Quadro 2. Horário Semanal de Estágio.

Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:00 - 09:00	Observação Colega de Estágio	Observação Orientador		Lecionação 12º6	Observação Orientador
09:00 - 9h45					
10:05 - 10:50	Lecionação 12º6	Observação Colega de Estágio		Observação Colega de Estágio	Observação Orientador
10:50 - 11:35					
11:45 - 12:30	Reunião DT	Reunião Núcleo		Reunião Orientador	Observação Colega de Estágio
12:30 - 13:15					
13:30 - 14:20			DE Badminton		DE Badminton

Quanto às áreas de intervenção, na Lecionação, foi essencial desenvolver estratégias de ensino em cada uma das etapas, com base em metas, em objetivos e nas capacidades dos alunos, promovendo a diferenciação pedagógica, utilizando grupos heterogéneos e homogéneos. Os alunos escolheram as matérias que preferiam-se aperfeiçoar, uma vez que

estavam no 12º ano. Além disso, foi alvo de preocupação garantir o princípio da continuidade das matérias, principalmente ao nível da ginástica – projeto específico da lecionação – assegurando a prática da matéria em todos os espaços destinados à EF. Dado que a escola carecia de espaços polivalentes, foram adotadas soluções para o ensino desta matéria, através da utilização de colchões de pilates e da adaptação às características dos espaços. Quanto ao projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI), este foi concebido para aproximar o professor estagiário da realidade de um horário completo, com várias turmas de diferentes idades. Este projeto foi realizado em janeiro e em maio, cumprindo objetivos distintos. O primeiro PTI focou-se no debate colaborativo e reflexivo com os professores titulares sobre aulas politemática e a utilização de exercícios em método global, bem como a melhoria pessoal da instrução e do feedback para diferentes anos de escolaridade e da gestão de aulas de 45 ou 90 minutos. O segundo PTI visou a implementação e demonstração das soluções práticas desenvolvidas no projeto seminário, aplicadas a turmas específicas.

No capítulo de Direção de Turma, as funções de Diretora de Turma (DT) centraram-se nos alunos prioritários, procurando soluções para as suas problemáticas, tais como: o atendimento e comunicação frequente com os Encarregados de Educação (EE), a atenção ao aumento do número de faltas injustificadas, as conversas informais com os alunos e a sinalização para o Serviço de Psicologia e Orientação. Foi também desenvolvido um projeto para orientar os alunos na definição de objetivos profissionais e académicos, uma vez que muitos não tinham metas claras para o futuro. No âmbito desta área foi ainda realizada a Saída de Campo, com 3 turmas de 12º ano. Esta atividade foi um dos marcos importantes do estágio, uma vez que demonstrou o trabalho colaborativo e o empenho do núcleo de estágio, fortaleceu relações com os alunos, desenvolveu dinâmicas com os professores do CT, através da interdisciplinaridade com as disciplinas de Português e História, transmitiu a importância da preservação do ambiente e demonstrou a dedicação e esforço dos alunos em ultrapassar as suas dificuldades nas Atividades de Exploração da Natureza.

Na área de DE é importante realçar a adesão e a permanência dos alunos neste núcleo até ao final do ano letivo. Com estes, foram desenvolvidas várias estratégias, visando o sucesso nos treinos e nas competições. Neste capítulo foi implementado um projeto para apoiar e ajudar os alunos na gestão das suas frustrações e ansiedade, através de um treino de competências psicológicas, dado que alguns alunos se mostraram emocionalmente mais vulneráveis durante os treinos. Além disso, foi possível desenvolver várias atividades de complemento curricular, como é o caso de um treino com um ex-atleta campeão nacional e a participação num treino no

clube da Escola Secundária de Odivelas, onde alguns alunos foram recrutados para o integrarem no ano seguinte.

Finalmente, no Seminário, o projeto de intervenção esteve relacionado com a continuidade da matéria de ginástica nos espaços exteriores da escola, através da identificação dos problemas e da procura de soluções. Para isso, foram realizadas entrevistas aos professores de EF do AEBF, bem como a dois professores da Universidade Lusófona que ajudaram na procura de soluções e conclusões. As propostas apresentadas e discutidas numa reunião do GEF incluíram: a realização de ginástica no exterior, com a utilização das potencialidades dos espaços e dos colchões de pilates; alteração do nome da Sala de Ginástica para Ginásio Pequeno; e designação de 4 colchões de ginástica para o uso exterior. Posto isto, essas propostas foram deixadas na escola como sugestões práticas, de forma a dar continuidade nos anos seguintes.

Finalizando, cada capítulo é constituído por 4 etapas, com planos compostos por objetivos e estratégias e balanços, como forma de reflexão e recolha de resultados. Além disso, os projetos de cada área estão integrados nos respetivos capítulos. Posto isto, o presente relatório encerra com uma conclusão sobre os dados obtidos e o término de um ciclo académico.

Para assegurar o anonimato dos alunos, as menções foram substituídas por números fictícios. As referências bibliográficas e as citações utilizadas do texto seguem as normas da ‘American Psychological Association’ (APA).

1. Lecionação

Segundo Bom e Brás (2003), uma das principais finalidades na leccionação é que “o estagiário aprenda a elaborar em cada turma o respectivo plano de leccionação, tendo por referência os Programas de Educação Física e atendendo às aptidões e necessidades educacionais dos alunos” (p. 23).

Por isso, primeiramente, foi necessário conhecer a turma, identificar as suas potencialidades e dificuldades e estabelecer objetivos de acordo com as suas necessidades. Neste sentido, acompanhei a turma 12º6, constituída por 22 alunos, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, do curso de Línguas e Humanidades. Para melhor caracterizar os alunos foi aplicado um questionário sobre o seu percurso académico, as suas preferências na disciplina, o seu historial de prática desportiva e as suas restrições ao nível da saúde.

Posto isto, foi introduzido o planeamento com as seguintes considerações: que o espaço da aula é distinto de uma sala de aula, estando sujeito às condições meteorológicas; possuí materiais próprios; e existe uma realização coletiva (Bom et al., 1992). Por esse motivo, planeei com antecedência, tendo em consideração que os planos são flexíveis, ajustáveis e adaptáveis.

O plano anual é dividido em 4 etapas: prognóstico, prioridades, progresso e produto (Bom et al., 1992). A 1ª etapa engloba a avaliação inicial e os seus objetivos, a construção de unidades didáticas, a formação de grupos e capacidade de verificar as problemáticas que irão surgir. Assim, nesta primeira fase foi essencial antecipar os problemas e encontrar soluções com a ajuda de outros professores e estagiários, através de um trabalho colaborativo. O balanço da 1ª etapa é fundamental para compreender se os objetivos propostos foram atingidos e quais serão as prioridades e objetivos a definir para o planeamento da 2ª etapa. Assim, o planeamento desta deve ser realizado de acordo com as prioridades e escolhas dos alunos, de forma a atingirem os seus objetivos e o sucesso na EF.

A 3ª etapa tem o objetivo de verificar a consolidação das aprendizagens e a evolução dos alunos nas matérias, aproximando-os do sucesso, utilizando sempre a diferenciação do ensino. Por último, na 4ª etapa pretende-se rever e consolidar as matérias, em função do nível atingido pela globalidade da turma, possibilitando o trabalho em níveis mais avançados, bem como apurar e demonstrar os resultados das matérias. Adicionalmente, esta etapa permite recuperar os alunos com dificuldades mais significativas e introduzir novas aprendizagens.

Posto isto, os professores devem promover uma prática eclética, inclusiva e multilateral, recorrendo a um ensino diferenciado, através de um planeamento por etapas, com base no conhecimento que se tem dos alunos e com os que eles necessitam.

1.1. Projeto – ‘Garantir a Continuidade das Aprendizagens da Ginástica no Plano Anual’

A ginástica é uma matéria que desenvolve o ensino de habilidades motoras básicas e promove a aptidão física relacionada com a saúde das crianças (Trajković, Madić, Sporiš, Aleksić-Veljković & Živčić-Marković, 2016).

Os conteúdos de ginástica fazem parte do currículo da EF desde que esta disciplina foi introduzida no sistema educativo (Pajek, Čuk, Kovač & Jakše, 2010). Na EF, a ginástica promove resultados curriculares e oportunidades de aprendizagem para os alunos (Robinson, Randall & Andrews, 2020), bem como contribui para os objetivos da disciplina.

Esta matéria proporciona benefícios ao nível físico e social. No que respeita os benefícios físicos, aumenta a aptidão física e motora dos alunos (Coelho, 2010; Pehkonen, 2010), desenvolvendo capacidades motoras como: a flexibilidade, a força, a resistência, a coordenação e a agilidade (Pehkonen, 2010; Alpkaya, 2013). Nos benefícios sociais potencializa as competências sociais através da partilha do espaço, do respeito pelo espaço dos outros e da colaboração com os seus colegas, partilhando ideias, selecionando conteúdos e trabalhando uns com os outros para criar e aperfeiçoar rotinas e sequências de movimento (Robinson et al., 2020).

Por esses motivos, o treino de ginástica contínua é fundamental, sendo que segundo estudos, estes resultam em efeitos positivos nas crianças e jovens, ao nível da flexibilidade, da força, da resistência, da velocidade e do equilíbrio (Sheerin, Williams, Hume, Whatman & Gleave, 2012; Alpkaya, 2013), contribuindo para o desenvolvimento global da criança (Trajković et al., 2016). Além disso, no estudo de Webster (2017), as competências de execução dos alunos na ginástica melhoraram significativamente, após um semestre de ginástica contínua.

Contudo, um dos principais obstáculos à continuidade de ginástica nas escolas é a carência de recursos espaciais e materiais adequados (Oliveira & Lourdes, 2004; Pajek et al., 2010). Muitas instituições de ensino não possuem instalações adequadas ou condições de segurança necessárias para o ensino desta matéria, o que compromete a consolidação das aprendizagens.

Esta situação também se aplicava à ESBF, onde, embora existisse quatro espaços destinados à EF, apenas dois, os interiores, eram utilizados para a prática da ginástica. Isto

acontecia devido a uma decisão da área disciplinar, que proibia o uso de materiais de ginástica nos espaços exteriores.

Deste modo, foi fundamental encontrar soluções para garantir a continuidade das aprendizagens de ginástica nos espaços exteriores da escola, de forma a que não houvesse retrocesso dessas aprendizagens. Assim, este projeto esteve relacionado com o projeto da área de seminário e tendo estas considerações em questão, o objetivo do projeto foi o seguinte:

Quadro 3. Objetivos do Projeto de Lecionação.

Objetivos do Projeto de Lecionação
Identificar e aplicar as melhores soluções para lecionar ginástica nos espaços exteriores da escola
Garantir a continuidade da ginástica em todos os espaços de EF ao longo do ano

1.2. 1ª Etapa

A primeira etapa da lecionação, a etapa do prognóstico, foi essencial para analisar as competências, potencialidades e dificuldades dos alunos e refletir sobre os objetivos intermédios e finais, de acordo com as finalidades e metas de aprendizagem. Nestas primeiras aulas realizou-se a avaliação inicial, bem como implementação de rotinas e regras, a formação de grupos heterogéneos e colaborativos, a definição de prioridades para os alunos e a recolha de dados dos alunos na área da aptidão física (Carvalho, 1994). Bom et al. (1992) defendem que a avaliação inicial deve ser vista como aulas ‘normais’, isto é, servir também para ensinar. Desta forma, os principais objetivos da mesma foram os seguintes:

Quadro 4. Objetivos da 1ª Etapa – Área de Lecionação.

Objetivos da 1ª Etapa
Conhecer os alunos nas aulas práticas
Criar rotinas e estabelecer regras dentro da aula
Identificar os alunos mais e menos aptos nas matérias prioritárias
Objetivos Pessoais da 1ª Etapa
Identificar as áreas de intervenção com maior dificuldade
Adequar a intervenção pedagógica ao nível das quatro dimensões do MAGIC

1.2.1. Plano da 1ª Etapa

O primeiro contacto com os alunos ocorreu durante a lecionação de três aulas teóricas, conforme decisão do Grupo de Educação Física (GEF). Nessas aulas dediquei-me a conhecer os alunos por meio de uma apresentação informal. Uma das minhas preocupações foi estabelecer um ambiente positivo, uma vez que, em conversa com o Conselho de Turma (CT), fui informada que existiam vários alunos pouco participativos. Para abordar essa questão, elaborei um jogo de mímica sobre temas da disciplina, não só para avaliar o conhecimento dos alunos, mas também compreender o seu nível de participação, as relações e as suas personalidades. A atividade demonstrou que os alunos eram capazes de criar um ambiente

cooperativo, visto que cada aluno desempenhava duas funções: ter o melhor desempenho para ajudar os colegas e incentivá-los na participação (Leitão, 2010).

Adicionalmente, realizei um questionário aos alunos sobre os seus hábitos, o seu estado de saúde, os seus conhecimentos, as suas preferências das matérias e se praticavam atividade física fora do contexto escolar. Com as informações recolhidas, consegui caracterizar a turma, através da: idade; experiências anteriores; atestados médicos que impossibilitam a prática de atividade física; realização de atividade física fora do contexto escolar; e os seus gostos e interesses. Nas primeiras aulas apresentei também um PowerPoint (PPT) sobre a avaliação e todos os critérios existentes da disciplina para alcançarem o sucesso.

No que diz respeito à avaliação inicial, esta decorreu ao longo de 5-6 semanas, sendo que a informação obtida foi considerada na definição de objetivos, avaliando a pertinência dos objetivos do programa em relação aos alunos. Desta forma, o foco principal foi a recolha de informações que permitissem determinar o ponto de partida, os métodos a serem utilizados e as justificações para essas escolhas (Bom et al., 1992; Carvalho, 1994).

Na organização das aulas foi fundamental incidir na criação de rotinas, logo na avaliação inicial, porque promovem a dinâmica da aula e potenciam a aprendizagem. O que estabeleci a nível de rotinas foram: a montagem e desmontagem do material; o tempo de transição; os momentos de ingestão de água; a formação de grupos; e sinais sobre quando se deve parar ou trocar de atividade. Dessa forma, os alunos estavam cientes das suas tarefas e do modo de execução. Além disso, procurei valorizar o desempenho dos alunos nas atividades de organização, uma vez que aumentam a motivação e a responsabilização pela organização (Siedentop & Tannehill, 2000).

Ao nível da organização das situações da aula, as partes iniciais das aulas consistiam em jogos lúdicos, exercícios de condição física e/ou trabalho analítico, de acordo com os objetivos da aula. Na parte fundamental, principalmente nas primeiras aulas, a complexidade dos exercícios foi de carácter simples, visto que o foco estava centrado na avaliação das matérias, deixando os alunos em trabalho autónomo nas restantes áreas.

Posto isto, dado que os alunos da turma pertenciam ao 12º ano, encontravam-se num regime de opções, o que lhes permitia escolher as matérias nas quais desejavam aperfeiçoar-se.

“Admite-se um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objetivos gerais): duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes.”
(Jacinto et al., 2001, p. 17).

No que concerne o trabalho cooperativo entre professores, Silva e Lopes (2015) afirmam que um ensino mais eficaz é alcançado através da promoção de formas colaborativas, refletindo sobre as experiências e analisando as práticas. Deste modo, para facilitar a avaliação inicial das atividades físicas, o núcleo de estágio desenvolveu, em colaboração, tabelas de observação para todas as matérias, de acordo as situações de avaliação, conforme ilustra o exemplo no Apêndice II. Assim, avaliamos todos os alunos para, posteriormente, discutir e comparar os resultados, distinguindo o nível dos alunos e tornando esse processo mais fácil e válido. Com isto, foi possível aferir avaliações, porque, conforme indicam os autores, podem existir diferenças entre professores que resultam da forma como se concebem enquanto profissionais, das crenças que possuem e a forma como os avaliam. Além disso, Comédias (2005) destaca a importância de realizar a aferição da avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) porque é uma situação de incerteza e nunca se repete, tornando-se difícil de avaliar. Logo, quantos mais especialistas nas matérias ou conhecedores do programa estiverem envolvidos na avaliação, mais válidos e interessantes serão os resultados a comparar. Além disso, como forma de relembrar as danças que eram necessárias para ensinar aos alunos, os estagiários juntaram-se para rever todos os passos e registarem estratégias de ensino das mesmas.

Para preparar a primeira aula prática, foi necessário refletir sobre a problemática da formação de grupos, visto que no início do ano não se possui muitas informações sobre a turma. Para a solucionar essa problemática, segui uma lógica de grupos aleatórios, tendo em consideração as notas dos anos passados e o género dos alunos. Assim, considero essencial formá-los de forma heterogénea, relativamente as suas competências, género, etnia e cultura (Leitão, 2010). No entanto, em dois casos de alunas com depressão e ansiedade, fiz questão de integrá-las num grupo específico, visando proporcionar um ambiente mais favorável e incentivá-las a participar ativamente na aula, mantendo-as motivadas. Isto baseia-se na ideia de que os alunos que recebem mais apoio tendem a gostar mais da escola e a participar de forma mais ativa nas atividades (Veiga et al., 2012). Além disso, considerei o caso de uma aluna estrangeira que possuía pouco conhecimento sobre a EF em Portugal e, por isso, coloquei-a junto ao aluno com as melhores notas, promovendo a entreaajuda e troca de ideias. Estes grupos heterogéneos impulsionam a cooperação entre os alunos, devido às potencialidades de cada elemento do grupo, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos com mais facilidade numa matéria podem ajudar os alunos com mais dificuldades. No entanto, é importante referir que pode ser necessário a criação de grupos homogéneos, para promover a eficácia do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo: avaliar os alunos, de forma a

ganharem protagonismo pela ação; e desenvolver aprendizagens de conteúdo específico (Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017).

Relativamente ao clima da aula, deve-se proporcionar um clima motivacional e emocional positivo, uma vez que promove um impacto diferencial na aprendizagem. Por esse motivo, pretendi criar um clima orientado para mestria, para a superação pessoal e para uma motivação intrínseca através: da regulação da atividade dos alunos, para os manter envolvidos nas tarefas; das interações positivas e elogios; e do envolvimento nas aprendizagens e progressos (Martins et al., 2017)

1.2.1.1 Área das Atividades Físicas

Relativamente aos JDC, Dyson, Griffin e Hastie (2004) explicam que os jogos oferecem um contexto autêntico e real para a avaliação, sendo uma das formas mais importantes para os alunos potencializarem as suas competências como jogadores. Deste modo, para estas avaliações observei os indicadores de desempenho para assegurar que os critérios de avaliação estavam a ser cumpridos, avaliando sempre a partir do jogo para o jogador, a fim de manter a dinâmica do jogo (Comédias, 2012). Posto isto, na parte fundamental da aula foram realizadas as situações de nível I/E, em grupos heterogéneos. No final da mesma, de forma a aferir resultados, foram realizadas as situações E/A, em grupos mais homogéneos. Assim, as situações de avaliação, bem como as metas e as condicionantes colocadas foram as seguintes:

Quadro 5. Situações de Avaliação – Avaliação Inicial.

	Matéria	Situação de Avaliação	Metas	Condicionantes
I/E	Voleibol	2+2, rede a 2 m Serviço a 2-3,5m	5 passagens pela rede	Serviço em passe nos alunos menos aptos
	Basquetebol	3x3, duas tabelas Campo reduzido 15m x 12m	3 finalizações em lançamento da passada não protagonizadas na equipa	Defesa sombra nos alunos menos aptos
	Andebol	5x5, em campo inteiro	5 finalizações em remate em salto não protagonizadas na equipa	Defesa sombra nos alunos menos aptos
	Futebol	4x4 em espaço amplo	4 finalizações não protagonizadas na equipa	Defesa sombra nos alunos menos aptos
E/A	Voleibol	4x4 Campo 12m x 6m	Dinâmica dos 3 toques terminando com 3 finalizações intencionais	
	Basquetebol	5x5, em campo inteiro	8 finalizações em lançamento na passada não protagonizadas na equipa	
	Andebol	5x5, em campo inteiro	8 finalizações em remate em salto não protagonizadas na equipa	
	Futebol	5x5, em campo inteiro	8 finalizações não protagonizadas na equipa	

Passando para a matéria de Ginástica, a sua avaliação inicial foi realizada à ginástica de solo, através do fornecimento de um documento de apoio com uma sequência gímnica do

nível introdução e do nível elementar. Com o objetivo de diferenciar os alunos dentro de cada nível, recorreu-se a progressões pedagógicas, utilizando, por exemplo, o plano inclinado como ferramenta para distinguir as competências individuais. Este recurso revelou-se essencial, uma vez que alguns alunos afirmaram ser capazes de executar movimentos, como a cambalhota à frente, mas demonstraram receio devido à ausência de um apoio que lhes conferisse maior segurança. Além disso, foram avaliados na ginástica de aparelhos, com a realização das sequências de nível introdução e elementar, no boque, no plinto e no minitrampolim. Na ginástica acrobática, os alunos realizaram 3 figuras de pares e 3 figuras de trios que faziam parte do nível introdução, com a meta de manter a estabilização da figura durante 3 segundos.

No Atletismo foram avaliados: o lançamento do peso, o salto em altura, as estafetas e a corrida de barreiras. No lançamento do peso, foi fundamental reforçar as regras de segurança, para não colocar a integridade física dos alunos em causa. Nesta avaliação foram realizados os movimentos de nível introdução e de nível elementar. O salto em altura foi avaliado de acordo com as técnicas de tesoura e ‘Fosbury Flop’, ambas em situação de exercício. A avaliação das estafetas foi feita tendo em conta a capacidade de transmissão do testemunho. Por último, para as barreiras, foi realizado um percurso de 40 metros (m), com barreiras de acordo com a altura dos alunos, onde o foco foi a passagem correta da barreira com distinção da perna de ataque e apoio, sem uma desaceleração nítida antes de a saltar.

O Badminton foi inicialmente avaliado numa situação 1+1, com atenção nas pegadas da raquete e nas técnicas utilizadas, estabelecendo como meta a realização de 10 passagens do volante pela rede. Posteriormente, foram realizadas situações de jogo 1x1, com o objetivo de ganhar o ponto através das técnicas de nível elementar, para aferir resultados.

Em relação à Dança, a maioria dos alunos não tinha lecionado nenhuma no ano anterior. Por essa razão, optei pela dança social merengue e, posteriormente, pelo ensino da dança social rumba quadrada. Como matéria alternativa, a Orientação foi avaliada durante uma aula teórica, onde devido às condições climatéricas, foi impossibilitado a realização de uma aula prática. Por isso, os alunos realizaram um percurso em estrela, a pares, utilizando o percurso fixo da escola, que permite acompanhar e verificar as competências dos alunos, uma vez que regressam sempre ao ponto central, após recolherem os códigos corretos.

1.2.1.2 Área da Aptidão Física

Nas primeiras aulas teóricas apliquei o teste do IMC e da flexibilidade de ombros, de forma a rentabilizar o tempo útil das aulas seguintes. A partir das primeiras aulas práticas, dei início à avaliação dos restantes testes. Contudo, o teste da aptidão aeróbia foi deixado para mais

tarde, permitindo que alunos desenvolvessem o seu trabalho aeróbio através de uma prática efetiva, tendo em conta que tinham regressado de um longo período de férias. Estes testes têm como objetivo aumentar a consciência dos alunos e dos Encarregados de Educação (EE) sobre os níveis de aptidão física dos seus educandos e relacioná-los com a saúde (Plowman & Meredith, 2013)

1.2.1.3 Área dos Conhecimentos

O GEF não realiza um teste de avaliação comum a todos os alunos para avaliar os seus conhecimentos da disciplina. Neste caso, a avaliação da área dos conhecimentos passou pelos alunos desenvolverem um trabalho de grupo ao longo do ano. Porém, para avaliar os conhecimentos dos alunos, nesta etapa inicial, realizei: um ‘Kahoot’, sobre várias temáticas da EF; uma ficha diagnóstica que o grupo de estágio realizou em colaboração; e a partir dos próprios jogos das aulas e do questionamento sobre os mesmos.

1.2.2. Balanço da 1ª Etapa

O balanço da 1ª etapa é fundamental para verificar se os objetivos estabelecidos foram atingidos e para determinar as prioridades e objetivos que orientarão o planeamento da 2ª etapa. Por esse motivo, é imprescindível que o professor realize uma reflexão sobre a 1ª etapa, com o intuito de avaliar o seu desempenho profissional, particularmente no que diz respeito à melhoria do rendimento escolar dos alunos (Silva & Lopes 2015). Esse processo de autoavaliação permite ao professor identificar as necessidades de mudança e repensar a sua prática profissional.

Quanto ao questionário aplicado aos alunos sobre questões pessoais, constatei que a maioria deles não demonstrava interesse em praticar atividade física e que apenas dois alunos a realizavam fora do contexto escolar, em clubes federados. Muitos referiram ter pouco apreço pelas matérias de dança e ginástica, mas manifestaram preferência pelos jogos desportivos coletivos e pelo badminton. Com a análise das respostas, percebi que era fundamental cativar os alunos para o desporto e a prática de atividade física, especialmente aqueles mais críticos e que não praticavam qualquer atividade física fora do contexto escolar, de forma a incentivá-los, pelo menos, a cumprir as recomendações da Organização Mundial de Saúde. Estas recomendações estipulam que crianças e jovens devem realizar, em média, 60 minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa ao longo da semana, privilegiando, sobretudo, atividades de natureza aeróbica (Camargo & Añez, 2020). Com vista a apoiar o cumprimento destas diretrizes, tornou-se essencial motivar os alunos a inscreverem-se no Desporto Escolar da instituição, uma iniciativa que disponibiliza treinos gratuitos e acessíveis

a todos os alunos. Esta participação não só promove a melhoria da aptidão física, como também contribui para o aperfeiçoamento das competências técnicas numa determinada matéria.

Relativamente aos objetivos desta 1ª etapa foram definidos de forma geral, isto é, iguais para todos os alunos, como forma de rever as aprendizagens anteriores, identificar os alunos mais ou menos aptos e verificar se os objetivos do programa são exequíveis.

Em relação ao meu desempenho nesta 1ª etapa, este foi refletido através da observação das aulas dos meus colegas de estágio, das reuniões entre estagiários e das reuniões com o orientador da escola, com base no protocolo MAGIC (Metas, Avaliação, Gestão, Instrução e Clima). Este protocolo permite refletir, com um pensamento crítico, as dificuldades e potencialidades do estagiário em cada dimensão.

Relativamente às Metas, todos os exercícios foram acompanhados de metas específicas que os alunos deveriam alcançar para concretizarem os objetivos das tarefas propostas. Contudo, algumas dessas metas não estavam adequadas a todos os grupos. Além disso, expliquei quais eram os critérios necessários para que os alunos atingissem o nível introdução ou elementar, garantindo assim que estivessem informados e envolvidos no processo de avaliação.

Em relação à Avaliação, procurei consciencializar os alunos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, motivo pelo qual, nas aulas teóricas, apresentei os resultados da avaliação inicial e forneci a cada aluno um documento individual. Este documento destacava os critérios que foram cumpridos com êxito e indicava áreas em que poderiam melhorar. Este método foi uma oportunidade para os alunos aprenderem e receberem feedback sobre o seu progresso (Graça & Mesquita, 2007).

A categoria Gestão envolve a antecipação de problemas relativos, por exemplo, ao tempo, ao espaço, aos grupos e aos materiais. O planeamento pode ser influenciado por muitos fatores externos, o que torna a adaptabilidade e a flexibilidade competências fundamentais nessa área. Uma das dificuldades durante a avaliação inicial foi a indisponibilidade das instalações escolares, especialmente dos espaços exteriores, devido às condições meteorológicas adversas. Isso resultou no atraso de algumas avaliações e na falta de continuidade do trabalho nesses espaços. No entanto, deve-se possuir sempre um plano alternativo, por isso, utilizei essas aulas para avaliar os conhecimentos dos alunos e designar os grupos e os temas do trabalho final de ano. Uma das dificuldades que identifiquei ao nível do controlo da atividade dos alunos foi a colocação perante os mesmos, estando por vezes, de

costas para uma área de trabalho da aula, o que poderia resultar em comportamentos desviantes e pouco envolvimento na tarefa.

Em relação à gestão do tempo de aula, segundo Metzler (1983), este deve ser distribuído da seguinte forma: menos de 15% para a organização; menos de 10% para a informação; mais de 75% para a prática; e menos de 5% para as transições. Para que essa distribuição seja alcançada, além de um bom planeamento, é necessário que o professor estabeleça rotinas na aula. Neste contexto, criei rotinas para as transições entre atividades, definindo que esse seria o único momento da aula em que os alunos poderiam beber água ou ir à casa de banho, bem como uma realização da formação dos grupos de forma rápida e dinâmica.

A formação de grupos foi realizada de forma maioritariamente heterogénea, visando potencializar a aprendizagem, permitindo que os alunos mais aptos ajudassem e auxiliar os menos aptos, através de equipas colaborativas de aprendizagem. Contudo, também foi necessário formar grupos homogéneos para aferir algumas avaliações, permitindo que os alunos mais aptos pudessem desenvolver outras competências jogando com alunos de nível semelhante. Além disso, também foi possível observar os líderes da turma, onde consegui identificar um aluno que motivava, ensinava, transmitia feedback e preocupava-se com a aprendizagem dos colegas. Neste sentido, concluí que na formação de grupos para a 2ª etapa, este aluno deveria ser enquadrado num grupo com alunos menos aptos, uma vez que contribuía para o sucesso deles.

Ao nível do diagnóstico e prescrição das atividades, tive algumas dificuldades iniciais em fornecer um feedback diversificado. Porém, com a observação das aulas do orientador consegui incorporar novos conceitos, sendo fundamental porque o que os professores fazem e dizem tem um impacto decisivo na aprendizagem.

Relativamente ao Clima, valorizar as aprendizagens, a autonomia, a entajuda e a cooperação dos alunos é importante porque influenciam diretamente o desempenho escolar dos mesmos (Silva & Lopes, 2015). Posto isto, compreendi que os alunos em atividades de competição ou apresentação, incentivavam e apoiavam os colegas. Em relação ao clima emocional da aula, considero que este foi bastante positivo ao longo da etapa, evidenciado pelas boas relações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-matéria. Porém, notei que alguns alunos apresentavam baixa autoestima e falta de confiança nas suas capacidades. Por isso, procurei transformar essas perceções em atitudes mentais progressivas, enfatizando a crença de que as qualidades básicas podem ser desenvolvidas através do esforço (Dweck, 2014). Neste sentido, incentivei os alunos menos aptos a acreditarem que o sucesso em EF é alcançável por

meio de trabalho árduo e dedicação nas aulas, o que, por sua vez, levava ao aperfeiçoamento das capacidades.

No que respeita a colaboração entre estagiários, foi importante discutir as dificuldades, erros e potencialidades sentidas nas aulas, promovendo a troca de ideias, sugestões e reflexões que contribuíram para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da nossa prática. Além disso, a utilização de tabelas de observação para a avaliação inicial mostrou-se um método eficaz para aferir avaliações, que facilitou a discussão e troca de opiniões sobre os alunos e os critérios de avaliação.

1.2.2.1. Área das Atividades Físicas

Através dos resultados recolhidos na 1ª etapa, foi possível agrupar os alunos em críticos, com mais dificuldades e mais competentes, nas diferentes matérias, conforme é apresentado no quadro abaixo. Além disso, caracterizou-se os alunos individualmente em cada uma das matérias avaliadas (Apêndice III).

Quadro 6. Caracterização dos alunos na área das Atividades Físicas – 1ª Etapa.

Matérias	Alunos Críticos	Alunos com Dificuldades	Alunos Competentes
JDC	4, 9, 12, 15, 19	1, 2, 3, 5, 7, 8, 13, 22, 23, 24	6, 10, 11, 14, 16, 18, 20, 21
Ginástica	2, 4, 7, 8, 9, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24	1, 3, 6, 10, 11, 13, 14, 16, 18	5
Atletismo	7, 9, 19, 20, 22, 23, 24	2, 3, 4, 8, 12, 13, 15, 18, 21	1, 5, 6, 10, 11, 14, 16
Dança	4, 7, 8, 10	1, 2, 3, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24	5, 16, 18
Raquetas	4, 6, 7, 9	1, 2, 3, 8, 12, 15, 20, 21	5, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 22, 23, 24

O JDC que os alunos menos aptos revelaram maiores dificuldades foi o Voleibol. As principais dificuldades dos mesmos estavam associadas à capacidade de se deslocarem para o ponto de queda da bola e à execução do toque de dedos, com o intuito de passar uma bola alta para o colega, o que comprometia a continuidade do jogo. Quanto aos alunos mais aptos, a maior dificuldade consistia em realizar a dinâmica dos 3 toques e em efetuar finalizações intencionais.

No Basquetebol, as maiores dificuldades dos alunos menos aptos encontravam-se na capacidade de finalização em lançamento na passada, uma vez que a sua frequência era reduzida e protagonizada pelos alunos mais aptos, assim como a participação no ressalto. Por outro lado, os alunos mais aptos tinham dificuldades na realização do passe e corte para o cesto e na reposição para os espaços livres.

Ao nível do Futebol, este foi o JDC que os alunos mais aptos demonstraram melhores competências, embora existisse alguma dificuldade na receção e controlo de bola e na tomada de decisão, por parte dos alunos menos aptos.

No Andebol observou-se que os alunos menos aptos possuíam dificuldades na finalização em remate em salto e na tomada de decisão de quando passar, progredir ou finalizar, enquanto os alunos mais aptos tinham dificuldades associadas à circulação de bola com compensação ofensiva, à exploração vertical e horizontal e ao contra-ataque rápido.

Destaco ainda uma dificuldade transversal a todos os JDC identificada nos alunos menos aptos: a desmarcação, a marcação, a procura de espaços livres e o receber a bola e enquadrar ofensivamente com o alvo.

Em relação à Ginástica, os alunos apresentaram maiores dificuldades, especialmente na ginástica de solo. Muitos alunos não cumpriram a sequência correspondente ao nível introdução e apenas um aluno alcançou o nível elementar. Na ginástica de aparelhos, a maioria dos alunos demonstrou insegurança ao executar as transposições de forma correta. Por esse motivo, ao longo nas aulas fomentei a confiança dos alunos no controlo do próprio corpo e da monitorização da própria força, utilizando diversas progressões pedagógicas. Na ginástica acrobática, as dificuldades dos alunos concentraram-se na estabilização das figuras e no monte e desmonte das mesmas.

Ao nível do Atletismo registaram-se algumas dificuldades na corrida de barreiras, particularmente na distinção entre a perna de ataque e a perna de apoio, bem como na transposição das barreiras sem uma desaceleração nítida. No salto em altura, os alunos apresentaram dificuldades na extensão das pernas e na receção em equilíbrio na técnica de tesoura, enquanto na técnica de ‘Fosbury Flop’ as dificuldades estavam relacionadas com o arqueamento das costas ao passar a fasquia e com a queda de costas sobre o colchão. Por último, no lançamento do peso, as principais dificuldades estavam associadas à rotação e ao avanço da bacia, além de manter o cotovelo afastado do tronco durante o lançamento.

No que respeita a matéria de Dança, inicialmente os alunos demonstraram pouco interesse. No entanto, à medida que as aulas progrediram, foram adquirindo confiança e motivação, o que contribuiu para um ambiente positivo na aula. Na dança social Merengue, a maioria dos alunos obtiveram sucesso, embora a maior dificuldade tenha sido no passo cruzado pela frente. Já na dança social Rumba Quadrada, os problemas detetados foram na execução da estrutura rítmica dos passos e na sincronização com a música.

O Badminton destacou-se como uma das matérias em que os alunos, além de demonstrarem grande interesse, obtiveram maior sucesso. Contudo, as principais dificuldades estavam relacionadas com a execução correta do lob, o deslocamento para o ponto de queda do volante e com a tomada de decisão.

Na Orientação, os alunos em geral demonstraram certa facilidade, porém, os menos aptos sentiram mais dificuldades na capacidade de leitura do mapa e identificação das balizas.

Posto isto, com a avaliação inicial foi possível identificar lacunas na aprendizagem dos alunos, que se manifestaram como dificuldades nas diferentes matérias. Estas dificuldades podem ser atribuídas a dois fatores: primeiro, o impacto da pandemia nos anos 2020 e 2021; e segundo, o facto de os alunos terem tido 5 professores de EF no ano anterior, o que comprometeu a continuidade das aprendizagens dos conteúdos, resultando em desconhecimento das regras das matérias e dos critérios de êxito das tarefas.

Deste modo, nesta 1ª etapa, os alunos desenvolveram autonomia, capacidades, aprendizagens e conhecimentos que os prepararam para novos desafios e objetivos, que culminaram em prioridades para a 2ª etapa.

1.2.2.2. Área da Aptidão Física

De acordo com Plowman e Meredith (2013), os testes do FITescola são um método eficaz para os professores informarem os alunos sobre os resultados das avaliações da aptidão física e relacioná-los com a saúde, isto é, alunos não são comparados uns com os outros, mas com padrões de aptidão relacionados com a saúde estabelecidos para cada idade e sexo, associando-os a um bom indicador de saúde.

No entanto, a ESBF faz um uso inadequado dos resultados dos testes, uma vez que os utiliza para classificar os alunos, sendo um critério fortemente desencorajado pelos autores. Os alunos gostam de aplicar os testes sob a forma de autoteste, de forma a compreenderem o seu objetivo e relacionarem os seus resultados à sua saúde geral. Por isso, esta abordagem é importante para a perceção e motivação dos alunos, levando a experiências educativas mais positivas.

Os testes foram aplicados em conformidade com as normas e critérios do FITescola, não apenas para garantir a autenticidade dos resultados, mas também porque a escola realizou um ‘ranking’ dos alunos com base nesses resultados. Por essa razão, foi necessário que todos os professores adotassem as mesmas regras de aplicação.

Em relação à turma, os resultados obtidos na 1ª etapa permitiram caracterizar os alunos dentro da área da Aptidão Física, conforme apresentado no quadro abaixo. Além disso, caracterizou-se os alunos individualmente em cada um dos testes realizados (Apêndice IV).

Quadro 7. Caracterização dos alunos na área da Aptidão Física – 1ª Etapa.

Testes FITescola	Fora da Zona Saudável	Zona Saudável	Perfil Atlético
Vaivém	14	7	1
Flexibilidade dos MI	11	8	4
Flexibilidade de Ombros	2	21	-
Impulsão Vertical	1	13	8
Impulsão Horizontal	7	13	1
Velocidade (40m)	9	12	0
Abdominais	2	21	0
Flexões de Braços	8	13	0
IMC	6	17	-

Legenda: IMC – Índice de Massa Corporal; m – Metros; MI – Membros Superiores.

Assim, foi possível compreender que mais de metade dos alunos da turma encontravam-se fora da zona saudável no teste de aptidão aeróbia, o que gerou certa preocupação. De destacar que no teste de impulsão vertical, no teste de flexibilidade de ombros e no teste dos abdominais, apenas 1 e 2 alunos, respetivamente, se encontravam fora da zona saudável. Como forma de melhorar estes resultados, durante a 2ª etapa foi necessário intervir com grande foco na condição física.

1.2.2.3. Área dos Conhecimentos

Ao longo da avaliação inicial avaliou-se esta área de diferentes formas e foi possível verificar que alguns alunos da turma não possuíam qualquer conhecimento sobre os temas abordados nos anos anteriores, como é o caso dos métodos e dos princípios do treino e, por esse motivo, foi importante, na 2ª etapa, antecipar as dificuldades que alunos iriam ter de enfrentar ao aprender novos conceitos (Silva & Lopes, 2015).

1.3. 2ª Etapa

Nesta 2ª etapa é imprescindível estabelecer objetivos para os alunos, bem como definir estratégias para alcançá-los, selecionando situações adequadas à aprendizagem (Bom et al., 1992). Dado que os alunos do 12º ano se enquadram num regime de opções, puderam escolher as matérias que se desejavam aperfeiçoar. Após a avaliação inicial auxiliiei-os nas suas escolhas para garantir que alcançavam o sucesso no final do ano letivo. Este processo de escolha está alinhado ao princípio da especificidade do planeamento que deve ser, “tão coletiva quanto possível e tão individualizada quanto necessário” (Jacinto et al., 2001, p. 29). Assim, a organização e a condução do ensino devem assegurar a igualdade de oportunidades para todos os alunos, atendendo às necessidades individuais de maneira eficaz (Martins et al., 2017).

Os estilos de ensino adotados foram predominantemente: o estilo tarefa, o estilo recíproco e o estilo descoberta guiada. O estilo tarefa foi utilizado para a aprendizagem das habilidades técnicas das matérias, permitindo a individualização do ensino. O estilo recíproco

foi aplicado em diversas atividades, como na dança, onde os alunos atuaram como observados, oferecendo feedback aos colegas. Já o estilo descoberta guiada foi utilizado para estimular o raciocínio dos alunos na resolução de problemas, isto é, a teoria do ensaio e do acerto, onde os alunos exploram e testam diferentes soluções para o problema colocado. Posto isto, os objetivos da 2ª etapa foram os seguintes:

Quadro 8. Objetivos da 2ª Etapa – Área da Lecionação.

Objetivos da 2ª Etapa	
Melhorar as aprendizagens prioritárias dos alunos	
Aumentar a aptidão física dos alunos nos domínios em que se encontravam fora da zona saudável	
Aumentar a autonomia dos alunos nas tarefas propostas	
Objetivos Pessoais da 2ª Etapa	
Aperfeiçoar a voz de comando	
Identificar soluções para lecionar ginástica nos espaços exteriores	
Planear as aulas de maneira a garantir a continuidade das aprendizagens	

1.3.1. Plano da 2ª Etapa

Neste subcapítulo é apresentado o plano da 2ª etapa, que pretendeu resolver os problemas identificados na avaliação inicial. Posto isto, a calendarização para esta etapa foi a seguinte:

Quadro 9. Calendarização da 2ª Etapa de Lecionação.

Calendarização da 2ª Etapa de Lecionação											
Mês	Novembro			Dezembro				Janeiro			
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Espaço	GG	C1	SG	C2	GG	C1	Pausa Letiva	C2	GG	C1	Reuniões Intercalares
UD	1ª UD			2ª UD				3ª UD			

O planeamento das aulas procurou seguir a mnemónica ABCD, sendo que o ‘A’ representa a Aptidão Física, o ‘B’ refere-se a Bolas, englobando os Jogos Desportivos Coletivos, o ‘C’ corresponde a Colchões, isto é, atividades de ginástica e o ‘D’ refere-se a Dança. A aplicação desta mnemónica ao longo de todas as unidades didáticas foi crucial para não levar ao esquecimento dessas matérias. A mnemónica foi desenvolvida por dois professores da Universidade Lusófona, com o propósito de combater a tendência de que certas matérias não se podem lecionar em determinados espaços, promovendo assim a continuidade das aprendizagens, o ecletismo e o desenvolvimento multilateral da EF.

Neste caso, tendo em conta que os espaços da escola não eram polivalentes, foi necessário procurar soluções que assegurassem a inclusão constante destas matérias, principalmente a ginástica, o que levou à criação do projeto específico de lecionação.

Quanto à organização das aulas, estas estavam organizadas em 3 partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. Na parte inicial realizaram-se jogos lúdicos ou exercícios de repetição das ações motoras específicas já consolidadas, através de exercícios em vagas,

estafetas, individual ou a pares. Na parte fundamental deu-se o desenvolvimento das aprendizagens e/ou consolidação de ações novas das matérias prioritárias dos alunos. Na parte final realizaram-se situações competitivas ou apresentações de grupos integrando as ações motoras consolidadas, como foi o caso da ginástica acrobática, onde os alunos preparavam pequenas apresentações com figuras a pares e a trios, integrando elementos de ligação.

Em relação à formação de grupos, este é um dos elementos essenciais para a diferenciação do ensino (Jacinto et al., 2001), uma vez que é possível diferenciar os objetivos dentro do grupo. Existem evidências de que os alunos que trabalham em pequenos grupos cooperativos conseguem compreender melhor o conteúdo apresentado pelo professor do que os alunos que trabalham individualmente (Dyson et al., 2004). Por esse motivo, os grupos foram organizados de forma heterogénea, quanto aos JDC (Apêndice V) e à ginástica acrobática (Apêndice VI), permitindo a interação de alunos com diferentes níveis de aptidão, de forma a que os alunos mais aptos nas matérias auxiliassem os alunos com mais dificuldades, promovendo a cooperação e apoio entre colegas. Além disso, Cohen, Lotan, Abram, Scarloss e Schultz (2002) indicam que os grupos aprendem melhor se souberem quais são os critérios de avaliação e de êxito de cada uma das matérias, por isso, foi necessário incidir o meu feedback e instrução da aula nesses critérios.

Relativamente aos grupos homogéneos (Apêndice VII), estes foram inseridos, por vezes, no final das aulas, uma vez que promovem efeitos positivos nos alunos, levando a um maior envolvimento na aula.

O aluno nº 16 era um aluno que se preocupava com a aprendizagem dos colegas, sendo muito cooperante e solidário. Por esse motivo, optei por envolvê-lo num grupo onde os restantes alunos tinham muitas dificuldades, não gostavam de praticar atividade física ou eram mais inibidos. Por isso, atribuí-lhe algumas funções, aumentando a sua interdependência e autonomia por meio da definição de expectativas e responsabilidades com o grupo (Dyson, 2001; Dyson & Rubin, 2003). Por exemplo, quando estavam numa área da aula em trabalho autónomo, demonstrava corretamente os exercícios, transmitia feedback, motivava o grupo para a prática e auxiliava através de jogos cooperativos.

1.3.1.1. Área das Atividades Físicas

As matérias a que me vou referir são aquelas que corresponderam ao regime de opções que está considerado para o 11º e 12º ano.

Os JDC devem seguir uma metodologia de ensino baseada em reduzir e adequar o grau de complexidade e dificuldade, combatendo o jogo anárquico, ou seja, utilizar uma forma

modificada como referência central do processo ensino aprendizagem (Graça e Mesquita, 2007). Relativamente aos resultados da avaliação inicial, verifiquei que as dificuldades dos alunos menos aptos no basquetebol estavam relacionadas com a desmarcação, a marcação, o receber a bola e enquadrar ofensivamente com o alvo e a finalização em lançamento da passada. Assim, o quadro seguinte ilustra um exemplo de uma situação de aprendizagem, respeitando os objetivos diferenciados.

Quadro 10. Situação de Aprendizagem I/E – Basquetebol 2ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
1	10, 16 e 21	3x3 + joker em meio campo	Braços atrás das costas na defesa; Campo defensivo sem drible.	Cooperar com os colegas; participação no ressalto; passe e corte para o cesto; reposição.	6 finalizações em 10 ataques
	8, 9, 12 e 19			Desmarcação; receber e enquadrar com o alvo; lançamento na passada; tomada de decisão; marcação.	

A utilização de uma situação de jogo reduzido em superioridade numérica foi benéfica para a aprendizagem dos alunos, uma vez que levou ao aumento do contacto com a bola e à pouca aglomeração no campo (Fernández-Espínola, Abad Robles & Giménez Fuentes-Guerra, 2020). A condicionante do drible fazia com que o jogo tivesse menos complexidade (Dyson et al., 2004) e permitia que os alunos menos aptos se desmarcassem, recebessem e enquadrassem com o cesto e possuíssem mais tempo para a tomar decisões. A condicionante na defesa, com as mãos atrás das costas foi essencial para libertar a pressão nos alunos menos aptos, de modo a que estes tivessem tempo para decidir a sua próxima ação. Além disso, de modo a incentivar os alunos a realizarem com mais frequência a finalização em lançamento da passada e como forma de bonificação e valorização das aprendizagens, esta finalização valia 5 pontos.

Nesta etapa, os alunos mais aptos desenvolveram as suas competências em grupos homogéneos, onde as principais prioridades passaram pela participação no ressalto, o passe e corte para o cesto e a reposição. Assim, a situação de aprendizagem para esses consistiu na seguinte:

Quadro 11. Situação de Aprendizagem E/A – Basquetebol 2ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
1	1, 10, 11, 14, 16, 18, 21, 23	4x4, em campo inteiro	Drible condicionado	Passe e corte para o cesto, trabalhar para receber, reposição e participação no ressalto.	6 finalizações em 10 ataques

Além disso, realizaram-se situações de aprendizagem 3x0 para compreenderem a dinâmica dos critérios apresentados, sem qualquer oposição.

No andebol, as dificuldades dos alunos menos aptos eram semelhantes aos do basquetebol: desmarcação, marcação, receber a bola e enquadrar ofensivamente com o alvo e a

finalização em remate em salto. Deste modo, de forma a responder aos objetivos propostos, o quadro seguinte representa a situação de aprendizagem desenvolvida.

Quadro 12. Situação de Aprendizagem I/E – Andebol 2ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
1	10, 16 e 21	3x3 + joker em meio campo	Braços atrás das costas na defesa; drible condicionado	Cooperar com os colegas; contra-ataque.	6 finalizações em 10 ataques
	8, 9, 12 e 19			Tomada de decisão; remate em salto; desmarcação; receber e enquadrar com a baliza; assumir atitude defensiva.	

Como forma de valorização das aprendizagens, a finalização em remate em salto valia 3 pontos, o que fazia com que essa técnica fosse mais vezes utilizada por parte dos alunos.

Para os alunos de nível elementar, as prioridades eram realizar o contra-ataque, a exploração horizontal e vertical e a marcação vigilante e de controle. Assim, foi realizada a seguinte situação com a utilização dos grupos homogêneos:

Quadro 13. Situação de Aprendizagem E/A – Andebol 2ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
1	1, 10, 11, 14, 16, 18, 21, 23	4x4, em campo inteiro	Drible condicionado	Contra-ataque, exploração horizontal e vertical e marcação vigilante e de controle.	6 finalizações em 10 ataques

Passando para a matéria de ginástica acrobática, o objetivo consistia na escolha das figuras para uma posterior coreografia, com foco no monte, desmonte e estabilização das figuras, conforme ilustra o quadro seguinte.

Quadro 14. Situação de Aprendizagem – Ginástica Acrobática 2ª Etapa.

Grupo	Alunos	Objetivos	Estratégias	Metas
1	1, 10, 11, 14, 16, 18, 21, 23	Monte, desmonte e estabilização das figuras; utilização de elementos de ligação	Utilização de fichas didáticas	Estabilizar durante 3 segundos 5 figuras, 3 de pares e 2 de trios

Para a aprendizagem durante as aulas, foi utilizado uma ficha didática com diferentes pegs, figuras e elementos de ligação (Apêndice VIII), para que os alunos pudessem construir a sua coreografia em trabalho autónomo. A utilização destes meios gráficos promove a dinamização da aula e reduz o tempo de instrução, aumentando o tempo disponível para a prática, sendo uma vantagem pedagógica que demonstra a preparação prévia e organização da aula (Bom, 1985).

Nesta etapa foram lecionadas 3 danças: consolidação da dança social merengue; continuação da aprendizagem da dança social rumba quadrada; e introdução da dança tradicional regadinho. Nas danças a pares, procurei que os alunos dançassem com uma pessoa do sexo oposto, estabelecendo uma relação de entreajuda com o par, isto é, os alunos com mais

dificuldade dançavam com os alunos que tinham mais facilidade. A meta consistiu em aprender todos os passos e a sua estrutura rítmica, realizando a sequência da dança 3 vezes sem erros. Para isso, ensinei as danças passo a passo com músicas que marcavam de forma acentuada os tempos, para ser mais fácil a compreensão da mudança dos passos. Posteriormente, os alunos reviam a dança numa área autónoma e demonstravam no final da aula os passos aprendidos.

No badminton, as prioridades dos alunos menos aptos estavam associadas à realização correta do lob e com o deslocamento para o ponto de queda do volante. Assim, a estratégia de aprendizagem utilizada está ilustrada no quadro abaixo.

Quadro 15. Situação de Aprendizagem I/E – Badminton 2ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
1	1, 10, 11, 14, 16, 18, 21, 23	1+1, em campo inteiro ou meio campo	Apenas utilização da técnica lob até atingir as 10 passagens pela rede	Lob e deslocamento para o ponto de queda do volante	10 passagens pela rede

Para os alunos mais aptos, realizaram-se situações 1x1, com o objetivo da aprendizagem do remate e do amortie. Portanto, o quadro seguinte ilustra um exemplo da situação de aprendizagem utilizada.

Quadro 16. Situação de Aprendizagem E/A – Badminton 2ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
1	1, 10, 11, 14, 16, 18, 21, 23	1x1, em campo inteiro ou meio campo	Finalização com remate ou amortie valia 3 pontos	Remate e amortie	6 finalização em 10 ataques

Na orientação, os alunos realizaram percursos de orientação em linha e em estrela, dentro da escola, uma vez que existia um percurso fixo com balizas e códigos definidos, como forma de aprendizagem da leitura dos mapas e orientação espacial.

1.3.1.2. Área da Aptidão Física

A análise dos resultados dos testes do FITescola revelou que a maioria dos alunos estava fora da zona saudável de aptidão física. Para melhorar estes resultados, o desenvolvimento da condição física foi uma prioridade em todas as aulas, utilizando abordagens diferentes. Por exemplo, foi implementado uma área autónoma e de exercício individual, onde os alunos utilizavam uma ficha com exercícios de condição física, designada ‘Oficina do Movimento’ (Apêndice IX). Esta ficha incluía exercícios de aptidão aeróbia e força superior, inferior e média e permitia que os alunos escolhessem o nível de treino de acordo com os seus objetivos individuais. O objetivo era que cada aluno pudesse progredir ao seu próprio ritmo, selecionando as tarefas de acordo com as suas capacidades (Crahay, 2007), o que os encorajava a se desafiarem e tentarem níveis mais avançados. Além disso, foram realizados circuitos de

condição física com a utilização progressiva de carga externa. Por último, também era desenvolvida através dos próprios exercícios e atividades da aula, como é o caso dos jogos, que enfatizavam principalmente a resistência.

Adicionalmente, considerando a baixa intensidade de algumas matérias, como é o caso da ginástica, da dança e do badminton, foram adotadas estratégias para aumentar a intensidade da aula. Assim, na ginástica acrobática, os alunos alternavam a execução de uma figura com os exercícios de condição física. Na dança, uma vez consolidada a coreografia, o ritmo da música era acelerado para proporcionar um novo estímulo e melhorar a capacidade aeróbia. No badminton, foi utilizado o exercício da ‘volta ao mundo’, onde os alunos tinham que correr para o lado oposto do campo após cada batimento.

Além disso, tendo em conta que a generalidade da turma não praticava atividade física fora do contexto escolar, foram incentivados a participar no DE (Desporto Escolar) de Badminton e Andebol. Essa participação não só ajudava a melhorar a sua aptidão física, como também aprimorava as suas competências nas atividades físicas, uma vez que completavam mais uma hora de atividade física diária.

1.3.1.3. Área dos Conhecimentos

Na área dos conhecimentos procedi à avaliação dos alunos através de um trabalho teórico que foi desenvolvido ao longo do ano. Para este trabalho foram constituídos 8 grupos, os quais abordaram os seguintes temas: especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; violência e espírito desportivo; e corrupção e verdade desportiva. Nesta 2ª etapa, os objetivos e metas a alcançar neste trabalho foram a entrega do índice e uma pequena introdução do trabalho, sendo posteriormente analisado por mim e pelo professor orientador.

Além disso, através das aulas teóricas, esta área foi trabalhada também através de trabalhos de pesquisa, ‘kahoots’ e debates sobre temas da EF como: os desportos paralímpicos, as suas regras e diferenças; e as capacidades motoras e a sua relação com os testes do FITescola.

1.3.2. Balanço da 2ª Etapa

Nesta 2ª etapa lecionei 15 aulas de 90 minutos. Destas, três foram aulas teóricas devido a condições climatéricas e uma constituiu na participação de uma atividade inserida no Plano Anual de Atividades. Através de um planeamento antecipado e organizado, foi possível criar aulas teóricas dinâmicas e interessantes para cativar os alunos, sem comprometer a gestão das aulas. Além de abordar a componente teórica, essas aulas incluíram atividades práticas, como a aprendizagem de danças sociais e tradicionais e jogos com balões.

A reflexão do meu desempenho nesta 2ª etapa vai de encontro aos objetivos propostos para a mesma. O objetivo ‘Aperfeiçoar a voz de comando’ foi fundamental nesta etapa, para controlar os grupos e garantir uma comunicação clara da instrução e o feedback. Assim, considerei que este objetivo foi cumprido com sucesso, não só pelo retorno positivo dos meus colegas estagiários, mas também pela compreensão e atenção demonstrada pelos alunos nas tarefas.

O planeamento das aulas com base na mnemónica ABCD foi um objetivo constante ao longo de todas as etapas, assegurando a continuidade das matérias prioritárias dos alunos e maximizando o tempo de aprendizagem das mesmas. Porém, a promoção de bolas na SG e a implementação das matérias de dança e ginástica nos espaços exteriores revelaram-se os mais desafiantes.

Para dar continuidade às aprendizagens dos jogos na SG, considerando que se tratava de um espaço mais reduzido e sem tabelas ou balizas, foi necessário adaptar as atividades. Por isso, realizaram-se jogos pré-desportivos, com um número de jogadores reduzidos, ajustando-se assim às limitações do espaço.

Relativamente à ginástica e de acordo com o projeto específico, utilizaram-se colchões de pilates para as atividades nos espaços exteriores. Esses colchões foram agrupados, de forma a criar um espaço adequado para que os alunos pudessem treinar figuras de ginástica acrobática. Neste sentido, a continuidade das aprendizagens dessa matéria foi crucial, não só pela avaliação que se seguiria, mas também pelos benefícios que proporciona, tais como a flexibilidade, a força, o controlo corporal, a coordenação, a harmonia dos movimentos, a comunicação, a relação com o colega e a cooperação (Guimarães, 2001; Werner, Williams & Hall, 2012).

Para a dança, os estagiários encontraram uma solução eficaz ao levar uma coluna de som própria para os espaços exteriores, permitindo a continuidade dessa matéria.

Por fim, o objetivo ‘Aumentar a autonomia dos alunos’ foi igualmente alcançado com sucesso, através da criação de rotinas ao longo das aulas. Quando os alunos estavam a trabalhar numa área autónoma começaram a perceber a importância de executarem os exercícios propostos, sejam estes de condição física, de ginástica ou de dança, uma vez que essas aprendizagens seriam posteriormente refletidas em contexto de turma.

Em relação à formação dos grupos heterogéneos, estes permitiram que as aulas decorressem numa lógica de aprendizagem cooperativa entre alunos com diferentes níveis de aprendizagem (Dyson & Casey, 2012), com objetivos diferenciados para cada aula. Além disso, no final das aulas foi utilizado a dinâmica dos grupos homogéneos que, para os alunos mais

aptos era mais motivador por jogarem com alunos do seu nível, aprenderem coisas novas e serem mais desafiados e para os alunos menos aptos era um meio eficaz para criar um ambiente menos intimidante, levando a um maior envolvimento na aula (Fletcher, 2008). Deste modo, os alunos menos aptos não se sentiam demasiado desafiados e os alunos mais aptos sem qualquer desafio (Martins et al., 2017).

No que respeita a diferenciação pedagógica e de objetivos dos alunos nas matérias foi também um desafio. Contudo, a utilização de grupos heterogéneos e homogéneos permitiu destacar objetivos distintos, respeitando as especificidades dos grupos e as individualidades dos alunos. Assim, a diferenciação da intervenção pedagógica consiste na adequação de métodos, técnicas e materiais, às necessidades e competências dos alunos, individualizando-a, sempre que possível (Cely, Henrique, Aniszewski & Anacleto, 2017).

1.3.2.1. Área das Atividades Físicas

No que concerne os JDC, verificou-se uma progressão na maioria dos alunos, tendo em conta os objetivos definidos.

A repetição sistemática das situações analíticas utilizadas nos aquecimentos para trabalhar o remate em salto do andebol 2x0 com um step e o lançamento na passada do basquetebol, com um exercício em ‘carrossel’ permitiu que os alunos interiorizassem e compreendessem os movimentos das finalizações e aplicassem diretamente no jogo.

No entanto, o ensino dos jogos centrado na aquisição das habilidades técnicas promove: o reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas; a incapacidade dos alunos em criticarem a prática do jogo; a rigidez das habilidades técnicas aprendidas; a baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem; e o conhecimento reduzido acerca do jogo (Costa, Greco, Mesquita & Garganta, 2010). Por isso, a técnica e a tática devem ser trabalhadas como uma unidade, de forma integrada (Silva, 1998).

Em relação ao basquetebol e ao andebol, os alunos menos aptos demonstraram algumas dificuldades, na vertente da tomada de decisão, sendo que foi dada atenção contínua na etapa seguinte. Contudo, compreenderam que, ao retirar o drible, era necessário trabalhar o receber e enquadrar com o alvo e a desmarcação, sendo estes os dois principais objetivos que os alunos menos aptos se focavam nas aulas e onde o feedback era mais incidido. Relativamente à marcação, foram definidos os colegas que cada aluno marcava em jogo, para estarem sempre colocados entre a bola e o adversário. Adicionalmente, foi transmitido um constante feedback e, quando necessário, foi parada a atividade e utilizado um feedback interrogativo e posteriormente prescritivo e descritivo.

No basquetebol, a situação 3x0 para os alunos mais aptos permitiu a compreensão da dinâmica do passe e corte e da reposição, porém demonstraram algumas dificuldades na sua execução e aplicação no jogo. No andebol, os alunos menos aptos demonstraram algumas melhorias na finalização em remate em salto, por isso, o trabalho analítico e a colocação de metas de pontuação foram estratégias pertinentes e positivas. Em relação aos alunos mais aptos, estes realizavam corretamente o contra-ataque, mas não executavam a circulação de bola entre os colegas.

No que concerne a matéria de ginástica acrobática, os grupos demonstraram dificuldades na construção das figuras para a coreografia, sendo, portanto, alvo de atenção na etapa seguinte. A continuidade do ensino da ginástica era limitada nesta escola, por falta de recursos materiais e espaciais, visto que existiam quatro espaços destinados à EF, mas em apenas dois deles se podia praticar ginástica, uma vez que, por decisão da área disciplinar era proibido levar materiais de ginástica para o espaço exterior. Dado que os alunos iriam apenas ser avaliados na matéria de ginástica acrobática, encontrei a solução de levar colchões de pilates para os espaços exteriores, permitindo que os alunos dessem continuidade à construção da sua coreografia. Durante as aulas enfatizei a importância do monte e desmonte correto e fluído das figuras. Além disso, criou-se a estratégia de contar até três em voz alta para marcar a estabilização da figura, no entanto, a sua principal dificuldade passava pela sincronização do grupo e utilização de elementos de ligação entre figuras.

Passando para a matéria de dança, nesta etapa foram lecionadas 3 danças, duas sociais e uma tradicional. No caso do merengue, os alunos demonstraram mais dificuldades nos passos cruzados pela frente ou por trás e em manterem-se no ritmo da música, pelo que o ensino passou pelo saber ouvir. Em relação à rumba quadrada, os alunos foram ganhando mais confiança para utilizar a pega fechada e escolhiam rapidamente o seu par para trabalhar autonomamente na mesma, sendo um marco importante nesta turma, uma vez que inicialmente eram muito inibidos e não demonstravam interesse na matéria. Inicialmente verificou-se algumas dificuldades na realização autónoma da dança e, por isso, foram essenciais a utilização da tutoria de pares e a aprendizagem cooperativa. No regadinho, os alunos demonstram algumas dificuldades no passo saltitado, sendo que inicialmente apenas faziam o passe cruzado, de forma a facilitar a aprendizagem.

No badminton foram utilizados grupos heterogéneos para dar continuidade ao jogo, estratégia que se mostrou eficaz para alcançar os objetivos definidos. A principal dificuldade dos alunos menos aptos era a pega correta da raquete, uma vez que já estavam habituados à

forma como pegavam anteriormente e era difícil realizar esse desvinculo. Apesar desse erro persistir, em todas as aulas foi dada ênfase a esse pormenor. Relativamente aos alunos mais aptos, estes melhoraram na capacidade de diferenciação dos batimentos, até porque muitos deles estão inscritos no DE e, por isso, demonstraram melhorias nesse sentido, bem como ao nível do deslocamento e em recuperar a posição base.

No que concerne a matéria de orientação, não foi dada tanta ênfase nesta etapa, sendo algo a focar nas etapas seguintes, em virtude da saída de campo. Contudo, realizaram-se percursos de orientação em estrela, a pares, através do percurso fixo que a escola possui, mas alguns alunos já conheciam o local de alguns pontos, o que levou à necessidade de criar novas estratégias de aprendizagem.

1.3.2.2. Área da Aptidão Física

No que toca à avaliação da área da aptidão física, esta é apenas realizada duas vezes ao ano, por decisão do GEF. No entanto, foi possível registar melhorias da força e da resistência dos alunos, levando à elevação e manutenção das atividades físicas com o treino das aulas, através da sua participação nas aulas, como por exemplo, o seu cansaço, a sua respiração, a cor das suas caras e o próprio envolvimento nas atividades da aula.

O facto de ter fornecido uma ficha com exercícios de condição física com diferentes exercícios e níveis, fez com que os alunos se sentissem desafiados e motivados a experimentar os níveis seguintes, trabalhando também a sua autonomia nas aulas. Além disso, a utilização de exercícios com carga externa motivou, principalmente os rapazes, para a realização desses exercícios. Adicionalmente, o desafio para participar no DE, levou a que os alunos melhorassem as suas capacidades na aptidão física devido à carga adicional e aumento do tempo diário da prática de atividade física.

1.3.2.3. Área dos Conhecimentos

Os alunos entregaram o índice e a introdução do trabalho, permitindo constatar que, em geral, apresentavam conhecimento geral sobre os temas, embora houvesse espaço para um aprofundamento maior.

Assim, foi feita uma avaliação sobre o documento para que estes o pudessem melhorar e verificou-se que um grupo apresentou o trabalho escrito em português do Brasil e, por isso, não constou para avaliação.

Adicionalmente, foram abordadas outras temáticas na área dos conhecimentos através dos ‘kahoots’ e debate, onde os alunos demonstravam-se sempre muito interessados e cativados

por estas estratégias dinâmicas de avaliação e, por isso, foi dada continuidade a este método nas restantes etapas.

1.3.3. Professor a Tempo Inteiro

1.3.3.1. Plano

O projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI) é um momento que aproxima o professor-estagiário da realidade de possuir um horário completo, uma vez que o estagiário, durante uma semana escolhe turmas para preencher um horário com cerca de 22 horas (Decreto-Lei nº 41/2012). Neste projeto foi possível trabalhar em colaboração com os outros professores do GEF, promovendo uma troca de ideias sobre as turmas, aos grupos, aos objetivos e ao plano definido, assumindo um papel determinante para o desenvolvimento profissional (Silva & Lopes, 2015). Assim, com o aumento de número de turmas, este projeto resultou numa carga horária de vinte horas semanais (Apêndice X), exigindo a recolha de estratégias eficazes para a organização, planeamento e preparação das aulas, de forma a garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos. Quanto aos objetivos desta atividade, estes passaram pelo seguinte:

Quadro 17. Objetivos do Projeto PTI.

Objetivos Pessoais do Projeto PTI
Lecionar diferentes anos de escolaridade
Adaptar o feedback e a instrução tendo em conta o ano de escolaridade
Melhorar a capacidade de gestão de tempo em aulas de 45 minutos
Objetivos para os Professores do Projeto PTI
Implementar exercícios em método global para a aprendizagem
Implementar aulas politemáticas

O primeiro objetivo pessoal do PTI passou por lecionar diferentes anos de escolaridade, permitindo-me conhecer alunos de outras idades e características, que não experienciavam uma avaliação por regime de escolhas. Por esse motivo, foi necessário adaptar o meu feedback e instrução tendo em conta o ano de escolaridade dos alunos, assim como a demonstração dos exercícios. O outro objetivo consistia em desenvolver a capacidade de gestão de tempo em aulas de 45 minutos. Nestas aulas, os alunos possuíam 5 minutos de tolerância no início da aula e tinham de sair 5 minutos mais cedo, resultando em apenas 35 minutos de tempo útil de aula. Por isso, o planeamento organizado e estruturado foi crucial para uma gestão eficaz do tempo de aula. Deste modo, a descrição do realizado nas várias turmas encontra-se no Apêndice XI.

Neste PTI também estabeleci objetivos para os professores titulares das turmas, dado que, ao observar várias aulas desde o início do ano letivo, verifiquei que certos professores utilizavam em demasia os exercícios em método analítico para a aprendizagem dos alunos e a

lecionação de apenas uma ou duas matérias por aula. Deste modo, planeei aulas politemáticas com exercícios em método global, levando a um posterior debate com os professores.

A primeira fase deste projeto consistiu na seleção das turmas que ia lecionar, sendo o principal critério da sua escolha os diferentes anos de escolaridade. Posteriormente, abordei os professores responsáveis pelas turmas, para garantir que a realização do PTI não prejudicava os seus planeamentos, onde todos os professores demonstraram abertura e aceitação para a atividade. Deste modo, foram selecionadas 4 turmas de 2 professores: duas turmas de 9º ano, uma turma de 11º ano e uma turma de 12º ano.

Após assegurada a possibilidade de realização, na semana anterior, observei as aulas dos professores titulares para me apresentar aos alunos, conhecer as turmas e observar as suas características, atitudes e comportamentos. Posteriormente, debati com os professores de cada uma das turmas sobre as matérias e os objetivos a desenvolver nas aulas, de forma a garantir a continuidade das aprendizagens.

Ao nível do planeamento e com o intuito de debater com os professores sobre a utilização de aulas politemática, todos os planos englobaram 3 matérias diferentes para cada aula, através de um trabalho por áreas, em situações globais, bem como o desenvolvimento da condição física no início ou no final da mesma. Portanto, no final de cada aula reuni-me com o professor de cada turma para refletir sobre a mesma, identificando os aspetos positivos e os pontos a melhorar, assim como fornecer sugestões de métodos globais e aulas politemáticas.

Em conversa com os professores, para além do planeamento, questioneei acerca do número total de alunos da turma, dos comportamentos desviantes, da formação de grupos e dos alunos mais ou menos aptos. Deste modo, existiu uma troca de ideias relativamente à formação de grupos, heterogéneos ou homogéneos, nesta etapa, levando a um diálogo colaborativo para analisar quais as melhores práticas para promover na aula.

1.3.3.2. Balanço

Neste subcapítulo irei realizar o balanço de cada uma das turmas do PTI tendo em conta o acrónimo GIC (Gestão, Instrução e Clima). Ao nível da Gestão, o planeamento para aulas de 45 minutos foi um desafio, mas cumpri os objetivos da aula no tempo disponível. Porém, verifiquei que os alunos não possuíam rotinas no início das aulas e chegavam sempre atrasados, o que diminuiu o tempo útil de prática e atrasou as dinâmicas da aula (Martins et al., 2017), por isso, adotei instruções e transições rápidas. Uma das estratégias para um rápido desmonte e monte de material foi o desenho no quadro da estrutura do espaço, para que os alunos soubessem como iria ficar o espaço de aula e auxiliarem na montagem do material. O

meu objetivo era maximizar o tempo de prática e, consequentemente, o tempo potencial de aprendizagem, promovendo um elevado tempo de empenhamento motor. Além disso, o facto de utilizar pequenos grupos heterogéneos potenciou mais tempo de prática e maior número de repetições/toques na bola por parte dos alunos, o que leva a uma maior aprendizagem (Martins et al., 2017). Posto isto, a gestão foi uma dimensão elogiada pelos professores titulares relativamente às minhas aulas, onde promovi aulas que os alunos saíram cansados, suados e estiveram sempre envolvidos nas tarefas.

Relativamente à instrução e ao feedback, o objetivo consistia em adaptá-los aos diferentes níveis de escolaridade. Assim, em todas as turmas indiquei os objetivos da aula e os critérios de êxito, uma vez que os grupos aprendem melhor se souberem quais são esses critérios cada matéria (Cohen et al., 2002). Na turma 9º9, uma vez que muitos alunos não eram portugueses, a parte da comunicação foi mais complicada, porém, tentei demonstrar todos os exercícios para que esses alunos também os compreendessem. Quanto ao feedback, os professores titulares indicaram-me que transmiti sempre muito feedback específico e que tentava concluir sempre o ciclo de feedback. Além disso, indicaram também a importância de ter parado a atividade, sempre que verifiquei um erro comum a toda a turma. Porém, foi-me apontado por um professor, numa aula na SG que passei muito tempo junto da área da ginástica de aparelhos, devido às condições de segurança e medos/dificuldades dos alunos e, por isso, devia ter circulado mais pela aula e transmitido mais feedback, mesmo que à distância.

Em relação à formação dos grupos, uma vez que não conhecia as turmas, perguntei aos professores titulares quais eram os alunos mais e menos aptos para a definição heterogénea dos grupos, na parte fundamental da aula, por estarem relacionados com o clima motivacional orientado para a mestria (Martins et al., 2017). No final da aula, a utilização de grupos homogéneos motivou também os alunos mais aptos, uma vez que puderam melhorar e trabalhar as suas capacidades com alunos do seu nível. Ao nível do clima da aula, procurei ganhar a confiança dos alunos para estabelecer uma relação positiva com os mesmos, o que levou a poucos comportamentos desviantes nas aulas.

O método global utilizado nas aulas promoveu mais dinamismo e menos monotonia, mantendo os alunos envolvidos nas tarefas. Na aula dos JDC, pretendi que os alunos, principalmente os menos aptos, se focassem nos critérios comuns aos jogos: desmarcar e receber e enquadrar com o cesto. Para isso, utilizei jogos reduzidos e com condicionantes para chegar a esses objetivos, uma vez que são estratégia eficazes para criar ambientes de prática que facilitem a aquisição dos princípios táticos (Fernández-Espínola et al., 2020). A partir do

feedback dos alunos, compreendi que estes apenas realizavam maioritariamente jogo real ou trabalho analítico e, por isso, as condicionantes propostas ajudaram os alunos menos aptos a compreender o jogo e terem tempo para tomar decisões.

A principal diferença detetada entre os alunos de 9º ano e os alunos de 11º ou 12º ano foi a falta de autonomia e falta de conhecimento dos critérios de avaliação. Para apurar a falta de autonomia, defini metas aos alunos e pequenas competições dentro dos grupos para que os alunos estivessem sempre em empenhamento motor. Além disso, na parte final das aulas, questionei os alunos para saber as suas opiniões e diferenças para as suas aulas e indiquei-lhes: a importância das pegadas, monte, desmonte e estabilização na ginástica acrobática; a importância da segurança na ginástica de aparelhos; e os critérios de avaliação comuns nos JDC.

Posto isto, o debate com os professores consistiu na explicação de que utilizar apenas o jogo formal é confuso para os alunos, visto que não compreendem o feedback do professor e realizar apenas exercícios analíticos é monótono e descontextualizado, levando ao curto-circuito das aprendizagens e, por isso, conclui-se que é necessário utilizar situações de jogo reduzidas com condicionantes que permitem trabalhar os objetivos propostos. Além disso, debateu-se que o método global também pode ser utilizado na ginástica – ‘jogo da ginástica’ – através da construção de coreografias ou sequências e não só a realização de figuras sem qualquer tipo de ligação.

Relativamente às aulas politemática debati com os professores a mnemónica ABCD, que permitia englobar várias matérias na mesma aula, dando continuidade às mesmas e promovendo o ecletismo da EF. Os professores consideraram essa lógica fundamental e pertinente, compreendendo a importância de existir aulas multidisciplinares e ricas para o desenvolvimento dos alunos. Esta troca de ideias leva ao desenvolvimento profissional do professor, entendido como uma atividade deliberada e com objetivos explícitos de renovação de ideias e de práticas considerada fundamental para a melhoria da qualidade do ensino (Silva & Lopes, 2015). Este desenvolvimento deve permitir construir conhecimento partilhado, isto é, investigar problemas comuns e procurar soluções através da troca de experiências e conhecimentos (Bom & Brás, 2003).

Concluindo, considero que o projeto PTI foi uma experiência muito enriquecedora e que me proporcionou muita aprendizagem não só pela ligação com outros alunos, mas também com a comunicação com os professores titulares da turma através da troca de ideias. Além disso, foi possível ganhar mais confiança na leção e na intervenção pedagógica, contribuindo assim para o meu desenvolvimento profissional.

1.4. 3ª Etapa

A 3ª etapa de lecionação, a etapa do progresso incluiu 15 aulas e 3 Unidades Didáticas. Nesta etapa pretendeu-se verificar a consolidação das aprendizagens e a evolução dos alunos nas matérias, aproximando-os do sucesso. Deste modo, os objetivos foram os seguintes:

Quadro 18. Objetivos da 3ª Etapa – Área da Lecionação.

Objetivos da 3ª Etapa	
Consolidar as aprendizagens prioritárias dos alunos	
Consolidar a matéria de orientação, para a Saída de Campo	
Aumentar o nível da resistência e da força inferior dos alunos	
Objetivos Pessoais da 3ª Etapa	
Implementar a matéria de Ginástica de Solo, Aparelhos e Acrobática nos espaços exteriores da escola	
Garantir a lecionação e continuidade da ginástica em todos os espaços de EF	

Como objetivo pessoal delinee a introdução da matéria de ginástica de solo e de aparelhos nos espaços exteriores da escola, de forma adaptada e dar continuidade à ginástica acrobática, indo de encontro ao projeto específico. Neste sentido, garantido a continuidade das aprendizagens dos alunos é possível promover efeitos ao nível do desempenho motor e das capacidades físicas dos alunos (Alpkaya, 2013).

Relativamente à calendarização da 3ª etapa, o quadro abaixo representa a divisão das semanas, dos espaços e das unidades didáticas.

Quadro 19. Calendarização da 3ª Etapa de Lecionação.

Calendarização da 3ª Etapa de Lecionação									
Mês	Janeiro	Fevereiro				Março			
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Espaço	GG	C1	SG (Carnaval)	C2	GG	C1	SG	C2	GG Reuniões Intercalares
UD	1ª UD				2ª UD			3ª UD	
Avaliação						Dança	Ginástica Acrobática	Velocidade	Vaivém

1.4.1. Plano da 3ª Etapa

Quanto à formação de grupos e de forma a diferenciar o ensino utilizei maioritariamente grupos heterogéneos durante a aula e grupos homogéneos no final da mesma. Esta abordagem baseia-se na necessidade de incorporar diferentes alternativas organizacionais na aula para promover um processo ensino-aprendizagem estimulante e motivador para os alunos (Fletcher, 2008). Nos grupos heterogéneos realizei pequenas alterações tendo em conta aos grupos da etapa anterior (Apêndice XII) para promover uma maior diversificação e motivação dos alunos e convivência com outros colegas. Por outro lado, os grupos homogéneos utilizados no final de aula permitiram adequar os objetivos ao grupo específico, criar diferentes níveis de desempenho para cada matéria e introduzir uma instrução mais individualizada.

Nesta etapa procurei diversificar as atividades da parte preparatória da aula, para evitar a criação de uma rotina padronizada. Deste modo, realizaram-se jogos lúdicos e dinâmicos, jogos em situações reduzidas ou exercícios analíticos, uma vez que segundo Faigenbaum, Bellucci, Bernieri, Bakker e Hoorens (2005) é essencial realizar exercícios dinâmicos de intensidade moderada a vigorosa antes da realização das atividades da aula, de forma a elevar a temperatura corporal, aumentar a excitabilidade, melhorar a consciência cinestésica e maximizar as amplitudes de movimento, uma vez que a parte inicial da aula pode condicionar a parte fundamental da mesma.

1.4.1.1. Área das Atividades Físicas

No basquetebol, o foco dos alunos menos aptos estava relacionado com a participação no ressalto e a tomada de decisão no jogo, relativamente a quando passar, driblar e finalizar. Essa tomada de decisão está relacionada com o conhecimento tático que os alunos possuem e, por isso, se estes não tiverem esse conhecimento, pode levar, consequentemente, a uma tomada de decisão incorreta (Comédias, 2012). Posto isto, o quadro abaixo ilustra a situação de jogo utilizada para atingir esses objetivos.

Quadro 20. Situação de Aprendizagem I/E – Basquetebol 3ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
2	14, 18, 21	4x3 em meio campo	Defesa sombra; Drible só para atacar o cesto	Cooperar com os colegas.	8 finalizações em 12 ataques
	7, 15, 19 e 20			Lançamento na passada, tomada de decisão e participação no ressalto	

Neste jogo deu-se continuidade à condicionante no drible no campo defensivo, de forma a que os alunos tivessem tempo para tomar decisões. Para os alunos do nível elementar, foi dada a continuidade da aprendizagem dos critérios da etapa anterior, num registo mais homogéneo. Assim, realizou-se uma situação de aprendizagem 5x5, em campo inteiro, onde o jogo inicialmente era realizado sem drible, para que os alunos não se aglomerassem à volta da bola e conseguissem entender a dinâmica do mesmo.

Quadro 21. Situação de Aprendizagem E/A – Basquetebol 3ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
1	1, 6, 10, 11, 14, 16, 18, 20, 21, 23	5x5, em campo inteiro	Inicialmente, drible condicionado	Passe e corte para o cesto, trabalhar para receber, reposição e participação no ressalto.	8 finalizações em 12 ataques.

Além disso, para os alunos compreenderem o critério passe e corte na direção do cesto e a reposição foi realizado uma situação de 5x0, para posteriormente aplicarem no jogo.

Em relação ao andebol, os alunos de nível introdução tinham como objetivos: a tomada de decisão de quando passar, conduzir e finalizar; finalizar em remate em salto; e assumir atitude defensiva; conforme ilustra a situação do quadro seguinte:

Quadro 22. Situação de Aprendizagem I/E – Andebol 3ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
2	14, 18, 21, 7, 29 e 22	Vagas 3x2 + GR, em meio campo	Defesa sombra; Drible condicionado	Cooperar com os colegas.	8 finalizações em 12 ataques.
	15 e 19			Tomada de decisão, remate em salto, assumir atitude defensiva.	

Para os alunos de nível elementar, os objetivos foram os seguintes: marcação vigilante e de controle, promovendo o contacto físico; circulação de bola com compensação ofensiva, com a equipa organizada em forma de trapézio ofensivo; e exploração horizontal e vertical para ultrapassar o adversário direto.

Quadro 23. Situação de Aprendizagem E/A – Andebol 3ª Etapa.

Grupo	Alunos	Situação	Condicionantes	Objetivos	Metas
1	1, 6, 10, 11, 14, 16, 18, 20, 21, 23	5x5, em campo inteiro	Inicialmente, drible condicionado	Marcação vigilante e de controle; circulação de bola com compensação ofensiva, exploração horizontal e vertical	8 finalizações em 12 ataques.

Assim como no basquetebol, numa primeira fase foi explicado o jogo a partir de uma situação 5x0, de forma a compreenderem os mecanismos do trapézio ofensivo. Adicionalmente, o drible foi condicionado no início do jogo, de forma a promover a circulação de bola entre os alunos.

No que respeita a matéria de ginástica acrobática, o objetivo consistiu em dar continuidade à construção da coreografia final, através da definição obrigatória de, no mínimo, 3 figuras de pares e 3 figuras de trio, tendo em atenção as pegadas corretas, o monte e desmonte das figuras e a estabilização das mesmas. A avaliação desta coreografia foi incluída na avaliação intercalar dos alunos e, por isso, dividiu-se em 2 partes: primeiro, realizou-se uma subavaliação, de forma a que todos os alunos tivessem a coreografia pronta antecipadamente para receberem feedback sobre pontos a melhorar; e segundo, na 4ª etapa, os alunos tiveram de apresentar a coreografia final com todas as correções realizadas. Assim, durante as aulas, os alunos desenvolveram as figuras escolhidas para a coreografia e escolherem o tema e a música da mesma. Para preparar os alunos para esta apresentação, no final de cada aula estes agrupavam-se nos grupos de trabalho criados e apresentavam à turma partes da sua coreografia.

Em relação à dança, optei por lecionar apenas uma dança tradicional do nível elementar, Tacão e Bico, uma vez que na etapa passada os alunos foram avaliados numa dança

social. Assim, os objetivos passaram pela realização dos seguintes passos, em pares heterogéneos: passo tacão e bico com cruzado à frente, batimento do calcanhar e meia ponta; passo de galope lateral em meio ‘pivot’, facilitando a passagem do par e seguindo o sentido do movimento com a cabeça; e passo gingão lateral, oscilando lateralmente o tronco baixo-cima. Uma vez que esta dança possuía uma velocidade mais acelerada, inicialmente os alunos aprenderam a mesma com um ritmo mais lento. A meta passou por realizar a troca de par 4 vezes, de forma a que dançassem com todos os elementos da roda. Além disso, ao longo das aulas os alunos treinavam a dança numa estação autónoma e, no final da mesma, apresentavam aos colegas os passos consolidados, o que facilitou a avaliação final de cada aluno.

Ao nível do badminton, os objetivos para os alunos de nível introdução passaram por realizar corretamente o lob, o serviço e os deslocamentos. Deste modo, a situação de aprendizagem utilizada foi jogo de cooperação 1+1, com a meta de realizar 15 passagens pela rede. Para trabalhar o deslocamento, realizou-se um jogo de clears 1+1, em que sempre que o aluno realizava um batimento tinha de se deslocar até à rede e voltar a recuperar a posição base. Para além destes exercícios, foi transmitido muito feedback prescritivo e pormenorizado e a demonstração correta das ações motoras, assim como a utilização de grupos heterogéneos. Para os alunos de nível elementar, os objetivos passaram pelo amortie e pelo remate. Assim, realizou-se jogo 1x1, em que a meta consistia em aumentar 2 pontos sempre que o aluno marcasse o ponto com um amortie ou remate.

Por fim, a matéria de orientação teve um foco especial nesta etapa devido a ser uma das atividades previstas para a saída de campo, onde se deu a sua avaliação. Contudo, os alunos que não participaram nesta visita, foram avaliados através de um percurso score, dentro da escola, onde teriam de realizar o percurso o mais rápido possível, recolhendo corretamente os pontos de controlo. Assim, deu-se continuidade às estratégias utilizadas na etapa anterior, isto é, os alunos com mais dificuldades realizaram principalmente percursos em estrela, por ser mais fácil de controlar a atividade dos mesmos e os alunos mais aptos realizaram percursos em linhas e ‘score’ dentro da escola. Para que os alunos compreendessem a leitura do mapa e identificassem as características do terreno foi realizado, nas aulas teóricas, a partilha desse conhecimento, através de PPT, com matéria e vídeos que a Federação Portuguesa de Orientação disponibilizava. Assim, foi possível apresentar e explicar a interpretação e simbologia do mapa, em modo de debate e questionamento com os alunos, bem como a explicação da importância da orientação do mapa, os pontos de referência, as balizas e os códigos e os cartões de controlo.

Além disso, mostrei uma bússola aos alunos e interroguei-os acerca das informações que a esta nos poderia fornecer.

1.4.1.2. Área da Aptidão Física

Conforme foi referido na etapa anterior, os resultados dos testes do FITescola da avaliação inicial não foram satisfatórios, uma vez que muitos alunos se apresentaram fora da zona saudável. Por esse motivo, foi essencial continuar a promover o aumento de condição física dos alunos. Nesta etapa pretendi focar-me principalmente no aumento dos níveis da força inferior e da resistência, sendo que o teste do vaivém e da velocidade foi onde os alunos demonstraram maiores dificuldades. Portanto, a condição física durante as aulas foi promovida de diferentes formas: das próprias atividades da aula; dos exercícios específicos de resistência e força através da ‘Oficina do Movimento’; de circuitos intervalados de alta intensidade, com exercícios que englobavam a força média, superior, inferior e a resistência, com ou sem carga externa, onde realizavam 30 segundos de trabalho intensivo e repousavam durante 20 segundos, que consistia na troca de estação; dos exercícios de resistência entre a troca de estações; e de corridas intervaladas para preparação para o vaivém. Contudo, para realizar uma diferenciação nos objetivos, os alunos considerados críticos foram alvo de uma intervenção reforçada no final das aulas, com exercícios de aptidão aeróbia, como por exemplo: corrida contínua; estafetas; vagas; e corrida pelas bancadas, a subir e a descer.

Tendo em conta a pouca intensidade de algumas matérias e querendo sempre promover uma aula com mais de 50% do tempo em atividade física de intensidade moderada a vigorosa (Fairclough & Stratton, 2005), a ginástica, a dança e o badminton mantiveram as mesmas estratégias que foram realizadas na etapa anterior. No entanto, na dança foi possível utilizar a dança tradicional Tacão e Bico como forma de trabalho aeróbio, uma vez que possuía um ritmo mais acelerado e no badminton introduziu-se o trabalho de deslocamentos linha-rede, para aumentar a intensidade do exercício, quando os alunos tivessem consolidado a técnica de clear. Adicionalmente, voltei a aconselhar os alunos a continuarem a sua participação no DE, sendo que 5 alunos da turma continuaram sistematicamente a participar nessas atividades.

1.4.1.3. Área dos Conhecimentos

Nesta etapa, o objetivo consistiu em os alunos entregarem o desenvolvimento dos temas propostos e a realização das correções feitas pelos professores.

Além disso, foram abordados alguns temas durante as aulas teóricas, através de apresentações de PPT, documentários e trabalhos de pesquisa em grupo, sendo estes: o suporte básico de vida; as capacidades motoras; a alimentação saudável; os estilos de vida ativos e

saudáveis; o ‘dopping’; e o comportamento sedentário. Adicionalmente, foram mostrados vídeos e PPT sobre as matérias práticas da aula, como por exemplo, vídeos de andebol, basquetebol, dança, ginástica acrobática e orientação, para que os alunos compreendessem e adquirissem as competências necessárias para aplicar na aula, sendo esta uma pedagogia inovadora denominada por ‘Blended Learning’, que consiste na mistura de contextos presenciais e à distância juntamente com a prática e a reflexão (Carvalho et al., 2020). Posteriormente, estes temas foram avaliados em forma de debates, ‘quizzes’ e ‘kahoots’.

1.4.2. Balanço da 3ª Etapa

Durante a 3ª etapa lecionei 15 aulas, das quais 4 foram aulas teóricas, devido a condições climatéricas ou piso molhado e as duas restantes consistiram na visita de estudo à Futurália (atividade inserida no meu projeto de DT) e a realização do torneio escolar de badminton. Nas aulas teóricas abordei temas relacionadas com a área dos conhecimentos, avalei os testes do FITescola para verificar progressos, ensinei a dança tradicional Tacão e Bico e continuei o planeamento e construção da coreografia de ginástica acrobática.

Ao nível dos objetivos pessoais, a introdução da matéria de ginástica nos espaços exteriores da escola foi conseguida com sucesso através da utilização de tapetes de pilates para a realização da coreografia da ginástica de acrobática e explorando as potencialidades dos espaços disponíveis para criar progressões de ginástica de solo e de aparelhos. No entanto, devido às condições climatéricas, foi difícil dar continuidade à construção da coreografia, pelo que o trabalho foi transferido para as aulas teóricas, onde os alunos prosseguiram com o planeamento escrito da coreografia.

Apesar disso, consegui assegurar a lecionação da ginástica em todos os espaços de EF. Quando lecionava no GG, solicitava 6 colchões aos professores que se encontravam na SG, enquanto nos espaços exteriores, transportava cerca de 12 tapetes de pilates para os alunos treinarem a ginástica acrobática e os respetivos elementos de ligação da ginástica de solo. Este projeto promoveu uma lecionação contínua de aulas politemática, proporcionando uma EF eclética e de qualidade.

Nesta terceira etapa, assim como nas restantes, procurei aplicar o princípio da igualdade de conhecimentos adquiridos, fundamentado no princípio de justiça corretiva (Crahay, 2013), através da adaptação de ritmos de aprendizagem dos alunos e do ajustamento do processo de ensino, o que se revelou um dos meus maiores desafios.

Para tal, os alunos com mais dificuldades numa determinada matéria dedicavam mais tempo a essa área específica, enquanto os alunos mais aptos se concentravam em melhorar

outras competências. Inicialmente, os alunos menos aptos demonstravam resistência à ideia de dedicar mais tempo à mesma tarefa, mas após a explicação sobre a importância dos diferentes ritmos de aprendizagem, compreenderam o conceito e mantiveram-se envolvidos nas atividades.

Com a introdução mais regular de grupos homogéneos nas aulas foi possível planear atividades adequadas ao ritmo e às capacidades de cada grupo, resultando num maior envolvimento na aula (Crahay, 2007). Além disso, os alunos menos aptos sentiram-se menos expostos relativamente ao desempenho individual e os alunos mais aptos demonstraram interesse devido ao fator competição, o que aumentou a motivação (Fletcher, 2008).

Quanto às componentes do protocolo MAGIC, considero que a minha atuação foi melhorando ao longo das etapas. Na Gestão, um planeamento organizado nas unidades didáticas permitiu gerir eficazmente o tempo útil das aulas, bem como a formação de grupos heterogéneos e homogéneos. Quanto ao clima da aula, as aulas decorreram num ambiente positivo de confiança e cooperação entre todos, minimizando os comportamentos desviantes. Em relação à Avaliação, durante a 3ª e 4ª etapa, treze alunos da turma solicitaram ‘contratos’ ou acordos para melhorias de notas. Estes acordos incluíram trabalhos extras como: arbitragens, planeamento e execução de um aquecimento, elaboração de um trabalho sobre um tema definido e realização de dois planos de treino, baseados nos resultados dos testes do FITescola; para serem realizados autonomamente, visando a aquisição de competências de planificação e autorregulação do seu desenvolvimento. Deste modo, os alunos assumiram um papel ativo e comprometido em todo o processo de avaliação, sendo responsáveis pela própria aprendizagem.

“a participação dos alunos nos processos de avaliação assenta num propósito mais transversal e global que é o desenvolvimento de competências reflexivas e meta-reflexivas, as quais se encontram, de resto, bem patentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Machado, 2021, p. 5).

No final desta etapa foi realizada a autoavaliação dos alunos, considerada uma das formas mais eficazes de envolvê-los diretamente nos processos de avaliação, incentivando a autonomia e reflexão (Machado, 2021).

1.4.2.1. Área das Atividades Físicas

Ao nível dos JDC, foram observados progressos substanciais dos alunos, tendo em conta os objetivos estabelecidos. De modo geral, os alunos dedicaram-se ao período de ensino, o que resultou em maiores ganhos em aprendizagem, independentemente do seu nível inicial (Carreiro da Costa, 1989).

O basquetebol foi o JDC onde os alunos, em geral, demonstraram maior sucesso nesta etapa. As estratégias implementadas, que incluíram jogos em superioridade numérica em grupos heterogéneos foram eficazes para alcançar os objetivos definidos. Inicialmente, o foco para os alunos menos aptos foi: receber e enquadrar com o cesto e após passar, desmarcar-se para uma posição mais ofensiva. Estes objetivos foram atingidos através da restrição do drible e do fornecimento de feedback intensivo nesses dois critérios. Após observar evolução nos alunos, introduzi dois novos objetivos: finalizar em lançamento na passada, participação no ressalto e marcação. Porém, alguns alunos continuaram a apresentar dificuldades nos processos de tomada de decisão de quando passar ou finalizar, pelo que se deu mais ênfase a esse aspeto na etapa seguinte.

Relativamente aos alunos mais aptos, os objetivos estavam centrados no passe e corte para o cesto, no trabalhar para receber e na reposição. A utilização da estratégia de 5x0, que já tinha sido implementada na segunda etapa para a compreensão da dinâmica do passe e corte, foi melhor compreendida pelos alunos, sendo mais frequentemente aplicada em contexto de jogo. Além disso, alguns alunos de nível introdução também começaram a executar esse critério, embora ainda apresentassem dificuldades na reposição dos espaços livres após cortarem para o cesto.

No andebol, os alunos menos aptos, inicialmente, demonstraram dificuldades em compreender como realizar a defesa à volta da linha dos 6 metros. Por isso, interrompi o jogo para demonstrar que as defesas devem sempre seguir a bola, ‘fechando’ a sua área e impedindo que o atacante finalize. Deste modo, o atacante deve promover a circulação de bola com compensação ofensiva para ‘enganar’ os adversários e conseguir finalizar. Além disso, os alunos tiveram dificuldades em finalizar em remate em salto com armação de braço, pelo que a sua aprendizagem deu continuidade na próxima etapa. Em relação aos alunos mais aptos, a situação de aprendizagem em grupos homogéneos foi eficaz para a melhoria dos objetivos propostos e dada continuidade na etapa seguinte.

No que concerne a ginástica acrobática, realizou-se uma avaliação com o objetivo de estimular os alunos a concluir a coreografia, uma vez que estavam bastante atrasados e para que receberem feedback sobre a mesma. Os pontos a melhorar identificados na avaliação incluíram: nenhum grupo cumpriu o tempo mínimo da música; a utilização de poucos elementos de ligação, com pouca variedade; desmontes incorretos das figuras, resultando em quedas; pouca criatividade no tema; e apenas um grupo incluiu uma coreografia de dança no seu planeamento. Desta forma, a avaliação seguiu os princípios de ‘feedup’: demonstrar aos alunos o que devem

aprender e fazer; ‘feedback’: situar os alunos no processo ensino-aprendizagem; e ‘feedforward’: definir o que precisam de fazer para alcançar os objetivos finais (Machado, 2021).

Adicionalmente, nesta avaliação, os grupos realizaram uma avaliação dos pares, utilizando cartões verde, amarelo ou vermelho, de modo a promover a participação dos alunos na avaliação. Desta forma, foi fornecida uma ficha com os critérios de avaliação da coreografia (Apêndice XIII) e os alunos tiveram de compreender esses critérios e refletir sobre a avaliação dos grupos. Contudo, estes não levaram a avaliação com seriedade, pelo que foi explicada sua importância e foi reintroduzida na etapa seguinte. Com base neste feedback, a ginástica acrobática continuou a ser lecionada em todos os espaços, indo de encontro ao projeto de leção.

Em relação à dança tradicional Tacão e Bico, a sua aprendizagem revelou-se complexa e demorada, devido à velocidade e o ritmo da mesma, bem como a complexidade do passo galopes com o par. A estratégia inicial foi reduzir a velocidade da música para que os alunos conseguissem acompanhar o seu ritmo. Além disso, foram colocadas quatro marcas no chão para servir de referência aos pares e auxiliar na disposição espacial da dança. A meta estabelecida não foi conseguida nesta etapa, devido às poucas aulas práticas realizadas e, por isso, a avaliação dessa matéria foi adiada para a quarta etapa.

Relativamente ao badminton, a maioria dos alunos alcançou os objetivos definidos, de acordo com as suas capacidades. Porém, os alunos menos aptos continuaram a demonstrar algumas dificuldades nos deslocamentos e na execução do batimento amortie, pelo que essa aprendizagem teve continuidade na quarta etapa.

No que concerne a matéria de orientação, as estratégias implementadas revelaram-se bem-sucedidas. Os alunos menos aptos agrupavam-se a pares com alunos mais aptos e recolhiam os pontos designados, num percurso em estrela. Com isto, consegui monitorizar o desempenho dos alunos e, posteriormente, organizar competições para determinar qual o par mais rápido a recolher os códigos corretamente. Adicionalmente, a realização de uma aula teórica sobre esta matéria ajudou-os a compreender os critérios e os objetivos da mesma. Nessa aula, a turma demonstrou interesse pela matéria, estando envolvida e fazendo questões, pelo que considerei que o objetivo da etapa foi cumprido com sucesso.

1.4.2.2. Área da Aptidão Física

Nesta etapa, os principais objetivos foram a manutenção e/ou elevação das capacidades motoras resistência e força inferior. Desta forma, as estratégias implementadas mostraram-se

eficazes, conforme demonstrado pela avaliação de quatro testes do FITescola – IMC, impulsão vertical, impulsão horizontal e flexibilidade de ombros – que revelaram melhorias comparativamente à avaliação inicial. O quadro abaixo representa a comparação do número de alunos que se encontravam fora da zona saudável da 1ª e da 3ª etapa.

Quadro 24. Comparação do Número de Alunos Fora da Zona Saudável de Aptidão Física da 3ª Etapa.

Testes FITescola	FZSAP – 1ª Etapa	FZSAP – 3ª Etapa
Flexibilidade de Ombros	2	1
Impulsão Vertical	1	0
Impulsão Horizontal	7	3
IMC	6	4

Legenda: FZSAP – Fora da Zona Saudável de Aptidão Física.

Com isto, foi possível constatar que o trabalho desenvolvido ao longo do ano estava a produzir resultados positivos, uma vez que foram observadas melhorias nos 4 testes realizados, embora alguns alunos ainda permanecessem fora da zona saudável. De destacar que, no teste do IMC, alguns alunos registaram uma perda de peso entre 5 a 7 kg, comparativamente à 1ª etapa. Além disso, o número de alunos que se encontravam no perfil atlético também aumentou. Após a recolha e análise destes dados, os alunos foram elogiados e incentivados a manter o bom trabalho realizado, visto que demonstraram progressos nos resultados e, consequentemente, na sua saúde e qualidade de vida.

Adicionalmente, também foi possível observar a melhoria da aptidão física dos alunos através do seu envolvimento e empenho nas aulas, evidenciado pelo cansaço e transpiração observados. Considerando que a maioria dos alunos não participava em atividades físicas fora do contexto escolar, estes valores refletem o esforço e a dedicação dos mesmos nas aulas, assim como a participação regular no DE.

Além disso, o facto de ter existido uma diferenciação no desenvolvimento das capacidades motoras ao longo das aulas, especialmente ao nível da resistência, demonstrou melhorias e foi dado continuidade na próxima etapa.

1.4.2.3. Área dos Conhecimentos

A área dos conhecimentos foi desenvolvida de forma semelhante à etapa anterior, com a continuação dos trabalhos teóricos. Adicionalmente, foram apresentados PPT e posteriormente realizados ‘Kahoots’ e ‘quizzes’ sobre temas como o suporte básico de vida, no qual os alunos demonstraram especial interesse. Contudo, tinham pouco conhecimento prévio sobre o tema, o que gerou debate sobre o mesmo. Deste modo, compreenderam a importância prestar socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, uma ação crucial que demonstra responsabilidade tanto individual e quanto coletiva.

Além disso, através dos contratos estabelecidos também foi possível avaliar e analisar os conhecimentos dos alunos, uma vez que tiveram de realizar trabalhos sobre variados temas sobre a disciplina, bem como realizar o planeamento de planos de treino. Assim, a principal dificuldade registada foi o conhecimento dos métodos de treino mais adequados para o desenvolvimento das capacidades motoras, bem como o doseamento da intensidade e duração do esforço necessária para atingir certos objetivos.

1.5. 4ª Etapa

A 4ª etapa de lecionação, a etapa do produto incluiu 12 aulas e 2 Unidades Didáticas. O seu planeamento correspondeu às necessidades dos alunos nas suas aprendizagens prioritárias, encerrando o ciclo da escolaridade obrigatória. Esta etapa permitiu a revisão e consolidação dos conteúdos abordados, em função do nível atingido pela globalidade da turma, possibilitando o trabalho em níveis mais avançados nessas matérias em alguns alunos. Segundo Bom et al. (1992) esta etapa constitui uma oportunidade para recuperar os alunos com dificuldades mais significativas, bem como introduzir aprendizagens novas, como por exemplo, o rugby, o ténis de mesa, a patinagem e o judo. Posto isto, os objetivos foram os seguintes:

Quadro 25. Objetivos da 4ª Etapa – Área da Lecionação.

Objetivos da 4ª Etapa
Consolidar as aprendizagens prioritárias dos alunos
Recuperar as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades
Apurar e demonstrar os resultados adquiridos ao longo do ano
Aumentar a autonomia dos alunos na realização do aquecimento para a turma
Objetivos Pessoais da 4ª Etapa
Realizar um balanço final do ano
Realizar um segundo PTI de modo a aplicar o projeto de lecionação e seminário

Quanto aos objetivos, pretendi consolidar e/ou recuperar as aprendizagens prioritárias dos alunos, dado que esta etapa culmina na avaliação sumativa e no apuramento de resultados (Bom et al., 1992). Esta avaliação decorreu ao longo da etapa, sendo que a avaliação dos testes do FITescola tiveram datas específicas e a avaliação das matérias foi distribuída por várias aulas. Além disso, no final do ano é pressuposto os alunos alcancem os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, inseridas nas competências ideais do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), tais como: a competência informação e comunicação, o raciocínio e a resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, a relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia e a consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Adicionalmente, defini o objetivo de aumentar a autonomia nos alunos na condução do aquecimento para a turma, uma vez que foi uma atividade extra prevista nos ‘contratos’

estabelecidos com os alunos. Estes contratos culminaram na melhoria de nota de alguns alunos e são essenciais, principalmente no 12º ano, para o aumento das médias finais, produzindo um juízo global resultando numa valoração final (Ferreira, 2010).

Ao nível dos objetivos pessoais, pretendi realizar um balanço final do ano, com o intuito de verificar se os objetivos delineados ao longo do ano foram cumpridos com sucesso e realizar uma reflexão sobre a minha intervenção pedagógica.

Além disso, realizei um segundo PTI, com o propósito de aplicar os objetivos do meu projeto seminário, em outras turmas. Por isso, este PTI realizou-se no mês de maio, uma vez que foi necessário escolher uma semana em que as turmas estivessem a ter aulas no exterior, sem que as condições climáticas interferissem na sua realização.

Relativamente à calendarização da 4ª etapa, o quadro abaixo representa a divisão das semanas, dos espaços e das unidades didáticas, bem como as avaliações planeadas em cada altura.

Quadro 26. Calendarização da 4ª Etapa da Lecionação

Calendarização 4ª Etapa da Lecionação								
Mês	Abril				Maio			Junho
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8
Espaço	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG
UD	1ª UD				2ª UD			
Avaliações	Vaivém	Abominais, Flexões e Flexibilidade MI	Velocidade	Vaivém e trabalho escrito				Torneio de Voleibol

1.5.1. Plano da 4ª Etapa

Nesta etapa, a formação dos grupos heterogéneos teve algumas alterações relativamente à etapa anterior (Apêndice XIV), sendo que o grupo 3 revelou uma progressão significativa nos JDC e, por isso, trabalharam num contexto homogéneo. Além disso, foram utilizados mais regularmente os grupos homogéneos formados na 3ª etapa.

A organização das aulas teve o mesmo seguimento que na etapa anterior, isto é, foi organizada em 3 partes: parte inicial, que foi maioritariamente dada pelos alunos; parte fundamental, composta por três áreas de trabalho, seguindo a lógica ABCD; e parte final, onde se deu foco a situações competitivas ou apresentações de grupo.

Além disso, tal como na 1ª etapa, uma vez que existiram avaliações nesta etapa, o núcleo de estágio manteve o seu trabalho colaborativo e realizou uma avaliação aferida, de forma a comparar resultados.

1.5.1.1 Área das Atividades Físicas

Tendo em conta que nesta etapa o objetivo consistiu em apurar e demonstrar os resultados adquiridos ao longo do ano, realizaram-se situações de avaliação, com várias metas e condicionantes conforme descreve o quadro seguinte.

Quadro 27. Situações de Avaliação – 4ª Etapa.

	Matéria	Situação de Avaliação	Metas	Condicionantes
I/E	Basquetebol	3x3, em campo reduzido 15m x 12m Duas tabelas	Cada aluno faz 2 lançamentos na passada (vale 5 pontos)	Restrição no drible e da defesa, inicialmente
	Andebol	5x5, em campo inteiro	Cada aluno faz 2 remates em salto (vale 5 pontos)	Restrição no drible e da defesa, inicialmente
E/A	Basquetebol	5x5, em campo inteiro	Cada aluno faz duas finalizações após o passe e corte	Sem condicionantes
	Andebol	5x5, em campo inteiro	Em todos os ataques organizados haver sempre circulação de bola antes de finalizar	Sem condicionantes

As situações de avaliação I/E foram realizadas com a utilização de grupos heterogéneos, permitindo que os alunos menos aptos recebessem apoio dos alunos mais aptos nas suas ações. No final da aula, eram realizadas as situações E/A com os alunos mais aptos, de modo a aferir resultados.

Em relação ao basquetebol, nos alunos de nível introdução, houve especial atenção nos indicadores de observação de progressão no campo e a execução e frequência de lançamentos na passada não protagonizados, considerando os critérios desenvolvidos nas etapas anteriores. Os objetivos constaram na tomada de decisão de quando passar, driblar ou finalizar, sendo a maior dificuldade destes alunos. Numa primeira fase, o drible e a defesa foram condicionados para criar mais tempo para tomar decisões e proporcionar mais ações ofensivas. Estes constrangimentos permitiram aos alunos focar-se nos objetivos dentro de um contexto de jogo semelhante ao jogo real (Coutinho et al., 2016). Nos alunos de nível elementar incidiu-se nos critérios: trabalhar para receber, passe e corte para o cesto e reposição. Numa fase inicial, foi revisto a situação de 5x0 para consolidar o critério de passe e corte e a reposição, para ser aplicada em contexto de jogo.

No andebol, para os alunos de nível introdução, focou-se nos indicadores de progressão no campo e muitos golos, na sequência de remates em saltos não protagonizados. Os objetivos consistiram na tomada de decisão de quando passar ou finalizar, bem como a finalização em remate em salto, com armação de braço e assumir atitude defensiva na linha dos 6 metros, colocando-se entre a bola e o alvo. Para o nível elementar foi dado ênfase ao critério de circulação de bola com compensação ofensiva, verificando a equipa organizada em forma

de trapézio ofensivo. Numa primeira fase, foi revisto, com os alunos, em formato 5x0, de forma a que compreendessem essa dinâmica.

Ao nível da ginástica acrobática pretendeu-se concluir o trabalho desenvolvido ao longo do ano, através da apresentação e avaliação dos esquemas acrobáticos. Após a avaliação realizada na 3ª etapa, que permitiu o aperfeiçoamento e melhoria das coreografias através de um feedback descritivo e pormenorizado sobre as suas atuações (Crahay, 2007; Ferreira, 2010), realizaram-se apresentações finais num registo mais formal, com a participação ativa dos colegas na realização de uma avaliação recíproca, à semelhança de Mosston e Ashworth (2008).

Em relação à dança, foi finalizada a avaliação da dança tradicional Tacão e Bico, dando continuidade às aprendizagens da etapa anterior, com uma diminuição da velocidade da música, através de grupos heterogéneos. A meta consistiu em trocar de par quatro vezes, de forma a dançar com todos os elementos dos pares da roda.

No que concerne a matéria de badminton, para os alunos de nível introdução foi realizado a situação de aprendizagem 1+1, com o objetivo da execução de batimentos tendo em conta a função do volante, isto é, clear ou lob e com a meta de 15 passagens de rede com sucesso. Para os alunos de nível elementar foi introduzido a situação 1x1, de forma a promover mais ações ofensivas. Posteriormente, foram introduzidas as situações 2+2 e 2x2, aplicando as regras do jogo de pares, para envolver e motivar os alunos nas aulas. Além disso, para promover mais intensidade nesta matéria, manteve-se o jogo da ‘volta ao mundo’, onde o objetivo consistia em aguentar o volante no ar, o máximo de tempo possível, fazendo competições entre grupos.

A orientação foi trabalhada de forma semelhante à etapa anterior, bem como a utilização do percurso ‘score’ a partir do percurso permanente da escola. A meta consistia em recolher os códigos corretos no menor tempo possível, a pares ou a trios.

Adicionalmente, deu-se introdução a outras matérias, como o rugby, a patinagem, o judo e o ténis de mesa, para proporcionar novas oportunidade aos alunos de redescobrir outras atividades, com variedade e possível desenvolvimento nas áreas da EF (Jacinto et al., 2001). O rugby iniciou-se através de uma explicação simples dos princípios fundamentais do jogo e a definição das regras. Posteriormente, utilizou-se exercícios simples, como o ‘Bitoque’ Rugby (5x5), onde o contacto físico é limitado ao toque das mãos no adversário. De seguida, introduziu-se o jogo de rugby em campo inteiro, com a meta de colocar a bola na baliza para receber 4 pontos. A patinagem foi uma novidade para os alunos, por isso, os objetivos consistiam em apenas arrancar para a frente, para a esquerda e para a direita e deslizar

desenhando um encadeamento de círculos, através de um circuito. A iniciação do judo foi feita da seguinte forma: competição por um objeto – jogo da raposa; competição pelo espaço – tirar o colega do colchão; competição para o contacto – tocar no joelho do colega; e competição pela posição corporal – em prancha, tentar desequilibrar o colega. Posteriormente, foram ensinadas algumas imobilizações e projeções de anca e pés. No ténis de mesa, o objetivo consistiu em cooperar com o colega, batendo e devolvendo a bola o máximo número de vezes possível, através de uma pega correta da raquete. Posteriormente, introduziu-se o jogo 1x1 e a ‘volta ao mundo’.

1.5.1.2. Área da Aptidão Física

Esta área foi trabalhada de igual forma à etapa anterior, embora com diferentes exercícios, para promover outros estímulos aos alunos. Assim, foram realizados exercícios de força e resistência nos intervalos entre rotações das áreas de trabalho, nas atividades e jogos das aulas, numa área específica de trabalho autónomo e nos treinos intervalados com cargas progressivamente maiores.

Numa fase inicial, o trabalho foi muito focado na resistência, devido à avaliação do teste do vaivém, através de corrida intervalada, contínua ou exercícios intervalados de resistência. Posteriormente, foi trabalhada a força superior e média, em alinhamento com a avaliação dos testes do FITescola, numa área de trabalho autónomo, onde os alunos puderam escolher o nível mais adequado às suas capacidades, com base numa ficha de exercícios com diferentes níveis e com carga externa.

Este trabalho de condição física possuiu uma diferenciação nos objetivos, tendo em conta os dados do teste do FITescola e as melhorias que os alunos teriam de alcançar. Desta forma, assim como na etapa anterior, os alunos com testes fora da zona saudável realizavam, no final da aula, um trabalho complementar de resistência, como corrida contínua, corrida intervalada ou estafetas.

Posto isto, foi realizada a avaliação dos testes do FITescola para informar os alunos dos seus resultados relacionados com a saúde e os quisessem melhorar os seus resultados, puderam realizar novamente a avaliação.

1.5.1.3. Área dos Conhecimentos

Esta área deu conclusão aos trabalhos de grupo, em que os alunos desenvolveram os seus temas e entregaram o documento final, com uma análise crítica dos seus temas. Adicionalmente, em relação aos alunos com os ‘contratos’, estes demonstraram os seus conhecimentos através dos trabalhos extra que realizaram, como o planeamento de

aquecimentos e planos de treino e a realização de um trabalho teórico com um tema proposto, contribuindo para avaliação de melhoria de nota.

1.5.2. Balanço da 4ª Etapa

Na 4ª etapa foram lecionadas um conjunto de 13 aulas, sendo que numa delas foi teórica devido às condições atmosféricas adversas.

Nesta etapa foi averiguado se os alunos atingiram os objetivos terminais numa escala de planificação plurianual, o que permitiu projetar o ano letivo e avaliar todos os alunos nas áreas das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos que resultaram na nota final do ano.

De uma forma geral, os alunos consolidaram e/ou recuperaram as suas aprendizagens prioritárias, demonstrando empenho e envolvimento nas tarefas, o que proporcionou um clima motivacional e emocional positivo.

Em relação ao trabalho colaborativo realizado entre o núcleo de estágio como forma de aferir resultados, este foi positivo não só para a avaliação dos alunos como para a troca de ideias, pensamentos e crenças entre estagiários. Este tipo de trabalho ao longo de todas as etapas manteve o grupo coeso e criou um clima de discussão e interajuda que permitiu elevar o potencial do núcleo.

Relativamente ao objetivo de aumentar a autonomia dos alunos na realização do aquecimento para a turma foi alcançado com sucesso. Inicialmente, os alunos apresentaram dificuldades em diversificar os exercícios, mas após receberam feedback melhoraram e realizaram os planos autonomamente e executaram corretamente perante a turma.

1.5.2.1 Área das Atividades Físicas

A partir dos resultados recolhidos na avaliação final, caracterizaram-se os alunos individualmente em cada uma das matérias avaliadas como se pode verificar no Apêndice XV.

Em relação ao basquetebol, as estratégias definidas nesta 4ª etapa demonstraram ser relevantes para os alunos, verificando uma progressão, tanto dos alunos menos aptos como dos mais aptos. Esta matéria foi onde os alunos demonstraram um maior nível de sucesso, alcançando os objetivos finais propostos. Os alunos menos aptos conseguiram atingir os objetivos estabelecidos para a finalização em lançamento da passada, sendo a bonificação de 5 pontos para este lançamento um fator de motivação significativa. As melhorias verificadas nesta matéria decorreram da utilização dos grupos heterogéneos, dos jogos reduzidos em superioridade numérica, dos constrangimentos colocados e das progressões utilizadas nas situações de aprendizagem ao longo do ano. Relativamente aos alunos de nível elementar/avançado, registou-se uma clara evolução nas suas competências, ao nível do passe

e corte para o cesto, a reposição dos espaços livres e os ‘5 abertos’. Esta progressão deu-se também devido à utilização mais frequente dos grupos homogêneos e das situações desenvolvidas ao longo do ano. Além disso, a situação analítica sem oposição utilizada na 3ª e 4ª etapa foi muito positiva para a aprendizagem desses critérios. No entanto, no basquetebol, assim como nas outras matérias, alguns alunos não atingiram os objetivos delineados devido à falta de pontualidade e assiduidade ao longo do ano letivo.

No andebol, os alunos considerados de nível introdução atingiram os objetivos propostos desse nível, resultado dos constrangimentos, condicionantes e progressões utilizadas nas situações de aprendizagem, principalmente ao nível do remate em salto, da adoção de uma atitude defensiva, da pega da bola e da armação do braço. Contudo, os alunos considerados de nível elementar também obtiveram uma progressão nas suas competências ao longo do ano, principalmente na marcação de vigilância e de controlo, na exploração vertical e horizontal e na circulação de bola com compensação ofensiva.

Nesta etapa, em algumas aulas foi lecionada a matéria de futebol, com atividades de jogos inter-turmas 5x5 misto. Esta abordagem resultou numa cooperação no planeamento com os professores das outras turmas, proporcionando novas interações e desafios para os alunos. “A cooperação profissional é sem dúvida uma competência essencial a fazer parte da rotina do ofício do professor” (Conceição & Sousa, 2012, p. 86).

Nesta etapa, deu-se o culminar da avaliação e demonstração da coreografia de ginástica acrobática trabalhada ao longo do ano. Desta forma, os alunos atingiram os objetivos estabelecidos, demonstrado pela criação de um esquema com figuras do nível elementar, bem como pela criatividade ao escolher um tema, selecionar uma música e utilizar adereços para captar a atenção dos colegas. Estas conquistas foram resultado de uma prática contínua de ginástica, utilizando os espaços exteriores para garantir a continuidade da construção da coreografia. Assim, sem essa continuidade, os alunos não conseguiriam demonstrar e alcançar os objetivos propostos para essa matéria.

No badminton, a situação 1x1 foi muito pertinente para os alunos demonstrarem os seus resultados. A maioria dos alunos de nível elementar participavam no DE dessa matéria, o que resultou numa grande melhoria nas decisões táticas, no amortie e no remate. Para os alunos de nível introdução, na situação de aprendizagem 1+1 verificou-se que houve melhorias ao nível da pega da raquete e da realização do clear e lob, resultado das decisões tomadas em particular na 3ª etapa. No entanto, a principal dificuldade manteve-se na deslocação para o ponto de queda do volante. Além disso, a introdução do jogo a pares 2+2 e 2x2 de badminton

foi um fator de motivação para os alunos da turma. Contudo, demonstraram algumas dificuldades na comunicação com o colega e nas abordagens táticas do jogo.

O apuramento e a demonstração dos resultados da matéria de orientação deram-se na Saída de Campo realizada em Mafra. Nesta, os alunos cumpriram o percurso e recolheram os códigos das balizas corretamente, embora tenham excedido o tempo limite para a atividade.

No que toca aos alunos que não participaram nesta visita, estes foram avaliados através de um percurso score, a partir do percurso permanente da escola e cumpriram os objetivos propostos para a sua avaliação, uma vez que souberam ler o máximo e retirar os códigos rapidamente.

Na introdução da matéria de rugby, inicialmente o jogo do ‘bitoque’ rugby foi uma estratégia fundamental para que os alunos compreendessem as regras e dinâmicas do jogo. Posteriormente, a introdução do jogo de rugby em campo inteiro, com as regras da modalidade foi uma ótima estratégia de motivação para os alunos. Estes nunca tinham experimentado esta matéria e saíram satisfeitos, compreendo as regras e as técnicas básicas.

Para a patinagem, emprestei aos meus alunos seis pares de patins, uma vez que os da escola não estava em condições para o ensino desta matéria. Assim, os alunos com mais dificuldades, utilizaram um carrinho como apoio para garantir autonomia no deslocamento, o que se revelou como uma estratégia fundamental.

O judo foi uma novidade para os alunos, por isso, a iniciação à mesma foi benéfica, para compreenderem a relação com o outro, o respeito pelo espaço e as regras da modalidade. No ensino das imobilizações e das projeções de anca, os alunos demonstraram muito interesse, onde, no final da aula, criei momentos competitivos de judo, onde os alunos tiveram de desequilibrar o colega, fazer uma projeção seguida de uma imobilização.

Este tipo de competições envolveu os alunos nas aprendizagens das mesmas. Por último, no ténis de mesa, os alunos tinham alguma facilidade nessa matéria e, por isso, criaram-se momentos competitivos dentro dos grupos.

1.5.2.2. Área da Aptidão Física

Relativamente à área de aptidão física, a maioria dos alunos conseguiu atingir os valores da zona saudável ou melhorou os seus resultados comparativamente à 1ª etapa (Apêndice XVI). O quadro abaixo ilustra os resultados gerais da turma, nos testes avaliados.

Quadro 28. Caracterização dos alunos na área da Aptidão Física – 4ª Etapa.

Testes FITescola	Fora da Zona Saudável	Zona Saudável	Perfil Atlético
Vaivém	10	11	1
Flexibilidade dos MI	11	4	7
Flexibilidade de Ombros	1	22	-
Impulsão Vertical	0	12	10
Impulsão Horizontal	3	17	2
Velocidade (40m)	9	12	0
Abdominais	0	21	1
Flexões de Braços	5	11	6
IMC	4	18	-

Nesta etapa foi utilizada carga externa em muitos exercícios de condição física, o que pode ter levado às grandes melhorias dos testes. Mesmo os alunos que não conseguiram atingir a zona saudável, registaram progressos notáveis, especialmente no nível do vaivém. Estes resultados advieram do trabalho complementar realizado no final de cada aula. Destaca-se ainda que no teste da força média nenhum aluno se encontrava fora da zona saudável. Por esse motivo, todos os alunos tiveram o reconhecimento do esforço que fizeram ao longo do ano e foi aproveitado para referir a importância da prática de atividade física ao longo da sua vida e que, após o término da escolaridade obrigatória, deviam continuar a praticar exercício físico, principalmente por razões de saúde.

Adicionalmente, o facto de ter realizado uma avaliação durante esta etapa, com todos os testes de FITescola, permitiu que os alunos compreendessem como estavam os seus resultados de acordo com os níveis de saúde e o que teriam de melhorar para atingirem a zona saudável ou a zona atlética. Relativamente aos alunos que realizaram o acordo pedagógico, os resultados propostos não foram atingidos na totalidade, contudo, demonstraram interesse e esforço para os alcançar, proporcionando um desafio à sua persistência.

1.5.2.3. Área dos Conhecimentos

As entregas dos trabalhos de grupo finais corresponderam aos objetivos propostos, uma vez que os temas foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, resultando em avaliações positivas.

Além disso, os alunos que fizeram acordos também entregaram trabalhos sobre diversos temas, planos de treino e aquecimentos. Estes contaram para a avaliação sumativa e contribuiu para o aumento do conhecimento dos alunos, ou seja, estes trabalhos complementares melhoraram as dificuldades dos alunos relativas aos métodos de treino e cativou-os relativamente aos princípios do treino, levando a que estes pudessem aplicar planos feitos pelos próprios em casa autonomamente.

2. Direção de Turma

O Diretor de Turma (DT) estabelece a relação com os professores da turma, com os alunos e com os seus Encarregados de Educação (EE), realizando uma função de mediador (Manuel Clemente & Mendes, 2013), impulsionando todo o processo educativo. Para isso, é necessário que o DT possua um papel de liderança para orientar e organizar os processos relativos à formação dos alunos.

“o DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes” (Pacheco, Cunha & Batista, 2018, p. 19).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, uma das funções de DT é promover a colaboração entre a escola, a família e a comunidade, assim como definir um horário de atendimento aos EE. Adicionalmente, conforme descrito no Regulamento Interno do Agrupamento, o cargo de DT deve obedecer determinados critérios de competências como: cumprir as decisões do Conselho de Turma; dirigir as reuniões ordinárias de CT e de Assembleia de Turma garantindo e promovendo a participação democrática de todos os seus elementos; analisar o Plano de Atividades da Turma com os restantes professores; e manter o processo individual e o registo de faltas de cada aluno sempre atualizado.

Neste sentido, acompanhei o processo de Direção de Turma da turma 12º6, da ESBF, constituída por 22 alunos, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, do curso de Línguas e Humanidades. Através da primeira reunião de CT foram identificadas algumas características da turma, como a sua pouca participação e inibição. No entanto, após o primeiro contacto direto com os alunos, compreendi que a turma era bastante dinâmica e comunicativa, especialmente considerando que era formada por alunos provenientes de quatro turmas diferentes. Ao longo do ano, observou-se o desenvolvimento de um ambiente de amizade e união entre todos, criando um clima positivo. Além disso, a turma incluía 3 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ligeiras – dislexia, défice da atenção, hiperatividade e perturbações psicológicas – e estava inserida no programa de mentorias, que promovia a entreajuda entre os alunos para superar dificuldades.

2.1. Projeto ‘Ups! Já estou no 12º ano e agora?’

A adolescência é um período de rápido crescimento físico, emocional e social, durante a qual os jovens enfrentam diversos desafios de desenvolvimento, incluindo a definição de uma

identidade estável, a gestão das relações pessoais e a concretização de grandes objetivos educativos e profissionais (Oliver et al., 2014).

O número de jovens classificados como NEET é um problema crescente a nível mundial. NEET é a expressão para ‘Not in Education, Employment, or Training’, que se refere aos indivíduos, entre os 16 e 18 anos, que durante mais de seis meses, não estão matriculados no ensino, num emprego ou em formações. No Reino Unido, os dados estudados revelam que 1,04 milhões de jovens entre os 16 e os 24 anos não estavam a frequentar o ensino, o emprego ou uma formação (Oliver et al., 2014).

Os fatores de risco que estão associados aos jovens em situação de NEET estão relacionados com: os pais não terem interesse na educação dos filhos, a pobreza, o local de residência da família, engravidar a meio da adolescência, possuir uma deficiência, ser sem-abrigo, consumir drogas ou álcool de forma abusiva, estar envolvidos em atividades criminosas e possuir desinteresse escolar antes dos 16 anos (Bynner & Parsons, 2002; Coles, Godfrey, Keung, Parrott & Bradshaw, 2010).

A saúde mental também é um fator de risco para um jovem se tornar NEET e uma consequência do estatuto de NEET. Jovens com perturbações de conduta ou défice de atenção e hiperatividade têm maior probabilidade de abandonar a escola precocemente (Godfrey, Bradshaw & Hutton, 2002; Lee et al., 2009; Benjet et al., 2012). É, portanto, essencial ter em consideração a saúde mental dos alunos e estar atento a certos comportamentos.

Estudos demonstram que os NEET apresentam um maior risco de perturbações psiquiátricas, consumo de substâncias e comportamentos suicidas quando comparados com os adolescentes que seguem o ensino, mesmo depois de controladas as desvantagens sociais (Benjet et al., 2012). Assim, a associação de uma saúde mental deficiente com o estatuto de NEET, para além das desvantagens sociais, sugere que a saúde mental pode ser um fator importante na transição bem-sucedida da escola para o trabalho. Adicionalmente, existe uma taxa de mortalidade de 15% dos NEET de longa duração num período de 10 anos.

Em relação ao desemprego, este traz consequências negativas no bem-estar e na saúde dos jovens, que podem estar associadas a um maior risco de perturbações psiquiátricas, ao consumo de substâncias, a comportamentos suicidas, a instabilidade emocional e a dificuldades em planear o futuro (Fergusson, Horwood & Woodward, 2001; Oliver et al., 2014; Hammarström & Ahlgren, 2019). Apesar da maioria dos jovens ser bem-sucedida e realize uma transição positiva para o mercado de trabalho, estudos comprovam que cerca de 40% dos desempregados a nível mundial são jovens, o que equivale a cerca de 75 milhões de pessoas.

Segundo estudos, os jovens expostos ao desemprego num período igual ou superior a seis meses apresentam uma maior incidência de problemas de saúde mental, consumo de substâncias e de comportamentos suicidas superiores aos seus pares não desempregados (Fergusson et al., 2001; Godfrey et al., 2002).

Além disso, as perturbações mentais são também suscetíveis de impedir a transição para o mercado de trabalho, agravando a exclusão social. Por outro lado, a exclusão social do estatuto de NEET, a falta de tempo estruturado e de supervisão aliada à incapacidade de corresponder às expectativas sociais pode gerar sentimentos de desespero, insatisfação com a vida, consumo de substâncias, problemas de comportamento e outros resultados em termos de saúde mental, como o suicídio (Benjet et al., 2012). Assim, a desigualdade social e a falta de oportunidades educativas e de emprego contribuem para a incapacidade de muitos jovens se integrarem no mercado de trabalho.

Para combater os NEET, estudos indicam diferentes intervenções, tais como: disponibilização de informação, aconselhamento e orientação, apoio individual e reforço da autoestima, programas de aprendizagem informal e programas de voluntariado e familiarização com a vida ativa (Oliver et al., 2014). Além disso, alguns jovens NEET podem ter necessidades complexas que exigem uma abordagem psicológica específica, incluindo aconselhamento, tutoria e entrevistas motivacionais. Posto isto, este projeto revelou-se pertinente, visto que através de um questionário realizado à turma no início do ano letivo destacou-se que esta não possuía objetivos futuros. Além disso, de referir que muitos alunos apresentam os fatores de risco que estão associados aos jovens NEET, segundo o estudo de Coles et al. (2010).

Nesta linha de pensamento e a necessidade de intervir, surgiu o meu tema do projeto específico ‘Ups! Já estou no 12º ano e agora?’. O principal objetivo era o seguinte:

Quadro 29. Objetivo do Projeto de Direção de Turma.

Objetivo do Projeto de Direção de Turma
Orientar os alunos na definição de objetivos académicos ou profissionais

2.2. 1ª Etapa

Na área de Direção de Turma, optei por realizar um plano por etapas, assim como nas restantes áreas. Portanto, nesta 1ª etapa, o prognóstico, delineei os seguintes objetivos:

Quadro 30. Objetivos da 1ª Etapa – Área de Direção de Turma.

Objetivos da 1ª Etapa
Conhecer os professores do CT
Conhecer os EE dos alunos
Conhecer o nível de desempenho e os aspetos críticos dos alunos
Identificar possibilidades e problemáticas de intervenção

2.2.1. Plano da 1ª Etapa

Na primeira reunião de CT realizaram-se as apresentações dos professores e a caracterização inicial da turma feita pela professora de História, que conhecia todos os alunos. Com base nessa caracterização foi possível identificar os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, estabelecer a articulação com os serviços de psicologia, detetar problemas de integração dos alunos e formular estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos. Na primeira reunião com os EE discutiram-se temas como: a organização da vida escolar, a avaliação e a justificação de faltas. De acordo com Nunes e Alho (2007) envolver a família na vida escolar implica conhecer melhor os EE dos alunos, elevando o conhecimento sobre os seus educandos e o que as suas famílias pretendem para a educação dos seus filhos.

Bom e Brás (2003) referem que é fundamental que os estagiários se envolvam no processo formativo que os prepara para desempenhar as funções de DT. Assim, com o intuito de realizar uma intervenção proativa e adquirir competências nessa área, estabeleci um horário semanal para reuniões com a DT – todas as segundas-feiras das 11h45 às 13h05 – iniciando assim o trabalho de acompanhamento do processo de Direção de Turma. Este trabalho englobava tarefas administrativas, pedagógicas e disciplinares, tais como: orientar o processo de aprendizagem dos alunos e mediar as relações entre alunos, pais e professores (Nunes & Alho, 2007).

Inicialmente, a DT orientou-me atentamente sobre as principais funcionalidades da plataforma INOVAR tais como: o envio do mapa de faltas, a justificação das mesmas, a colocação das atas no sistema e a comunicação com os EE. Durante esse horário, a intervenção focava-se principalmente no atendimento dos EE, tanto telefónico como presencial. Deste modo, nesta etapa, realizou-se um contacto telefónico com a EE da aluna nº 9, tendo em conta a sua situação de faltas e dificuldades na disciplina de EF e com a EE do aluno nº 18, devido a questões psicológicas e o aumento do número de faltas injustificadas.

2.2.2. Balanço da 1ª Etapa

Na primeira reunião com os EE verificou-se uma baixa adesão, o que contribuiu para o distanciamento entre a escola e as famílias e, consequentemente, para uma fraca participação dos EE na vida escolar dos seus educandos (Martins & Sarmiento, 2012).

Através da primeira reunião de CT foi possível identificar um ambiente de cooperação, que potenciava a gestão e desenvolvimento de atividades (Formosinho & Machado, 2012).

Deste forma, tornou-se mais acessível o alcance de objetivos comuns e a tomada de decisões viáveis (Manuel Clemente & Mendes, 2013).

Com a caracterização dos alunos feita na reunião de CT foi possível detetar possíveis problemáticas que contribuíram para o desenvolvimento do projeto específico desta área. A professora de História mencionou que a maioria dos alunos da turma não ambicionavam ingressar no ensino superior e não possuíam objetivos profissionais nem académicos. Após o primeiro contacto direto com a turma realizei um questionário sobre essa temática e constatei que apenas 5 alunos da turma tinham o objetivo de prosseguir os estudos. Além disso, os que tinham esse objetivo não possuíam informações sobre as Universidades disponíveis para cada curso, as médias dos mesmos e os seus pré-requisitos. Deste modo, surgiu o meu projeto: ‘Ups! Já estou no 12º ano e agora?’, que visava orientar os alunos nessa fase crucial do seu desenvolvimento, ajudando-os a definir metas educativas ou profissionais (Oliver et al., 2014).

Adicionalmente, compreendi que muitos alunos da turma enfrentavam situações familiares complexas e dificuldades psicológicas, sendo um dos fatores de risco que estão associados aos jovens em situação de NEET (Coles et al., 2010). Por isso, esse foi um dos principais pontos trabalhados com a DT ao longo das etapas, onde discutíamos estratégias e soluções para apoiar os respetivos alunos e EE.

A partir da 1ª etapa, compreendi que os DT devem possuir um leque de competências diversificadas, porque são confrontados com uma variedade de tarefas de carácter burocrático e responsabilidades (Conceição & Sousa, 2012). Por isso, o apoio e atenção da DT ao longo da etapa proporcionou-me muito conhecimento não só sobre as funções de DT relativamente às faltas, mas também em resolver situações burocráticas.

2.3. 2ª Etapa

A 2ª etapa, a etapa das prioridades centrou-se nas principais necessidades, dificuldades e problemáticas da turma, identificadas na 1ª etapa, bem como a concretização dos primeiros objetivos do projeto específico. Deste modo, os objetivos definidos foram os seguintes:

Quadro 31. Objetivos da 2ª Etapa – Área de Direção de Turma.

Objetivos da 2ª Etapa
Acompanhar a DT na gestão da turma
Identificar estratégias para melhorar a assiduidade e pontualidade da turma
Identificar os cursos superiores que os alunos pretendem prosseguir, construindo uma tabela com os mesmos
Apoiar os alunos na construção do ‘curriculum vitae’

2.3.1. Plano da 2ª Etapa

Durante esta etapa, a minha principal colaboração com a DT centrou-se no envio de e-mails e comunicados aos EE, bem como no atendimento direto com os mesmos, sendo este um

aspecto fundamental para o progresso e sucesso educativo dos alunos (Pacheco et al., 2018). Ao longo do processo comunicamos com dez EE, abordando questões relacionadas com assiduidade, pontualidade e faltas injustificadas, sendo que quatro desses alunos já eram maiores de idade, logo já não eram candidatos à realização do Medidas de Recuperação Intensivas (MRI). Neste sentido, foram delineadas duas ações estratégicas de melhoria: contactar os EE assim que o aluno se ausente e alertar para a situação em que o mesmo se encontra, por forma a evitar MRIs ou exclusão por faltas; e incentivar a autorresponsabilização pelo seu dever de assiduidade e pontualidade. Deste modo, deu-se o envolvimento de todos os participantes num compromisso de mudança, perspetivando a melhoria das aprendizagens dos alunos (Pacheco et al., 2018).

Ao nível da intervenção com os alunos, identifiquei várias problemáticas prioritárias a resolver, nomeadamente com a aluna nº 9, o aluno nº 18 e a aluna nº 24. Em relação à aluna nº 9, esta apresentava um número de faltas muito elevado à disciplina de EF, decorrentes de problemas de saúde e agravamento da sua ansiedade face às aulas dessa disciplina, devido a experiências anteriores negativas. Por isso, mantivemos um contacto frequente com a sua EE, que nos informou que a médica lhe prescreveu medicação, devido aos seus problemas de ansiedade.

Relativamente ao aluno nº 18, a sua EE solicitou uma reunião presencial para reportar as questões de ansiedade, instabilidade emocional e situação familiar do seu educando. Segundo estudos, as perturbações psiquiátricas afetam o funcionamento da atenção, a regulação dos afetos e a impulsividade dos alunos, o que pode ter um impacto direto no sucesso escolar (Benjet et al., 2012). Além disso, a ansiedade na infância e da adolescência pode ter efeitos negativos ao longo da vida através do seu impacto no sucesso escolar (Breslau, Miller, Chung & Schweitzer, 2011). Daí ser essencial acompanhar de perto este tipo de situações.

Por último, a aluna nº 24 estava inserida no projeto de mentorias, de acompanhamento pessoal e escolar, porém continuava a faltar às aulas. De referir que a aluna possuía estatuto de vítima devido à violência doméstica que sofria e, segundo Benjet et al. (2012), existem estudos que sugerem que a exposição à violência e os acontecimentos difíceis na vida geram um impacto no desenvolvimento de perturbações psiquiátricas. Por isso, a mãe da aluna solicitou que a DT entrasse em contacto consigo, a fim de se inteirar do percurso escolar da sua filha, embora já não seja sua EE, uma vez que a aluna é maior de idade.

Ao nível do projeto específico, comecei por apresentar a sua temática na reunião de CT, garantindo a aprovação e interesse dos professores, visto que se tratava de uma questão

identificada na primeira reunião. De seguida, apliquei um questionário via ‘Google Forms’ para identificar os cursos do interesse dos alunos após a conclusão do Ensino Secundário. Com base nas respostas, consultei o site ‘Inspiring Future’ e organizei informações sobre mais de 70 cursos, agrupando-os numa tabela, com dados sobre instituições, vagas, médias de acesso e pré-requisitos. Além disso, numa aula de EF, quando as condições meteorológicas não permitiram a realização da aula prática, iniciei a elaboração do 'curriculum vitae' com os alunos, utilizando a plataforma ‘Word’, com o objetivo de os auxiliar na definição dos seus objetivos profissionais. Este apoio é fundamental para ajudar jovens em risco de se tornarem NEET (Oliver et al., 2014).

2.3.2. Balanço da 2ª Etapa

A colaboração com a DT e o contacto regular com os EE permitiram-me aprofundar o conhecimento sobre os alunos a partir da perspetiva dos seus encarregados e fortalecer as vias de comunicação, preparando-me melhor para futuras funções de DT. A estratégia de informar os EE sobre as faltas injustificadas mostrou-se eficaz para a maioria dos alunos. No entanto, alguns continuaram a faltar, pelo que será necessário desenvolver soluções alternativas.

Quanto aos alunos prioritários, a aluna nº 9 manteve-se ausente das aulas de Educação Física por duas semanas consecutivas. Dado que o contacto com a EE não resultou em mudanças significativas, realizei uma conversa informal com a aluna, abordando questões como o apoio familiar e psicológico, bem como as expectativas em relação às aulas de EF. Esta abordagem revelou-se positiva, pois a aluna começou a participar mais regularmente nas aulas. A EE expressou gratidão pelo apoio prestado, afirmando que a conversa teve um impacto maior do que as consultas psicológicas.

No caso do aluno nº 18, a situação manteve-se delicada, com o aluno a demonstrar instabilidade emocional e faltas continuadas, prejudicando o seu desempenho escolar. A DT sugeriu à mãe que o aluno iniciasse acompanhamento psicológico, visto que, segundo Oliver et al. (2014), jovens que carecem de competências socio emocionais correm o risco de se desligarem da família e da comunidade.

Relativamente à aluna nº 24, a falta de assiduidade resultou na sua reprovação por faltas às disciplinas de Educação Física e História, o que implicou a sua inscrição em exames nacionais para concluir o Ensino Secundário.

Na reunião intercalar do CT, procurei fomentar a cooperação entre os professores, visando discutir e explorar oportunidades de colaboração e interdisciplinaridade para o planeamento da Saída de Campo nas disciplinas de História e Português.

Relativamente ao projeto específico, este foi aprovado pelo CT, considerado uma temática pertinente e direcionado às necessidades dos alunos da turma. O questionário realizado permitiu diferenciar os processos de enquadramento dos alunos para o ensino superior ou saídas profissionais. Em relação à tabela que reuniu os vários cursos escolhidos pelos alunos, estes reconheceram a sua utilidade e interesse, referindo que a mesma incentivou uma maior pesquisa por parte deles. Verificou-se, inclusive, que mesmo os alunos sem objetivos académicos definidos se sentiram encorajados a explorar as suas opções futuras. A tabela destacou faculdades que os alunos desconheciam, levando-me a recomendar que participassem nos "Dias Abertos" para conhecer as instalações e esclarecer eventuais dúvidas. No processo de elaboração do currículo, os alunos consideraram o uso da ferramenta "Word" bastante pertinente, pois facilitou a organização e inserção das suas informações. Desta forma, puderam incluir o seu percurso académico e, em alguns casos, as suas experiências profissionais, de forma a evidenciar as suas competências e capacidades.

2.4. 3ª Etapa

A etapa 3ª etapa, do produto teve o intuito de dar continuidade às intervenções da etapa anterior e dar seguimento ao projeto específico. Deste modo, os objetivos da etapa encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 32. Objetivos da 3ª Etapa – Área da Direção de Turma.

Objetivos da 3ª Etapa
Acompanhar a DT nas suas funções
Apoiar o processo do aluno nº 18 e da aluna nº 24
Melhorar os problemas de assiduidade e pontualidade da turma
Apresentar opções profissionais e académicas, com o intuito de incentivar os alunos na definição de objetivos

2.4.1. Plano da 3ª Etapa

O acompanhamento das funções da DT manteve-se ao longo de todas as etapas, com foco na gestão de justificações de faltas, na comunicação com os EE e no cumprimento de tarefas burocráticas. De acordo com o estudo de Pacheco et al. (2018), a função de DT enfrenta vários desafios, tais como: a carga horária limitada atribuída à função; o excesso de tarefas administrativas; a dificuldade em interagir com os EE, alunos e professores; a falta de reconhecimento por parte dos colegas; e a sensação de impotência na resolução de alguns problemas.

Nesta etapa, alguns alunos continuaram a apresentar baixa assiduidade e pontualidade, um problema transversal a todas as disciplinas. Para lidar com esta questão, foram mantidas as estratégias implementadas na etapa anterior, com o objetivo de melhorar a situação, através do contacto com os EE para esclarecimento e justificação das faltas.

Em relação ao aluno nº 18, realizamos um atendimento com a EE para abordar assuntos como as suas faltas e a sua instabilidade emocional, uma vez que tinha atingido o limite de faltas injustificadas à disciplina de português, podendo recorrer ao MRI. Além disso, percebemos que o aluno estava a consumir substâncias ilícitas, o que foi necessário realizar rapidamente uma intervenção. Para além de todas as desvantagens físicas e mentais que esse consumo pode trazer é também um indicador de insucesso na conclusão do ensino secundário. Além disso, o consumo de substâncias e a progressão para a perturbação estão associados a perturbações psiquiátricas anteriores (Breslau et al., 2011). Deste modo, as estratégias utilizadas foram a realização de contactos telefónicos e e-mails com bastante frequência e a sinalização do aluno ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Relativamente à aluna nº 24, esta atingiu o limite de faltas injustificadas à disciplina de Português e Inglês. Dado que a aluna é maior de idade e já havia sido reprovada por faltas a duas disciplinas no primeiro semestre, foram efetuados contactos telefónicos e enviados e-mails frequentes, além de uma abordagem direta, com o intuito de alertar para os riscos de retenção nas disciplinas em que estava inscrita.

No que concerne o projeto específico, com o propósito de incentivar os alunos na definição de objetivos profissionais e académicos, estes foram convidados por mim a participar numa sessão sobre o acesso ao Ensino Superior no auditório da escola e a visitar a exposição sobre instituições de Ensino Superior e oportunidades de estudo no estrangeiro no átrio da mesma, sendo uma versão mais pequena da futurália, para os alunos poderem retirar as suas dúvidas sobre certos assuntos. Posteriormente, foram à futurália, sendo esta a maior feira de educação, formação e empregabilidade do país. Nesta foi possível os alunos explorarem opções sobre o ensino superior, o ensino profissional, estudar no estrangeiro e situações de emprego, sendo o local ideal para motivar os alunos a prosseguir os seus estudos ou definir objetivos em termos profissionais (Oliver et al., 2014).

2.4.2. Balanço da 3ª Etapa

O trabalho colaborativo desenvolvido com a DT ao longo destas etapas permitiu-me adquirir muitas competências relativas às funções de DT. No que concerne a turma em geral, na pontualidade e assiduidade dos alunos, a estratégia do fortalecimento das vias de comunicação foi eficaz, tendo-se verificado melhorias em alguns alunos. Além disso, a estratégia de implementação da nova planta da sala de aula na 2ª etapa, beneficiou o desempenho de alguns elementos da turma, apesar de ainda se registar alguma distração.

Em relação ao processo de acompanhamento do aluno nº 18, o contacto frequente com a EE, as conversas informais com o aluno e a sinalização do mesmo para o SPO foram

pertinentes para a resolução de alguns problemas pessoais e familiares. Desta forma, o aluno iniciou o trabalho com a psicóloga da escola no final da 3ª etapa, dando continuidade na etapa seguinte. Além disso, eu e a DT identificámos que a mãe do aluno enfrentava dificuldades em lidar com os comportamentos do filho, em consonância com o estudo de Pacheco et al. (2018), que salienta a falta de disponibilidade e preparação de alguns EE para lidarem com os jovens da atualidade, colocando sobre a escola e os professores essa responsabilidade.

No que consta a participação da sessão do ‘Inspiring Future’ e da visita à futurália, o feedback recebido pelos alunos e o balanço feito é muito positivo, sendo que estes puderam estar em contacto com várias entidades e esclarecer as suas dúvidas. Assim, permitiu a recolha de informação importante sobre as instituições, os cursos, as médias de acesso e ainda a oferta de empregabilidade. Deste modo, foi possível abrir novos horizontes e trazer novas opções aos alunos para a definição do seu futuro académico ou profissional, visto que alguns alunos não pretendiam prosseguir os estudos para o ensino superior e, por isso, procuraram por opções de formação futuras orientadas para os Cursos Técnicos Superiores Profissionais ou outro tipo de empregabilidade.

2.5. 4ª Etapa

A 4ª etapa, o produto, teve os seguintes objetivos:

Quadro 33. Objetivos da 4ª Etapa – Área de Direção de Turma.

Objetivos da 4ª Etapa
Acompanhar a DT nas suas funções
Apoiar o processo do aluno nº 18 e da aluna nº 24, contribuindo para a melhoria da sua assiduidade
Apoiar os alunos nas inscrições dos exames nacionais
Aprofundar e contribuir para o aumento de conhecimento sobre as vias académicas e profissionais, a partir de uma sessão com um aluno trabalhador-estudante-atleta
Realizar a Saída de Campo

2.5.1. Plano da 4ª Etapa

Nesta fase final do ano letivo, pretendi finalizar o acompanhamento do aluno nº 18, que na etapa anterior tinha iniciado o acompanhamento com a psicóloga da escola e da aluna nº 24.

No âmbito do projeto específico, apoiei e ajudei os alunos no processo de inscrição para os exames nacionais, que decorreu no final do mês de abril. Além disso, para concluir o projeto, realizou-se uma sessão na assembleia de turma, em maio, com um aluno universitário que concluiu a sua licenciatura em Ciências da Comunicação enquanto conjugava os seus treinos de natação e o seu trabalho no LIDL. Esta sessão para além dos alunos puderem esclarecer dúvidas, teve o intuito de mostrar que se os alunos forem organizados e disciplinados

é possível realizarem várias atividades em simultâneo. Além disso, foram abordados temas como o ensino pós-laboral e desporto universitário.

A fase final do projeto deu-se na saída de campo, em Mafra, onde os alunos puderam debater os seus objetivos profissionais e académicos com as outras duas turmas do 12º ano envolvidas na atividade.

2.5.2. Balanço da 4ª Etapa

Relativamente aos alunos prioritários, a alternativa explorada com a psicóloga da escola resultou em efeitos positivos e significativos para o aluno nº 18, sendo que demonstrou melhorias a nível da estabilidade emocional e da sua presença nas aulas. Embora os resultados ainda não serem o desejado, foi possível evitar a aplicação do processo MRI. Adicionalmente, a EE da aluna nº 9 deixou um e-mail à DT a agradecer todo o trabalho realizado com a sua educanda, principalmente ao nível da disciplina de EF, reforçando o apoio e ajuda que ela teve na mesma. É de dar ênfase que a aluna possuía 48 faltas justificadas a essa disciplina, maioritariamente do 1º semestre e essa situação conseguiu ser revertida no 2º semestre. Este reconhecimento foi gratificante, refletindo o esforço dos professores em transformar um problema numa experiência positiva.

Em relação à aluna nº 24, devido à sua ausência consistente às aulas, ficou reprovada por faltas a todas as disciplinas. Relacionando com este problema desta aluna/assunto/processos, participei em processos que envolveram reuniões com a diretora da escola. Estas reuniões forneceram-me ferramentas de como lidar com os alunos e com a comunidade escolar, em situações mais delicadas.

Relativamente ao projeto específico, a sessão organizada com o estudante universitário resultou num balanço muito positivo para os alunos. Estes sentiram-se confortáveis para colocar várias questões, sendo muito participativos. O tema do ensino pós-laboral foi algo que os alunos demonstraram especialmente interesse, uma vez que muitos pretendem realizá-lo para, durante o dia, conseguirem trabalhar e, por isso, a explicação dessas dinâmicas de trabalhador-estudante foi benéfico para os alunos. Em relação ao desporto universitário, o aluno da turma federado em futebol questionou sobre essa temática e compreendeu que a sua participação poderá levar a benefícios, por exemplo, nas propinas ou nos exames, algo que ele não tinha conhecimento.

Após terminada todas as atividades do projeto foi realizada uma reflexão final para verificar os benefícios individuais do projeto. Assim, verifiquei que 13 alunos da turma decidiram prosseguir os estudos através de um curso superior, 6 alunos pretenderam tirar um curso profissional e 3 alunos decidiram iniciar a sua empregabilidade. Deste modo, considero

que o projeto foi concluído com sucesso, visto que todos os alunos da turma terminaram a escolaridade obrigatória com objetivos académicos ou profissionais bem definidos para prosseguirem a sua vida futura. Concluindo, através da área de DT é possível compreender-se que, dos vários agentes de educação do processo dos alunos para a sua integração plena em sociedade estão a família e a escola. A escola representa um segundo espaço de socialização, logo a seguir à família, onde se complementam os meios para desenvolver atitudes e valores (Martins & Sarmento, 2012), tendo em conta que atualmente, as famílias não têm capacidades para sozinhas prepararem os seus educandos para a sua inserção na sociedade.

2.6. Saída de Campo

A Saída de Campo (SC) foi uma das atividades que implicou um trabalho colaborativo dentro do núcleo de estágio, sendo que o êxito da mesma dependeu de uma boa preparação por parte da organização. Além de ter como objetivo realizar aprendizagens interdisciplinares num contexto fora do contexto escolar, pretendeu também implementar o projeto específico de Direção de Turma, transmitir uma consciencialização sobre a Educação Ambiental e experienciar novas atividades de exploração da natureza. Este tipo de aprendizagem em contextos interativos contribui para a aprendizagem, sendo que as atividades ao ar-livre permitem, aos professores, encontrar formas adequadas de proporcionar experiências de ensino ao ar livre e incentivá-los a tornarem-se profissionais reflexivos (Tal & Morag, 2009). Os autores destacam ainda que estas atividades produzem uma variedade de impactos cognitivos, afetivos, sociais e comportamentais, onde os professores verificam melhores relações com os alunos, desenvolvimento pessoal no seu ensino e também benefícios curriculares.

Esta atividade decorreu em Mafra, no mês de maio, englobando as atividades de orientação, arborismo e paintball, com a participação das três turmas do núcleo de estágio da Universidade Lusófona e, por isso, definiu-se objetivos comuns às três turmas e objetivos específicos relativos ao projeto específico de Direção de Turma. Posto isto, os objetivos expressam-se descritos no quadro abaixo:

Quadro 34. Objetivos da Saída de Campo.

Objetivos Comuns
Aplicar dinâmicas interdisciplinares com a disciplina de Português e História
Contribuir para a preservação do ambiente e para os valores da Educação Ambiental
Melhorar as relações sociais e afetivas entre as turmas
Experienciar novas atividades de exploração da natureza
Apurar e demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo do ano na matéria de Orientação
Contribuir para oportunidade de desenvolvimento de relações pedagógicas entre professores
Objetivos Específicos
Estimular e apoiar a possibilidade da continuidade dos estudos no ensino superior ou a definição de objetivos profissionais com os alunos que não têm esses objetivos através da colaboração com outros alunos

Em relação ao projeto específico, o objetivo consistiu em agrupar alunos sem objetivos académicos e profissionais, com alunos de outras turmas que tinham esses bem definidos, principalmente a turma do curso de Ciências e Tecnologias, bem como juntar alunos com objetivos semelhantes. Além disso, foi pedido para, durante a hora do almoço e do percurso de orientação, debaterem e comunicarem sobre as metas que queriam alcançar após a conclusão do ensino secundário.

2.6.1. Plano

Uma vez definidos os objetivos para a SC, a primeira preocupação foi a escolha do local e das atividades a serem realizadas. A pesquisa do local teve em consideração a hipótese de realizar uma articulação interdisciplinar com outras disciplinas. Por isso, o facto de todas as turmas terem a disciplina de Português proporcionou a possibilidade de estabelecer uma relação com o livro “O Memorial do Convento”, de José Saramago, o que nos levou a optar por realizar as atividades na vila de Mafra, uma vez que a história decorre nesse local. Além disso, o facto de a minha turma pertencer ao curso de Línguas e Humanidades, foi possível estabelecer uma ligação com a disciplina de História. Posto isto, deu-se a pesquisa de vários locais, empresas e instituições para realizar as atividades, em especial, atividades de exploração da natureza, com um orçamento reduzido, tendo em conta a distância do local da escola. Com isto, definiu-se dois locais: a empresa Parque Cova da Baleira e a Escola de Armas; uma vez que as atividades apresentadas correspondiam aos critérios definidos.

As atividades selecionadas foram: a orientação, realizada na Escola de Armas; e o arborismo e o paintball, realizados no Parque Cova da Baleia. A orientação foi realizada de forma gratuita, onde os alunos foram avaliados através de um percurso formal (Anexo 2). Além disso, foi na Escola de Armas que se realizou o primeiro campeonato de orientação pelas forças armadas portuguesas, em 1973, no mesmo local que os nossos alunos realizaram o percurso. A escolha do arborismo, que incluía a realização de slide, prendeu-se com o objetivo de proporcionar novas experiências e atividades de exploração da natureza desafiantes aos alunos. Nesta atividade, foi essencial que a gestão do risco e a segurança fossem os principais focos, assim como a utilização de um bom equipamento e instalações adequadas e, por isso, a segurança foi feita a partir de mosquetões assimétricos com sistema de fecho de segurança automático e roldanas de progressão e os alunos utilizaram arneses ajustáveis. Os desportos de natureza possuem inúmeros benefícios e vantagens, tais como: a cooperação e trabalho de equipa; a criação de relações pessoais; o conhecimento da Natureza; a oportunidade para a educação em contextos interativos; e o desenvolvimento físico equilibrado (Melo, 2003). O

mesmo autor indica que estes apresentam um enorme potencial educativo, relativo à educação para o ambiente, à educação para a ciência e à educação para a cidadania. Em relação à decisão do Paintball, este estava incluído no mesmo ‘pack’ de atividades organizadas pela empresa Parque Aventura Cova da Baleia, cujo mesmo cumpria o critério de baixos custos associados à realização das atividades, sendo uma forma de cativar os alunos para a participação da SC.

Posteriormente, deu-se a pesquisa do meio de transporte, onde contactamos diversas empresas para verificarmos a disponibilidade o orçamento de deslocação. Deste modo, reservamos a empresa Turicorvo, pela sua disponibilidade no mês de maio e pelos seus valores acessíveis.

Após todo o planeamento, delineamos o programa de atividades: as atividades de arborismo e paintball decorreram pela manhã, com a duração de uma hora e trinta minutos cada atividade e a realização do percurso de orientação decorreu pela parte da tarde, com a duração de uma hora. Adicionalmente, de forma a enriquecer a SC, elaboramos um conjunto de atividades a realizar na orientação, as quais incluíram Educação Física Adaptada, Dança e Oricones, para promover a prática de atividades física e a consciencialização para a inclusão. Além disso, depois da hora do almoço, criou-se um momento de recolha de lixo, efetuando a reciclagem do mesmo, contribuindo para promover valores aos alunos. Assim, através da prática de atividades físicas desenvolvidas, promoveu-se a abertura para novos caminhos, visando a consciencialização sobre a importância de se preservar o meio ambiente (Galindo & Tenório, 2019). O objetivo consistia em mudar o comportamento individual em relação ao ambiente, formando cidadãos responsáveis e com conhecimentos sobre o ambiente (Farmer, Knapp & Benton, 2007). A educação ambiental é um processo sequencial que tenta aumentar a compreensão do ambiente e promover valores pró-ambientais, com o objetivo final de motivar os cidadãos a agirem individual e coletivamente (Farmer et al., 2007).

Posto isto, abordamos os EE na reunião do primeiro semestre para verificar a concordância com os valores apresentados, onde foi sugerido uma proposta de pagamento através de prestações, considerando as condições socioeconómicas de alguns casos de alunos das turmas. Sendo uma atividade de realização no exterior da escola, foram entregues às autorizações dos alunos, folhetos como forma de divulgação e formalizado todo o processo.

Quanto à formação de grupos para a SC, estes foram formados com base em critérios específicos dos projetos de Direção de Turma de cada elemento do núcleo de estágio, sendo definidos líderes responsáveis pelo envio das gravações das atividades do seu grupo. No meu caso, foram formados grupos de 6 alunos tendo em conta as escolhas dos cursos que os alunos

referiram querer prosseguir no Ensino Superior, gerando discussão sobre essa temática. Além disso, foram agrupados os alunos sem objetivos profissionais ou académicos, com alunos que tinham o seu futuro bem definido. Este tipo de formação de grupos, permitiu promover o desenvolvimento das relações sociais e afetivas as três entre turmas.

Ao nível das relações interdisciplinares, verificamos as Aprendizagens Essenciais das disciplinas de Português, História e Educação Física (Apêndice XVII) e contactamos os respetivos professores, de forma a promover o desenvolvimento de áreas de competências específicas do PASEO dos alunos (Martins et al., 2017) e práticas educativas entre professores através de um trabalho colaborativo. Este tipo de aprendizagens experimentais permitem que os alunos se envolvam com fenómenos naturais num contexto real e que o professor faça a ponte entre a aprendizagem escolar e expressões autênticas das descrições mais abstratas (Tal & Morag, 2009).

Concluindo, após à chegada do local, cada estagiário agiu consoante as suas funções. Deste modo, a minha função na parte da manhã foi a organização dos grupos e apoio aos alunos e na parte da tarde foi de organizar as partidas dos grupos da orientação, bem como a supervisão dos alunos ao longo do percurso.

2.6.2. Balanço

A concretização da SC efetuou-se no dia 22 de maio de 2024 na vila de Mafra conforme definido. A realização da atividade contou com a presença de 51 alunos, 5 estagiários e 3 professores. O seu desenvolvimento foi um dos grandes marcos do estágio, tendo em conta todo o trabalho desenvolvido entre estagiários, orientador, professores do CT e outros recursos da escola. Estas saídas de campo são essenciais e enriquecedoras, servindo como uma ferramenta de ensino e aprendizagem (Porretti, Pessoa & Assis, 2020).

A escolha da vila de Mafra para realizar as atividades foi uma excelente opção, apesar de ter gerado um valor monetário mais elevado para os alunos, tendo em conta a disponibilidade das instituições e a preparação que as mesmas tiveram para nos receber. Além disso, por ser uma localidade onde a deslocação é mais prolongada, deu para proporcionar, entre turmas, momentos de cooperação, amizade e empatia dentro do autocarro.

Ao nível das atividades selecionadas, estas reverteram-se na criação de oportunidades de os alunos realizarem atividades de exploração da natureza fora do contexto escolar, sendo algo cativante para os alunos, levando a uma grande adesão e sucesso pleno na concretização dos objetivos.

No arborismo, alguns alunos tinham medo de alturas, mas conseguiram desafiar-se, ganhando coragem, equilíbrio e coordenação para transpor obstáculos entre plataformas fixas nas copas das árvores. Neste momento, reconheceu-se a empatia que os alunos demonstravam entre todos, ajudando e motivando os colegas com mais dificuldades na ultrapassagem dos obstáculos. Além disso, nesta atividade todos os professores estagiários auxiliaram os monitores e acompanharam os alunos com mais dificuldades durante o percurso, o que levou a uma relação mais próxima entre estagiários e alunos. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos e alunos-alunos de diferentes turmas que se propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização.

Relativamente à Orientação, o intuito da atividade era que os alunos apurassem e demonstrassem os seus resultados relativos às aprendizagens da matéria. Assim, os alunos realizaram um percurso fora da escola, o mais rápido possível e com o cartão de controlo preenchido corretamente, segundo um mapa de escala adequada. Deste modo, realizaram a leitura do mapa, picotaram corretamente o cartão de controlo e realizaram as atividades definidas junto dos estagiários no ponto de controlo. Portanto, todos os alunos realizaram o percurso definido, apesar de excederem o tempo limite de realização. Porém, após o mesmo, foram analisados se os cartões de controlo foram picotados corretamente, de forma procedermos à avaliação da matéria.

Ao nível da educação ambiental, os alunos consideraram-se como defensores do ambiente, de modo a preservar todo o espaço e o ambiente (Melo, 2003) e fizeram corretamente a reciclagem de todo o lixo no local.

A interdisciplinaridade incidiu na disciplina de português e de história confirmando a possibilidade de ser relacionada em contexto prático, isto é, deu-se uma colaboração entre as matérias das disciplinas e os respetivos professores, gerando novas aprendizagens. Os professores demonstraram muito interesse, o que levou à integração de atividades interdisciplinares de forma facilitada, promovendo o trabalho colaborativo. Adicionalmente, a interdisciplinaridade enriqueceu a SC de forma significativa, assim como as aprendizagens dos alunos. Esta relação favorece a troca de informações entre as disciplinas, associando teoria e prática, a um esforço dialógico, possibilitando novos conhecimentos para os alunos (Galindo & Tenório, 2019).

No que concerne o projeto específico, a definição de grupos consoante o critério de objetivos futuros favoreceu a comunicação entre os alunos sobre essa temática e as interações ao longo do dia, melhorando as relações pessoais dos alunos das turmas. Com estes debates,

estes aperceberam-se que alguns colegas de outras turmas iam seguir o mesmo curso ou candidatar-se à mesma faculdade, levando à discussão de temas como: médias, provas de ingresso e pré-requisitos. Além disso, esta heterogeneidade de grupos também contribuiu para a cooperação dentro dos mesmos, tendo-se verificado na atividade de arborismo e nos exercícios dentro do percurso de orientação.

Em relação ao dia, no seu geral, este decorreu com sucesso, fruto da preparação intensiva sobre o mesmo. Um dos aspetos fundamentais da realização das atividades foi a possibilidade de realizar reflexões ao longo do dia, entre estagiários, sobre aspetos que puderam ser melhorados relativas à organização das tarefas e atividades.

A principal situação de melhoria foi o tempo de demora para o início da atividade de orientação. Contudo, isso não foi culpa da organização e planeamento do dia, mas os militares da Escola de Armas de Mafra encontravam-se a detonar material no local onde se realizou o percurso, o que levou ao atraso das atividades da tarde. No entanto, foi possível retirar um aspeto positivo, uma vez que os militares nos deram a possibilidade de visitar o museu da Escola de Armas, dentro do Convento de Mafra, sendo uma parte não visitável por pertencer ao Exército Português, como forma de preencher do tempo até à atividade. Ao longo da visita do museu, o militar foi explicando a história por de trás de cada acontecimento e exposição do museu e o professor de português e história adicionou conteúdo a essa informação, o que foi possível criar mais um momento de colaboração entre os professores das várias disciplinas. Relativamente a outros aspetos positivos, os procedimentos de entrega e recolha de autorização aos EE, uma vez que foram efetuados de forma antecipada, levou a que toda a organização e pagamentos fosse feito de forma correta. Uma outra potencialidade destaca-se a que decorreu da relação de proximidade entre professor, estagiários e alunos do 12º1 e 12º3 e 12º6. O clima interpessoal durante a atividade foi muito positivo e mais do que os conhecimentos que se adquiriram foram mesmo as descobertas mútuas que se proporcionam entre todos os alunos envolvidos.

Em modo de conclusão, a SC é uma das estratégias que estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. Além disso, a mesma constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilita a sociabilidade. Esta dimensão no currículo visa a concretização de saberes através de atividades e projetos interdisciplinares, a articulação escola-meio e a formação pessoal e social dos alunos.

3. Desporto Escolar

De acordo com o Decreto-Lei n.º 95/91, o Desporto Escolar (DE) consiste no conjunto das práticas lúdico-desportivas que complementam o currículo e oferece aos alunos oportunidades de prática de atividade física. Este programa assume grande relevância para os alunos porque, não só promove interesse educativo que não está interligado com os resultados de aprendizagem, como ocorre no currículo geral (Bom & Brás, 2003), mas também fomenta a introdução à prática desportiva e à competição, promovendo o sucesso educativo, estilos de vida saudáveis e atitudes e valores (Despacho n.º 7356/2021).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro) reconhece o DE como elemento fundamental na promoção da saúde e condição física dos alunos, bem como na introdução de hábitos e entendimento do desporto como componente cultural. O programa visa contribuir para os 6 eixos estratégicos definidos, tendo como missão oferecer atividades desportivas que integrem as comunidades escolares e locais. Além disso, o DE procura também fomentar valores como a responsabilidade, o espírito de equipa, a disciplina, a tolerância, a perseverança, o respeito e a solidariedade, fazendo uma ligação com o PASEO (Martins et al., 2017).

Relativamente ao AEBF, este fornece oito núcleos de DE aos alunos. Na Escola Secundária, em particular, existem quatro núcleos: Basquetebol masculino, Andebol masculino, Voleibol feminino e Badminton misto. Ao longo do ano, integrei o núcleo de badminton, embora não fosse especialista nesta matéria, por isso, optei por este desafio, fora da minha zona de conforto, que me proporcionou novas aprendizagens e o desenvolvimento de competências adicionais.

No que diz respeito aos recursos humanos, o núcleo de badminton foi inicialmente orientado pela Professora Leonor Chambel, sendo posteriormente substituída pelo Professor Fábio Moreira e coadjuvado por mim e pelo professor-estagiário Francisco Alves. O grupo total de alunos era constituído por cerca de 28 alunos de ambos os sexos, com idades entre os 13 e os 19 anos, da ESBF.

Relativamente aos recursos temporais, os treinos de badminton tinham uma carga horária semanal de 100 minutos, divididos em duas sessões, que ocorriam às quartas e sextas-feiras, das 13h30 às 14h20. Com isto, verifiquei não ia de encontro às recomendações de Jacinto et al. (2001) de 3 momentos de 50 minutos em dias não consecutivos

Em relação aos recursos espaciais, a realização dos treinos, inicialmente foi realizada na SG, porém com o aumento das inscrições de alunos nos treinos, alguns dos mesmos foram realizados no GG, uma vez que existia mais espaço e condições para treinar.

O recrutamento para captar alunos iniciou-se com os Professores de EF abordarem nas aulas as ofertas do DE. Posteriormente, devido à pouca adesão dos alunos, incentivei os meus alunos e dos meus colegas de estágio a participar no DE, uma vez que estavam a acabar a escolaridade obrigatória e deveriam aproveitar as ofertas da escola. Adicionalmente, realizámos cartazes de divulgação das modalidades em colaboração com os estagiários da FMH. Posto isto, assumi responsabilidade total, juntamente com o meu colega estagiário no que respeita ao planeamento por etapas e a sua intervenção nos treinos.

3.1. Projeto ‘Como lidar com a frustração e a ansiedade no insucesso?’

As emoções são manifestadas em todos os momentos da vida, sendo segundo Palmeira, Ramos e Passos (2002) citando Hanin (2000), “uma reação a estímulos físicos e/ou psicológicos, provocando alterações no organismo e manifestando-se subjetivamente de diferentes formas” (p. 12). Deste modo, as experiências anteriores e os estados emocionais influenciam a forma como o atleta vai vivenciar os momentos.

Os fatores psicológicos explicam cerca de 50-70% dos resultados e rendimentos desportivos (Cruz, 1996; Gomes et al., 2001), por isso, a prática desportiva pode revelar-se como uma situação ameaçadora, quer na iniciação quer no alto rendimento, por proporcionar elevados níveis de stress (Barbosa & Cruz, 1997), ansiedade e aumento da perceção de frustração (Kilpatrick, 2008). Estas emoções estão normalmente associadas ao medo de falhar e à perceção de ameaça ao ego e à autoestima (Barbosa & Cruz, 1997).

A ansiedade e a frustração são conceitos relacionados com a prática desportiva, visto que o exercício físico tende a produzir um aumento da tensão muscular que pode aumentar as perceções dessas emoções (Kilpatrick, 2008). Ong e Chua (2021) classificam a ansiedade em duas categorias: cognitiva e somática. A ansiedade cognitiva está relacionada com os pensamentos negativos e a preocupação, enquanto ansiedade somática são os sinais fisiológicos de nervosismo e tensão. Os mesmos autores indicam que a ansiedade cognitiva promove um efeito negativo no desempenho desportivo e que situações de elevada ansiedade levam a uma monitorização excessiva de erros e um efeito negativo a precisão das ações motoras.

A frustração acontece quando a motivação para atingir um objetivo é muito forte e o esforço para o atingir é bloqueado e, consequentemente é induzido um impulso agressivo que motiva o comportamento o de ferir o obstáculo que causa a frustração (Donahue, Rip &

Vallerand, 2009; Rahmati & Momtaz, 2013). Esta cria raiva, que pode em algumas pessoas gerar agressão, especialmente na presença de um estímulo agressivo. Deste modo, a agressão é sempre uma consequência da frustração e a frustração conduz sempre a alguma agressão.

Os atletas obsessivamente apaixonados pela sua modalidade podem estar tão envolvidos no seu desporto que podem tornar-se agressivos e a sentirem-se frustrados se o objetivo for a vitória. Assim, parece que o gosto obsessivo por um desporto coloca o atleta em risco de reagir defensivamente para proteger o seu sentido de identidade e, consequentemente, quando a situação o exige, de se comportar agressivamente (Donahue et al. 2009).

Desta forma, estudou-se as características psicológicas que diferenciam os atletas entre si e verificou-se que não existe um perfil padrão de personalidade atlética, contudo, existem competências psicológicas dos atletas com melhor rendimento desportivo, como por exemplo: “altos níveis de motivação e comprometimento com o desporto; valorização e interesse principal com o seu rendimento individual; e formulação de objetivos claros e específicos para as competições” (Gomes & Cruz, 2001, p. 36). Desta forma, estes autores indicam que o sucesso desportivo é facilitado através de uma saúde mental positiva, por autopercepções positivas e por melhores competências cognitivas e comportamentais.

Os atletas são primeiro seres humanos e depois atletas, ou seja, deve-se promover primeiro o crescimento e desenvolvimento pessoal. Assim, a preparação mental e psicológica tem vindo a ganhar maior destaque no processo de treino, uma vez que ajudam os atletas a melhorar o seu rendimento desportivo e a encontrar os estados psicológicos ótimos para renderem no máximo das suas potencialidades, tanto nos treinos como nas competições (Weinberg & Comar, 1994; Cruz, 1996; Gomes & Cruz, 2001).

Este treino deve ser devidamente estruturados e conduzidos por profissionais com formação específica, para explicar: como se devem preparar mentalmente para uma competição; como devem reagir e lidar perante situações adversas e imprevistas nas competições; e ensinar-lhes estratégias de controle e regulação dos níveis de ansiedade no rendimento (Gomes & Cruz, 2001). Estas competências podem ser aprendidas, adquiridas e/ou melhoradas através do ensino, do treino e da prática (Cruz, 1996).

No entanto, este tipo de treino mental geralmente não acontece nos clubes, por três razões distintas: os treinadores não sabem como ensinar os atletas; pressupõem que se tratam de qualidade inatas; e não lhe atribuem muita importância.

Os programas de treino de competências psicológicas devem ser individualizados, tendo em conta as necessidades dos atletas, avaliando os pontos fortes e fracos das suas

competências e capacidades psicológicas (Cruz, 1996). Esta avaliação pode ser realizada através de entrevista ou de observações.

Segundo Gomes e Cruz (2001), o treino de competências psicológicas e a preparação mental para a competição engloba três fases: sensibilização e educação dos atletas e outros agentes desportivos para a importância da aprendizagem de determinadas competências mentais; aquisição de técnicas e estratégias que facilitem a aprendizagem das competências psicológicas; e a fase prática, onde o atleta automatiza o processo de aprendizagem anterior e integra o que aprendeu nas situações reais de competição, tirando o máximo partido das estratégias treinadas.

Um exemplo de treino mental para controlar os níveis de ansiedade somática passa por: treino de respiração, técnicas de bio-feedback e treino de relaxamento progressivo; que modificam as reações físicas dos atletas nas situações competitivas. Um exemplo de treino mental para controlar os níveis de ansiedade cognitiva são: treino auto-instrucional e a reestruturação cognitiva e racional, onde os atletas são ensinados a identificar um conjunto de pensamentos e crenças automáticas e negativas e a corrigi-los por autoinstruções mais positivas e realistas (Gomes & Cruz, 2001).

Segundo o estudo de Ong e Chua (2021), existem diferentes técnicas de competências mentais para reduzir a ansiedade competitiva, porém, as técnicas que enfatizam a elevação ou proteção da autoconfiança são as mais utilizadas. No estudo de Weinberg e Comar (1994), as intervenções psicológicas baseadas no relaxamento e na reestruturação cognitiva são eficazes para melhorar o desempenho de atletas e adultos em situações de competição. Além disso, estudos indicam que o treino mental leva a melhorias nas taxas de participação, no prazer da atividade física, no desempenho das competências e na saúde e bem-estar gerais (Weiss, 1991).

Este estudo é pertinente, uma vez que foi observado, através dos treinos do DE, que uma aluna, perante o insucesso não conseguia lidar com a sua frustração e demonstrava-a através de choro ou raiva, como por exemplo, atirar a raquete para o chão ou dar um pontapé nos bancos – semelhante ao estudo de Donahue et al. (2009). Além disso, os restantes alunos, demonstravam ansiedade nos momentos pré-competitivos e competitivos e após uma derrota ou insucesso, queriam desistir e abandonar a prática desportiva. Nesta linha de pensamento e a necessidade de intervir, surgiu o meu tema do projeto específico **‘Como lidar com a frustração e a ansiedade no insucesso?’**. O principal objetivo do mesmo consistia em:

Quadro 35. Objetivo do Projeto de Desporto Escolar.

Objetivo do Projeto de Desporto Escolar
Contribuir para a gestão da frustração e da ansiedade dos alunos através da implementação de programas de treino de competências psicológicas

3.2. 1ª Etapa

Na primeira etapa, o prognóstico, foi realizada a avaliação inicial, para posteriormente definir objetivos e formar grupos. Antes de iniciar os treinos, reunimos com a professora responsável pelo núcleo de DE onde nos foi explicado como deveria decorrer um treino de badminton e qual seria a nossa intervenção no mesmo. Assim, conclui-se que o planeamento dos treinos e a sua intervenção e aplicação seria feita por mim e pelo meu colega estagiário Francisco Alves, isto é, foi-nos dada total responsabilidade desde o início do ano neste núcleo. Deste modo, defini os seguintes objetivos para esta etapa:

Quadro 36. Objetivos da 1ª Etapa – Área de Desporto Escolar.

Objetivos da 1ª Etapa
Captar os alunos para os treinos de DE
Conhecer os alunos do DE
Identificar as aprendizagens prioritárias dos alunos através da avaliação inicial
Criar regras e rotinas nos treinos

Nesta etapa deu-se prioridade à realização da avaliação inicial dos alunos, recolhendo informações sobre os mesmos acerca do seu nível de jogo, de forma a facilitar a diferenciação pedagógica. Contudo, o número de alunos em treinos foi aumentando ao longo da etapa, por isso, a avaliação inicial prolongou-se até ao número de praticantes estar mais consistente.

3.2.1. Plano da 1ª Etapa

Durante as primeiras três semanas, o processo de recrutamento de alunos para os treinos de badminton foi complementado pela criação e exibição de um cartaz sobre o DE. Além disso, abordámos diretamente os alunos das turmas dos estagiários, onde havia uma maior proximidade, bem como nas turmas da professora responsável. A estratégia envolveu explicar a relevância da participação no DE e a importância da prática regular de atividade física, sobretudo para aqueles alunos que não tinham essa prática fora do contexto escolar. Além disso, também se enfatizou a oportunidade de melhorar as competências na matéria de badminton. Após estabilizar o número de participantes, os treinos passaram a seguir uma estrutura regular, com a introdução de algumas regras e rotinas, como a desmontagem e arrumação do equipamento, que ficava a cargo dos alunos, garantindo que o faziam de forma segura e correta (Martins et al., 2017). Adicionalmente, os alunos foram orientados a levar sempre consigo uma garrafa de água, para evitar interrupções no treino.

Na parte inicial do treino, era composto por pequenos desafios, jogos de cooperação 1+1 e jogos com o volante para verificar a habilidade dos alunos de acertarem no mesmo e

avaliar a sua coordenação óculo-manual e espaço-temporal, como por exemplo, bater o volante no mesmo sítio ou em percursos, o máximo de vezes possível sem deixar cair.

O Badminton caracteriza-se por uma variedade de ações de curta duração e elevada intensidade, associadas a um curto período de repouso, isto é, um jogo contínuo, multidirecional e com vários ritmos (Manrique & Gonzalez-Badillo, 2003; Seth, 2016; Sahabuddin, 2020). Por isso, foi essencial desenvolver em todos os treinos a condição física, principalmente porque os alunos tinham regressado de um período de pausa letiva, ao nível da agilidade, da força aeróbica e da potência explosiva, para terem um desempenho eficiente nos jogos (Phomsoupha & Laffaye, 2015). Para isso, foram realizados jogos adaptados com vários deslocamentos e treinos intervalados com exercícios de força e resistência, com 30 segundos de trabalho intenso e 20 segundos de repouso visto que, de acordo com Manrique e Gonzalez-Badillo (2003) deve-se treinar a resistência através de ações e movimentos realizados em intervalos curtos. Através de um processo de treino físico bem programado, os alunos devem ter qualidades de aptidão física que resultem num efeito positivo na aptidão mental e psicológica e, consequentemente, um efeito direto no desempenho das técnicas de jogo (Nugroho, Nasrulloh, Karyono, Dwihandaka & Pratama, 2021).

Na parte fundamental do treino realizou-se a avaliação inicial dos alunos, através de uma situação de jogo 1x1, em campo inteiro ou meio campo, conforme a disponibilidade do espaço da Sala de Ginástica. Estas situações são fundamentais para aferir e diferenciar o nível dos alunos, através dos critérios de avaliação (Jacinto et al., 2001). Por fim, deu-se o retorno à calma dos alunos, de forma a finalizar o treino.

3.2.2. Balanço da 1ª Etapa

Nesta primeira etapa, o apoio inicial da professora responsável foi fundamental, principalmente ao nível da diversidade do feedback específico e de novas atividades a realizar, tendo em conta as dificuldades dos alunos. Quanto ao recrutamento, a abordagem direta aos alunos das turmas dos estagiários foi a mais eficaz, uma vez que a maioria dos participantes do núcleo de badminton eram provenientes dessas turmas.

A grande adesão deste DE levou à problemática da falta de infraestruturas adequadas para o número de alunos participantes. A SG, onde os treinos de badminton decorriam, revelou-se insuficiente para acomodar todos os alunos. Diante dessa situação, foi sugerido aos professores dos núcleos de Basquetebol e Andebol, que partilhavam o mesmo horário, que, sempre que as condições meteorológicas o permitissem, realizassem os seus treinos no exterior.

Isso permitiria que os treinos de badminton fossem transferidos para o GG, um espaço mais amplo e adequado para a matéria, onde era possível montar até quatro campos simultâneos.

Relativamente à avaliação inicial, esta permitiu recolher informações importantes para definir os objetivos da etapa seguinte. Deste modo, retirou-se que a maioria dos alunos pertenciam ao nível introdução e cerca de sete alunos estavam perto de dominar o nível elementar ou estavam inseridos nesse mesmo nível.

As principais dificuldades dos alunos de nível introdução passaram por: pega correta da raquete; deslocamentos para o ponto de queda do volante e recuperação da posição base; e tomada de decisão de quando realizar um certo batimento em função da trajetória do volante. Segundo Paup (1983), uma pega correta da raquete é um pré-requisito para a aprendizagem das técnicas de badminton, por isso é fundamental dar ênfase e feedback a esse critério. Além disso, a observação do movimento do pulso pode ser um excelente critério para determinar padrões de batimentos adequados e corrigir deficiências na mecânica básica do batimento. As principais prioridades dos alunos do nível elementar ou perto de dominar esse nível estavam relacionadas com a tomada de decisão de quando rematar e nos deslocamentos para o ponto de queda do volante.

Em relação ao planeamento, a intensidade dos exercícios foi progressivamente aumentando ao longo da etapa, considerando que os alunos tinham regressado de um período de pausa letiva. O treino de condição física foi essencial para os alunos regressarem à sua forma física nos treinos e, com isso, verificou-se que no final da etapa, os alunos conseguiam aguentar jogos intensos até aos 21 pontos de uma forma mais controlada fisicamente. Segundo Manrique e Gonzalez-Badillo (2003), a elevada frequência e intensidade de jogo ao longo de uma partida, juntamente com as elevadas frequências cardíacas médias, máximas e mínimas indicam que o badminton é um desporto que exige uma elevada percentagem de potência aeróbia individual e que elevados níveis de potência aeróbia permitem aos jogadores manter este tipo de esforço durante um tempo total de cerca de 30 minutos.

Com o decorrer dos treinos, fui conhecendo melhor os alunos e as suas personalidades, o que me permitiu identificar que, em momentos competitivos, alguns demonstravam dificuldade em gerir a ansiedade e a frustração, muitas vezes descarregando essas emoções nos colegas e adversários, o que gerava desconforto e afastamento entre eles. Foi com base nesta observação que decidi desenvolver o projeto "Como lidar com a frustração e a ansiedade no insucesso". Este projeto focou-se, principalmente, em alunas que, sob pressão, tinham dificuldade em gerir as suas emoções, especialmente após insucessos, o que as levava a

manifestar raiva, choro ou até a vontade de desistir. Posteriormente, percebi que estes comportamentos não se limitavam ao contexto do DE, mas também ocorriam nas aulas de Educação Física e em momentos de avaliação, reforçando a relevância do projeto.

3.3. 2ª Etapa

O planeamento da 2ª etapa teve em consideração as principais dificuldades detetadas nos alunos na 1ª etapa. Desta forma, os objetivos são os seguintes:

Quadro 37. Objetivos da 2ª Etapa – Área de Desporto Escolar.

Objetivos da 2ª Etapa
Melhorar as aprendizagens prioritárias dos alunos, diferenciando o ensino
Implementar o regime de competição para a aprendizagem
Contribuir para a gestão da ansiedade e frustração dos alunos no primeiro momento competitivo

3.3.1. Plano da 2ª Etapa

Para assegurar a presença dos alunos nos treinos, criei um grupo no WhatsApp com os mesmos, com o intuito de facilitar a comunicação.

O planeamento desta etapa teve como prioridade trabalhar em grupos heterogéneos e nos últimos 15 minutos do treino em grupos homogéneos, seguindo, desta forma, o princípio do treino da individualidade. Por exemplo, ao criar níveis para cada um dos exercícios é benéfico para o sentimento de inclusão dos menos aptos, bem como um fator motivacional e de progressão dentro da própria tarefa, para além de gerar um maior tempo potencial de aprendizagem para todos os alunos, aumentando o tempo de atividade efetiva. Assim, o princípio da progressão também foi realizado, numa lógica de abordagem dos conteúdos do mais simples para o mais complexo, bem como do mais global para o mais específico, garantindo assim também o princípio da especificidade.

A parte inicial foi feito através de diversas formas e estímulos, para os alunos estarem ativados para a parte fundamental do treino, como a utilização de estafetas, batimentos no volante, treinos intervalados, corridas contínuos ou intervaladas ou jogos cooperativos

Na parte fundamental do treino, para os alunos de nível introdução, realizaram-se jogos 1+1 em grupos heterogéneos, em campo inteiro ou meio campo. Este tipo de grupos permite que os alunos de nível introdução consigam desenvolver as suas competências em cooperação com os alunos mais aptos. Neste jogo, a meta consistia em realizar 10 passagens pela rede e, posteriormente, 20 passagens. Este jogo de cooperação possui muita repetição de batimentos, promovendo a consolidação dos mesmos, inicialmente com pouco deslocamento e, de seguida, com deslocamento e movimentação da posição base.

Para os alunos com mais dificuldades, inicialmente, foi explicado e demonstrado corretamente o gesto técnico do serviço, do clear e do lob. Após isso, foi realizada treino

analítico dessas técnicas, através de uma prática dirigida com correções individuais ou gerais, de forma a aplicarem essas técnicas no jogo. O treino analítico do serviço consistiu em realizar o serviço e acertar o volante no arco específico que estava colocado numa parte específica do campo. Neste contexto, foi fundamental fornecer feedback contínuo sobre a pega correta da raquete, a distância do corpo ao volante e a importância de recuperar rapidamente a posição base.

Para os alunos de nível elementar e considerados mais aptos, realizavam o jogo 1x1, em grupos homogêneos, em campo inteiro ou meio campo, com o intuito de alcançar a meta de 11 pontos e, posteriormente, 21 pontos, utilizando as técnicas de amortie, remate, drive e a realização correta dos deslocamentos. Este tipo de competição promove o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança, o desejo de vencer e a vontade de superação (Leitão, 2010), bem como permite o desenvolvimento da tomada de decisão e garante as adaptações necessárias para a melhoria do desempenho em competições (Rama, 2016).

Além disso, com estas simulações de competição foi possível gerir expectativas, emoções e ansiedades dos alunos no próprio treino, preparando-os para situações reais de competição (Gomes et al., 2001). Assim, foi necessário que os alunos desenvolvessem perseverança para superar dificuldades e medos e alcançar novas experiências. Para isso, foi oportuno criar um clima de autoconfiança e que elevasse a autoestima em todos os treinos, através de conversas informais sobre objetivos, expectativas, medos e receios, com o intuito de atingir o melhor rendimento desportivo dos alunos.

À semelhança da imprevisibilidade e das tomadas de decisão nos JDC (Comédias, 2012), o Badminton sendo um jogo individual de carácter acíclico comporta a mesma especificidade no que toca as características inerentes à essência do próprio jogo, levando à importância de produzir jogadores inteligentes que são eficazes na resolução dos problemas que decorrem do jogo através de táticas individuais eficientes e eficazes.

Tendo em conta as dificuldades dos alunos menos aptos nas ações táticas, para proporcionar mais oportunidades de prática pertinentes modifiquei variáveis específicas, de forma a simplificar as regras, táticas e estratégias do jogo (Kim, 2017). Além disso, foi necessário implementar uma parte de treino analítico em relação à técnico do serviço com arcos, do remate e do lob, através de uma situação a pares na rede.

A aquisição e melhoria das técnicas dependem do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas (Rama, 2016), por isso para promover uma maior intensidade no treino e a elevação da aptidão física dos alunos foram realizados jogos como a

‘volta ao mundo’ em modo cooperação, com o objetivo de atingir 15 passagens pela rede e jogos de deslocamentos linha-rede onde, a cada batimento no volante, os alunos tinham de se deslocar para um certo ponto do campo.

Adicionalmente, nesta etapa foi realizada uma ação de formação de árbitros de Badminton onde, em cooperação com o meu colega de estágio Francisco Alves, foi apresentado um PPT com as principais regras e faltas, gestos do árbitros e linhas do campo de Badminton. Esta formação teve o intuito dos jogadores conhecerem as regras do jogo para, posteriormente, puderem arbitrar corretamente os jogos nas competições. Além disso, realizou-se também o primeiro momento competitivo na Escola Secundária da Ramada, onde contámos com um grupo de sete alunos, sendo dois do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

3.3.2. Balanço da 2ª Etapa

Durante esta etapa, a criação do grupo de WhatsApp revelou-se eficaz, melhorando a assiduidade dos alunos, com uma média de 16 alunos por treino, o que denotou responsabilidade, perseverança e compromisso. No entanto, a elevada adesão gerou dificuldades em termos de espaço, obrigando a constantes adaptações nos treinos.

Considerando as aprendizagens prioritárias dos alunos, a integração do treino analítico do lob, do serviço e do remate foram considerados eficaz para a aplicação no jogo. A principal dificuldade da técnica do lob consistia em manter o braço estendido e afastado do corpo. Após o treino analítico e a sua aplicação no jogo, os alunos conseguiam bater no volante num movimento contínuo, trabalhando os seus deslocamentos. Contudo, os alunos de nível introdução possuíam ainda algumas dificuldades na tomada de decisão entre a utilização da técnica lob ou clear quando a devolução do volante se dirigia com uma trajetória abaixo da cintura.

O treino analítico do serviço foi extremamente eficaz, visto que a maioria dos alunos alcançou o sucesso sempre que o realizou, colocando corretamente os apoios e dando continuidade ao movimento do braço após o batimento, acertando-o no arco. Em relação ao remate, o seu treino analítico consistia em rematar na sequência de um serviço alto. Porém, a principal dificuldade dos alunos mais aptos consistia em bater o volante acima da cabeça e à frente do corpo, após armar o braço, criando uma trajetória descendente rápida. Com isto, verificou-se que os alunos não possuíam uma força de braços suficiente para criar um movimento rápido e explosivo que o remate necessita.

A implementação dos jogos 1+1 em grupos heterogéneos resultaram em efeitos positivos, principalmente nos alunos menos aptos, em relação à melhoria das técnicas utilizadas

predominantemente. Após várias repetições, a meta de 20 passagens pela rede tornou-se acessível para todos os pares. Deste forma, numa fase inicial foi importante focar nas pegadas corretas, sendo que na final desta etapa, todos os alunos presentes nos treinos não tinham qualquer tipo de dúvida relativamente à mesma e realizavam-na sem a necessidade de feedback. Posteriormente, foi crucial dedicar-se à precisão da colocação do volante, dirigindo-o para o colega e aumentar o repertório de batimentos ao longo do jogo, isto é, depois de dominadas as técnicas, a maioria dos alunos já conseguia realizar um bom balanço do braço batedor e executar o batimento longe do corpo.

Posto isto, com todo o treino desenvolvido para os alunos menos aptos ganharem mais competências, foi possível estabelecer uma relação corpo-volante, relação com o outro, relação volante-raquete, relação volante-raquete-outro e relação volante-raquete-outro-campo-rede.

Além disso, a implementação de jogos competitivos ao longo dos treinos foi eficaz para os alunos mais aptos, em relação à utilização frequente de remates e amorties. No entanto, os alunos demonstraram algumas dificuldades na realização dos amorties e nos deslocamentos à retaguarda.

A promoção de um clima positivo de aprendizagem foi sempre uma preocupação, tendo em conta o projeto específico e, por isso, as conversas individuais com os alunos para a gestão das suas expectativas foram mantidas na 3ª etapa. O clima entre alunos também foi extremamente positivo e de entreajuda, não tendo registado nenhum caso de indisciplina. Este aspeto foi curioso, uma vez que este DE possui alunos de diferentes escalões etários.

Em relação ao curso de árbitros, existiu uma grande adesão por parte dos alunos. Esta formação foi muito bem-sucedida e com um balanço positivo, promovendo novas aprendizagens. Após a apresentação do PowerPoint, os alunos colocaram questões e dúvidas relativamente às regras e linhas do campo, demonstrando interesse e empenho. Além disso, esta formação foi essencial porque, segundo Phomsoupha e Laffaye (2015), o conhecimento do badminton pode ajudar a melhorar o treino e as competências da matéria.

Relativamente ao primeiro encontro competitivo, este revelou que os alunos, especialmente as raparigas, estavam nervosos e ansiosos, situação que foi trabalhada nos treinos através de simulações e arbitragem dos jogos pelos próprios colegas. Estes momentos permitiram avaliar as competências técnicas e táticas dos alunos sob pressão, apontando áreas a melhorar. Apesar dos nervos, os alunos mostraram-se empenhados em corrigir os aspetos negativos e manter-se motivados. Contudo, uma aluna, apesar das várias conversas sobre gestão de expectativas e frustrações, manteve uma atitude negativa durante a competição, chegando a

ponderar desistir. Após novos diálogos e abordagens, foi possível reverter a situação e manter a aluna envolvida nas atividades do DE.

3.4. 3ª Etapa

A 3ª etapa, do progresso, teve o objetivo de melhorar e consolidar as aprendizagens dos alunos, de forma a atingir o sucesso, possuindo os seguintes objetivos:

Quadro 38. Objetivos da 3ª Etapa – Área de Desporto Escolar.

Objetivos da 3ª Etapa
Consolidar as aprendizagens prioritárias dos alunos, diferenciando o ensino
Contribuir para a gestão de ansiedade e frustrações, através de uma sessão com um ex-atleta

3.4.1. Plano da 3ª Etapa

Esta etapa consistiu em dar continuidade ao trabalho desenvolvido na etapa anterior, através da diferenciação pedagógica da aprendizagem. Na parte inicial do treino, foram realizados jogos lúdicos, treinos intervalados, exercícios de controlo do volante, treino de deslocamentos, treino de desenvolvimento do tempo de reação e treino analítico para a ativação músculo-esquelética e cardiorrespiratória.

Os deslocamentos, os equilíbrios e o tempo de reação são características motoras essenciais nesta matéria, estando relacionadas com o desempenho no jogo (Seth, 2016). Por esse motivo, o treino de deslocamentos foi essencial após análise do primeiro momento competitivo para todos os alunos. Este consistia em realizar certos movimentos de acordo com Ilchev e Marković (2014) e Gabriela (2021), tais como: execução do movimento de trás para a frente no campo; execução do movimento para a frente combinado com bater o volante a partir da linha de trás e tocar na rede para a frente com a raquete; e execução do movimento no campo nos quatro lados.

Para desenvolver o tempo de reação dos alunos, foram utilizados exercícios de acordo com o estudo de Gabriela (2021) como, por exemplo, exercícios de corrida, passos aleatórios, deslocação para a frente e para trás ao longo de 3 a 5 metros, com vários estímulos visuais e auditivos, partindo de várias posições. Além disso, também foi desenvolvida a velocidade de execução, sendo fundamental, uma vez que quanto maior é a velocidade de execução menor tempo terá o adversário para se preparar.

Adicionalmente, segundo Blomqvist, Luhtanen e Laakso (2001), a precisão da decisão e velocidade de decisão podem ser melhoradas através da utilização de métodos de treino baseados em vídeo. Por isso, com a autorização dos alunos, foram gravados vídeos dos movimentos que os alunos realizavam durante o treino, para posterior reflexão e feedback, levando à pedagogia inovadora ‘blended learning’. Esta estratégia é considerada uma pedagogia

inovadora, que procura utilizar o potencial das novas tecnologias para oferecer um ensino mais individualizado e apela para uma maior utilização do tempo de aula (Carvalho et al., 2020).

Ao nível técnico, para os alunos mais aptos, a escolha recaiu sobre a continuidade do trabalho de remate e dar foco ao trabalho de amortie. É importante trabalhar e melhorar o remate, visto que, segundo Heising (2005), o Badminton é um jogo essencialmente ofensivo, logo, esse batimento é mais frequente no jogo. Para o trabalhar, os alunos realizam um exercício a pares na rede, em que um tinha o objetivo de bater o volante o mais alto possível e o outro realizar o remate numa trajetória descendente. Após 10 repetições, trocavam de funções. Além disso, para motivar os alunos a utilizar mais vezes essa técnica, foram feitos jogos 1x1 em que o remate valia 2 pontos. Para trabalhar o amortie, realizavam-se exercícios 1+1 próximos da rede, em que o objetivo consistia em consciencializar os alunos para uma batida precisa e localizada para um ponto de difícil alcance por parte do adversário (Shevchenko et al., 2023).

Na parte principal do treino realizavam-se mini-jogos até aos 11 pontos, em grupos homogéneos e heterogéneos, onde os alunos com mais dificuldades trabalhavam em cooperação com o par, o lob e o amortie e os alunos mais aptos tinham mais foco no remate, promovendo a diferenciação do ensino. Desta forma, o nível de complexidade das tarefas era desafiante, promovendo superação e empenho em relação aos objetivos definidos.

Sintetizando, os alunos menos aptos jogavam jogos singulares cooperativos com o objetivo de ganhar um ponto, mantendo uma jogada com o par, utilizando um campo curto, uma rede mais alta e regras simplificadas, por exemplo, vários serviços, servir diretamente sobre a rede, ganhar um ponto com um determinado número de pancadas. Os alunos mais aptos jogavam jogos competitivos, com o objetivo de ganhar um ponto, impedindo que o jogador adversário devolva o batimento, utilizando as regras normais de jogo (Kim, 2017).

Foi ainda iniciada a aprendizagem do jogo a pares, o que levou à motivação dos alunos por ser algo diferente e que a maioria não tinha experimentado. Inicialmente, explicou-se as regras do mesmo e, de seguida, realizaram-se jogos até aos 11 pontos. Para concluir os treinos, realizavam-se jogos 1x1 em campo inteiro em grupos homogéneos, promovendo movimentos competitivos e desenvolvendo a tática de jogo. Uma análise das ações técnicas e táticas mostra que, para um adversário, quanto mais perto da rede e das linhas laterais do campo for executada um batimento de ataque, mais difícil é recebê-la (Shevchenko et al., 2023) e, por esse motivo, essa foi uma das táticas trabalhadas.

O treino das capacidades físicas foi desenvolvido através dos jogos 1x1 em campo inteiro, uma vez que o badminton desenvolve a coordenação dos movimentos, a orientação espacial, a resistência ao equilíbrio e as capacidades físicas (Ilchev & Marković, 2014).

Além disso, foi pertinente dar continuidade à gestão de ansiedade e frustrações, uma vez que esta etapa possuiu dois momentos competitivos. Desta forma, foi realizada uma atividade de complemento curricular através de uma sessão com um ex-atleta de badminton, campeão nacional de singulares, que abordou a sua experiência na competição, como lidava com o stress e ansiedade e como geria os seus objetivos. Após essa conversa, o ex-atleta teve a disponibilidade de dar um pequeno treino aos alunos, introduzindo novos exercícios e motivando-os para a prática.

Os jogos do quadro competitivo foram definidos, onde contámos com um grupo de sete alunos, sendo um do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Com este encontro, foram convocadas duas alunas para o pré-regional, em virtude dos seus bons resultados. Além disso, decorreu o torneio escolar de badminton para ambos os sexos.

3.4.2. Balanço da 3ª Etapa

A implementação do treino de deslocamentos demonstrou progressos em alguns alunos, ainda que persistissem dificuldades, sobretudo no deslocamento para a linha de fundo. Contudo, todos os alunos, após um batimento já realizavam deslocamento para uma posição base no centro do campo. Deste forma, o treino de deslocamentos deu continuidade na etapa seguinte.

Adicionalmente, a utilização da pedagogia inovadora relacionada com a utilização de recursos visuais e gravações das várias ações dos alunos foi outra forma de melhorar a técnica e a tática de jogo, permitindo a consciencialização dos alunos sobre os movimentos que estavam a realizar e quais as correções necessárias a efetuar.

O treino analítico da técnica de amortie revelou-se eficaz, uma vez que os alunos aplicaram a mesma corretamente nos treinos e nas competições. O treino analítico do remate também deu frutos, visto que a maioria dos alunos melhorou o seu batimento, em especial os alunos menos aptos.

A introdução do jogo a pares foi algo motivante para os alunos, porque estes nunca tinham experimentado. Inicialmente, existiu algumas confusões sobre as regras do mesmo, porém cada par começou a criar as suas dinâmicas, táticas e estratégias para ganhar os jogos. Porém, a principal dificuldade foi na comunicação entre o par.

Na parte fundamental do treino, os mini-jogos com diferentes adversários e diferentes níveis de competência foram eficazes na aplicação de remates, amorties e no treino dos deslocamentos. Com isto, puderam jogar com alunos mais e menos aptos, levando à prática regular do exercício, permitindo que os alunos se adaptem para responder aos desafios colocados (Rama, 2016). Além disso, o facto de a finalização em remate valer dois pontos, motivou os mesmos para a execução mais frequente dessa técnica, levando à repetição e melhoria do movimento.

A utilização de jogos de competição ao longo dos treinos continuaram a promover o sucesso dos alunos proporcionando momentos de gestão de stress e frustração.

A visita do ex-atleta ao treino contou com a presença de cerca de 18 alunos, sendo uma atividade muito cativante e onde existiu uma grande adesão. Os alunos ouviram atentamente o atleta e foram intervindo, colocando questões e dúvidas que tinham em relação tanto à gestão de ansiedade nos momentos competitivos como a situações técnicas e táticas do badminton. Relativamente à parte prática do treino com o atleta, os alunos aprenderam novas dinâmicas e jogos e ainda tiveram oportunidade de jogar 1x1 em campo inteiro com o mesmo, desafiando-se a eles próprios. No final da sessão, os alunos pediram que o atleta voltasse novamente a um treino e, por isso, na quarta etapa foi organizado mais um momento com o mesmo. Desta forma, considero que a atividade foi um sucesso.

No que concerne os dois momentos competitivos desta etapa, no primeiro torneio, as alunas ficaram classificadas entre o 6º e o 16º lugar e o aluno no 20º lugar. No torneio pré-regional, onde apenas participaram duas alunas tendo em conta as suas posições no ‘ranking’ regional, estas ficaram classificadas no 6º e no 13º lugar. Estes resultados evidenciam uma evolução significativa, com as alunas a demonstrar mais confiança e maior capacidade de implementar táticas específicas contra as suas adversárias.

Contudo, existiu sempre um pouco de frustração por parte das alunas, principalmente quando jogavam com alunas federadas. Nestas situações, juntamente com o meu colega Francisco, tivemos conversas com as mesmas, explicando que as suas adversárias treinavam cinco vezes por semana durante 1 hora e 30 minutos, enquanto na nossa escola, o DE apenas está designado para 45 minutos, duas vezes por semana. Posto isto, o essencial era centrar os objetivos nas aprendizagens e não no resultado final. Contudo, foi importante fazê-las compreender que, apesar de terem menos treino que as suas oponentes, conseguiram alcançar excelentes resultados que culminaram na convocatória de duas alunas ao pré-regional. Assim,

os torneios permitiram novamente retirar informações importantes para implementar nos nossos treinos, como os deslocamentos, a utilização mais frequente do remate e as táticas de jogo.

Em relação ao torneio de badminton escolar, os alunos que estavam incluídos no núcleo ficaram muito bem classificados, refletindo o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Além disso, através da formação de árbitros ficaram responsáveis por arbitrar os jogos dos colegas, demonstrando conhecimento das regras, responsabilidade e seriedade. A minha função neste torneio passou por organizar o regulamento do mesmo, realizar um cartaz para cativar os alunos, verificar o desenvolvimento do torneio ao longo da manhã e organizar o quadro competitivo. Estas tarefas permitiram-me evoluir nas competências de gestão de eventos desportivos e escolares, resultando numa organização bem-sucedida e eficiente.

3.5. 4ª Etapa

A etapa do produto teve como objetivo de consolidar e aperfeiçoar as competências adquiridas ao longo do ano ou recuperar as aprendizagens dos alunos menos aptos. Desta forma, os objetivos finais da etapa foram os seguintes:

Quadro 39. Objetivos da 4ª Etapa – Área de Desporto Escolar.

Objetivos da 4ª Etapa
Recuperar ou consolidar as aprendizagens desenvolvidas
Analisar as mudanças de comportamento alcançadas
Aplicar um treino de competências psicológicas, com o apoio de um psicólogo especializado
Desenvolver o gosto pela prática de atividade física, através de atividades de complemento curricular

3.5.1. Plano da 4ª Etapa

Com o regresso dos alunos após uma pausa letiva, foi necessário recuperar algumas aprendizagens adquiridas previamente. O produto que pretendi aferir nesta etapa a nível individual nos alunos considerados menos aptos foi: o deslocamento com oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios, antecipando-se à queda do volante; uma posição base, regressando à posição inicial após cada batimento; a introdução do amortie e do remate em situação de jogo. Para os mais aptos foi considerado: o deslocamento e posicionamento correto; utilização do amorti, colocando o volante junto à rede; a utilização do remate, batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco, após ‘armar’ o braço atrás, num movimento contínuo e amplo, imprimindo-lhe uma trajetória descendente e rápida; e decisões táticas de jogo. A situação de jogo privilegiada foi o 1x1, com a meta de ganhar o ponto.

A nível coletivo, pretendi que os alunos ganhassem ferramentas sobre como se devem preparar psicologicamente para um momento competitivo e como devem reagir a imprevistos nessas situações, regulando a sua ansiedade e frustração (Gomes & Cruz, 2001). Deste modo,

dinamizei uma atividade, com foco no projeto específico, contactando um psicólogo com especialidade clínica e desportiva para se deslocar à escola e realizar um treino de competências psicológicas aos alunos. Além disso, o ex-atleta que visitou os alunos na etapa passada voltou a estar presente num treino a pedido dos alunos. Esta visita contou com novas dinâmicas, aprendizagens e desafios para os alunos.

Adicionalmente, de forma a proporcionar aos alunos novas experiências e sabendo que muitos deles nunca estiveram federados ou treinaram em clubes desportivos, organizámos um treino no clube de Badminton da Escola Secundária de Odivelas, como atividade de complemento curricular. Desta forma, colocou-se a escola numa abordagem ecológica e sistémica, onde o núcleo de DE implementou parcerias com os clubes desportivos para promover a atividade física e desportiva. Assim, o DE seguia uma tripla perspetiva: o rendimento desportivo, a melhoria da prestação motora e a promoção da saúde através da prática regular de atividades físicas e desportivas.

Em relação aos treinos, na parte inicial foram realizados jogos lúdicos como o ‘Volei-Badminton’, a ‘Volta à Europa’ e ‘Volta ao Mundo’, estafetas e corridas. Na parte fundamental, para além de situações de jogo 1x1, foi realizado uma situação de superioridade numérica 2x1, em grupos heterogéneos, que continha dois objetivos: os que estavam a pares tinham o objetivo de rematar e fazer deslocar o adversário através de amorties; e o que estava sozinho, tinha de se deslocar e posicionar corretamente para receber os remates e os amorties. A parte final dos treinos era dedicada ao jogo real, em grupos homogéneos e em campo inteiro quando possível, transferindo as aprendizagens do treino para o jogo, através de um torneio em escada, numa situação de 1x1 (Hager, 1995).

3.5.2. Balanço da 4ª Etapa

Devido à paragem letiva, nos primeiros treinos os alunos apresentaram pouca aptidão aeróbia durante os jogos e, por isso, a realização dos jogos lúdicos, estafetas e corridas foram fundamentais para a recuperação da forma física, bem como a própria situação de jogo 1x1.

Neste final de etapa, as estratégias implementadas obtiveram sucesso nas competências dos alunos, uma vez que, a maioria, já realizava corretamente o deslocamento para o ponto de queda do volante, assim como uma posição base, regressando à posição inicial após cada batimento. A principal melhoria destacada nesta etapa foram os amorties e o remate, onde os alunos os realizavam com oportunidade e corretamente, sendo que nos jogos 1x1 conseguiam ganhar o ponto, utilizando essas técnicas. Assim, terminamos os treinos com os

alunos a conseguirem controlar o volante e bater com força suficiente para poderem participar em jogadas que deslocavam os adversários em várias direções no campo.

Adicionalmente, com vinda do ex-atleta criou-se novas dinâmicas, motivando os alunos a continuar a praticar e a desenvolver gosto pela atividade física. Relativamente ao projeto específico, a sessão com o psicólogo foi muito positiva e enriquecedora para os alunos. O psicólogo criou um ambiente seguro de debate, com o objetivo de os alunos expressarem as suas preocupações e esclarecerem as suas dúvidas. Neste foram abordados temas como: o respeito pela individualidade; o respeito pelo próprio; como gerir as emoções – reconhecer, compreender e lidar de forma eficaz; as expectativas não comunicadas; e a diferença entre processo, esforço e resultado. Além disso, referiu uma técnica presente no estudo de Ong e Chua (2021) sobre a elevação da autoconfiança e foram ensinados a corrigir os pensamentos negativos por autoinstruções mais positivas e realistas, gerindo expectativas (Gomes & Cruz, 2001). Nos treinos seguintes, notou-se que os alunos refletiram sobre o que lhes foi transmitido e tentaram aplicar na prática.

O treino no clube de Odivelas foi um momento fundamental para encerrar o ano letivo e para o desenvolvimento dos alunos. Apesar de ter sido mais exigente do que os treinos regulares do DE, os alunos superaram as suas dificuldades e participaram ativamente em todos os exercícios, demonstrando resiliência e persistência. No final do treino, notou-se um reflexo do trabalho desenvolvido ao longo do projeto, com os alunos a enfrentarem os atletas federados com determinação e sem pensamentos derrotistas. O treinador do clube sugeriu mesmo que três alunos considerassem inscrever-se no clube, dada a qualidade das suas competências, o que os deixou extremamente motivados.

Assim, coletivamente considero que os alunos desenvolveram especificidades que demonstraram a aquisição de competências psicológicas durante os treinos, os jogos e os momentos competitivos. Deste modo, os objetivos foram alcançados do projeto específico foram atingidos, trazendo benefícios para a vida futura dos alunos.

Em modo de conclusão, estas atividades de complemento curricular foram também essenciais para o planeamento desta etapa, uma vez que não se realizaram nenhuns torneios competitivos para os alunos. Em geral, considero que a frequência de competições de DE ao longo do ano letivo é muito reduzida, tendo em conta que alguns alunos treinaram o ano todo para apenas participarem em dois torneios.

A competição é essencial para as crianças e jovens, uma vez que é um processo pedagógico e de ensino que promove aprendizagens das competências corporais e motoras –

‘saber ser’, como a autoestima, a perseverança e a vontade – e competências sociais – ‘saber estar’, como o civismo, o respeito e a cooperação. (Quina, 2003; Coelho, 2004).

Além disso, a participação em competições é tão importante para o aluno, como para o professor, visto que é através destas que é possível avaliar as capacidades e verificar os progressos individuais e coletivos (Lima, 1987). Assim, são também um meio de motivação para os alunos observarem as suas próprias evoluções e uma ferramenta para o professor observar os erros e fazer as respetivas correções no seu planeamento.

4. Seminário

Este capítulo centra-se numa pesquisa científico-pedagógica, alicerçada na metodologia de investigação-ação. Neste contexto, identifica-se uma problemática específica que é explorada com base numa amostra, recolhendo-se dados cujos resultados são analisados e, posteriormente, discutidas propostas de solução para o GEF. Desta forma, procede-se a uma análise da realidade educativa, promovendo a tomada de decisões por parte dos professores, com vista à implementação de mudanças no âmbito educativo, através de propostas inovadoras. Este tipo de investigação possibilita a compreensão, melhoria e reformulação das práticas pedagógicas, existindo um grande potencial para os professores aprenderem com as experiências uns dos outros através da partilha dos resultados (Coutinho et al., 2009).

4.1. Pertinência do Estudo

Na Educação Física (EF), a matéria de ginástica proporciona uma grande variedade de movimentos locomotores, de estabilidade e de controlo do corpo fundamentais para o desenvolvimento dos alunos (Alpkaya, 2013), sendo que a sua falta de treino leva a que estes não consigam desenvolver competências mais complexas de controlo de objetos e tenham uma coordenação geral e competências de estabilidade pouco desenvolvidas (Rudd et al., 2017). Por outro lado, estudos comprovam que programas de ginástica contínua com a duração de cerca de 9 a 10 semanas resultam em efeitos positivos nas crianças e jovens, ao nível da flexibilidade, da força, da resistência, da velocidade e do equilíbrio (Sheerin et al., 2012; Alpkaya, 2013).

Nas escolas existem vários fatores que inviabilizam a continuidade do ensino da ginástica e o seu trabalho pedagógico durante as aulas de EF, por falta de recursos materiais e/ou espaciais, pelo pouco tempo alocado à disciplina e pela pouca formação dos professores nesta matéria. Esta realidade enquadrava-se na ESBF, onde realizava a unidade curricular de estágio, visto que existiam quatro espaços destinados à EF, mas em apenas dois deles se podia praticar ginástica – espaços interiores –, uma vez que, por decisão da área disciplinar era proibido levar materiais de ginástica para o espaço exterior. Esta regra levava a que a maioria dos professores anulassem a lecionação da ginástica nesses espaços, sem procurarem soluções para que a continuidade da mesma não seja comprometida.

Portanto, existiu a necessidade de promover processos de reflexão interna para demonstrar como realizar ginástica nos espaços exteriores com as condições que estão disponíveis. Deste modo, surgiu a pergunta de partida do meu seminário: ‘Quais as condições que permitem garantir a continuidade e a frequência da lecionação da Ginástica nos espaços exteriores da escola?’.

4.2. Revisão de Literatura

A EF tem o objetivo de assegurar o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e jovens, desenvolvendo e consolidando as suas capacidades motoras, ajudando-as a adquirir competências e experiências no desporto e nas atividades da vida quotidiana (Alpkaya, 2013). Adicionalmente, tem um papel fulcral na criação de estilos de vida ativos (UNESCO, 2021), sendo a escola o local onde todas as crianças e jovens têm a oportunidade de praticar atividade física regular e estruturada (Fairclough & Stratton, 2006). Por isso, é importante educar e influenciar os alunos na promoção de estilos de vida ativos, através de programas EF inclusivos e de qualidade (Carreiro da Costa, 2019).

Relativamente à matéria de ginástica, esta melhora a gestão e o controlo do corpo e contribui para o desenvolvimento das capacidades locomotoras, não locomotoras e manipulativas (Werner et al., 2012). Estas capacidades estão relacionadas com a saúde e aptidão física, promovendo estilos de vida mais ativos fisicamente. Deste modo, é a atividade ideal para promover a saúde músculo-esquelético, através de atividades de baixo impacto, de suporte de peso e de alongamento (Fairclough & Stratton, 2006), assim como melhorar os resultados cognitivos e afetivos nos domínios da resolução de problemas e da profundidade corporal (Coelho, 2010; Werner et al., 2012).

A participação em atividades relacionadas com a ginástica, para além de contribuir para os objetivos da EF, pode melhorar a aptidão física e motora dos alunos de todas as idades, visto que utilizam padrões motores básicos, isto é, correr, saltar, lançar, entre outros (Coelho, 2010; Pehkonen, 2010).

Segundo Rudd et al. (2017), os padrões motores básicos são a base para os movimentos mais especializados exigidos em muitos desportos e atividades físicas. Deste modo, a ginástica pode ser considerada a ‘base’ de alguns desportos, ou seja, é possível realizar o transfere desta para outras matérias, como por exemplo, na disciplina de Saltos do Atletismo. Além disso, se os alunos possuírem um repertório motor rico em capacidades de aptidão motora é mais fácil adquirir competências, evitar lesões e manter um estilo de vida ativo (Coelho, 2010).

Relativamente à ginástica acrobática, esta revela-se como um grande instrumento educativo não só pelo desenvolvimento da flexibilidade, da força, do controlo corporal e da coordenação, mas transmite também pela importância da harmonia dos movimentos, a relação com o colega e a atenção e foco nos exercícios (Guimarães, 2001). Assim, a ginástica promove um ambiente de cooperação e solidariedade, seguindo um clima orientado para a mestria, visto que existe comunicação, ajudas e relações com os colegas para alcançarem um objetivo final,

onde os alunos trabalham em pequenos grupos, interagindo e demonstrando o seu trabalho, podendo associar a sentimentos e experiências positivas (Werner et al., 2012).

De acordo com Oliveira e Lourdes (2004), a ginástica é sinónimo de diversão e satisfação, que resulta no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da liberdade, gerando um forte poder de sociabilização entre alunos e, por essa razão, é um elemento crucial no contexto educativo. Deste modo, é fundamental garantir a continuidade da ginástica ao longo das aulas de EF, uma vez que proporciona inúmeros benefícios ao desenvolvimento dos alunos. Contudo, existem três principais fatores que são a origem da falta de continuidade desta matéria: o tempo alocado à disciplina; a falta de recursos espaciais e materiais; e a formação dos professores.

Segundo Jacinto et al. (2001) e conforme descrito no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, a carga horária definida para a disciplina de EF é de três sessões semanais de 45 minutos, em dias não consecutivos. No entanto, a realidade escolar prova o contrário, implicando a continuidade da aprendizagem das matérias, isto é, muitas escolas não cumprem com estas recomendações e, por isso, não existe tempo disponível para as situações de aprendizagem, o que leva à falta de tempo para os alunos aprenderem, experienciarem e praticarem as habilidades motoras (Rudd et al., 2017; Carreiro da Costa, 2019).

De acordo com Rudd et al. (2017), a diminuição do tempo de horário da EF leva que os professores tenham de repensar no seu planeamento e fazer escolhas das matérias prioritárias para o desenvolvimento dos alunos e, por esse motivo, dão maior importância aos jogos coletivos em detrimento da ginástica.

O outro fator que resulta na ausência da continuidade da matéria de ginástica é a falta de recursos espaciais e materiais (Oliveira & Lourdes, 2004), sendo a acessibilidade material das atividades físicas um dos principais problemas na EF (Monteiro, 1996a), uma vez que os resultados e o sucesso da disciplina dependem também desses recursos (Monteiro, 1996b; Blažević, Benassi & Šterpin, 2020).

A falta de investimentos em recursos materiais, como instalações e equipamentos, é uma temática identificada já desde há vários anos em Portugal, através das moções apresentadas no Encontro Nacional de Educação Física em 1987, no 1º Congresso Nacional de Educação Física em 1988, no 2º Congresso Nacional de Educação Física em 1991 e das considerações apresentadas na Carta Aberta em 1991.

As instalações das escolas caracterizam-se pela ausência ou inadequação dos propósitos da EF (Monteiro, 1996a). Geralmente, os espaços exteriores das escolas não

possuem condições de segurança para a prática de ginástica, sem colocar a integridade física dos alunos em risco (Monteiro, 1996b) e, por isso, os professores não lecionam essa matéria nesses espaços, prejudicando significativamente a consolidação das aprendizagens e o seu aperfeiçoamento. O mesmo autor indica que o facto do piso exterior não ser o mais adequado para as aulas de EF, leva à rápida degradação dos materiais portáteis e a maiores custos económicos.

Contudo, é fundamental garantir o princípio da continuidade na matéria de ginástica, até porque estudos indicam que um programa de duas aulas de ginástica semanais durante 9-10 semanas resultam em efeitos positivos no desempenho motor e nas capacidades físicas das crianças (Sheerin et al., 2012; Alpkaya, 2013).

Ainda assim, muitas vezes os professores sentem-se intimidados pela matéria de ginástica por considerarem que não possuem competências para a sua leção. Desta forma, evitam o seu ensino ou dedicam mais menos tempo ao ensino de outras matérias (Robinson et al., 2020). Por este motivo, a ginástica é desvalorizada e deixada de parte pelos professores, levando ao afastamento da matéria, que pode estar relacionado com o facto de os jogos coletivos serem um meio de motivação para os alunos e, por isso, são das matérias mais trabalhadas.

Assim, os alunos ficam pouco preparados para padrões de movimento mais complexos e com baixa aptidão motora (Coelho, 2010). Além disso, um ensino da ginástica desvalorizado e insuficiente leva a que o conhecimento adquirido pelos alunos em relação à ginástica seja inferior ao conhecimento adquirido em relação às outras matérias (Robinson et al., 2020).

Por esse motivo, é crucial que estes participem em formações internas ou externas, visto que a observação e a análise das técnicas de ginástica, o desenvolvimento de uma consciência das progressões corretas e da segurança, bem como a melhoria das capacidades de observação podem aumentar a confiança do professor no ensino (Coelho, 2010).

Deste modo, os professores devem desenvolver, no seu grupo de EF, um trabalho colaborativo através de Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP), com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos através do aperfeiçoamento da prática do ensino (Vescio et al., 2008). Para isso, devem criar estratégias para uma boa qualidade de ensino, através da partilha e reflexão entre professores.

Posto isto, este trabalho colaborativo ajuda os professores a melhorarem o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, a pedagogia geral e as práticas de ensino, levando ao crescimento e desenvolvimento profissional como resultado da aprendizagem conjunta (Armour & Yelling, 2004; Vescio et al., 2008). Deste modo, surgiu o

projeto ‘Garantir a continuidade da ginástica nos espaços exteriores da escola’, com os seguintes objetivos:

Quadro 40. Objetivos do Seminário.

Objetivos do Seminário
Identificar os problemas que estão na origem da falta de continuidade da ginástica
Apresentar ao GEF propostas e soluções para o ensino da ginástica nos espaços exteriores da escola

Posto isto, para melhor compreender os problemas que estão na origem da ausência de continuidade da matéria de ginástica e procurar soluções para os solucionar resolvi realizar um estudo em que o desenho do mesmo foi de natureza observacional transversal, com base nos pressupostos da investigação qualitativa para analisar as informações coletadas baseadas em opiniões e pontos de vista dos indivíduos em estudo.

4.3 Definição do Método

4.3.1. Caracterização da Amostra

Para efeitos de amostragem, esta é caracterizada por onze professores da ESBF, três do sexo feminino e sete do sexo masculino, de idades compreendidas entre os vinte e nove anos e os sessenta anos, com diferentes anos de experiência no ensino. Além disso, ainda é constituída por cinco professores da Escola Básica da Pontinha (EBP), sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quarenta e cinquenta anos, com diferentes anos de experiência no ensino (Apêndice XVIII). Estes professores lecionam os diferentes ciclos de ensino, variando desde o 5º ao 12º ano, sendo o critério de exclusão a falta de presença dos professores, por motivos de baixa médica. Adicionalmente, a amostra é constituída também por dois professores universitários especialistas, PU1 e PU2, da Faculdade de Educação Física e Desporto, da Universidade Lusófona.

O critério de seleção da amostra foi por conveniência, porque se utilizou professores da escola onde estava inserida em contexto de estágio e professores da universidade que frequente, cujo acesso é maior e, por esta razão, a amostra não é representativa da população.

4.3.2. Instrumentos de Recolha dos Dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram uma entrevista semiestruturada, com a duração de cinco a dez minutos e para a sua gravação foram utilizados um telemóvel e o seu gravador. Esta entrevista semiestruturada possui um caráter de abertura, mas com delimitação específica na temática, proporcionando uma grande oportunidade de recolher dados exatos sobre aquilo em que os sujeitos da amostra experienciam e quais são as suas motivações (Bogdan & Biklen, 2007). Deste modo, foi elaborada uma primeira versão do guião das perguntas, como estudo piloto, de forma a clarificar os termos utilizados a partir das

dúvidas e dificuldades dos respondentes, reformulando as questões, evitando perguntas múltiplas e indefinidas (Pinto, Campos & Siqueira, 2018). O guião da entrevista colocada aos professores da escola foi composto por dois blocos de questões, um de carácter sociodemográfico (formação inicial e contínua e anos de experiência) e outro com questões de dados qualitativos. O guião da entrevista inclui as seguintes questões:

Quadro 41. Guião das Entrevistas feitas aos Professores.

Questões da Entrevista aos Professores do AEBF
1 - Possui quantos anos de experiência no ensino?
2 - Teve formação inicial em Ginástica?
3 - Procurou formação contínua em Ginástica? Há quanto tempo? Em que âmbito?
4 - Gosta de lecionar ginástica? Porquê?
5 - Considera que a leção da Ginástica é benéfica para os alunos? Porquê?
6 - Leciona ginástica em todos os espaços dedicados ao ensino de EF? Porquê?
7 - Que soluções/estratégias apresentaria para lecionar ginástica em espaços exteriores?
8 - Qual é a sua opinião sobre a leção de Ginástica nos espaços exteriores?
Questões da Entrevista aos Professores Universitários
1 - O que considera que leva à falta de continuidade da matéria de ginástica nas escolas?
2 - Comente a afirmação: alunos sem interesse e professor pouco motivado para a dificuldade face às instalações, leva a desinteresse pela matéria
3 - Qual é a sua opinião sobre a leção de Ginástica nos espaços exteriores?
4 - Que soluções ou estratégias apresentaria para lecionar ginástica em espaços exteriores, sem material específico?

4.3.3. Procedimentos do Estudo

A escolha da amostra deste estudo foi selecionada por conveniência, utilizando professores da escola de estágio onde estou inserida. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos professores da ESBF, aos professores da EBP e aos professores universitários da Universidade Lusófona. Para realizar as entrevistas aos professores das escolas contactei-os para me indicarem quais os horários que estariam disponíveis e, posteriormente, desloquei-me até à instituição para as realizar. Para as entrevistas dos professores universitários, contactei os mesmos para definir um horário, sendo que a entrevista com o PU1 foi realizada presencialmente na Universidade e a entrevista com o PU2 foi efetuada remotamente. O objetivo destas entrevistas foi compreender as perspetivas e decisões sobre o ensino da ginástica nos espaços exteriores. Para isso, expliquei os objetivos do seminário, assegurando a confidencialidade e a anonimidade das respostas dos entrevistados para a recolha dos dados, identificando-os por abreviaturas de letras e números para os identificar, atribuindo a letra P para os professores, U para universitários e seguida de numeração para a respetiva identificação.

4.3.4. Análise dos Dados

Relativamente à análise dos dados, estes basearam-se numa análise qualitativa, não envolvendo procedimentos estatísticos (Pinto et al., 2018). O investigador interpreta os dados

realizando o seu registo ou a sua transcrição, o que permite replicar e validar inferências sobre os dados do contexto. A investigação qualitativa proporciona um contacto mais prolongado com o contexto, levando a representações mais próximas da realidade (Silva, 2013). Assim sendo, a análise dos dados organizou-se em 5 fases (Bogdan & Biklen, 2007): primeiramente, deu-se a compilação e ordenação dos dados, onde todas as entrevistas foram transcritas. Depois, foram sublinhadas as palavras-chave em função do objetivo do tema e identificados padrões de resposta. Posteriormente, os dados foram tratados e categorizados em simultâneo, de modo a não existir perda de foco ou retrocesso. De seguida, foi realizada a interpretação dos resultados, com base na bibliografia consultada e nas respostas das entrevistas dos professores universitários e, por último, foram apresentadas as conclusões do estudo. Além disso, todos os dados foram tratados de forma qualitativa e contabilizados de forma quantitativa.

4.4. Apresentação e Discussão de Resultados

Este subcapítulo inclui a apresentação dos resultados obtidos através de entrevistas realizadas e as propostas de soluções para garantir a continuidade da ginástica nos espaços exteriores da escola. Assim sendo, os objetivos do presente estudo são compreender os problemas que estão na origem da falta de continuidade da ginástica e apresentar ao grupo de EF um conjunto de propostas e soluções do ensino da ginástica nos espaços exteriores da escola.

A análise dos dados e do conteúdo foi realizada de acordo com os procedimentos prévios, sendo que o quadro abaixo apresenta uma análise descritiva dos mesmos.

Tabela 1. Resultados das Entrevistas do Seminário.

Resultados das Entrevistas do Seminário			
Categorização		Frequência de Ocorrências	(%)
Formação	Inicial	IIIIIIIIII – 15	100
	Interna	III – 3	20
	Externa	IIIIII – 7	46,7
Gosta de lecionar ginástica		IIIIIIIIII – 11	73,3
Benefícios	Matéria Base	IIII – 5	33,3
	Capacidades Motoras	IIIIIIIIII – 10	66,7
	Saúde	IIII – 5	33,3
	Conhecimento do Corpo	III – 3	20
Leciona ginástica em todos os espaços destinados à EF		I – 1	6,7
Razões de não lecionar	Hábito	IIIIII – 7	46,7
	Organização	III – 4	26,7
	Segurança	IIIIIIIIII – 11	73,3
	Material	IIIIIIIIII – 10	66,7
	Outras Matérias	II – 2	13,3
	Higiene	I – 1	6,7
	Regra da AD	IIIIII – 7	46,7
	Visibilidade Exterior	I – 1	6,7
Estratégias para lecionar no exterior		III – 3	20
		II – 2	13,3

No que concerne a formação dos professores na matéria de ginástica, foi mencionado que estes tiveram contacto com a matéria durante a sua formação inicial, embora tenham indicado uma menor participação em ações de formação contínua, tanto internas como externas. As formações contínuas são extremamente importantes, principalmente para os professores que possam possuir mais dificuldades na leção desta matéria, para ganharem confiança no seu ensino (Coelho, 2010). Os professores aprendizes do seu próprio ensino são os mais influentes na melhoria do desempenho escolar dos alunos (Lopes & Silva, 2010). Por isso, devem possuir uma atitude reflexiva utilizando o autoquestionamento direcionado para avaliar o sucesso enquanto professores para a melhoria da qualidade do ensino.

As respostas dos professores relativas aos benefícios da ginástica alinham-se com os estudos de Coelho (2010), Werner et al. (2012) e Rudd et al. (2017). Os professores reconheceram o valor da ginástica ao afirmar que: é base para as outras matérias, dado que “desenvolve os skills básicos que é a base para todas as outras modalidades”; contribui para o desenvolvimento das capacidades motoras “podemos trabalhar a flexibilidade e várias capacidades motoras que são importantes para o crescimento dos alunos”; melhora a saúde “quando mais flexível for a coluna, maior é a probabilidade de não desenvolver problemas e doenças”; e promove o controlo do corpo “noção corporal, o alongamento muito segmentar das diferentes partes do corpo, permite um controlo e um auto conhecimento do mesmo”.

Assim, a exclusão da ginástica dos programas e currículos de EF priva os alunos dessas competências, comprometendo o desenvolvimento e a compreensão do próprio corpo ao longo da vida (Robinson et al., 2020). Este autor destaca que o ensino da ginástica não apenas contribui para o desenvolvimento das capacidades locomotoras e de estabilidade, mas também fornece os alicerces necessários para a saúde, aptidão física e competências motoras complementares.

Contudo, existiram 4 professores que referiram que não gostavam de lecionar ginástica, justificando com o “receio por causa da insegurança por vezes naqueles minutos que o professor vira costas no aparelho ficar desprotegido”, indo de encontro ao estudo de Robinson et al. (2020). A falta de formação técnica adequada, o desconforto em relação à ginástica e a perceção de insuficiente qualificação são fatores que inibem muitos professores de se dedicarem ao ensino desta matéria.

Em função dos objetivos do estudo, relativos à componente de leção da ginástica em todo os espaços destinados à EF, apenas um professor entrevistado afirmou que a ensina, contudo de forma adaptada: “Faço uma ginástica adaptada. Logicamente não peço aos alunos

para fazerem mortais no exterior, não tenho tapetes nem questões de segurança, mas posso desenvolver alguns conteúdos da ginástica com progressões pedagógicas e outros estímulos. Vejo a EF de uma forma global e não muito específica, nós conseguimos quase fazer tudo se tivermos vontade”.

Por outro lado, os restantes professores não lecionavam ginástica em todos os espaços destinados ao ensino da EF, nomeadamente nos espaços exteriores. Os principais resultados que se destacam advêm principalmente de: hábito e comodismo “não ter de levar colchões lá para fora” e “estamos habituados a não realizar ginástica da rua”; falta de condições de segurança “porque o espaço exterior não é muito adequado e não existe a segurança necessária”; falta de recursos materiais “não faço porque não há material, porque se houvesse até era uma opção”; e a regra da área disciplinar que proíbe levar o material específico de ginástica para o exterior “só (leciono ginástica) interior por regra da área disciplinar”. Este ponto converge com o estudo de Monteiro (1996a), que assinala que os espaços exteriores das escolas carecem de condições adequadas de segurança para a prática segura da ginástica.

Alguns professores também referiram: a organização da aula “levas metade da aula a fazer a montagem do material” e “a Sala de Ginástica é um espaço pequeno por isso é mais fácil de controlar”; preferem lecionar outras matérias “ainda não fiz lá fora porque não me apetece, porque acho que temos outras modalidades e EF não é só ginástica”; por questões de higiene “existe o problema do calçado, como questão de higiene”; existe muita visibilidade exterior, quando se leciona no espaço exterior “é um embaraço para os alunos, assim como na dança”; e a ginástica deve ser lecionada num espaço próprio “a aula de ginástica tem de ser no sítio onde está o material”. Segundo a entrevista do PU1, “a tendência disto é para quem faz as instalações escolares pressupor que a ginástica é tratada à parte e não de forma articulada ou simultânea com outras matérias e, portanto, tende a concentrar o material de ginástica e as condições para a prática da ginástica numa SG. E, por isso, a ginástica vive muitas vezes, como uma princesa fechada no seu castelo. Isto cria um problema de solidão da ginástica e de solidão dos miúdos relativamente ao convívio com a ginástica.”

Relativamente à procura de estratégias e soluções por parte dos professores, para lecionar ginástica no exterior, apenas dois professores indicaram algumas soluções, sendo que um deles era o que já lecionava ginástica na rua. Estas soluções passaram maioritariamente pela realização do salto ao eixo no colega.

4.4.1. Aplicação Prática e Propostas de Soluções

Com base nos resultados do estudo, surgiu a necessidade de promover um trabalho colaborativo entre os professores do AEBF, com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos através da otimização das práticas de ensino (Vescio et al., 2008). O objetivo foi garantir a continuidade das aprendizagens na área da ginástica, tirando partido dos diferentes espaços disponíveis na escola.

Assim, as propostas apresentadas (Apêndice XIX) centram-se ao desenvolvimento da ginástica acrobática, de solo e de aparelhos, nos espaços exteriores da escola. Estas propostas foram demonstradas aos professores do GEF através de situações reais derivadas da gravação dos alunos, demonstrando que era possível realizar todos os exercícios em segurança.

A avaliação de muitos alunos era feita com base em coreografias de ginástica acrobática. No entanto, se a prática da ginástica estiver confinada à SG, onde se encontrava o material específico, seria impossível para os alunos desenvolverem coreografias pensadas e estruturadas para avaliação. Deste modo, as soluções identificadas na ginástica de acrobática, consistiram na utilização de tapetes de pilates que a escola possuía, juntando-os e criando um espaço disponível para a prática de ginástica. Assim, os alunos poderiam realizar figuras mais complexas ou mais simples, tendo em conta as suas capacidades e o que se sentem mais confortáveis, sem colocar a integridade física dos mesmos em causa. Relativamente aos cuidados de higiene, cada aluno realiza as figuras como se sente mais à vontade, isto é, com ou sem sapatilhas. Uma sugestão referida pelo PU2 durante a sua entrevista é a realização de treinos de coreografias onde os alunos apenas treinam a sua ligação com a música. De seguida, quando se chegarem à Sala de Ginástica era só juntar tudo o que foi treinado e colocarem as figuras no local correto. Assim sendo, a Ginástica Acrobática é fundamental porque é um potente instrumento educativo que possibilita o desenvolvimento da personalidade da criança numa dimensão motora, isto é, os fatores de execução e coordenação motora, numa dimensão cognitiva, relativa à capacidade de observação e interpretação e numa dimensão relacional, tendo em conta a ligação com os seus pares (Guimarães, 2001).

Para a ginástica de solo, as soluções sugeridas aproveitaram as características dos espaços exteriores, como o plano inclinado do C2, que pode ser utilizado para várias progressões, tais como cambalhotas e o apoio na parede para progressões de pinos e rodas. Tanto no C2 quanto no C1, os bancos e bancadas podem ser usados para progressões de pino, com ou sem ajuda de um colega. O ensino da ginástica deve garantir que os alunos

compreendam e executem posições corporais básicas, essenciais para a sua iniciação na matéria e para a aprendizagem de movimentos (Coelho, 2010).

De referir que todas as soluções apresentadas são realizadas em forma de sequência gímnica, uma vez que, segundo a entrevista com o PU2 “é necessário perceber a ginástica como uma matéria em que as habilidades valem pela sua ligação umas com as outras, isto é, pela conjugação de habilidades e não de forma isolada. Tal e qual como nos JDC, que ninguém entende a componente ou as ações técnicas de um determinado jogo de forma isolada, a ginástica é igual e vale pelo desafio que colocam ao aluno em ligar habilidades”.

Na ginástica de aparelhos é possível realizar os saltos para o boque e para o plinto, através de um plinto humano. Este plinto e boque, de acordo com o PU1, são considerados inteligentes porque são ajustáveis à altura e tamanho dos alunos, fazendo assim uma diferenciação do ensino. Contudo, para os alunos que têm mais dificuldades em realizar esses saltos podem utilizar os bancos do exterior para executar o salto de coelho para um plano superior, como forma de progressão pedagógica para o salto entre-mãos. Além disso, também é possível realizar sequências de elementos na trave no espaço exterior através do lancil do passeio e progressões para todas as receções da ginástica através dos bancos.

Após pensadas e apresentadas estas soluções, foi sugerido ao coordenador da área disciplinar do AEBF que, a partir do próximo ano letivo, se designe, pelo menos 5 colchões para o espaço exterior. Adicionalmente, após a reflexão da entrevista com o PU1, que referiu que “a ginástica é uma princesa fechada no seu castelo”, uma vez que está isolada na Sala de Ginástica da ESBF, foi proposta a alteração de nome da instalação do ‘roulement’ para Ginásio Pequeno, contrariando a ideia de que a ginástica possui um espaço próprio.

4.5. Professor a Tempo Inteiro – Aplicação do Projeto Seminário

Este subcapítulo relaciona-se com a área de lecionação, a propósito do projeto seminário, conforme se verifica nos objetivos do projeto PTI.

4.5.1. Plano

A segunda realização do PTI decorreu posteriormente à apresentação do projeto de seminário, sendo a carga horária de 14 horas semanais (Apêndice XVI). Este teve o intuito da validação da aplicação prática das propostas de soluções da realização de ginástica no exterior, sem material específico, nas turmas dos professores que não encontravam soluções, que não gostavam de lecionar ginástica e que não seguiam um planeamento por etapas. Por esse motivo, o número de horas do mesmo foi reduzido devido aos critérios apresentados anteriormente e teve os seguintes objetivos:

Quadro 42. Objetivos do Projeto PTI.

Objetivos do Projeto PTI
Aplicar as propostas do Seminários às turmas definidas
Apurar o impacto das propostas implementadas aos professores

Assim como no PTI anterior que se realizou na 2ª etapa, a primeira fase consistiu na escolha das turmas, sendo o principal critério, os professores que não gostavam de lecionar ginástica, principalmente no exterior e que não encontravam soluções para a sua lecionação, sem a utilização de material específico. De seguida, abordei os professores das turmas identificadas, para garantir que a realização do PTI não prejudicava os seus planeamentos, uma vez que já nos encontrávamos próximos do final do ano letivo. Uma vez que estes ficaram interessados nas propostas de soluções que apresentei no seminário, aceitaram o desafio desta atividade.

Deste modo, foram selecionadas 4 turmas de 3 professores: uma turma de 8º ano, uma turma de 9º ano, uma turma de 10º ano e uma turma de 12º ano. A escolha destas turmas deveu-se também à diferença dos anos de escolaridade e verificar as ações e atitudes dos alunos face à ginástica no exterior. Após assegurada a possibilidade de realização, na semana anterior, observei as aulas dos professores titulares e reuni-me com os mesmos para debater o planeamento a se realizar.

Relativamente à ginástica, os professores das turmas 8º3, 9º7 e 12º1, lecionadas no espaço C1, indicaram que os alunos iam ser avaliados na ginástica acrobática e, por isso, a solução proposta foi em agrupar 12 tapetes de pilates para os alunos treinarem as suas coreografias. No final de cada aula, os alunos demonstraram para a turma a sua coreografia com música. A aula da turma do 10º5 foi realizado no espaço C2 e, por isso, aproveitei as valências dos espaços, conforme as propostas apresentadas no projeto seminário, e realizei um percurso com ginástica de aparelhos e de solo. O percurso englobava a utilização adaptada da trave, do boque humano, dos planos inclinados e das paredes.

No final de cada aula, reunir-me com os professores para refletir sobre as propostas apresentadas, verificando as possibilidades das mesmas, contribuindo para o princípio da continuidade da ginástica. Este tipo de trabalho colaborativo melhora a prática profissional dos professores, visto que encoraja a partilha, a reflexão e a assunção dos riscos necessários para mudar (Vescio, Ross & Adams, 2008). O mesmo autor indica ainda que facilita o desenvolvimento profissional, uma vez que os professores estão empenhados para atingir objetivos comuns.

4.5.2. Balanço

Este balanço foi direcionado para os objetivos do PTI, relativamente à aplicação das propostas do seminário às turmas selecionadas.

Relativamente à turma que lecionou no espaço C2, esta usufruiu de um percurso de ginástica. Este tipo de percurso promove a repetição das habilidades e, consequentemente a consolidação das aprendizagens, de forma autónoma (Martins et al., 2017), bem como proporciona um tempo de aula com mais de 50% de atividade física de intensidade moderada a vigorosa, porque não existem muitos tempos de espera. Além disso, tendo em conta que esta turma de 10º ano não demonstrava especial interesse por esta matéria, a realização de um percurso potenciou o gosto pela mesma. Cada exercício do percurso tinha dois níveis de exigências diferentes, de modo a diferenciar o ensino. O facto de alguns alunos poderem realizar os exercícios através de progressões motivou-os para a realização do percurso e enfrentar os seus medos e dificuldades relativamente à ginástica. Com conversa informal com os alunos, estes disseram que nunca tinham experimentado o ensino da ginástica no exterior e não sentiram qualquer tipo de diferença entre a realização dessa matéria nos espaços interiores ou exteriores.

Relativamente aos professores que lecionaram no espaço C1, onde foi abordado a ginástica acrobática, com base no planeamento dos professores, tendo em conta a avaliação da coreografia, os alunos treinaram as suas coreografias com a mesma normalidade, porém mais cautelosos nas figuras mais complexas.

Além disso, no final das aulas debati com os professores sobre a utilização dos tapetes de pilates para o espaço exterior. Estes, em geral, referiram que com a proposta apresentada é possível dar continuidade às aprendizagens da ginástica, sem os colchões uma sugestão muito positiva. Contudo, todos referiram que o benéfico seria anular a regra da área disciplinar que proíbe a utilização dos colchões específicos de ginástica para os espaços exteriores, para uma aprendizagem contínua. Por isso, este debate resultou em objetivos comuns, experiências partilhadas e um diálogo profissional. Deste modo, o desenvolvimento profissional dos professores passa pela aprendizagem com outros professores, por isso, para que a profissão de um professor de EF seja desenvolvida e não apenas mantida, estes devem desempenhar um papel ativo neste processo e, em particular, na indução de novos professores de EF na profissão (Keay, 2005; Armour & Yelling, 2007).

No entanto, o professor da turma do 10º5 contra-argumentou o uso dos colchões no exterior e o problema do calçado, uma vez que, para este, conforme referido na entrevista, não faz sentido alguns alunos fazerem com ténis, descalços ou com sapatilhas, sendo uma questão

de higiene. Estas justificações em oposição à mudança relacionam-se, muitas vezes, com os contextos resistentes a mudanças e o desconhecimento da função da prática pedagógica inovadora (Almeida Faria, Bracht & Silva Machado, 2010).

Em modo de conclusão, os professores destacaram que assim foram encontradas soluções para dar continuidade à lecionação dessa matéria em todos os espaços, quebrando o constrangimento do ‘roulement’, onde as turmas só usufruírem apenas uma vez por mês da SG.

4.6. Conclusão

A conclusão deste projeto seminário representou o ponto culminante do processo desenvolvido, através de uma apresentação aos professores do GEF. Esta apresentação foi organizada em 3 momentos distintos. Primeiro, foi exposta a problemática e os objetivos do seminário, a explicação da pertinência do tema e a revisão de bibliografia com base um suporte literário, assim como as considerações de 2 professores-especialistas da Universidade Lusófona. Seguidamente, foram demonstradas as principais razões que levavam aos professores do GEF do AEBF a não realizarem ginástica em todos os espaços destinados ao ensino da EF. Por fim, deu-se a apresentação das propostas e soluções do ensino da ginástica nos espaços exteriores e as respetivas conclusões.

No final do mesmo, houve tempo para debate sobre esta problemática onde alguns professores referiram que o tema foi muito pertinente e que “agora só não dá ginástica quem não quer, uma vez que a ginástica faz parte dos programas de EF e, portanto, é nosso dever darmos, pelo menos, as matérias que vêm referenciadas nos programas” (P1). Além disso, referiram a importância que é ter estes seminários, levando à ‘reciclagem’ dos professores, onde os estagiários trazem novas iniciativas. Este tipo de formações promove a evolução do grupo, possibilitando uma cultura de cooperação e proporcionando a construção de novas competências e de novas práticas (Conceição & Sousa, 2012). Portanto, identificados os problemas, os professores estão em melhores condições para os ultrapassar, com soluções eficazes e inovadoras, bem como a partilha de conhecimento, levando a um GEF eficaz, ou seja, os professores que estejam mais desmotivados perante as dificuldades face às instalações, devem promover um trabalho colaborativo com o GEF, de forma a encontrar em conjunto soluções para essa problemática.

O coordenador do GEF indicou que ia analisar a proposta de levar os colchões de ginástica para o espaço exterior, de forma a que tenham a maior durabilidade possível. Adicionalmente, o GEF concordou com a proposta de alteração do nome da Sala de Ginástica para Ginásio Pequeno, sendo algo que vai ser modificado no próximo ano letivo.

Em modo de conclusão, compreende-se que existe uma tendência de quem faz as instalações escolares de isolar a ginástica num espaço próprio, criando um problema de solidão da ginástica e de solidão dos alunos relativamente ao convívio com a ginástica. A ginástica é entendida como uma matéria que só pode ser feita num espaço próprio com características próprias, mas se a solução para garantir a continuidade da matéria é a utilização dos espaços exteriores, porque não? Segundo o PU2, na sua entrevista, referiu que as escolas devem garantir uma EF em espaços polivalentes, ou seja, que seja possível o professor não ter barreiras à leção de qualquer matéria para poder ajustar o seu plano em função das necessidades dos alunos. As condições que o professor tem à sua disposição são sempre uma barreira, uma dificuldade àquilo que pode ser muitas vezes a sua intenção e aquilo que é o seu quadro de planeamento, portanto a falta de recursos materiais e espaciais pode ser uma dificuldade. Por esse motivo, os professores devem possuir também essa capacidade de inovar e de encontrar soluções para ultrapassar essas dificuldades.

4.7. Balanço Final

A realização e apresentação deste seminário foi fundamental para todos os professores por promover melhores práticas pedagógicas. Com este seminário, compreendi que alguns professores não têm conhecimento do princípio da continuidade. Este princípio defende que para existir aprendizagem é necessário que o ensino seja regular e repetido. Por consequência, a falta de continuidade leva à regressão das aprendizagens, daí a pertinência deste seminário em garantir a continuidade da ginástica nos espaços exteriores da escola, mesmo sem material específico da matéria.

A amostra do estudo foi selecionada por conveniência, para compreender as razões apresentadas pelos professores do AEBF em não lecionar ginástica em todos os espaços destinados ao ensino da EF. As entrevistas realizadas promoveram momentos de aprendizagem com os professores, bem como a troca de ideias e debate com os mesmos. Assim, com os resultados recolhidos das entrevistas destaca-se que os professores não lecionavam ginástica nos espaços exteriores da escola, principalmente por questões de material e de segurança. Importa referir que a estratégia da utilização dos vídeos com as propostas de soluções provocou interesse significativo dos professores para a sua partilha.

Em modo de conclusão, todas as escolas devem de ser dotadas de instalações e materiais que permitam a realização dos objetivos dos professores. Caso não existam recursos suficientes ou necessários é essencial encontrar estratégias e soluções para resolver o problema. Com isto, compreende-se a importância de espaços polivalentes, para que o professor escolha

o objetivo de acordo com as necessidades dos alunos e não com as possibilidades do espaço. Para isso, devem ser criados materiais especificamente adequados, simples, económicos e com durabilidade para substituir os equipamentos desportivos ou escolas podem construir um ‘ginásio ao ar livre’, com materiais como a madeira e pneus, para permitir a realização de habilidades fundamentais (Monteiro, 1996a).

Adicionalmente, o trabalho desenvolvido neste projeto esteve em concordância com o projeto da área de lecionação e foi aplicado no segundo PTI nas turmas dos professores que indicaram que a ginástica no exterior era impossível de ser realizada. Concluindo, este projeto foi algo que permitiu uma afirmação distinta perante os professores do GEF criando momentos de reflexão e cooperação o grupo, através de um projeto de investigação com a transposição para a ação.

Conclusão

Este capítulo encerra o Estágio Pedagógico (EP) através de uma reflexão sobre os conteúdos abordados e desenvolvidos ao longo do ano enquanto professora estagiária, assim como reflete o progresso profissional, académico e pessoal de 5 anos de formação académica.

Um dos principais ensinamentos que retirei do estágio é que um professor deve ser um profissional que reflete sobre sua própria atuação. Somente dessa forma é possível aperfeiçoar as nossas intervenções. Um bom professor é alguém que entende o que faz e porque faz e está comprometido em realizar seu trabalho da melhor maneira possível. Além disso, deve ter o objetivo de educar e ensinar os alunos, transmitindo conhecimentos, habilidades e atitudes, com a finalidade de promover a transformação e o desenvolvimento das crianças e jovens, preparando-os para sua integração na sociedade.

Neste estágio, ao lecionar uma turma do 12º ano, prestes a concluir a escolaridade obrigatória, realizei aulas ecléticas e inclusivas, em que o principal objetivo era promover aprendizagens e transmitir capacidades aos alunos para praticarem e organizarem a sua participação desportiva na cultura do movimento. Desta forma, valorizou-se a importância das experiências anteriores dos alunos nas aulas de Educação Física, de forma a continuarem a praticar atividade física ao longo da vida, valorizando a qualidade de vida através de estilos de vida ativos e saudáveis.

No início do estágio, uma das preocupações foi o facto de estar a ensinar jovens com idades semelhantes à minha, tendo receio de perder a autoridade perante os mesmos. Por isso, inicialmente, tive dificuldades em manter essa assertividade, embora sem comprometer o clima das aulas. No entanto, ao longo do ano, fui melhorando essa habilidade e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma relação professor-aluno de proximidade e confiança.

Adicionalmente, destaco o planeamento das aulas como a principal dificuldade inicial no estágio. Essa dificuldade foi superada com a experiência adquirida ao longo do ano, mas especialmente através do apoio, da supervisão e do acompanhamento dos orientadores e do trabalho colaborativo constante com os estagiários da escola. Os estagiários, quando sentem problemáticas perante o ensino, devem ser proativos, questionar e possuir iniciativa na identificação de soluções. Por isso, foi fundamental acompanhar e observar as aulas do orientador de escola, de forma a adquirir novos exercícios, formas diferentes de organizar as aulas, diferentes feedbacks para transmitir aos alunos e compreender as dinâmicas da aula e da formação de grupos. Além disso, considero a reunião semanal com o orientador crucial para o esclarecimento de dúvidas e correção de planeamento.

Ainda ao nível do planeamento, para ser composto um plano, foi necessário definir claramente uma componente determinante no processo de ensino-aprendizagem, isto é, os objetivos. Não existe processo de aprendizagem sem objetivos delineados e se não sabemos o que pretendemos ensinar. Assim, compreendi que é mais eficaz estabelecer cerca de 1 ou 2 objetivos por tarefa, permitindo que os alunos se concentrem no essencial e cumpram os critérios propostos. Além disso, um dos principais focos de atenção ao longo do ano foi a utilização de diferentes tipos de grupos para atingir os objetivos de cada aula, aplicando a diferenciação do ensino. Apesar das dificuldades sentidas ao nível da diferenciação de objetivos em grupos heterogéneos, foi necessário compreender que deve-se criar atividades adequadas às dificuldades, erros e ritmos de aprendizagem dos diferentes alunos, através de equipas colaborativas de aprendizagem. O sucesso dos alunos no final do ano foi indicador de que as estratégias implementadas ao longo do estágio foram eficazes, principalmente ao nível da utilização de grupos heterogéneos onde existiu sempre muita cooperação entre alunos mais e menos aptos, para que todos atingissem os objetivos.

O planeamento das aulas foi estruturado em quatro etapas: prognóstico, prioridades, progresso e produto. Na 1ª etapa, ao iniciar o estágio, uma das primeiras responsabilidades a executar enquanto professor é a realização da avaliação inicial para compreender o nível dos alunos, principalmente quando o professor não tem informação sobre os seus desempenhos em anos anteriores ou sobre os conteúdos que já foram abordados. Esta avaliação foi fundamental para orientar o planeamento das atividades, os métodos de ensino, as matérias prioritárias e formar grupos. Além disso, utilizei a avaliação inicial como forma de aprendizagem, com exercícios com metas e objetivos, bem como para a criação de regras e rotinas de aula.

A avaliação inicial também permitiu conhecer os alunos e identificar aqueles com perfil de liderança. Após a formação de grupos, cada grupo tinha um líder responsável por motivar os colegas, fornecer feedback quando surgiam dificuldades ou erros e cooperar na resolução de problemas.

Na 2ª etapa estabeleci objetivos diferenciados para cada aluno e grupo, utilizando equipas de aprendizagem. Durante esta fase, foram trabalhadas as matérias prioritárias maioritariamente em situações de cooperação e jogos em situação reduzida, visando alcançar os objetivos propostos. Na 3ª etapa verificou-se uma grande evolução por partes dos alunos, ao nível dos JDC, da dança e do badminton. Esta etapa foi importante para rever e consolidar as aprendizagens das matérias prioritárias, com ênfase nos grupos homogéneos no final da aula, sem desvalorizar a utilização dos grupos heterogéneos. A 4ª etapa consistiu na demonstração e

apuramento dos resultados de todo o trabalho conseguido ao longo do ano letivo, por meio de situações de jogos formais e apresentações de ginástica e dança. Adicionalmente, foram organizados jogos inter-turmas com outros anos de escolaridade, promovendo a colaboração entre professores. Além disso, foram introduzidas novas matérias que desafiaram e motivaram os alunos, uma vez que muitos deles ainda não tinham tido contacto com essas matérias.

Em todas as etapas atribui-se importância à área da Aptidão Física, considerada essencial para a elevação e manutenção de todas as capacidades que permitam ao aluno possuir aptidão aeróbia e aptidão muscular em valores inscritos na Zona Saudável da Aptidão Física, de acordo com o programa FITescola. Nesta área foi necessário realizar também uma diferenciação do ensino, das cargas e dos objetivos, de forma a que todos os alunos atingissem a zona saudável ou melhorassem os seus valores.

A área dos Conhecimentos foi essencialmente refletida no trabalho teórico desenvolvido ao longo do ano, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e criativo e a resolução de problemas dos alunos. Contudo, foi crucial preparar aulas teóricas com antecedência, para transmitir eficazmente os conhecimentos aos alunos e, posteriormente, realizar quizzes, debates e kahoots, de forma a verificar a retenção da informação, sendo estas estratégias mais cativante para os alunos. Além disso, esta área foi desenvolvida também durante as aulas práticas, como por exemplo: realizar as tarefas das aulas, compreendendo os benefícios da atividade física; a comparação dos seus resultados dos testes FITescola com os níveis de saúde; e o desenvolvimento de autonomia na elaboração e execução de planos de treino, como resultado dos contratos de melhoria de nota. Deste modo, alinhar a transmissão de conhecimentos com as aulas práticas permite que os alunos compreendessem os benefícios da atividade física e tornarem-se autónomos para a realizar no futuro, fora do contexto escolar.

Quanto ao trabalho colaborativo entre núcleo de estágio, este esteve presente em todos os momentos do ano, manifestando-se em diversas situações, como: na observação de aulas e os respetivos comentários sobre a mesma, com base no protocolo GIC; no apoio quanto ao planeamento; na aferição de resultados da avaliação; na revisão e aperfeiçoamento da transmissão da matéria de dança; e na criação da Oficina do Movimento. É importante reforçar que sem este trabalho colaborativo e reflexivo frequente, não existia melhorias na nossa intervenção pedagógica, nem crescimento e desenvolvimento profissional. Portanto, ao escolher a escola de estágio, no final do 1º ano de Mestrado, os futuros professores estagiários devem considerar a importância de trabalhar com colegas que partilhem os mesmos objetivos e ambições académicas.

De referir que a observação das aulas do núcleo de estágio, com base numa ficha MAGIC, permitiu aos estagiários refletir e discutir de forma construtiva as melhores práticas para aprimorar a sua intervenção pedagógica, visto que este protocolo define parâmetros e critérios essenciais para a lecionação eficaz, visando o sucesso no ensino.

Ao longo da lecionação, foi também crucial promover a autonomia dos alunos, conforme definido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, através de várias tarefas em área autónoma e subsequentes demonstrações à turma sobre o trabalho realizado. Inicialmente, a turma demonstrava algumas dificuldades nesse âmbito, contudo, desenvolvi estratégias para motivar e envolver os alunos nas atividades, fomentando relações cooperativas.

Um dos marcos da área de Lecionação foi a realização do projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI). Este permite ao estagiário experienciar a realidade de um professor com horário completo, fornecendo-lhe uma bagagem de como gerir e interagir com várias turmas. No primeiro PTI foram selecionadas turmas com base no critério dos professores titulares realizarem aulas monotemáticas e focarem-se em exercícios analíticos para a aprendizagem, o que resultou num trabalho colaborativo e reflexivo com os respetivos docentes. Além disso, este projeto contribuiu para a melhoria da minha intervenção pedagógica, especialmente na transmissão da instrução e feedback a diferentes anos de escolaridade, bem como a gestão de aulas de 45 minutos e 90 minutos.

Tendo em conta que o PTI oferece novas experiências e promove melhorias na atuação pedagógica, acredito ser essencial realizar, pelo menos, dois PTI ao longo do ano. O primeiro, no início do ano letivo, visando proporcionar ao estagiário uma maior experiência e fomentar a comunicação com outras turmas e professores, enquanto o segundo, no final do ano, serve para consolidar e demonstrar a evolução competências de professor.

No que concerne o projeto de Lecionação, este teve como objetivo garantir a continuidade da ginástica em todos os espaços destinados ao ensino da Educação Física, superando a limitação de os espaços escolares não serem polivalentes. Para enfrentar essa problemática, foi necessário adotar estratégias, como a utilização de colchões de pilates nos espaços exteriores e a maximização das potencialidades dos locais disponíveis. Deste modo, o êxito deste projeto foi evidenciado pelos resultados das apresentações de ginástica acrobática realizadas no final do ano letivo. Assim, foi garantindo aos alunos a continuidade dessas aprendizagens, o que levou a uma construção completa, criativa e fluída de uma coreografia.

Quanto à área de Direção de Turma, destaco o trabalho colaborativo realizado com a diretora de turma, com quem estabeleci uma relação próxima. Essa colaboração permitiu-me

conhecer os alunos, os respetivos encarregados de educação, os professores da escola e os restantes órgãos do AEBF.

A partir de uma turma com algumas problemáticas a nível pessoal, foi possível desenvolver todas as funções de diretora de turma, tornando-se uma experiência muito enriquecedora e importante para o meu desenvolvimento profissional. Desde o apoio aos encarregados de educação no acompanhamento e futuro dos seus educandos, até reuniões com a diretor da escola, compreendi que a liderança é uma característica essencial no perfil de um diretor de turma, assim como a comunicação, dada a necessidade de interagir com os pais, com os professores do conselho de turma, com os próprios alunos e com a restante comunidade escolar.

Deste modo, com heterogeneidade da turma destacaram-se alunos prioritários que foram acompanhados com mais atenção ao longo do ano. Neste sentido, a diretora de turma orientou-me, fornecendo estratégias eficazes para abordar situações, especialmente no que diz respeito à gestão de conflitos.

Quanto ao projeto específico desta área, este teve como objetivo orientar os alunos na definição de objetivos académicos e profissionais. Considero que este projeto foi muito positivo para os alunos, não só por todo o crescimento e desenvolvimento pessoal que estes tiveram, mas também pelos resultados obtidos. Após a conclusão do estágio e as colocações de acesso nacional do ensino superior, os alunos partilharam comigo, com entusiasmo, as suas escolhas e conquistas alcançadas. Além disso, os resultados também foram visíveis nos alunos com objetivos profissionais, com alguns a inscreverem-se em cursos profissionais e outros a ingressarem no mercado de trabalho.

Neste contexto, as atividades realizadas com a empresa ‘Inspiring Future’ e Futurália são fundamentais para ampliarem os horizontes dos alunos e fornecerem novas opções, visto que não é apenas sobre faculdades e cursos superiores, mas também de oportunidades nas áreas das forças armadas, da polícia e outras profissões.

Relativamente à sessão com um aluno universitário, os alunos mostraram-se confortáveis a realizar todas as questões sobre o processo de transição para o ensino superior e a forma como geria as suas atividades académicas, profissionais e pessoais. Assim, ajudar os alunos a direcionarem-se para as áreas pelas quais sentem paixão e a seguirem os seus objetivos foi algo muito gratificante.

No que diz respeito à Saída de Campo, esta foi o ponto culminante do estágio. Todos os objetivos foram cumpridos, tanto os do projeto específico, como os relacionados com as

dinâmicas interdisciplinares com os professores, a promoção de relações entre os alunos, o vivenciar novas atividades de exploração da natureza e a consciencialização para a preservação da natureza e do ambiente.

Para a realização desta atividade, é importante destacar o trabalho colaborativo entre núcleo estágio, bem como o empenho e a proatividade demonstrada ao longo da preparação desta visita. O planeamento foi feito com bastante antecedência, garantindo que tudo decorresse conforme o previsto e com sucesso. Também merece destaque as relações próximas com os professores do conselho de turma, que aderiram com entusiasmo e prontidão a esta atividade, contribuindo significativamente para torna-la mais interessante e rica em conhecimento.

A formação de grupos compostos por alunos das três turmas diferentes permitiu que estes se conhecessem e estabelecessem novas relações, evidenciando o ambiente de entreajuda que prevaleceu ao longo de todas as atividades. Por último, realçar a visita ao Museu da Escola de Armas, em Mafra, que embora não estivesse inicialmente prevista, foi possível graças à simpatia e cordialidade dos militares e sargentos, que proporcionaram uma visita completa e gratuita. Esta visita foi especialmente relevante para os meus alunos do curso de Línguas e Humanidades, que demonstraram grande interesse nos elementos históricos apresentados.

No que concerne a área de Desporto Escolar (DE), esta proporcionou-me novas experiências e contribuiu também para o meu desenvolvimento profissional. Assim, integrei o núcleo de Badminton, sendo a minha principal missão, inicialmente, a captação de alunos e, posteriormente, a sua manutenção no núcleo, dado que nos anos anteriores a adesão a este núcleo tinha sido reduzida. Porém, conseguimos terminar o ano letivo com cerca de 30 inscrições no grupo de badminton.

Através do DE adquiri muita experiência, uma vez que tive a confiança do professor responsável para possuir total responsabilidade no núcleo, que envolveu o planeamento, atuação pedagógica e acompanhamento nas competições. Contudo, dada a minha limitada experiência nesta modalidade, adotei uma postura proativa, procurando adquirir o máximo de conhecimento possível para que os alunos pudessem alcançar os seus objetivos.

Destaco ainda, o número reduzido de competições disponíveis para o núcleo, sendo que, se os alunos não avançassem para as fases seguintes dos torneios, apenas poderiam participar em duas competições ao longo do ano. Esta limitação resultou em desmotivação e ausência de objetivos em continuar a participar nos treinos. Neste sentido, foi fundamental a procura de atividade de complemento curricular, principalmente na quarta etapa, para que os alunos continuassem envolvidos na prática desportiva. Assim, realizaram-se várias atividades

como uma sessão de treino com um ex-atleta que foi campeão nacional de singulares de badminton, que inspirou e motivou os alunos, assim como uma sessão de treino no clube da Escola Secundária de Odivelas. Nesse treino, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar experiência de serem como atletas federados e compreender a exigência dos treinos. Estas atividades motivaram os alunos a explorar novas oportunidades e até a considerar a inscrição num clube no próximo ano letivo.

Com isto, concluo que consegui motivar e cativar os alunos a manterem-se na cultura do movimento, de forma emancipada, ao longo da vida, promovendo estilos de vida ativos e saudáveis. Adicionalmente, esta sessão de treino reforçou a perspetiva ecológica da escola, proporcionando uma relação rica entre a escola e um clube desportivo do local, onde ambas as partes se influenciam e contribuem para a construção do ambiente escolar e do contexto de aprendizagem.

Relativamente à área de Seminário, este permite que o estagiário identifique uma problemática existente na escola e proponha soluções para a sua resolução, apresentando, discutindo e refletindo sobre as propostas prática com o Grupo de Educação Física. Este tipo de trabalho é crucial para o desenvolvimento do estagiário, uma vez que promove o trabalho colaborativo com os restantes professores, através da realização das entrevistas, da partilha de ideias e da reflexão conjunta.

Esta partilha com o Grupo de Educação Física fomenta a criação de Comunidades de Aprendizagem Profissional que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento profissional dos professores e contribuem para o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas. Deste modo, é essencial que os professores partilhem uma visão comum de responsabilidade, no que diz respeito ao crescimento e sucesso dos alunos.

Com a realização das entrevistas aos professores, o que mais me impactou foi o facto de compreender que muitos deles não atribuem a devida importância ao princípio da continuidade das aprendizagens. No entanto, esse princípio é fundamental para que os alunos possam consolidar os seus conhecimentos e obter sucesso nas diversas matérias. Por exemplo, no caso da ginástica acrobática, sem uma continuidade das aprendizagens torna-se impossível os alunos construírem uma coreografia completa.

Por essa razão, realizei um segundo PTI nas turmas onde verifiquei que os professores não gostavam de ginástica ou não realizavam ginástica nos espaços exteriores. Este segundo PTI foi essencial para dar seguimento às propostas apresentadas no seminário e coloca-las em prática. Os professores envolvidos reconhecerem a viabilidade de realizar ginástica no espaço

exterior e expressaram a intenção de implementar essa prática nos anos seguintes, assegurando assim a continuidade das aprendizagens dos alunos.

Em suma, o principal foco do meu seminário foi de garantir a continuidade das aprendizagens de ginástica nos espaços exteriores da escola, ou seja, dar corpo e forma a diferentes maneiras de pensar e de atuar, para melhorar a nossa atuação e as aprendizagens dos alunos.

Em modo de conclusão, encerro este capítulo com o sentimento de gratidão e entusiasmo para as próximas etapas. O EP permitiu o aprimoramento das minhas competências pedagógicas, a compreensão das dinâmicas do ambiente escolar e a adaptação às realidades e desafios da profissão. Por isso, como professora estagiária sinto que adquiri as ferramentas e competências necessárias, com a visão de procurar sempre mais e ser melhor, uma vez que reconheço que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que não se encerra aqui, mas sim se expande ao longo de toda a minha carreira.

A minha paixão pelo ensino tornou-se numa força motivadora que impulsionou o meu desenvolvimento e crescimento pessoal, transformando-me numa verdadeira agente de mudança. Posto isto, concluo com a certeza de que a aprendizagem é uma jornada sem fim, que nos acompanha por toda a vida e nos transforma a cada passo. Cada passo dado nessa viagem enriquece o nosso conhecimento, amplia os nossos horizontes e prepara-nos para os desafios futuros. Assim, ensinar é como plantar sementes que continuarão a crescer e florescer ao longo de toda a vida.

Referências Bibliográficas

- Alpkaya, U. (2013). The effects of basic gymnastics training integrated with physical education courses on selected motor performance variables. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 317-321.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Barbosa, L. G., & Cruz, J. F. A. (1997). Estudo do stress, da ansiedade e das estratégias de confronto psicológico no andebol de alta competição. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2(3), 523-548.
- Benjet, C., Hernández-Montoya, D., Borges, G., Méndez, E., Medina-Mora, M. E., & Aguilar-Gaxiola, S. (2012). Youth who neither study nor work: mental health, education and employment. *Salud Publica de Mexico*, 54(4), 410-417.
- Blomqvist, M., Luhtanen, P., & Laakso, L. (2001). Comparison of two types of instruction in badminton. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 139-155.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5 ed.). Boston, MA: Pearson.
- Blažević, I., Benassi, L., & Šterpin, A. (2020). Material working conditions in teaching physical education. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 1240-1254.
- Bom, L. (1985). A utilização dos meios (gráficos) auxiliares de ensino em Educação Física. *Revista Horizonte*, 2(1), 1-12.
- Bom, L., & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor». *Revista Horizonte*, 18(108), 15-24.
- Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., & Rocha, L. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGEBS-Ministério de Educação.
- Breslau, J., Miller, E., Chung, W. J. J., & Schweitzer, J. B. (2011). Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal of Psychiatric Research*, 45(3), 295-301.

Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 289-309.

Camargo, D., & Añez, R. (2020). *Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.

Carreiro Da Costa, F. (1989). *Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física*. Lisboa: Editores da Faculdade de Motricidade Humana.

Carreiro da Costa, F. (2019). Educación física como proyecto de innovación y transformación cultural. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(2), 19-32.

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

Carvalho, M., Soares, D., Palmeirão, C., Magalhães, A., Oliveira, A., César, B., Castro, R., et al., (2020). Innovative pedagogical practices in Portuguese schools: first steps of a research project. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 11-20.

Cely, E., Henrique, J., Aniszewski, E. & Anacleto, F. (2017). O ensino diferenciado nas aulas de Educação Física. *Revista Bras. Educação Física*, 1(1), 105-118.

Coelho, O. (2004). *Pedagogia do desporto*. Programa Nacional de Formação de Treinadores: Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau II. Lisboa: IPDJ.

Coelho, J. (2010). Gymnastics and movement instruction: Fighting the decline in motor fitness. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(1), 14-18.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., Abram, P. L., Scarloss, B. A., & Schultz, S. E. (2002). Can groups learn?. *Teachers College Record*, 104(6), 1045-1068.

Coles, B., Godfrey, C., Keung, A., Parrott, S., & Bradshaw, J. (2010). *Estimating the life-time cost of NEET: 16–18 years olds not in Education, Employment or Training*. York: University of York.

Comédias, J. (2005). Provas de avaliação aferida em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (30-31), 177-196.

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

Conceição, C., & de Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, (20), 81-98.

Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. O. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.

Coutinho, D. A. M., Reis, S. G. N., Gonçaves, B. S. V., Pereira, A. M., da Eira Sampaio, A. J., & Leite, N. M. C. (2016). Manipulating the number of players and targets in team sports. Small-Sided Games during Physical Education classes. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 169-177.

Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar?. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 181-208.

Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. *Cadernos Cenpec Nova série*, 3(1), 10-40.

Cruz, J. F. A. (1996). *Características, competências e processos psicológicos associados ao sucesso e ao alto rendimento desportivo*. In Manual de Psicologia do Desporto. Braga: Sistema Humanos e Organizacionais.

Donahue, E. G., Rip, B., & Vallerand, R. J. (2009). When winning is everything: On passion, identity, and aggression in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 526-534.

Dweck, C. S. (2014). *Mindset, a atitude mental para o sucesso*. Amadora: Vogais.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.

Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education*. New York: Taylor & Francis.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.

Dyson, B., & Rubin, A. (2003). Implementing cooperative learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48-55.

Faigenbaum, A. D., Bellucci, M., Bernieri, A., Bakker, B., & Hoorens, K. (2005). Acute effects of different warm-up protocols on fitness performance in children. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 19(2), 376-381.

Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14-23.

Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). Effects of a physical education intervention to improve student activity levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 29-44.

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

Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Woodward, L. J. (2001). Unemployment and psychosocial adjustment in young adults: causation or selection?. *Social Science & Medicine*, 53(3), 305-320.

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.

Ferreira, C. A. (2010). Avaliação das aprendizagens: entre a certificação e a regulação. *Correio da Educação*. Acedido em 28 de junho de 2024, em <https://correiodaeducacao.asa.pt/72863.html>.

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

Formosinho, J., & Machado, J. (2012). *Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas*. Braga: CIEP.

Gabriela, M. A. (2021). Study Regarding The Attractiveness Of Badminton Within School Activities, For Primary School Children. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/Science, Movement and Health*, 21(2), 356-361.

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

Godfrey, C., Bradshaw, J., & Hutton, S. (2002). *Estimating the cost of being'not in education, employment or training'at age 16-18*. Great Britain: Department for Education and Skills.

Gomes, A. R., & Cruz, J. F. A. (2001). *A preparação mental e psicológica dos atletas e os factores psicológicos associados ao rendimento desportivo*. Treino Desportivo: Ministério da Juventude e do Desporto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Guimarães, M. (2001). Ginástica Acrobática. *Revista Horizonte*, 17(99), 32-37.

Hager, P. F. (1995). Redefining Success in Competitive Activities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(5), 26-30.

Hammarström, A., & Ahlgren, C. (2019). Living in the shadow of unemployment-an unhealthy life situation: a qualitative study of young people from leaving school until early adult life. *BMC Public Health*, 19(1661), 1-12.

Heising, J. (2005). *Sistemas de observação e análise de opositores. Observação e análise de opositores*. Caldas da Rainha: Federação Portuguesa de Badminton.

Ilchev, I., & Marković, Z. (2014). Badminton for the Physical Fitness of Adolescents. *Research in Kinesiology*, 42(2), 140-145.

Jacinto, J., Mira, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Revisão e atualização dos Programas Nacionais de Educação Física 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Keay, J. (2005). Developing the physical education profession: New teachers learning within a subject-based community. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 139-157.

Kilpatrick, M. W. (2008). Exercise, mood, and psychological well-being: A practitioner's guide to theory, research, and application. *ACSM'S Health & Fitness Journal*, 12(5), 14-20.

Kim, I. (2017). Teaching badminton through play practice in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(8), 7-14.

Lee, S., Tsang, A., Breslau, J., Aguilar-Gaxiola, S., Angermeyer, M., Borges, G., Kessler, R. C., et al., (2009). Mental disorders and termination of education in high-income and low-and middle-income countries: epidemiological study. *The British Journal of Psychiatry*, 194(5), 411-417.

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

Lima, T. (1987). Alcance educativo da competição. In.: H. Barreto, S. Sequeira, E. Beja, C. Damas, A. Almeida, F. Carreiro da Costa, T. Lima, & L. Bom, (Eds.). *Da Atividade Lúdica à Formação Desportiva* (pp. 77-104). Comunicação apresentada no Seminário de Metodologia do Basquetebol, Lisboa, Portugal.

Machado, E. A. (2021). *Participação dos alunos nos processos de avaliação. Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Manrique, D. C., & Gonzalez-Badillo, J. J. (2003). Analysis of the characteristics of competitive badminton. *British Journal of Sports Medicine*, 37(1), 62-66.

Manuel Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, (7), 71-85.

Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Rodrigues, S. M. C. V., et al., (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

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.

Martins, M., & Sarmiento, T. (2012). Participação das famílias nas escolas Eb 2, 3 de um concelho da região centro: perceção de pais e professores. *Gestão e Desenvolvimento*, (20), 151-166.

Melo, J. (2003). Educação, Ambiente e Desportos da Natureza – uma simbiose possível. In A. Mestre, A. Santos, A. Ferreira, A. Marques, F. Leal, J. Melo, J. Amado, et al., (Eds), *O Desporto para além do óbvio* (pp. 11-22) Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.

Metzler, M. (1983). Using academic learning time in process-product studies with experimental teaching units. In T. Templin & J. Olson (Eds), *Teaching in Physical Education*, (pp. 185-196). Champaign, IL: Human Kinetics.

Monteiro, J. E. (1996a). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (14), 55-64.

Monteiro, J. E. (1996b). Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 67-88.

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

Nugroho, S., Nasrulloh, A., Karyono, T. H., Dwihandaka, R., & Pratama, K. W. (2021). Effect of intensity and interval levels of trapping circuit training on the physical condition of badminton players. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(3), 1981-1987.

Nunes, C., & Alho, S. (2007). O papel do director de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um. *E-Curriculum*, 2(2), 1-26.

Oliver, E. J., Mawn, L., Stain, H. J., Bambra, C. L., Torgerson, C., Oliver, A., & Bridle, C. (2014). Should we ‘hug a hoodie’? Protocol for a systematic review and meta-analysis of interventions with young people not in employment, education or training (so-called NEETs). *Systematic Reviews*, 3(73), 1-7.

Oliveira, N. R. C., & de Lourdes, L. F. C. (2004). Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica. *Pensar a Prática*, 7(2), 221-230.

Ong, N. C., & Chua, J. H. (2021). Effects of psychological interventions on competitive anxiety in sport: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 1-16.

Pacheco, A. R., Cunha, M., & Batista, P. (2018). O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família. In C. Leite, P. Fernandes, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, F. Costa & M. Pinto, *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFeT)*: contributos teóricos e práticos (pp. 15–29). Porto: FADEUP.

Pajek, M. B., Čuk, I., Kovač, M., & Jakše, B. (2010). Implementation of the gymnastics curriculum in the third cycle of basic school in Slovenia. *Science of Gymnastics Journal*, 2(3), 15-27.

Palmeira, A., Ramos, J., & Passos, P. (2002). As emoções no desporto: Zona Individual de Funcionamento Óptimo (ZIFO), como um instrumento de auto-regulação emocional. *Treino Desportivo*, 20, 12-16.

Paup, D. (1983). Teaching Badminton Techniques. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 54(5), 33-37.

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

Phomsoupha, M., & Laffaye, G. (2015). The science of badminton: game characteristics, anthropometry, physiology, visual fitness and biomechanics. *Sports Medicine*, 45, 473-495.

Pinto, I. F., Campos, C. J. G., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Port Nutr*, 14, 30-4.

Plowman, S.A. & Meredith, M.D. (Eds.). (2013). *Fitnessgram/Activitygram Reference Guide* (3 ed.). Dallas: The Cooper Institute.

Porretti, M. F., Pessoa, F. A., & de Assis, M. R. (2020). Montanhismo: um relato de experiência da interdisciplinaridade entre educação física e geografia. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 18(1), 61-67.

Proença, J., & Brás, J. (2010). Formação, mudança e identidade profissional em educação física. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 1(1), 66-97.

Quina, J. D. N. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 20-25.

Rahmati, M. M., & Momtaz, O. (2013). Does Frustration Cause Aggression? Case Study: Soccer Fans in Iran. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(10), 3028-3035.

Rama, L. (2016). *Teoria e metodologia do treino: modalidades individuais*. Plano nacional de formação de treinadores: Manuais de formação Grau I. Lisboa: IPDJ.

Robinson, D. B., Randall, L., & Andrews, E. (2020). Physical education teachers' (lack of) gymnastics instruction: an exploration of a neglected curriculum requirement. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 67-82.

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.

Sahabuddin, S. (2020). Development of Lob Drive Model on Badminton Game in High School Students. *The International Journal of Scientific Development and Research*, 5(3), 327-331.

Seth, B. (2016). Determination factors of badminton game performance. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 3(1), 20-22.

Sheerin, K., Williams, S., Hume, P., Whatman, C., & Gleave, J. (2012). Effects of gymnastics training on physical function in children. Comunicação apresentada na 30th Annual Conference of Biomechanics in Sports, Melbourne, Austrália.

Shevchenko, O., Mulyk, K., Paievskyi, V., Skaliy, A., Guba, A., Skaliy, T., & Anosova, O. (2023). Changes in Indicators of Special Physical Preparedness in Badminton Players Aged 10–11 under the Influence of Specially Selected Exercises. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(2), 246-252.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Silva, E. A. D. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, (12), 77-99.

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.

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

Trajković, N., Madić, D., Sporiš, G., Aleksić-Veljković, A., & Živčić-Marković, K. (2016). Impact of Gymnastics Program on Healthrelated Fitness in Adolescent Pupils. *Science of Gymnastics Journal*, 8(2), 157-166.

UNESCO. (2021). *How to influence the development of quality physical education policy: a policy advocacy toolkit for youth*. Paris, France: UNESCO.

Valente dos Santos, J., Faria, J., & Pinho, R. (2021). *Fair Play 10/11/12 - Educação Física - Ensino Secundário* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

Veiga, F. H., Festas, M., Taveira, M. D. C., Galvão, D., Janeiro, I. N., Conboy, J., Nogueira, J., et al., (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico—sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 31-47.

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

Webster, L. (2017). Effects of an educational gymnastics course on the motor skills and health-related fitness components of PETE students. *Physical Educator*, 74(2), 198-219.

Weinberg, R. S., & Comar, W. (1994). The effectiveness of psychological interventions in competitive sport. *Sports Medicine*, 18, 406-418.

Weiss, M. R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5(4), 335-354.

Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.

Werner, P. H., Williams, L. H., & Hall, T. J. (2012). *Teaching children gymnastics*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República.

Despacho n.º 7356/2021, de 23 de julho. Diário da República.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República.

Apêndices

Apêndice I – Potencialidades dos Espaços da ESBF.

	Sala de Aula	C1	C2	SG	GG
Jogos Desportivos Coletivos					
Andebol		X	X	Não se pode devido aos espelhos da sala e às regras que impedem o uso de bolas (apenas de forma adaptada)	X
Basquetebol		X	X		X
Voleibol		X	X		X
Futebol		X	X		X
Rugby		X	X		X
Corfebol		X	X		X
Ginástica					
Solo		Não se pode devido à regra que impede o uso dos materiais nos espaços exteriores		X	X
Aparelhos				X	X
Acrobática				X	X
Atletismo					
Salto em Altura		Não se pode devido à regra que impede o uso dos colchões nos espaços exteriores		X	X
Salto em Comprimento		Não se pode devido às condições da caixa de areia (apenas de forma adaptada)		X	X
Lançamentos		X	X	X	X
Barreiras		X	X	X	X
Velocidade		X	X	X	X
Estafetas		X	X	X	X
Raquetas					
Badminton		Não se pode devido ao vento e a uma regra que impede o uso de material no exterior.		X	X
Ténis de Mesa			X	X	X
Danças					
Socias	X	X	X	X	X
Tradicionais	X	X	X	X	X
Exploração da Natureza					
Orientação	(Oricones)	X	X	X	X
Escalada				(espaldares)	

Outros					
FITescola	X	X	X	X	X
Condição Física		X	X	X	X
Patinagem		Não há condições no pavimento		X	X

Apêndice II – Exemplo de Tabela de Observação para a Avaliação dos JDC

[illegible]

Apêndice III – Caracterização Individual dos Alunos nas Matérias

Número do Aluno	JDC				Ginástica				Dança	Badminton	Orientação	Atletismo			
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Acrobática	Solo	Minitrampolim	Boque				Estafetas	Barreiras	Salto em Altura	Peso
1	E	I	E	I	I	I	I	E	I	I	I	E	E	E	E
2	E	E		I	I	I	I	I	I	I	I	E			
3	E	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I		E	I	I
4	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I
5		I	I	I	I	E	E	E	E	E	I	E	E	E	I
6	E	E	I	E	I	I	I	E	I	I	I		E	E	E
7	E	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
8	E	I	I	I	I	I	I		I	I	I		E		
9		I		I	I	I	I		I		I				
10	E	A	E	E	I	I	I	E	I	E	I	E	E	E	E
11	E	I	E	E	I	I	I	E	I	E	I	E	E	E	E
12	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	I
13	I	I	I	I	I	I	I	E	I	E	I	E	I	I	I
14	E	E	E	E	I	I	I	E	I	E	I	E	E	E	E

15	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E	E	I	I
16	E	E	A	E	I	I	I	E	E	E	I	E	E	E	E
18	E		E		I	I	I	E	E	E	I	E	I	E	I
19	I	I	I		I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I
20	E	E	E	E	I	I	I		I	I	I	I	I		I
21	E	E	A	E	I	I	I		I		I	E	I		I
22		I	E	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I		I
23	E	I	E	I	I	I	I	I	I	E	I	I	I	I	I
24	I			I	I	I	I		I	E	I		E		

Apêndice IV – Caracterização Individual dos Alunos na Aptidão Física

Número do Aluno	IMC	Vaivém	Velocidade de 40 m	Força Média	Força Superior	Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Flexibilidade de Ombros		Flexibilidade de MI	
								E	D	E	D
1	Não	100	5,60	24	16	214	35	Sim	Sim	20	19
2	Não	51		46	26	170	50	Sim	Sim	28	28
3	Sim	26	6,92	30	12	167	31	Sim	Sim	26	15
4	Sim	21	7,76	18	11	155	30	Não	Não	31	30
5	Sim	27	8,09	35	13	165	40	Sim	Sim	49	50
6	Não	42	6,54	38	22	227	40	Sim	Sim	33	36
7	Sim	43	6,98	30	18	169	37	Sim	Sim	27	28
8	Sim	33	6,78	30	7	180	35	Sim	Sim	29	25
9	Sim			21	6	127	30	Sim	Sim	29	31
10	Sim	50	5,50	25	24	268	70	Sim	Sim	42	42
11	Sim	56	6,32	49	27	194	48	Sim	Sim	29	27
12	Sim	21	7,81	26	11	131	26	Sim	Sim	31	35
13	Sim	26	7,18	18	8	150	30	Sim	Sim	30	32
14	Não	39	6,31	31	17	172	41	Sim	Sim	25	29
15	Sim	30	7,50	15	10	135	35	Sim	Sim	31	31
16	Sim	74	5,50	51	22	235	50	Sim	Sim	4	8
18	Sim	70	6,64	63	6	167	40	Sim	Sim	29	29
19	Sim	26	7,28	7	0	125	19	Não	Não	2	1
20	Não	24	7,09	41	3	115	28	Sim	Sim	31	25
21		77	5,84	52	17			Sim	Sim	24	23
22	Não	18	7,15	25	15	160	37	Sim	Sim	23	27
23	Sim	52	5,56	39	20	230	65	Sim	Sim	51	52
24		22	7,44	37			31	Sim	Sim	22	27

Apêndice V – Grupos Heterogéneos da 2ª Etapa (JDC)

Definição dos Grupos da 2ª Etapa – JDC		
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nº 10	Nº 2	Nº 1
Nº 16	Nº 14	Nº 11
Nº 21	Nº 18	Nº 23
Nº 8	Nº 7	Nº 5
Nº 9	Nº 20	Nº 6
Nº 12	Nº 22	Nº 3
Nº 19	Nº 13	Nº 4

	Nº 15	Nº 24
--	-------	-------

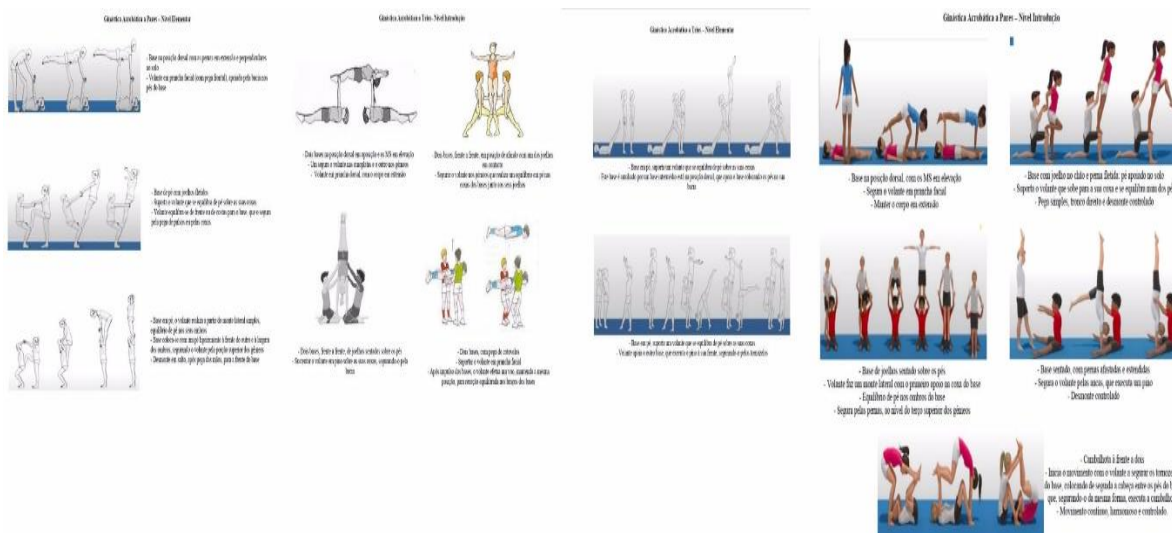
Apêndice VI – Grupos Heterogêneos da 2ª Etapa (Ginástica Acrobática)

Definição dos Grupos da 2ª Etapa – Ginástica Acrobática			
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Nº 10	Nº 6	Nº 20	Nº 1
Nº 16	Nº 18	Nº 22	Nº 2
Nº 7	Nº 21	Nº 23	Nº 14
Nº 8	Nº 12	Nº 3	Nº 4
Nº 9	Nº 15	Nº 5	Nº 13
	Nº 19	Nº 11	Nº 24

Apêndice VII – Grupos Homogêneos da 2ª Etapa – JDC

Definição dos Grupos da 2ª Etapa – JDC		
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nº 1	Nº 2	Nº 4
Nº 10	Nº 3	Nº 8
Nº 11	Nº 5	Nº 9
Nº 14	Nº 6	Nº 12
Nº 16	Nº 7	Nº 15
Nº 18	Nº 13	Nº 19
Nº 21	Nº 20	
Nº 23	Nº 22	

Apêndice VIII – Ficha Didática de Ginástica Acrobática



Fonte: Imagens retiradas de Valente dos Santos, Faria e Pinho (2021).

Apêndice IX – Oficina do Movimento



Apêndice X – Horário do Projeto PTI

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h15-9h00		9.9 Maria (GG)		12.6 Luana (C2)	
9h00-9h45					
10h05-10h50	12.6 Luana (C2)	11.2 Eduardo (GG)	11.2 Eduardo (GG)		9º8 Maria (SG)
10h50-11h35					
11h45-12h30		12.4 Maria (SG)			12.4 Maria (SG)
12h30-13h15					
13h15-13h40					
13h40-14h25			DE		DE
14h30-15h15					9.9 Maria (GG)
15h15-16h00		9º8 Maria (C1)			

Apêndice XI – Descrição das aulas do PTI

No 9º8, na aula de 45 minutos, foram abordadas as matérias de futebol e andebol na parte fundamental e a condição física no início da aula, através de um treino intervalado com exercícios de força e resistência. No futebol, foi realizado um exercício 2x2 + joker, com duas balizas, para os alunos terem a capacidade de decidir para onde devem rematar, compreendendo a largura e profundidade do campo e sem condução de bola e com defesa sombra nos alunos menos aptos, para terem tempo de tomar decisões. No andebol foram utilizados dois jogos: primeiro, o jogo do capitão 2+2 + joker, onde tinham de realizar 10 passos entre a equipa sem deixar a bola cair e no 11º passo, um aluno tinha de se dirigir para o arco do capitão e receber a bola para marcar um ponto. O facto de não ter um aluno fixo no arco proporcionou a todos os

alunos o máximo tempo potencial de aprendizagem possível, com o objetivo de trabalhar a desmarcação, a marcação e a interceção da bola. O segundo jogo de andebol consistiu num jogo 2+2 + joker em meio campo, com o objetivo de assumir atitude defensiva e rematar em salto para a baliza.

A aula de 90 minutos desta turma foi na SG, sendo as matérias trabalhadas: a ginástica acrobática e a ginástica de aparelhos. A condição física foi abordada através de exercícios de força e resistência na fase inicial da aula e na fase de transição entre áreas. A forma organizativa utilizada para abordar a ginástica de aparelhos foi através do percurso para permitir várias repetições dos exercícios, através de uma exercitação intensa e diversificada. Deste modo, o primeiro percurso consistiu em realizar saltos no minitrampolim e realizar elementos da ginástica de solo do nível introdução. O segundo percurso consistiu em realizar saltos no boque e posteriormente, passar para os bancos suecos, fazendo de trave baixa, onde realizaram a entrada a um pé, marcha para a frente e para trás em ponta dos pés e meia volta. Na ginástica acrobática, realizaram-se figuras a pares e a trios, com utilização de meios gráficos e com especial atenção no monte, desmonte e pegas, assim como a estabilização da figura com cerca de 3 segundos. No final da aula, os alunos apresentaram as figuras trabalhadas à turma. Além disso, abordou-se também o voleibol na fase fundamental da aula, através do exercício de roda de bola, com 4 alunos, com o intuito de manter o máximo possível de tempo a bola no ar através do toque de dedos.

O 9º9 teve aulas no GG, onde foi possível lecionar voleibol, basquetebol e badminton, juntamente com condição física, na parte inicial da aula através de um treino intervalado com exercícios de força e resistência. O exercício do basquetebol utilizado foi 3x3 + joker, sem condução de bola, com o objetivo da desmarcação, marcação e receber e enquadrar com o cesto. Os exercícios de voleibol consistiram na roda de bola, com o intuito de aguentar a bola no ar em toque de dedos e o jogo de cooperação 1+1, com serviço em passe para trabalhar o deslocamento para o ponto de queda da bola e o toque de dedos, com a meta de realizar 5 passagens pela rede. O exercício de badminton foi um jogo de cooperação 1+1, com a meta de realizar 15 passagens pela rede, utilizando apenas clears e lobs. Adicionalmente, na aula de 45 minutos, a professora titular pediu-me para realizar o vaivém a 6 alunos para completar a sua avaliação e, por isso, os restantes alunos realizaram um aquecimento de estafetas de aptidão aeróbia ao som do vaivém e, posteriormente, o exercício de roda de bola enquanto os alunos terminavam o teste.

A turma de 11º também teve aulas no GG e foram lecionadas as matérias de basquetebol e voleibol. A condição física desenvolveu-se na parte inicial da aula através de um treino intervalado com exercícios de força e resistência e no tempo de transição de uma área para a outra. Posto isto, os exercícios utilizados foram: no basquetebol, 3x3 com o campo defensivo sem drible e o campo atacante com drible; e no voleibol, 2+2, com serviço em passe com a meta de realizar 5 passagens de rede, jogo de serviços 1+1 e jogo de deslocamentos com 3 a 4 alunos, com o objetivo de aguentar a bola no ar de um ponto a outro. No final da aula realizou-se o modelo holandês em grupos homogêneos 3x3 no basquetebol e um jogo 2x2 no voleibol.

Por fim, na turma do 12º ano foram selecionadas as seguintes matérias: ginástica acrobática e ginástica de aparelhos. A condição física foi introduzida na parte inicial da aula através de um treino intervalado com exercícios de força e resistência. Após isso, dividi a turma nos 4 grupos de acrobática para treinarem a sua coreografia final, com figuras a pares e a trios e os seus elementos de ligação, tendo especial atenção na estabilização das figuras e nas pegas, com a utilização de meios gráficos. Posteriormente, dividi a turma em 3 áreas e realizei 2 percursos de ginástica de aparelhos anteriormente descritos, na aula do 9º ano, porém adaptado ao 12º ano e o exercício de roda de bola de voleibol.

Apêndice XII – Grupos Heterogêneos da 3ª Etapa (JDC).

Definição dos Grupos da 3ª Etapa – JDC		
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nº 10	Nº 14	Nº 1
Nº 16	Nº 18	Nº 11
Nº 2	Nº 21	Nº 23
Nº 8	Nº 7	Nº 3
Nº 4	Nº 20	Nº 5
Nº 9	Nº 22	Nº 6
Nº 12	Nº 15	Nº 13
	Nº 19	

Apêndice XIII – Tabela de Critérios de Avaliação de Ginástica Acrobática

Ficha de Avaliação de Ginástica Acrobática					
Nomes dos elementos					
Identifique a ordem e quais os elementos técnicos do esquema					
Paras – Nível Introdução					
Paras – Nível Elementar					
Yrios – Nível Introdução					
Yrios – Nível Elementar			Outras figuras (desenho)		
Individual – ginástica de solo					
Cambalhota à frente	Cambalhota à trás	Cambalhota à frente MI afastados	Cambalhota à trás MI afastados	Cambalhota à frente saltada	Avião/ponte
Pino	Pino cambalhota	Roda	Rondada		
Juiz					
Critérios	Parâmetros				
Excelente	O grupo realizou todos os elementos da avaliação corretamente, com fluidez, sincronizados e em equilíbrio;				
Muito bom	Realizou 3 dos elementos da avaliação corretamente				
Bom	Realizou 2 dos elementos da avaliação corretamente				
Suficiente	Realizou 1 dos elementos da avaliação corretamente				
Fraco	Não realizou nenhum dos elementos da avaliação corretamente				
Elementos	Excelente (2)	Muito bom (1,5)	Bom (1)	Suficiente (0,5)	Fraco (0)
Figura 1					
Figura 2					
Figura 3					
Figura 4					
Figura 5					
Figura 6					
Individual 1					
Individual 2					
Individual 2					
Música					
Coreografia					

Fonte: Imagens retiradas de Valente dos Santos, Faria e Pinho (2021).

Apêndice XIV – Grupos Heterogéneos da 4ª Etapa (JDC)

Definição dos Grupos da 4ª Etapa – JDC		
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nº 2	Nº 14	Nº 1
Nº 10	Nº 18	Nº 6
Nº 16	Nº 21	Nº 11
Nº 8	Nº 7	Nº 23
Nº 4	Nº 20	Nº 3
Nº 9	Nº 22	Nº 5
Nº 12	Nº 15	Nº 13
	Nº 19	

Apêndice XV – Caracterização Individual dos Alunos nas Matérias

Número do Aluno	Andebol	Basquetebol	Ginástica Acrobática	Dança	Badminton	Orientação
1	A	E/A	E	E	E	A
2	E/A	E/A	E	E	E	A
3	E	E	E	E	E/A	E

4	I/E	I/E	E	I/E	I	A
5	I/E	E	E	E	E/A	A
6	E/A	A	E	E/A	E	A
7	A	E	E	E	E	A
8	E	E/A	E	E	E	E
9	I	I	E	E	I	A
10	E/A	A	E	A	I/E	A
11	E/A	E/A	E	E/A	I/E	A
12	E	I/E	E	I/E	I/E	A
13	E	E	E	E	E	E
14	E/A	A	E	A	E	A
15	E	I/E	E	I/E	E	A
16	A	A	E	A	E/A	A
18	E/A	E/A	E	E/A	E/A	A
19	I/E	I/E	E	E	I/E	A
20	E/A	E	E	E	E	A
21	A	A	E	A	E	A
22	E	I/E	E	E/A	I/E	A
23	E/A	E	E	E/A	E/A	E

Apêndice XVI – Caracterização Individual dos Alunos na Aptidão Física

Número do Aluno	IMC	Vaivém	Velocidade de 40 m	Força Média	Força Superior	Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Flexibilidade de Ombros		Flexibilidade de MI	
								E	D	E	D
1	Sim	104	5,73	28	22	210	45	Sim	Sim	16	16
2	Não	56	5,96	41	36	183	50	Sim	Sim	34	31
3	Sim	26	6,84	39	20	165	33	Sim	Sim	28	28
4	Sim	24	8,00	18	20	185	35	Sim	Sim	39	34
5	Sim	29	7,50	37	19	170	32	Sim	Sim	47	51
6	Sim	54	6,42	33	19	220	50	Sim	Sim	36,5	38
7	Sim	34	6,98	18	20	170	41	Sim	Sim	33	37
8	Sim	40	7,01	35	4	180	35	Sim	Sim	22	25
9	Sim	14		19	8	130	28	Sim	Sim	28	26
10	Sim	54	6,38	24	23	256	65	Sim	Sim	44	40
11	Sim	62	6,34	60	34	207	45	Sim	Sim	24	30
12	Sim	23	8,16	26	11	130	25	Sim	Sim	28	34
13	Sim	33	7,18	22	10	162	35	Sim	Sim	27	32
14	Não	53	5,84	37	20	210	52	Sim	Sim	27	23
15	Sim	37	7,63	18	10	140	35	Sim	Sim	30	33

16	Sim	78	5,56	69	27	235	57	Sim	Sim	4	8
18	Sim	70	6,64	58	7	152	35	Sim	Sim	30	29
19	Sim	27	7,28	23	2	140	28	Não	Não	8	9
20	Não	24	7,21	42	3	168	32	Sim	Sim	20	20
21	Sim	86	5,85	80	22	230	50	Sim	Sim	17	17
22	Não	24	7,32	25	15	150	42	Sim	Sim	18	21
23	Sim	54	6,08	41		235	60	Sim	Sim	49	48

Apêndice XVII – Articulação Interdisciplinar na Saída de Campo

Disciplina	Domínio	Estratégias	Descritores do perfil de alunos
Educação Física	Área das Atividades Físicas	Estabelecer relações intra e interdisciplinares; Utilizar de conhecimento para participar de forma adequada e resolver problemas em contextos diferenciados. Cooperar com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo; cooperar promovendo um clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e prazer proporcionado pelas atividades	Respeitador da diferença Participativo/ colaborador/ Cooperante/ Responsável/ Autónomo
Português	Leitura	Estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado
História	Opções internas e contexto internacional	Assumir responsabilidades nas tarefas, atitudes e comportamentos	Responsabilidade e Autonomia

Apêndice XVIII – Caracterização da Amostra

Professor	Sexo	Formação Inicial em Ginástica (anos)	Formação Contínua em Ginástica (anos)	Anos de Experiência	Gosto pelo Ensino da Ginástica
P1	Masculino	41	Sim (15)	40	Não
P2	Masculino	22	Sim (7)	19	Sim
P3	Masculino	20	Sim (4)	16	Sim
P4	Masculino	18	Não	3	Sim
P5	Masculino	16	Não	15	Sim
P6	Masculino	24	Sim (18)	23	Sim
P7	Masculino	26	Sim (10)	25	Sim
P8	Masculino	21	Sim (2)	20	Sim
P9	Masculino	11	Não	10	Sim
P10	Feminino	8	Não	3	Não
P11	Feminino	28	Sim (20)	25	Não

P12	Feminino	26	Sim (2)	24	Sim
P13	Feminino	31	Sim (10)	30	Não
P14	Feminino	30	Sim (5)	25	Sim
P15	Feminino	25	Não	23	Sim

Apêndice XIX – Propostas de Soluções do Seminário



Seminário: Aplicação na Prática e Propostas de Soluções



1. GINÁSTICA ACROBÁTICA

1.1. Compreende e desenvolve corretamente as funções de base e sua volante, na sincronização dos diversos elementos acrobáticos e coreográficos.
 1.2. Conduz e efetua com correção técnica as pegas, os montes e desmontes do tipo simples ligados aos elementos a executar.
 1.3. Combina numa coreografia com música, a par, utilizando diversos elementos de ligação, posições de equilíbrio, outras destrezas ginásticas e os respetivos elementos técnicos.






2. GINÁSTICA DE APARELHOS

2.1. Salto de eixo no bloco humano, com os membros inferiores estendidos (com estiramento dos joelhos).





Professora Emília Lúcia Rodrigues



Seminário: Aplicação na Prática e Propostas de Soluções





Seminário: Aplicação na Prática e Propostas de Soluções



2.2. Salto de eixo no bloco humano, com o primeiro voo longo para apoiar das mãos na extremidade distal com a cabeça e pernas acima da linha dos ombros.





2.3. Salto de eixo para um plano superior, como forma de progressão pedagógica para o salto entre andes.





Professora Emília Lúcia Rodrigues

2.4. Realiza um movimento, utilizando a posição dos braços para apoiar e manter o equilíbrio. Entrela a um pé, com o chamado do outro pé. Marcha à frente e atrás olhando em frente. Marcha no ponto dos pés, atrás e à frente. Marcha volta, em apoio nos pontos dos pés, e Avião, mantendo o equilíbrio.






2.5. Treino para todos as exceções da ginástica.





Professora Emília Lúcia Rodrigues



Seminário: Aplicação na Prática e Propostas de Soluções





Seminário: Aplicação na Prática e Propostas de Soluções



3. GINÁSTICA DE SOLO

3.1. O aluno combina as habilidades em seqüências, com a utilização de planos inclinados, como progressão pedagógica.





3.2. O aluno combina as habilidades em seqüências, utilizando diferentes formas de progressão de entrada para apoiar facialmente na parede.





Professora Emília Lúcia Rodrigues

3.3. Roda, com apoio alternado das mãos, passando as pernas e mãos alto possível, através da apoio da parede, com o corpo em apoio alternado das pernas.






3.4. Progressão de passagem por cima, deslizando para apoiar das mãos no colchão, sem a ajuda dos ombros e elevando as pernas para passar por cima.





Professora Emília Lúcia Rodrigues

Apêndice XX – Horário do PTI

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h15-9h00	11.1 Eduardo (C1)	10.5 Eduardo (C2)		12.6 Luana (C2)	
9h00-9h45					
10h05-10h50	12.6 Luana (C2)	12.1 (Maria (C1)			
10h50-11h35					
11h45-12h30					
12h30-13h15					
13h15-13h40			DE		DE
13h40-14h25					
14h30-15h15		8.3 Romero (C1)			
15h15-16h00	9.7 Eduardo (C1)				

Anexos

Anexo 1 – ‘Roulement’

SEMANA Nº					2ª FEIRA				3ª FEIRA				4ª FEIRA				5ª FEIRA				6ª FEIRA			
1	5	9	13	17	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2
2	6	10	14	18	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG
3	7	11	15	19	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1
4	8	12	16	20	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG	C2	GG	C1	SG
08:15 — 09:00					10°2	12°3 AB	11°1	8°4	10°5	9°9	10°4	9°5	2°TAP TGEI	10°6	8°3	12°5	12°6	12°2	11°1	3°TAE	10°2	9°4	10°4	11°6
09:00 — 09:45					10°2	12°3 AB	11°1	8°4	10°5	9°9	10°4	9°5	2°TAP TGEI	10°6	8°3	12°5	12°6	12°2	11°1	3°TAE	10°2	9°2	10°4	11°6
10:05 — 10:50					12°6	12°2	8°8	8°6	10°1	11°2	12°1	12°5	2°TC	11°2	8°10	9°1	10°1	12°3 AB	1°TC	11°6	9°3	3°TD (DC)	2°TAE	9°8
10:50 — 11:35					12°6	12°2	8°8	8°6	10°1	11°2	12°1	12°5	2°TC	11°2	8°10	9°1	10°1	12°3 AB	1°TC	11°6	9°3	3°TD (DC)	2°TAE	9°8
11:45 — 12:30					3°TDE F	10°6	11°4	8°5	3°TC	10°3	11°3A B	12°4	3°TDE F	11°5	9°7	8°2	10°5	10°3	11°3A B	3°TDA F	1°TAE	11°5	12°1	12°4
12:30 — 13:15					3°TDE F	10°6	11°4	8°5	3°TC	10°3	11°3A B	12°4	3°TDE F	11°5	9°7	8°6	10°5	10°3	11°3A B	3°TDA F	1°TAE	11°5	12°1	12°4
13:15 — 13:40																								
13:40 — 14:25																								
14:30 — 15:15						9°10	9°7	8°7	9°6	3°TD (DC)	8°3	9°8	9°3	9°10	8°1	8°4	PIEF 1A	9°2		8°9	PIEF 2A	9°9		9°1
15:15 — 16:00					9°6	9°11		8°7	9°6	9°11		8°2	3°TDA F	9°10	8°1	8°5	PIEF 1A	9°2	8°8	3°TAP TGEI	PIEF 2A		11°4	9°5
16:10 — 16:55					1°TAP TGEI	9°4		8°9	2°TIAT	9°11		8°2	3°TDA F			8°7	PIEF 2B	1°TIAT	8°10	3°TAP TGEI	3°TDA F		11°4	
16:55 — 17:40					1°TAP TGEI	9°4		8°9	2°TIAT								PIEF 2B	1°TIAT	8°1		3°TDA F			
17:45 — 18:30																								

Fonte: Agrupamento de Escolas Braamcamp Freire.

Anexo 2 – Mapa de Orientação do Percurso da Escola de Armas



Fonte: Tapada Militar de Mafra.