



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de estágio realizado na Escola Secundária de Pinhal Novo

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor António Pedro Duarte

Júri:

Presidente:

Doutor Vítor Manuel dos Santos Silva Ferreira, professor associado com
agregação da Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutor Miguel Pedro Fernandes de Almeida Fragoso Peralta, investigador
auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor António Pedro Araújo Duarte, professor auxiliar convidado da Faculdade
de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Tiago Filipe Garcia Descalço

2025



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de estágio realizado na Escola Secundária de Pinhal Novo, com
vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em
Educação Física desenvolvido na Escola Secundária de Pinhal Novo, sob a
supervisão do Professor Doutor António Pedro Duarte e do Mestre Paulo Jorge
Cruz Chagas Lopes Pereira, no ano letivo de 2023/2024.

Tiago Filipe Garcia Descalço

2025

Resumo

Este relatório retrata a minha experiência enquanto professor em formação na disciplina de Educação Física, desenvolvida na Escola Secundária de Pinhal Novo. O documento evidencia uma análise crítica e reflexiva sobre a prática docente em todas as suas áreas de intervenção, com o objetivo de justificar as decisões tomadas, corroboradas teoricamente e apresentar soluções para os problemas apresentados diariamente, tanto ao nível da lecionação da Educação Física como em outras dimensões pertencentes à função docente. Entre essas dimensões destacam-se, a investigação e inovação pedagógica, bem como a participação na escola e a relação com a comunidade.

O estágio pedagógico, transformado em escrita neste relatório, ao documentar aprendizagens, dificuldades e conquistas durante o estágio, constitui um instrumento de autoavaliação e de consulta para futuras necessidades de formação e evolução profissional. Embora não seja possível documentar todos os momentos vividos, procurei destacar aqueles que considere mais relevantes, bem como as estratégias mais inovadoras e diferentes aplicadas ao longo do percurso.

Palavras-chave: aluno; avaliação; condução do ensino; desporto escolar; direção de turma; educação física; ensino-aprendizagem; estágio pedagógico; inovação pedagógica; reflexão.

Abstract

This report summarizes my experience as a trainee Physical Education teacher at Pinhal Novo Secondary School. It presents a critical and reflective analysis of teaching practice, aiming to justify pedagogical decisions and propose solutions to daily challenges in both teaching and broader school involvement. Key areas include pedagogical innovation, research, and community engagement.

The teaching internship, documented in this report, serves as a tool for self-assessment and reference for future training and professional development by recording learnings, difficulties, and achievements throughout the internship. Although it is not possible to document every moment experienced, I have sought to highlight those I considered most relevant, as well as the most innovative and distinct strategies applied throughout the process.

Keywords: student; assessment; teaching conduction; school sports; class coordination; physical education; teaching-learning process; pedagogical internship; pedagogical innovation; reflexion.

Lista de Abreviaturas

AD – Aprendizagem e Desenvolvimento

AEEF – Aprendizagens Essenciais de Educação Física

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

ESPN – Escola Secundária de Pinhal Novo

GE – Grupo Equipa

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JDE – Jogos Desportivos Escolares

NE – Nível Elementar

NI – Nível Introdução

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

RA – Recuperação e Aprendizagem

ZSAP – Zona Saudável de Aptidão Física

Índice

Resumo	i
Abstract	iii
Lista de Abreviaturas	iv
Índice	v
Introdução.....	1
1. Bilhete de Identidade da Escola Secundária de Pinhal Novo	2
2. Processo Ensino-Aprendizagem	3
2.1 Primeira Etapa: Avaliação Inicial	4
2.2 Segunda Etapa: Recuperação e Aprendizagem	10
2.3 Terceira Etapa: Aprendizagem e Desenvolvimento.....	14
2.4 Quarta Etapa: Consolidação	19
2.5 Condução do Ensino.....	21
2.5.1 Instrução	21
2.5.2 Gestão	23
2.5.3 Disciplina	27
2.5.4 Clima Relacional	28
2.5.5 Estilos de Ensino	30
3. Lecionação.....	33
3.1 Semana Letiva a Tempo Inteiro	33
3.2 1.º Ciclo de Escolaridade	36
3.3 2.º Ciclo de Escolaridade	39
4. Desporto Escolar.....	43
4.1 Voleibol.....	44
4.1.1 Planeamento por Etapas.....	46
4.2 Jogos Desportivos Escolares	53
4.3 A Problemática	56

5. Direção de Turma	61
5.1 Estudo de Turma	61
5.2 Peddy-Paper	64
5.3 Acompanhamento da Direção de Turma.....	67
Conclusão.....	70
Bibliografia.....	71
Referências Legislativas	75
Apêndices.....	76
Apêndice A: Calendarização da 1ª Etapa	76
Apêndice B: Exemplo de tabela de observação das Atividades Físicas	77
Apêndice C: Resultados da Avaliação Inicial	78
Apêndice D: Exemplo da Ficha de Avaliação Individual.....	79
Apêndice E: Critérios de Classificação adaptados para o 1.º Período.....	80
Apêndice F: Parte da Ficha de Avaliação Individual	80
Apêndice G: Planeamento Anual da modalidade de voleibol no Desporto Escolar	81
Apêndice H: Exemplo de gráfico da “preferência social e impacto social” (Estudo de Turma)	84
Apêndice I: Exemplo de sociograma (Estudo de Turma)	85

Introdução

A formação de um docente não se esgota na teoria, sendo fundamental o contacto direto com a realidade escolar para que se promovam a consolidação e evolução essenciais à prática docente. Desta forma, este relatório resulta da experiência vivida durante o estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Pinhal Novo, no contexto do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento assume-se como o produto da apreciação de todo o processo formativo, com um carácter reflexivo, refletindo o seu contributo para o meu crescimento pessoal e profissional, através de uma visão crítica de todo o processo.

A estrutura do relatório foi elaborada com base nas quatro áreas e respetivas competências definidas no guia de estágio, embora não tenha seguido uma estrutura extremamente linear com as áreas. Todas as áreas e subáreas do estágio foram alvo de uma análise crítica e reflexiva, com especial destaque para aquelas que considere mais relevantes.

Está dividido em cinco capítulos, o primeiro, “Bilhete de Identidade da Escola Secundária de Pinhal Novo”, onde realizo uma breve caracterização da escola. O segundo, que corresponde ao “Processo Ensino-Aprendizagem”, abordo as quatro etapas do planeamento e onde menciono os processos relativos ao planeamento e avaliação, ainda neste capítulo, realizo também uma reflexão acerca das estratégias de condução do ensino utilizadas. O terceiro capítulo, “Lecionação”, descreve as minhas experiências enquanto professor a tempo inteiro e em diferentes ciclos de escolaridade, estando assim dividido em “Semana Letiva a Tempo Inteiro”, “1.º Ciclo do Ensino Básico” e “2.º Ciclo do Ensino Básico”. O quarto capítulo, “Desporto Escolar”, encontra-se dividido em três subcapítulos, o “Voleibol”, onde retrato a minha experiência enquanto professor coadjuvante e o planeamento realizado; “Jogos Desportivos Escolares”, no qual abordo a sua organização, a minha intervenção e a procura de uma alternativa mais eficaz para os processos de inscrição dos alunos. Por fim, o quinto capítulo, “Direção de Turma”, reflete a minha relação com o a comunidade e está dividido em “Estudo de Turma”, “Peddy Paper” e “Acompanhamento da Direção de Turma”.

1. Bilhete de Identidade da Escola Secundária de Pinhal Novo

A Escola Secundária de Pinhal Novo (ESPN) localiza-se na freguesia de Pinhal Novo, concelho de Palmela e distrito de Setúbal, tendo sido requalificada em 2015 pela Parque Escolar. A escola é pública e não agrupada, acolhendo alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Atualmente, dispõe de 83 turmas, 2043 alunos e 232 professores, pelo que é de fácil perceção a grande dimensão da escola e a necessidade de um número elevado de espaços para a lecionação de todas as disciplinas, exigindo uma ampla infraestrutura e uma organização eficiente que responda às necessidades educativas dos alunos.

A escola está dividida em quatro blocos, sendo que o último é dedicado, maioritariamente, à disciplina de Educação Física (EF). Os recursos desportivos incluem três espaços exteriores, um pavilhão semicoberto, um ginásio pequeno e um ginásio grande. Os espaços exteriores agregam três campos polidesportivos, uma pista de atletismo, uma pista de velocidade e uma caixa de saltos, sendo que o pavilhão semicoberto é também polidesportivo. O ginásio pequeno alberga as melhores condições para a prática de conteúdos relacionados com a ginástica, assim como material específico. Já o ginásio maior possui as medidas regulamentares de um campo de voleibol. O ponto mais importante a realçar é a grande polivalência de todos os espaços, com a possibilidade de colocar redes em qualquer espaço, a existência de colchões para utilizar nos espaços exteriores e sistemas de som sem fios, permitindo a prática de todos os componentes do currículo em praticamente todos os espaços da escola.

O Grupo de Educação Física (GEF) integra vinte e um professores, dos quais dez em quadro de escola, seis em quadro de zona pedagógica e cinco professores contratados. Além disso, o GEF acolheu dois núcleos de estágio, um da Faculdade de Motricidade Humana, composto por quatro alunos estagiários e outro da Universidade Lusófona, constituído por dois alunos estagiários, promovendo um ambiente de formação contínua para futuros docentes.

A diversidade de espaços e infraestruturas da ESPN permite a realização de aulas de EF nas melhores condições, além de favorecer o desenvolvimento de projetos desportivos. Os espaços, os docentes e os estagiários promovem um ambiente enriquecedor para os alunos, através de diferentes experiências.

2. Processo Ensino-Aprendizagem

O professor realiza muitas tarefas essenciais, tais como o planeamento pedagógico. Este envolve decisões prévias à intervenção docente, podendo ter diferentes escalas temporais, desde o planeamento de curto prazo (como planos de aula e/ou semanais), seguindo um nível intermédio (unidades de ensino), longo prazo (como o plano anual de turma e projetos curriculares), até aos planos de muito longo prazo (como planos plurianuais e projetos educativos da escola) (Januário, 2017). Planeamento significa selecionar e ordenar objetivos e conteúdos programáticos, considerando os recursos disponíveis (Bento, 1987, como citado em Quina, 2009).

Embora o planeamento exija múltiplas tarefas, estas integram naturalmente o processo ensino-aprendizagem. Januário (2017) destaca que, na fase interativa, os professores implementam 80% das decisões tomadas previamente, ajustando 15% e criando apenas 5% de novas estratégias. Esta tendência reforça a necessidade da preparação prévia, pois um planeamento sólido contribui para reduzir a incerteza e a ansiedade, permitindo prever desafios e otimizar a gestão da aula (Januário, Anacleto & Henrique, 2015)

Antes do início do ano letivo, foi crucial analisar os documentos estruturantes da EF e que têm como referência os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF), como o Plano Plurianual, o Protocolo de Avaliação e dos Critérios de Avaliação/Classificação. Conhecer as instalações e a sua polivalência, materiais, carga horária, rotação de espaços, realizar o estudo de turma e a reunião de Conselho de Turma (CT) foram etapas fundamentais para um planeamento adequado. No início, a quantidade de documentos a consultar gerou insegurança, sendo comum entre professores inexperientes (Griffey e Housner, 1991, como citado em Inácio et al., 2014).

A ESPN adota uma organização de planeamento por etapas, conforme sugerido nos documentos normativos do Ministério de Educação (2001), através dos PNEF e AEEF. Este modelo facilita a regulação do ensino e permite uma organização flexível, ao contrário do planeamento por blocos, onde as modalidades são abordadas por períodos fixos, sem considerar as características dos alunos (Ministério da Educação, 2001). Assim, um planeamento por etapas permite ajustes mais eficazes às necessidades dos alunos, respeitando o calendário escolar e as condições das instalações (ME, 2021; Andrade et al., 2020). Deve também ter períodos de revisão das matérias e recuperação do nível da aptidão física, com foco no período após as interrupções letivas. Rosado (2005, como

citado em Gonçalves, 2017), acrescenta ainda que as aulas são tendencialmente politemáticas e as unidades de ensino são um conjunto de aulas muito semelhantes, com os mesmos conteúdos e/ou a mesma função didática.

O processo de ensino-aprendizagem na ESPN organiza-se em quatro etapas: Avaliação Inicial (AI), Recuperação e Aprendizagem (RA), Aprendizagem e Desenvolvimento (AD) e Consolidação (Gonçalves, 2017; Valente-dos-Santos et al., 2021). A AI ocorre nas primeiras semanas do ano letivo e tem como principal função diagnosticar dificuldades dos alunos e definir possibilidades para o seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Já a etapa de RA foca-se na recuperação das matérias consideradas prioritárias, motivando os alunos e reforçando competências. A etapa de AD aprofunda as aprendizagens anteriores e introduz novas matérias, estabelecendo objetivos intermédios mais complexos. Por último, na etapa de consolidação, são realizados momentos de revisão e reforço, para consolidar as aprendizagens, preparando a avaliação sumativa final.

O planeamento por etapas revelou-se a melhor escolha, sendo amplamente recomendado por professores experientes (Andrade et al., 2020). Este modelo promove uma aprendizagem mais progressiva e consistente (Passos, 2013), embora exija uma maior polivalência das instalações e adaptação contínua às condições disponíveis.

2.1 Primeira Etapa: Avaliação Inicial

A etapa de AI adquire sentido quando se pretende planear o ensino e a aprendizagem de acordo com as informações recolhidas, ou seja, quando se considera essencial adaptar o ensino às necessidades reais da turma (Carvalho, 1994). As orientações do autor serviram como base para o meu planeamento desta fase, assim, os principais objetivos para a AI incluíram, conhecer os alunos e o contexto específico da disciplina; apresentar o programa curricular; rever aquisições anteriores; fomentar um clima positivo e estabelecer rotinas de organização e funcionamento.

Adicionalmente, esta fase visou avaliar o nível de entrada dos alunos e as respetivas possibilidades de evolução, através da identificação dos alunos «críticos» e das matérias prioritárias. Permite ainda recolher dados para definir os objetivos da primeira etapa e a construção dos respetivos grupos. A mesma etapa permite ainda identificar aspetos críticos para cada matérias, como as formas de organização, questões de segurança e formação de grupos. Por fim, em colaboração com os docentes, é possível

elaborar o plano de grupo, delinear objetivos para cada ano de escolaridade e objetivos mínimos a alcançar.

Utilizar a avaliação como um instrumento para melhorar o processo ensino-aprendizagem implica atribuir-lhe um carácter formativo (Carvalho, 1994). Assim, a etapa de AI, as estratégias de auto e heteroavaliação e o feedback são ferramentas que permitem este propósito. Fernandes (2021), detalha a avaliação formativa, referindo que cada tarefa deverá cumprir uma tripla função, permitir a aprendizagem dos alunos, que os professores ensinem e envolver ambos nos processos de avaliação, sendo a procura desta tripla função em todas as tarefas planeadas essencial, estando em constante observação e adaptação.

Posto o parágrafo anterior, o fornecimento de feedback é imprescindível para a aprendizagem dos alunos, aproximando o aluno de estar em tempo potencial de aprendizagem. Para que consiga fornecer feedback adequado e com qualidade é necessário ter em consideração os fatores que determinam a efetividade do mesmo, nomeadamente o domínio do conteúdo; as estratégias de observação e os aspetos pedagógicos associados. Além disso, é de extrema importância variáveis como o controlo à distância, o deslocamento e o posicionamento. Desta forma, enquanto responsável das aprendizagens dos alunos e sendo o feedback um instrumento imprescindível é de extrema importância estar alinhado e ter conhecimento destes fatores para que o consiga realizar com qualidade. O ciclo de feedback é um processo contínuo e sistemático de recolha, interpretação e devolução de informação sobre o desempenho dos alunos. Este ciclo permite perceber se o aluno compreendeu e se está a realizar o que foi transmitido por mim e também para transmitir aos alunos que estamos preocupados e empenhados para que tenham sucesso nas suas aprendizagens. O ciclo de feedback torna-se ainda mais importante se considerarmos os resultados obtidos por Quina et al. (1998) que relata que apenas 50% dos feedbacks pedagógicos dirigidos pelo professor eram assimilados pelos alunos, estando bastante relacionado positivamente com feedbacks pouco extensos e com poucas ideias.

Quanto às diferentes dimensões do feedback, ao analisar os diferentes tipos de feedback quando ao objetivo procurei essencialmente fornecer em maior quantidade feedbacks prescritivos e interrogativos, sendo os últimos os que promovem mais autonomia por induzir uma procura ativa por parte dos alunos pela resposta e estão muito ligados ao estilo de ensino Descoberta Guiada e são também os menos utilizados pelos professores (Piéron, 1985), sendo que os alunos recordam grande parte da informação transmitida quando são utilizados feedbacks prescritivos (Quina et al., 1998).

O planeamento e calendarização da primeira etapa exigiram a recolha de informações essenciais, destacando-se as matérias a lecionar no respetivo ano de escolaridade, aprendizagens anteriores dos alunos, o roulement das instalações, a polivalência dos espaços, os recursos materiais e a caracterização da turma.

Primeiramente e após recolher as informações anteriores, realizei uma calendarização e distribuição das aulas de AI (ver Apêndice A). Nesta distribuição surgiram muitas dúvidas, como por exemplo a realização de aulas monotemáticas ou politemáticas, o número de aulas necessárias para conseguir avaliar todos os alunos em todas as matérias e ter a capacidade de adaptar a calendarização devido a situações de greve ou condições climatéricas. Durante toda a AI realizei aulas politemáticas com o objetivo de avaliar a mesma matéria em dois momentos distintos, onde a segunda aula servia como um momento para poder retirar dúvidas dos desempenhos dos alunos, contudo, penso que teria sido uma melhor estratégia iniciar com aulas monotemáticas e com o passar do tempo e conseqüentemente com o aumento do meu à vontade, passar para aulas politemáticas. Por outro lado, uma estratégia que adotei foi começar pelas matérias em que estou mais confortável, como foi o caso de nas três primeiras aulas avaliar duas vezes o futebol e o andebol e uma vez o voleibol e a ginástica de solo. Ao longo da etapa, foram necessárias adaptações na calendarização devido a fatores imprevistos, como condições climatéricas adversas e greves dos funcionários. Estas mudanças tiveram impacto na observação dos alunos, impossibilitando a avaliação de cada matéria em dois momentos distintos

De acordo com Teixeira e Onofre (2009), a avaliação pode tornar-se uma tarefa especialmente exigente para os professores estagiários pois têm de realizar juízos de valor sobre os desempenhos dos alunos, maioritariamente com critérios pouco claros e objetivos por definir. No entanto, este não foi um fator que me trouxe dificuldades acrescidas, pois as fichas de registo/observação construídas pelo GEF são claras e objetivas, sendo a multiplicidade de tarefas a minha grande dificuldade. Esta fase foi particularmente desafiante pois tinha de conseguir avaliar todos os alunos, numa turma que não conhecia os alunos, não sabia os nomes, tinha muita falta de experiência e em simultâneo tinha de gerir e organizar a aula, estar atento aos comportamentos desviantes, às diferentes dimensões do clima, ao fornecimento de feedback e conseguir observar e recolher dados para realizar uma avaliação sustentada. Embora a AI tenha representado um desafio significativo, ao longo do ano letivo desenvolvi maior autonomia e confiança na aplicação dos critérios avaliativos. A adaptação progressiva das metodologias utilizadas permitiu-me melhorar a eficácia da avaliação e a sua aplicabilidade na prática pedagógica. Destaco ainda uma estratégia adotada por um dos meus colegas de estágio que revelou-se ser útil

nesta fase inicial, que foi a integração de uma fotografia de cada aluno nas fichas de observação ou então a utilização de coletes com números, de forma a identificar os alunos, a última foi uma ideia trocada pelo núcleo de estágio mas que não foi utilizada.

Outra situação importante de realçar são as diferentes perspetivas que diferentes pessoas têm ao avaliar um determinado gesto técnico, o nível de Jogos Desportivos Coletivos (JDC) ou uma habilidade gímnica. Enquanto professor estagiário e em início de ano letivo, percebi a importância das reuniões com o núcleo e a observação de outras aulas com posteriores balanços para perceber e chegar a um consenso relativamente às diferentes dúvidas que a avaliação traz. Um documento que auxiliou em muito esta dificuldade, foram as tabelas (ver Apêndice B) para todas as matérias disponibilizadas pelo GEF, elaboradas com base no Protocolo de Avaliação da escola, nas quais constam a situação de avaliação, os critérios de avaliação e os indicadores de observação.

Para a avaliação dos alunos foi considerado como base e como documento orientador o protocolo de avaliação de EF da ESPN, no qual consta os níveis de especificação enunciados pelos PNEF e AEEF, a situação de avaliação, os critérios de avaliação e os indicadores de observação.

Os resultados da AI foram divididos em níveis intermédios para cada nível de especificação (ver Apêndice C). O nível distante do nível introdução foi atribuído aos alunos que não cumpriam dois ou mais critérios. Já o nível próximo do nível introdução foi destinado aos alunos que não cumpriam apenas um critério. A estrutura manteve-se para o Nível Elementar (NE). Os resultados foram assim apresentados para facilitar a localização dos alunos que não demonstram a totalidade de um nível e assim ter uma imagem facilitadora do enquadramento geral da turma e as respetivas delineações de estratégias, definição de matérias e alunos prioritárias/os e fortes.

A tabela (Apêndice C) permite-nos ter uma “vista de helicóptero” e identificar as matérias prioritárias (matérias em que grande parte dos alunos está longe do nível), matérias fortes (matérias em que os alunos, de uma forma geral, estão perto do nível), esta informação é retirada ao ler a tabela através das colunas. Ao ler pelas linhas, é possível retirar outras informações, como os alunos fortes (alunos que estão no nível ou próximos dele nas diferentes matérias) e os alunos prioritários (alunos que estão longe do nível nas diferentes matérias). Posto isto, na área das Atividades Física (AF), identifiquei cinco matérias prioritárias que vão ser alvo de muito trabalho durante a 2ª etapa. Nos JDC, o basquetebol e o futebol; na ginástica; o solo; no atletismo, o triplo salto e nas danças o vai de roda siga a roda. As matérias fortes são o voleibol, a ginástica acrobática e a dança.

Relativamente aos JDC de invasão, verificou-se de uma forma transversal um jogo bastante anárquico, onde existe aglomeração sobre a bola e conseqüentemente, falta de procura de espaço vazio à distância de passe e uma não ocupação dos corredores, assim como falta de esclarecimento dos “quandos” do passe, condução/drible e remate/lançamento, sendo estes aspetos que conduzem a um jogo em que a bola está constantemente fora do terreno de jogo e não acontece de costa a costa. Outro comportamento que não estava presente no jogo e mais visível nos alunos com desempenhos muito inferiores e longe do Nível Introdução (NI), foi o jogo de pares e a colocação do defesa entre a bola e a baliza. Por outro lado, no caso do voleibol, em situação de 2 + 2, que é a situação característica de avaliação no NI, verificou-se bastante sustentação da bola no ar, no entanto com demasiado recurso à manchete.

Relativamente à ginástica de solo apenas cinco dos dezoito alunos demonstraram desempenhos de NI, pelo que foi considerada prioritária. Dos elementos gímnicos todos os alunos conseguiram executar o salto vertical com $\frac{1}{2}$ pirueta e a posição de flexibilidade, sendo que os elementos onde foram demonstradas mais dificuldades foi o rolamento à retaguarda com pernas afastadas e esticadas, especialmente na saída, devido à carência de flexibilidade e pouca velocidade horizontal no movimento. De uma forma geral, os alunos que não realizam a roda com sucesso, deve-se essencialmente à não rotação no plano frontal. Na vertente da ginástica de aparelhos o maior erro verificado foi no salto de entre-mãos no boque, pois na maioria dos casos a bacia não passava a linha dos ombros. Já na ginástica acrobática todos os alunos cumprem com os critérios.

A avaliação do atletismo seguiu regras distintas, no sentido em que o triplo salto e o lançamento da bola está presente no currículo dos alunos pela primeira vez neste ano de escolaridade, pelo que a avaliação se centrou nos aspetos com transfer do salto em comprimento e do lançamento do peso, respetivamente, que foram as matérias aprendidas no ano anterior. Já na corrida de barreiras as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos foram a não transposição da barreira e sim a realização de um salto, a falta de envolvimento da perna de impulsão e diminuição da velocidade.

No ténis observou-se pouco tempo da bola em jogo e na luta uma falta de domínio do colega com as costas no tapete e a realização da técnica com controlo e segurança.

Posto isto, identifiquei o futebol como conteúdo prioritário, uma vez que uma parte significativa da turma apresenta extremas dificuldades em controlar a bola com os pés, o que impedia de dar sequência ao jogo e atingir os restantes critérios de êxito, implicando uma expressiva quantidade de alunos longe do NI. A escolha do basquetebol passou por

não existirem alunos com o NE, não evidenciando uma transição rápida defesa-ataque ocupando as zonas de receção e passe, corte e aclaramento esclarecidos, mesmo nos alunos considerados fortes e com melhores desempenhos no basquetebol.

O triplo salto foi considerado prioritário não pelos desempenhos dos alunos, mas sim por ser uma matéria que nunca tiveram contacto e que tem pouco transfer com a matéria lecionada no ano letivo anterior, o salto em comprimento, necessitando assim de um maior número de aulas para a sua aprendizagem. O vai de roda siga a roda é uma situação idêntica, ou seja, não foi definido pelos desempenhos demonstrados mas sim por uma opção de organização de leção da dança, ou seja, optei por lecionar uma dança na segunda e outra na terceira etapa, com a consequente consolidação e revisão das duas na quarta etapa de trabalho. A escolha do vai de roda siga a roda como primeira dança a lecionar deveu-se a um maior nível de confiança da minha parte na sua leção em detrimento do cha-cha-cha.

A bateria de testes FITescola foram a referência para a realização dos testes na área da Aptidão Física e optei por realizá-los no final do período de AI para os resultados não sofrerem demasiado impacto devido às férias escolares. Todos os alunos cumprem com o teste do vaivém, abdominais e impulsão horizontal. Dos dezanove alunos apenas cinco não têm os seis testes na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), dos quais um aluno está fora da ZSAF nas flexões de braços, quatro no senta e alcança e um na flexibilidade de ombros.

Para a área dos conhecimentos, os alunos foram avaliados durante uma aula teórica em que as condições climatéricas não permitiram a realização da aula prática. A avaliação consistiu nos aspetos gerais da ética no desporto e a sua relação com os seguintes temas, a ética no desporto, a especialização precoce e exclusão ou abandono precoces, violência vs espírito desportivo e por último, corrupção vs verdade desportiva. Através do Quizziz, uma plataforma que possibilita construir questionários de forma atrativa e motivadora, os alunos responderam a questões sobre as diferentes temáticas e após uma análise das respostas dos mesmos, agrupámos os alunos em grupos de trabalho tendo por referência o tema que tinham evidenciado mais dificuldade, optando assim também por privilegiar o sugerido pelos PNEF (ME, 2001) e AEEF, o qual referem para se optar pelo trabalho de projeto e trabalhos de grupo.

Os resultados da AI foram disponibilizados e fornecidos aos alunos de forma individual e detalhada para cada matéria avaliada (apêndice D), sendo utilizada como estratégia de autoavaliação. A ficha de avaliação individual dos alunos continha o que eles

demonstraram conseguir realizar na AI e o que ainda tinham de melhorar para atingir o nível. Continha ainda tudo o que teriam de realizar no final do 1º período para atingirem o NI e por fim, o que têm de realizar no final do ano letivo para atingir o nível necessário para determinada matéria, procurando dar uma lógica e sequência aos conteúdos. Esta fragmentação auxilia os alunos a enquadrarem-se no nível em que se encontram da aprendizagem de determinada matéria, dando sempre espaço para me questionarem sobre o descrito e como poderiam melhorar os seus desempenhos. Esta ficha foi essencial não só para os alunos se situarem e saberem o que têm de saber fazer e/ou o que melhorar para atingirem patamares de sucesso na EF, delineando assim o seu caminho, mas também, por outro lado permitiu-me ter de forma sistematizada o que cada aluno sabe realizar, facilitando assim o processo ensino-aprendizagem e ter um ensino mais natural e um clima de confiança com os alunos.

2.2 Segunda Etapa: Recuperação e Aprendizagem

O planeamento desta etapa decorre da continuidade do plano anual de turma, resultante da AI. Através da elaboração do plano é possível estabelecer objetivos finais e intermédios, sendo estes últimos alvo na etapa de RA. Com os objetivos desta etapa estabelecidos, segue a divisão por unidade de ensino, que correspondem a um conjunto estruturado de aulas, com características organizativas semelhantes, direcionadas para objetivos comuns (Quina, 2009).

O objetivo principal desta etapa consistiu no trabalho das matérias prioritárias identificadas na AI, trabalhadas ao longo de sete semanas. Esta etapa, tal como aconteceu com a AI, também foi uma etapa especial, pois é nesta etapa que começamos necessariamente a planear situações de aprendizagem e a ensinar. Como resultado, acresce aqui uma outra dificuldade enquanto professor estagiário, a criação de exercícios que culminem nos objetivos definidos para aquela aula e consequentemente para o término da segunda etapa. Esta dificuldade foi sendo colmatada com a observação de aulas dos pares e de professores, debates entre o núcleo de estágio, estudo autónomo e através da utilização de diferentes exercícios.

Tendo em consideração o calendário letivo, esta etapa teve dezanove aulas planeadas, das quais quatro de avaliação sumativa. Desta forma, fiquei com quinze aulas para trabalhar as cinco matérias prioritárias com situações de aprendizagem diferentes das características de avaliação. De acordo com as necessidades dos alunos, planeei a lecionação de cinco aulas de vai de roda siga a roda, sendo as três primeiras para as três

primeiras figuras e as duas últimas para consolidar a estrutura e as ligações; três de ginástica de solo; quatro de triplo salto e seis de basquetebol e futebol. Houve poucas alterações ao planeamento nesta etapa, apenas uma aula não foi lecionada devido à greve dos funcionários. Além disso, inicialmente considerei possível realizar aulas politemáticas na dança. No entanto, após a primeira experiência, percebi que essa abordagem não era eficaz e reestruturei o planeamento para aulas monotemáticas.

É importante destacar que os aspetos relacionados com o jogo anárquico nos JDC e os 'quandos' apresentam um elevado nível de transferência entre as três matérias de invasão. Assim, ao trabalhar esses conceitos em uma matéria específica, os alunos desenvolvem competências aplicáveis em todas elas. Como o objetivo desta etapa era providenciar aprendizagens aos alunos para que todos atingissem o NI pelo menos em todas as matérias e colmatar as dificuldades detetadas na AI, nos JDC procurei criar situações que promovessem a marcação, desmarcação, a procura de linhas de passe e o combate ao jogo nuvem através de por exemplo o jogo da “bola ao capitão” sem passos quando em posse de bola; a montagem de corredores no campo, obrigando à ocupação de todos os corredores; situações com oposição passiva e de baixa complexidade, como situações de 3x0, 3x1 e 3x2. Como no futebol o objetivo também passou por dar muito tempo de prática aos alunos com desempenhos muito inferiores, as situações tinham pouca ou nenhuma oposição, reforçando assim a receção da bola, a condução, o passe, o remate e as desmarcações. Outros aspetos importantes e que reforcei bastante através do feedback foi o jogo de pares e a colocação do defesa entre a baliza/cesto e o adversário. Jogos como a “bola ao capitão”, situações analíticas de passe e receção no futebol, ou com o objetivo de terminar em lançamento da passada no basquetebol foram também utilizadas na parte inicial da aula para dar tempo de contacto com a bola, aproveitando o tempo de aula em contextos mais próximos das modalidades.

Relativamente ao triplo salto e estando dividido em quatro aulas, dividi o ensino na primeira aula para aprenderem a sequência dos saltos, sem muita ênfase na qualidade dos gestos, na segunda a recorri a mini barreiras para promover a ação circular da perna de impulsão no primeiro salto e a elevação da coxa da perna livre no segundo salto, na terceira aula utilizei marcações para promover uma boa impulsão horizontal e a última aula serviu de consolidação e integração de todos os gestos.

Na ginástica de solo, recorri a meios facilitadores como planos inclinados para os rolamentos à frente e à retaguarda, promovendo um aumento de velocidade e maior controlo do movimento; execução do rolamento sobre um plano superior e receção num

inferior, facilitando a saída do rolamento com afastamento e extensão das pernas; utilizei arcos para definir os apoios na roda, garantindo a rotação no plano frontal e a execução da roda num plano superior para existir mais tempo para a definição do elemento gímico.

Na dança, os alunos que não atingiram o nível deveu-se essencialmente à falta de harmonia e sincronização, pois todos os alunos tiveram a capacidade de executar os passos sem erros grosseiros.

Embora não tenha sido considerada prioritária, a aptidão física foi trabalhada ao longo de todas as aulas, sobretudo através de Tabatas no início da aula ou exercícios de flexibilidade, onde foram observadas maiores dificuldades por parte dos alunos.

No âmbito dos conhecimentos, os alunos, ao final desta fase entregaram um pré-projeto que contém duas fases, a primeira onde definem o problema e a segunda onde realizam o planeamento do projeto, mais especificamente descrevem os objetivos, as atividades a desenvolver, os recursos e a calendarização.

Ao realizar a avaliação sumativa dos alunos, nos JDC verifiquei que os comportamentos de aglomeração à volta da bola já estavam mais esclarecidos, com intenção de ocupar os corredores do campo e a desmarcação à frente da linha da bola e à distância de passe, o jogo de pares e a colocação do defesa entre a bola e a baliza, foram também comportamentos demonstrados no final da etapa, pelo que quando não ocorrem acontecia essencialmente por falta de vontade de alguns alunos, o que foi reforçado por mim aos mesmos, não permitindo que os mesmos atinjam os critérios se o comportamento se mantiver. Por outro lado, existe ainda alguma dificuldade em perceber os “quandos” e no caso do futebol, muitos alunos, principalmente do sexo feminino, demonstraram ainda muita dificuldade em controlar a bola e dar seguimento às jogadas, pelo que na etapa seguinte continuei a trabalhar os mesmos.

Relativamente ao triplo salto apenas cinco alunos não cumpriram todos os critérios, sendo que o critério comum e não verificado nos mesmos foi o movimento circular da perna de impulsão no primeiro salto, sendo necessário continuar a utilizar as barreiras nos próximos momentos.

A matéria em que encontrei mais resiliência em aprender foi na ginástica de solo, essencialmente pelos alunos do sexo masculino, pelo que tive de recorrer muitas vezes a conversa com os mesmos sobre a importância da ginástica de solo e também adaptar os critérios de classificação. Para otimizar o tempo potencial de aprendizagem e permitir uma aprendizagem diferenciada, as aulas foram organizadas em estações de trabalho com

elementos gímnicos específicos, garantindo que os alunos aprendessem no seu próprio ritmo. Uma das estações tinha sempre como objetivo a ligação dos diferentes elementos, onde os alunos com melhores desempenhos passavam mais tempo. Optei por grupos de desempenho heterogéneos, sendo que dentro de cada grupo havia pelo menos um aluno com melhores desempenhos e que tinha um papel bastante importante no auxílio e fornecimento de feedback, orientando a correção de erros técnicos grosseiros.

Todos os alunos terminaram a etapa a conseguir realizar os elementos descritos com mais dificuldades anteriormente, sendo que apenas com a utilização de meios facilitadores, o que não está presente nos critérios de avaliação, sendo assim de extrema importância continuar a dar muita ênfase na ginástica de solo nas próximas etapas.

Na dança Vai de Roda Siga a Roda, a calendarização e o número de aulas planeadas foram suficientes para que os alunos aprendessem os passos e as suas ligações. A separação de um passo por aula, seguida da sua revisão, consolidação e ligação nas aulas seguintes, revelou-se essencial para a aprendizagem. Os alunos que não apresentaram uma postura natural e em harmonia com o par não tiveram todos os critérios presentes.

Os critérios de avaliação estabelecidos pelo GEF baseiam-se em regras claras que visam qualificar a participação dos alunos nas tarefas propostas. Estas regras referem-se ao cumprimento de objetivos e ao desempenho demonstrado em situações de prova previamente organizadas pelo professor, com o objetivo de demonstrar as competências requeridas (ME, 2001).

Mesmo sendo a avaliação sumativa um momento que gera notas/classificações, existem várias estratégias a definir, como é o caso da situação de avaliação, que foi igual, consoante o nível de especificação, em todos os momentos. Tal como vem referido no documento orientador do ME (2001), o grau de sucesso na área das AF de determinado aluno é verificado na interpretação prática dessas competências nas situações características, a título exemplificativo num jogo 3x3, num percurso, numa composição ou numa sequência. Desta forma, optei por seguir esta referência devido a ser uma situação característica da modalidade, ainda que de uma forma adaptada, como por exemplo o número de elementos na situação.

Em reunião com o núcleo de estágio sobre a avaliação sumativa do primeiro período, decidimos adaptar os critérios de classificação (Apêndice E). Esta adaptação incluiu a contabilização exclusiva das cinco matérias prioritárias na área das AF, bem como a definição do NI como limite superior para todos os alunos e matérias. Além disso, a grelha

classificativa foi ajustada para refletir essa abordagem. Com esta estratégia pretendemos dar ênfase ao trabalho destas matérias que são prioritárias e avaliar o trabalho que foi realizado durante o primeiro período e não do ano letivo anterior, caso avaliássemos todas as matérias. A decisão de estabelecer o NI como limite superior gerou diferentes opiniões, particularmente quando foi debatida em reunião com outro núcleo de estágio. No entanto, a nossa abordagem não limitou o desenvolvimento dos alunos, pois foram garantidas oportunidades de diferenciação pedagógica. O principal objetivo foi dar ênfase ao trabalho das matérias prioritárias e garantir que todos os alunos pudessem progredir de forma equilibrada. Para etapas futuras, será essencial avaliar continuamente os critérios de classificação e assegurar que cada estratégia adotada contribui efetivamente para o sucesso dos alunos. Fui também questionado pelos alunos acerca desta estratégia, onde alguns chegaram a demonstrar desagrado que ficou esclarecido quando expliquei que esta estratégia pertencia apenas ao primeiro período e que se devia ao facto de bastantes alunos estarem longe no NI nas matérias prioritárias e que todos os alunos da turma tinham pelo menos uma matéria longe do NI.

Em todos os finais de período, os alunos foram convidados a realizar a autoavaliação de todas as áreas e a esclarecer dúvidas sobre todas as aprendizagens e níveis atribuídos. As fichas de avaliação individual são também de grande importância, pois permitem aos alunos verificar na prática todas as suas aprendizagens e progressos.

2.3 Terceira Etapa: Aprendizagem e Desenvolvimento

Os objetivos da terceira etapa para a área das AF foram definidos na AI e ajustados após o balanço da etapa anterior. Tal como identificado na AI, seria difícil para alguns alunos atingirem o nível de sucesso previsto nos PNEF para o 11.º ano. No entanto, optei por ensinar a todos os alunos conteúdos mais complexos, como o contra-ataque no andebol, reforçando simultaneamente aspetos fundamentais, como a armação do braço, a pega na bola e o remate em salto. Com esta estratégia procurei dar ferramentas a todos para demonstrarem o nível e em simultâneo trabalhar conteúdos do nível inferior, isto para os alunos que ainda não apresentavam o nível determinado.

No planeamento estavam previstas trinta e uma aulas, divididas em três unidades de ensino, das quais duas com onze aulas e a última com nove. De uma forma geral, procurei distribuir as diferentes matérias a serem lecionadas pelas três unidades, representando assim uma aprendizagem distribuída no tempo. No entanto, este não foi o único critério para o planeamento e calendarização da terceira etapa, ou seja, os resultados

da AI e da segunda etapa tiveram bastante impacto na distribuição. Deste modo, nas matérias em que a maioria dos alunos estavam mais longe do nível pretendido existe um maior número de aulas com essa matéria, visto que a repetição é fundamental para a aprendizagem dos alunos (Passos, 2013). Mais especificamente e começando pelos JDC, para o andebol estavam previstas sete aulas, para o voleibol oito e para o basquetebol e futebol seis para cada matéria; relativamente ao atletismo estavam planeadas cinco para a corrida de barreiras e quatro para o lançamento da bola; na ginástica estavam previstas cinco para a ginástica de solo e três para a ginástica de aparelhos; para a dança social seis; para a luta quatro e por fim, sete para o ténis.

Esta etapa foi fortemente afetada por fatores externos, como condições climatéricas adversas, greve de funcionários e a utilização da escola para eleições. Além disso, algumas aulas ocorreram em espaços adaptados e reduzidos, resultando em apenas 13 das 31 aulas previstas a decorrerem nos locais inicialmente planeados.

Com estas alterações houve conteúdos que não foram lecionados, como a exploração horizontal e vertical no andebol; o passe, corte e aclaramento no basquetebol; o vólei e o smash no ténis; a volta por baixo do braço para a esquerda e para a direita no cha-cha-cha. Estes conteúdos referidos, como não foram ensinados aos alunos e os mesmos, na sua grande maioria não os demonstrou na AI e no decorrer do ano escolar, também não serão alvo de avaliação nesta etapa, sendo apenas trabalhados no próximo período escolar e por conseguinte, alvo de avaliação no mesmo.

O voleibol, contrariamente às outras matérias, não foi muito prejudicado no número de aulas, pois quando as condições climatéricas impediam o normal funcionamento da aula, em algumas delas foram trabalhados conteúdos de voleibol, pois o espaço permitia que todos os alunos estivessem em prática e com as dimensões mais adequadas.

De referir que a ginástica acrobática e a dança tradicional portuguesa (vai de roda siga a roda), não foram lecionadas nesta etapa. Estas duas matérias não integraram o planeamento pois a ginástica acrobática necessitava de menos aulas para aprendizagem e o vai de roda siga a roda por ter sido lecionado na 2ª etapa. Contudo, isto só acontece devido ao baixo número de aulas a lecionar na 3ª etapa e a grande necessidade de existirem vários momentos para a leção das outras matérias, exigindo a definição de prioridades. Por outro lado, as matérias dos JDC de invasão têm menos aulas pelo conceito de transfer entre os conteúdos.

Após a segunda etapa, verificou-se melhorias nos comportamentos já mencionados, no entanto, alguns alunos continuavam a demonstrar dificuldades na

tomada de decisão durante o jogo. Assim, na terceira etapa, continuei a realizar algumas situações de baixa complexidade e dificuldade, como o 3x2 e recorri à paragem do exercício e questionamento aos alunos sobre a melhor tomada de decisão. Adicionalmente, quando não era possível realizar atividades práticas, recorri à análise de imagens na sala de aula, como estratégia alternativa.

Relativamente aos resultados das aprendizagens dos alunos e começando pelos desportos de invasão, de uma forma geral os alunos demonstraram conhecimento sobre as regras do jogo, correta marcação e desmarcação e os “quandos” mais esclarecidos e utilizados oportunamente. Como foi referido, alguns conteúdos de NE não foram lecionados pelo que a estratégia utilizada, similar à etapa anterior, trouxe resultados positivos, ou seja, para alguns alunos a utilização de situações de superioridade numérica e/ou com defesa passiva, com a necessidade de em muitas circunstâncias parar os exercícios e questionar os alunos das suas ações para que pensassem sobre o que fazer. A finalização em remate em salto no andebol e o lançamento na passada foram trabalhados maioritariamente de forma analítica na parte inicial da aula e reforçados em jogo através do feedback.

Mesmo os alunos que ainda não estavam aptos para prosseguir para aprendizagens de NE tiveram oportunidade de trabalhar e conhecer a transição e contra-ataque no andebol e basquetebol com a respetiva ocupação do espaço de jogo, no entanto com a utilização de formas mais analíticas e sem oposição, pelo que os alunos com desempenhos de NE realizaram os mesmos conteúdos em situações de maior complexidade e dificuldade.

No voleibol, tendo em conta a AI, planeei inicialmente situações de 4x4. No entanto, verificou-se um reduzido número de passagens da bola pela rede, evidenciando a ausência do NI. Por conseguinte, planeei uma sequência de exercícios onde os alunos passariam inicialmente por uma situação de 2+2, onde privilegiei o comprimento do campo em relação à largura, reduzindo assim os deslocamentos laterais e o espaço de jogo para cada jogador. Posteriormente realizei o inverso, ou seja, mantive o número de jogadores e aumentei a largura do campo, depois um 3+3 e por fim 4+4, sendo que em todas as situações foi exigido três toques por equipa e os alunos poderiam iniciar o jogo através do toque de dedos, para reduzir a complexidade do jogo e assim a bola permanecer mais tempo no ar. Esta é uma matéria em que observei bastantes resultados ao trabalhar com grupos heterogéneos, pois as bolas são passadas aos alunos com menos capacidades em melhores condições de serem devolvidas o que promove muitos contactos com mais qualidade e motivação para os alunos com mais dificuldades. Ainda que de uma forma

menos complexa, foram lecionados todos os conteúdos de NE, pelo que todos os alunos foram em primeira instância avaliados nessa situação de avaliação.

Relativamente à ginástica e primeiramente a de solo, cinco alunos que não tinham o NI no período anterior demonstraram-no neste período, o que é bastante positivo devido ao elevado número de alunos sem o mesmo, sendo que o nível indicado para o 11º ano de escolaridade é o NE. Por outro lado, outros alunos ao longo da etapa trabalharam o NE, sendo a maior dificuldade transversal a toda a turma, a roda. Tanto na ginástica de solo como na de aparelhos para os alunos terem sucesso num determinado nível têm de realizar corretamente todos os elementos da sequência gímnica e todos os saltos do percurso, respetivamente. Como tal, o maior impedimento para o sucesso no NI foi o rolamento à frente engrupado no plinto longitudinal e no NE o salto ao eixo no plinto transversal/longitudinal, por realizarem uma fase de voo pouco marcada e a não subida da anca acima da linha dos ombros.

Nesta terceira etapa dei início ao trabalho das restantes matérias de atletismo, a corrida de barreiras e o lançamento da bola. O principal erro de quase todos os alunos na corrida de barreiras e observado na AI era executarem um salto e não a transposição da barreira e como estratégia optei por marcar o local onde os alunos devem realizar o último apoio no chão antes da barreira, este mais longe do que habitualmente os alunos o fazem, pois têm receio em efetuar a chamada longe da barreira, aproximando-se excessivamente e conseqüentemente são obrigados a realizar um salto, não se verificando também a elevação do joelho da perna de ataque, o envolvimento da perna de impulsão e uma passagem rasante à barreira. Esta estratégia assim como a execução de forma analítica sem a transposição da barreira, mas com a execução dos gestos técnicos de elevação do joelho da perna de ataque e o envolvimento da perna de impulsão, principalmente na parte inicial da aula tiveram sucesso, pois os alunos conseguiram realizar e atingir o sucesso na matéria, sendo que a maior barreira ao sucesso era mesmo o receio de se magoarem.

O lançamento da bola sofreu muito impacto pois em muitas circunstâncias quando obrigados a ir para um espaço interior e reduzido, a prática da matéria foi negligenciada pois não permitia ter muitos alunos em prática e a execução do gesto sem o vórtex/bola era muito desmotivador, pelo que privilegiei outras matérias. Tinha planeado fasear a aprendizagem do lançamento em primeiro lugar a passada, depois o gesto do membros superiores e posteriormente a integração de tudo. No entanto, isto não foi possível pelo que foi necessário realizar novamente este trabalho na etapa seguinte.

O ténis foi das matérias com um maior número de aulas previstas devido à grande heterogeneidade da turma na mesma, ou seja, uma parte dos alunos estava a trabalhar para o NI e inicialmente com o objetivo de realizar no mínimo 10 passagens da bola por cima da rede, em jogo de cooperação e o outro grupo em jogo de oposição dificultando a devolução por parte do adversário através de batimentos e trajetórias conforme a leitura do jogo. Em ambos os casos foi necessário ir reforçando através do feedback e de demonstração o regresso à posição central, a posição lateral em relação à rede e a raquete perpendicular ao solo e à frente do corpo nos batimentos. Com o término da etapa, verifiquei uma sequência de mais passagens da bola pela rede, pelo que a trajetória da bola não era tensa e com alguns alunos a baterem na bola género “raquete de praia”. Por outro lado, os alunos a trabalhar o NE não tiveram oportunidade de trabalhar o vólei e o smash, pelo que os batimentos cruzados e ao longo da linha, ficaram bem consolidados pelos alunos, atingindo assim o NE.

Relativamente à luta e à dança segui uma estratégia idêntica entre ambas onde destinava uma aula à aprendizagem de uma técnica e de um passo, respetivamente. Todos os alunos conseguiram executar corretamente as técnicas e a sequência de dança proposta.

Na vertente da aptidão física, todos os alunos que estavam dentro da ZSAF mantiveram-se nesse nível. Além disso, dois alunos conseguiram entrar na ZSAF nos testes de flexibilidade (senta e alcança e flexibilidade de ombros). Com isso, 15 dos 18 alunos atingiram os seis testes dentro da ZSAF, uma melhoria em relação à AI, onde apenas 13 alunos estavam nesse patamar.

Ao nível dos conhecimentos e nesta etapa os alunos foram avaliados sobre o PowerPoint criado para apresentação à turma no período seguinte.

Realizei algumas alterações à ficha de avaliação individual (ver Apêndice F), com o intuito de garantir que todos os alunos refletiam sobre o seu próprio desempenho. Deste modo, para cada desempenho presente na ficha, os alunos tinham de selecionar uma de duas opções, se concordavam ou não, sendo preenchida em tempo de aula, aproveitando para esclarecer dúvidas, atribuindo significado às aprendizagens e trabalho dos alunos. Esta estratégia revelou-se particularmente eficaz, tanto para os alunos como para mim, uma vez que demonstraram interesse, observado com a elevado esclarecimento de dúvidas, tornando-os assim agentes mais conhecedores do ensino e, conseqüentemente, aumentaram os níveis de motivação.

2.4 Quarta Etapa: Consolidação

A calendarização e o planejamento foram definidos com base nos resultados das avaliações da etapa anterior. Devido à sua curta duração, ficaram disponíveis apenas dez aulas para aprendizagem. Assim os JDC, a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos e o tênis foram lecionadas com maior frequência, por outro lado, a estratégia utilizada para as restantes foi de apenas uma aula para que os alunos relembassem os movimentos, técnicas e conceitos, visto que a turma na sua grande maioria atingiu o sucesso nestas matérias, ficando assim com mais disponibilidade para tratar de outras mais críticas.

Utilizei uma estratégia de aulas politemáticas com três matérias, exceto nas aulas em que foi lecionado dança, pois os alunos demonstraram algumas dificuldades e assim tinham mais tempo e atenção para corrigir os passos.

De uma forma geral não ocorreram aprendizagens significativas durante esta etapa, devido ao elevado número de matérias com necessidades e o reduzido número de aulas, sendo assim necessário estabelecer algumas prioridades, como foram as matérias acima descritas. Segundo Gonçalves (2017) a etapa de consolidação permite consolidar e dar apoio aos alunos que ainda não atingiram os objetivos, ajudando-os a alcançar os resultados para ter sucesso no final do ano letivo, no entanto o número limitado de aulas condicionou naquilo que são as várias necessidades dos alunos e as oportunidades que os mesmos têm para as colmatar. Assim, os objetivos definidos para o final do ano letivo, devem ser ajustados para serem atingidos no final da terceira etapa.

Foi também necessário reforçar o número de aulas para os JDC, tendo em conta as dificuldades observadas nas etapas anteriores. Assim, foi essencial reforçar e consolidar esses conteúdos. A grande maioria da turma demonstrou pelo menos o NI em todos os JDC, sendo a situação de jogo no futebol a que os alunos demonstraram mais dificuldades devido à dificuldade em controlar a bola com os pés, no entanto, existia intenção por parte desses mesmos alunos em cumprir com os restantes critérios, verificados em momentos sem bola e quando questionados pelo estagiário.

A utilização de exercícios analíticos para a aprendizagem dos conteúdos em falta no andebol e no basquetebol, foram adquiridos e compreendidos por todos os alunos, sendo que nem todos tinham ainda as bases necessárias para o realizar em jogo, no entanto optei por ensinar a todos os alunos todos os conteúdos, para que todos tivessem oportunidade de o demonstrar e como forma de introduzir o ano letivo seguinte.

No voleibol, ao longo da última etapa os alunos demonstraram uma evolução progressiva na sustentação da bola em jogo. Na quarta etapa, reforcei esta aprendizagem desafiando os alunos a construir ações ofensivas com mais qualidade e a realizar passes e remates mais direcionados, promovendo a transição para o nível elementar.

Os resultados mais positivos na ginástica de solo e de aparelhos manifestaram-se nos alunos que trabalhavam o NE, existindo alguma heterogeneidade entre alunos com o nível não introdução e NE. Alguns não conseguiram realizar apenas um elemento na ginástica de solo, o que comprometeu o sucesso no nível.

Considerando o sucesso na etapa anterior no atletismo, luta e dança, nesta os alunos consolidaram os gestos e corrigiram alguns aspetos mais pormenorizados como o envolvimento na barreira, a integração de todos os movimentos no lançamento da bola, o assentamento de espáduas e o relembrar dos passos da dança.

Tal como aconteceu nos JDC, no ténis todos os alunos experimentaram os batimentos de NE, mesmo que ainda não tivessem os conteúdos anteriores consolidados e foram desafiados a demonstrá-lo, como o batimento cruzado ou ao longo da linha consoante a posição do adversário em campo.

Os resultados da aptidão física mantiveram-se os mesmos da etapa anterior, não conseguindo assim resgatar nenhum aluno para dentro da ZSAF nos testes em falta.

No domínio dos conhecimentos, os alunos apresentaram os seus trabalhos para toda a turma. Este momento revelou-se essencial não apenas pela exposição oral, mas também para identificar os alunos mais e menos envolvidos no processo, permitindo reajustar as classificações de forma mais justa e objetiva. Este processo que culminou com a apresentação à turma, vai de encontro com a área de competência “informação e comunicação” expressa em Ministério da Educação (2017), utilizando diferentes fontes de conhecimento, transformar a informação em conhecimento e transmiti-lo a audiências reais, procurando também nesta área trabalhar sobre o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Por fim, no final de cada etapa, foram disponibilizadas fichas de avaliação individual a todos os alunos, para que cada aluno acompanhasse a sua evolução, valorizando o trabalho realizado por eles ao longo do ano.

Os momentos de heteroavaliação aconteceram essencialmente quando o aluno não podia realizar a aula, através da utilização das fichas de autoavaliação, nas quais os alunos tinham acesso aos critérios de êxito para os diferentes níveis de desempenho e

tinham de verificar se os mesmos estavam a acontecer. Para além do benefício que esta estratégia traz para o aluno que realiza a ficha, por ser um momento onde confronta as suas ideias com a realidade, é também bastante proveitoso quando combinado com a leitura da mesma para toda a turma no final da aula, permitindo assim fornecer aos alunos que estiveram em prática a visão de um colega seu. Este processo regula a aprendizagem dos alunos em prática, mas também do aluno que não realizou a aula, pois traz consciência aos mesmos dos aspetos críticos das matérias/conteúdos.

As estratégias gerais de avaliação formativa que persegui em todas as aulas foram, no início de todas as aulas enquadrar os objetivos da aula no restante processo; utilizar o questionamento relativamente ao desempenho; realizar fichas de autoavaliação; realizar fichas de heteroavaliação; fornecer fichas informativas e no final de todas as aulas realizar um balanço acerca da concretização ou não dos objetivos.

2.5 Condução do Ensino

2.5.1 Instrução

A etapa de AI é uma fase formativa essencial para recolher informações que orientam o planeamento. A instrução inicial centrou-se na explicação das matérias e nos critérios de êxito, alinhados com as avaliações iniciais. Nestes momentos a minha maior dificuldade foi a falta de vontade com os alunos e com os conteúdos das matérias de forma a poder esclarecer todas as questões vindas dos alunos, contudo, ao longo da etapa fui melhorando a transmissão da informação através de estudo autónomo dos conteúdos.

Nas primeiras aulas, observei alguns comportamentos desviantes durante a instrução inicial e ao perceber as dinâmicas entre os alunos, optei por separar aqueles que demonstravam maior tendência para tais comportamentos, resultando na sua diminuição. Rapidamente percebi a necessidade de estabelecer regras para garantir a atenção dos alunos durante a instrução inicial, desta forma, sempre que não estavam reunidas as condições para fornecer a instrução não o fazia e chamava a atenção dos alunos e após este trabalho feito com eles ao longo da primeira etapa, os níveis de atenção dos alunos subiram, pois quando questionados sobre a informação respondiam de forma adequada e a informação era transmitida sem interrupções inoportunas.

Na segunda etapa, procurei tornar a instrução inicial mais clara, objetiva e pertinente, informando os alunos sobre objetivos, critérios de êxito e ligação entre aulas. Segundo Martins, Gomes e Costa (2017), uma instrução eficaz promove um envolvimento

crítico dos alunos. Para alcançar estes critérios com qualidade é necessário que o planeamento ocorra de forma natural e que responda às necessidades dos alunos, garantindo uma orientação adequada da sua aprendizagem. No entanto, tive alguma dificuldade em mencionar todos os critérios e em articular o meu discurso, principalmente no início da segunda etapa, optando por apontar palavras-chave no plano de aula que me acompanhava.

Para reforçar a instrução, recorri à demonstração com o apoio de agentes de ensino e minha, sendo esta uma estratégia que motiva e transmite confiança aos alunos, especialmente quando utilizados os com desempenhos inferiores.

Na terceira etapa, introduzi meios visuais para explicar a transição defesa-ataque e respetivas zonas de receção, para facilitar a compreensão e a aplicação prática dos conteúdos. Ao questionar os alunos durante a prática sobre os conteúdos visualizados, demonstravam maior facilidade em identificar os movimentos a realizar.

Outro aspeto relevante é o momento da instrução, o qual optei por realizar sempre no início da aula e antes do aquecimento, explicando as diferentes situações que iriam ser abordadas. No entanto, ao trocar de estação reforçava sempre os aspetos chave e questionava os alunos sobre possíveis dúvidas, sem contudo, precisar de um momento formal para tal.

Importa sublinhar que não basta transmitir a informação, é fundamental assegurar que os alunos compreenderam e para tal, utilizei o questionamento durante e no final da instrução para me certificar que entenderam, assim como durante a realização das tarefas.

Na instrução final e como recomendado por Martins, Gomes e Costa (2017), reforcei as aprendizagens, avaliei a progressão e estabeleci conexões com aulas futuras, permitindo situar os alunos. O questionamento foi essencial para aferir a perceção dos alunos sobre os exercícios e a sua própria evolução.

Inicialmente, tive dificuldades em realizar o balanço da aula devido à inexperiência na observação dos alunos, levando a realizar apenas ligações com próximas aulas. Com o tempo, reformulei esta etapa para reforçar objetivos, corrigir erros e estabelecer conexões com conteúdos futuros. Contudo, reconheço que, por vezes, subestimei a importância deste momento, especialmente em situações de má gestão do tempo. Esta perceção levou-me a implementar estratégias para otimizar este processo, como o planeamento prévio dos balanços e a definição de pontos-chave a abordar em cada aula.

2.5.2 Gestão

A gestão eficiente do tempo e a organização da aula são fundamentais para garantir que os alunos tenham um tempo de aprendizagem significativo. Como Seidentop e Tannehill destacam, um sistema eficaz de organização baseia-se na criação de rotinas (como citado em Martins, Gomes e Costa, 2017). Neste sentido, desde a AI, implementei estratégias para otimizar a organização das aulas e minimizar perdas de tempo, como o sentido das trocas de estações, os sinais para interromper a atividade e reunir os alunos e a explicação de formas de organização dos exercícios comuns a diferentes matérias. Estas estratégias permitiram otimizar o tempo de aula e reduzir o tempo gasto com explicações desnecessárias. Posto isto, nesta dimensão estão englobados a formação de grupos, a transição e circulação entre exercícios, a distribuição e arrumação do material e os momentos de interrupção e início de atividades (Martins, Gomes e Costa, 2017).

O período de AI é um excelente momento para estabelecer rotinas de organização e regras ao funcionamento das aulas, que devem acompanhar o ensino durante todo o ano letivo.

Formação de Grupos. A formação de grupos constitui um elemento essencial na gestão da aula, permitindo formar grupos ajustados às diferentes matérias e adequados às necessidades individuais. Assim, durante a AI retirei informações sobre os alunos, identificando perfis como alunos cooperantes, líderes, com comportamentos desviantes, competentes e com dificuldades. Como sugere o ME (2021), o qual refere que a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, deve respeitar o princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa deve ser, sempre que possível, coletiva e interativa, mas também individual (ou diferenciada por grupos de nível), sempre que seja necessário.

Contudo, antes de terminar o período de AI, tive de construir grupos para as situações de avaliação. O critério inicial foi a construção dos grupos tendo em consideração o sexo e a consulta dos níveis que os alunos obtiveram no ano anterior. Por ser um período de avaliação formativa, os grupos foram gradualmente homogeneizados, garantindo que os alunos estivessem com pares de desempenhos semelhantes, evitando prejuízos ou benefícios indevidos. No entanto, houve casos em que a heterogeneidade dos grupos revelou-se necessária, como será explicado mais a diante.

A formação de grupos foi uma prática recorrente na maioria das aulas, com exceção de momentos específicos, como na dança, onde foi necessário que fossem os alunos. Devo ser eu a realizar a formação para garantir uma diferenciação pedagógica, pois os

grupos influenciam as oportunidades de aprendizagem. Devido à grande heterogeneidade dos alunos da turma, diferentes grupos caminham para diferentes objetivos, fazendo sentido em diferentes aulas e diferentes matérias construir tanto grupos homogêneos como heterogêneos, sendo que a construção de grupos heterogêneos potencia também valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda.

Na segunda etapa, priorizei grupos homogêneos para diagnosticar dificuldades, introduzindo gradualmente grupos heterogêneos na terceira etapa. Durante a segunda etapa, sempre que possível mantive os grupos, para aumentar a confiança e segurança entre os colegas.

Relativamente à avaliação, os grupos de trabalho foram formados por alunos com desempenhos semelhantes, para que a demonstração das suas capacidades seja condizente com a realidade, para os alunos com menos capacidades e os alunos com mais capacidades não sejam prejudicados por os seus colegas não serem capazes de os acompanhar. Não obstante, foi necessário em algumas situações ajustar os grupos, transformando em grupos heterogêneos, como aconteceu no voleibol, subindo bastante o nível do jogo ao integrar um elemento com desempenhos muito elevados, visível através de muitas transposições da bola pela rede, a bola a passar mais tempo em jogo e as ações com mais qualidade.

Aquando do trabalho em grupos heterogêneos é importante esclarecer os alunos com mais capacidades que a sua função passa principalmente por serem alunos cooperantes nas aprendizagens dos colegas, sendo este também alvo de avaliação, fazendo parte das atitudes e valores dos alunos, potenciando questões como a construção de redes de amizade, círculos de amigos e de aprendizagem cooperativa. Para além disto, os alunos com mais capacidades também saem beneficiados da aprendizagem em grupos heterogêneos, pois estão a trabalhar/consolidar competências base. O trabalho em grupos heterogêneos permitiu ainda delegar responsabilidades através da construção de grupos tendo como referência os alunos líderes e cooperantes, para que estes assumam responsabilidade nas tarefas e apoiem os seus pares, deixando assim de ser necessário ter o controlo minucioso de toda a aula e desta forma, focar-me em outros aspetos também essenciais da aula, como a correção de erros técnicos grosseiros (Feito, 2004), deixando assim o professor de ser o foco de interação. Esta utilização de grupos heterogêneos foi mais visível na terceira etapa e principalmente quando comecei a obter respostas bastante positivas por parte dos alunos ao trabalhar em grupos heterogêneos, tanto da parte dos alunos com desempenhos inferiores como superiores. A título exemplificativo, o caso do

voleibol, onde um grupo de alunos estava perto do NE e outro perto do NI e com a introdução em cada equipa de um ou dois alunos com melhores desempenhos, alterou completamente a dinâmica do jogo, passando a bola a estar mais vezes no ar e consequentemente a existir mais toques na bola por parte de todos os alunos, o que é imprescindível para a aprendizagem.

Por outro lado, na utilização de grupos homogêneos, é importante esclarecer os alunos o porquê de estar a utilizar e ir alterando alguns elementos do grupo, para que os alunos do grupo com um nível inferior não desenvolvam auto perspectivas negativas (Feito, 2004). As investigações sobre a psicologia social da aprendizagem, referidas pelo mesmo autor, dizem-nos que ao utilizar grupos de nível os alunos que pertencem ao grupo de nível mais baixo vão continuar a pertencer sempre a este grupo, pois não têm colegas que sirvam de estímulo e de exemplo para aprender, ou seja, os alunos não aprendem apenas do professor, aprendem também através dos seus colegas.

Segundo Heacox (2006), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”. Posto isto, importa também trabalhar por grupos homogêneos, pois conseguimos atender a diferentes ritmos de aprendizagem e desta forma, podendo ter dois grupos de alunos a trabalhar competências mais adequadas ao seu nível e como tal, dedicar mais tempo à instrução e feedback a um determinado grupo, pois os alunos empenham-se mais quando estão em atividades que vão de encontro às suas necessidades e preferências.

A combinação de grupos homogêneos e heterogêneos otimizou a aprendizagem. Enquanto os grupos homogêneos permitiram uma abordagem mais específica e ajustada às dificuldades dos alunos, os grupos heterogêneos fomentaram a cooperação, inclusão e apoio entre pares. Importa referir que a utilização de grupos homogêneos não obriga à construção de exercícios diferentes e a título exemplificativo, para treinar a dinâmica dos três toques no voleibol, através de uma situação critério, diminuí a distância entre o recetor e o passador no grupo de nível inferior e aumentei no outro, estando assim os dois grupos a trabalhar no mesmo conteúdo com diferentes níveis de complexidade.

Trabalho por Áreas. Como forma de ir ao encontro da diferenciação do ensino e da promoção de aprendizagens consistentes e duradouras, o trabalho por áreas torna-se fundamental. Segundo Silva (2003), o modelo a utilizar é determinado simultaneamente por quatro aspetos: a dimensão do espaço da aula, o número de alunos da turma, as

características das atividades a utilizar ao longo da aula e o número de alunos a trabalhar em cada área/matéria.

Visto que com o passar da AI fui ficando mais confortável com a lecionação de mais do que uma matéria por aula, dei seguimento a esta estratégia ao longo do ano letivo, com o trabalho de duas matérias em simultâneo ou duas matérias em partes diferentes da aula. A ginástica de solo, por exigência técnica e pelo espaço disponível, foi lecionada de forma isolada. Já na dança, inicialmente prevista para aulas politemáticas, a abordagem revelou-se ineficaz, levando-me a reajustar o planeamento.

Na terceira etapa, o elevado número de matérias, as dificuldades demonstradas e a limitação do tempo devido às imposições postas pelas condições climatéricas exigiram ajustes, incluindo a lecionação de três matérias em simultâneo ou a divisão da aula entre duas e uma matérias, consoante o descrito anteriormente. Aquando do modelo de lecionação de três matérias, importa ter uma matéria onde dou mais autonomia aos alunos, como por exemplo lecionar luta através dos meios visuais, por outro lado, a dança funcionou através do modelo de uma matéria numa parte da aula. Nas restantes matérias privilegiei a utilização de pelo menos três matérias durante a aula. Esta abordagem revelou-se benéfica, uma vez que os alunos demonstraram maior motivação e envolvimento, beneficiando da diversidade e maior tempo de prática.

Houve desafios na gestão do tempo, tornando por vezes inviável a lecionação de três matérias em 50 minutos. Uma estratégia que utilizei e que obteve sucesso foi a utilização de um modelo de três matérias em simultâneo, em que numa os alunos estavam a aprender as técnicas luta através dos seus dispositivos móveis, a outra área era de aptidão física, com o plano de treino na estação e por fim, a matéria de voleibol que necessitava de maior atenção da minha parte. Com a presença de duas estações de maior liberdade para os alunos, permitiu que me focasse mais na matéria de voleibol. Estas estratégias só foram viáveis na terceira etapa, pois exigiam um nível mais elevado de autonomia dos alunos. Inicialmente, os alunos não tiveram a autonomia que eu pretendia, levando a um número elevado de dúvidas. Desta forma, após ajustes na instrução inicial e clarificação dos critérios de êxito, através do questionamento, a capacidade de trabalho autónomo aumentou significativamente, permitindo que me focasse na matéria prioritária da aula, como o voleibol, ginástica de solo e de aparelhos.

2.5.3 Disciplina

De forma a garantir um processo de ensino-aprendizagem fluido e eficaz, é essencial que os processos relacionados com a disciplina, seja de forma preventiva e/ou remediativa, estejam previamente programados e planeados.

Para evitar que a indisciplina comprometa o bom funcionamento das aulas, é importante adotar algumas estratégias. Estas podem ser garantir que as tarefas sejam desafiadoras e seguras, reduzindo os comportamentos desviantes; reforçar constantemente as regras da aula; responsabilizar os alunos por comportamentos inapropriados, através de interações positivas; privilegiar a prevenção em detrimento da remediação; ignorar alguns comportamentos inapropriados, se possível; conversar com os alunos sobre repreensões e comportamentos errados; e, por fim, utilizar contratos disciplinares (Martins, Gomes e Costa, 2017).

Especialmente na primeira etapa, alguns alunos estiveram recorrentemente com falta de atenção nos momentos de instrução, utilizavam acessórios que não eram permitidos na prática e que foi esclarecido na primeira aula do ano letivo. Verifiquei ainda incorreto manuseamento de material, como por exemplo chutar uma bola quando esse não é o objetivo. Para a diminuição destes comportamentos fui mais assertivo e reforcei em todas as aulas a necessidade dos cuidados a ter e, paralelamente, verifiquei em todas as aulas que estes comportamentos estavam a desaparecer. As regras e respetivas consequências devem ser construídas em conjunto com os alunos, garantindo o seu compromisso e compreensão (NASPE, 2009). Para promover essa reflexão, recorri frequentemente à discussão em turma ou ao questionamento individual, levando os alunos a analisar os seus comportamentos e a propor consequências adequadas. Esta abordagem permitiu não apenas corrigir comportamentos, mas também reforçar coletivamente a importância do respeito pelas regras.

Durante todo o ano letivo não tive nenhum momento de indisciplina grave, no entanto importa precaver uma situação que pode ter bastante impacto nos restantes alunos e que é importante perceberem que o comportamento não pode voltar a acontecer e que é incorreto. Dado o impacto que um comportamento inadequado pode ter no ambiente da aula, planeei abordá-lo de forma transparente e pedagógica, assegurando que toda a turma compreendesse as implicações da conduta incorreta. Este processo, aliado a estratégias preventivas e uma comunicação clara, contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais organizado e eficaz. Para alguns comportamentos bastante graves não é possível alterá-

lo de uma só vez e como tal, pode ser preciso recorrer a um processo gradual (Onofre, 1995).

2.5.4 Clima Relacional

Segundo Onofre (1995), o clima relacional baseia-se no clima relacional entre os alunos, entre o professor e o aluno e entre o aluno e a matéria, sendo estes três níveis imprescindíveis para um clima relacional positivo nas aulas de EF.

Durante a AI aproveitei para tratar das diferentes questões do clima relacional e motivacional, com foco na relação professor-aluno e aluno-aluno. Para tal, adotei algumas estratégias que são sugeridas por Martins, Gomes e Costa (2017), centradas na valorização do conhecimento individual e na criação de interações ajustadas aos seus interesses e formas de aprendizagem na EF. Procurei demonstrar entusiasmo pelas aprendizagens e conteúdos trabalhados, promovendo uma postura coerente e consistente com todos os alunos, sendo sempre bom ouvinte. Paralelamente, valorizei a honestidade e respeito mútuo, essencial para transmitir confiança e criar um ambiente inclusivo.

Para garantir um clima relacional positivo entre os alunos, promovi o desenvolvimento de competências sociais como a empatia, a amizade, a cooperação e a tolerância. Incentivei ainda o respeito pela diferença, a inclusão e a igualdade, procurando sempre fomentar a resolução de problemas em grupo, com a participação de todos. A última dimensão do clima relacional, o clima aluno-tarefa não foi a minha preocupação central durante a AI, pois esta etapa centra-se num período de avaliação e os climas anteriormente mencionados prevalecem numa fase inicial.

Para conseguir chegar aos alunos e para que eles confiem em mim foi imprescindível estar próximo deles, contudo, o elevado número de alunos e a multiplicidade de situações, dificulta este contacto mais próximo e como tal, procurei através do feedback contrariar esta dificuldade. Relativamente a questões mais pessoais, interferi individualmente sobre os alunos que demonstraram estar descontentes com algo.

Outra estratégia para conhecer os alunos é participar ativamente nas reuniões de CT, comunicar com os encarregados de educação (EE), ser bom ouvinte e criar condições para que os alunos expressem as suas opiniões, sentimentos e preferências. O ser bom ouvinte é enunciado por Marques (2002, como citado em Vilar, 2022) como sendo a característica mais importante de um Diretor de Turma (DT) e enquanto professor de EF e com responsabilidades no acompanhamento da direção de turma, procurei ouvir sempre todos os alunos, o que melhorou em muito a minha relação com os mesmos e aumentou

a confiança dos mesmos em mim e por outro lado, aproveitei também para colocar em prática uma característica importante do DT nas aulas de EF, que é o contexto que me é permitido.

No início do ano letivo, registaram-se alguns comportamentos que se afastavam dos objetivos da tarefa entre os alunos e eu fui promovendo o clima positivo através da intervenção sobre esses comportamentos, repreendendo e explicando que não podem voltar a acontecer. Com o início da segunda etapa e depois da terceira, utilizei os resultados do estudo de turma e dos desempenhos para organizar grupos de trabalho heterogêneos.

Nas etapas seguintes, o clima positivo entre o aluno e a matéria foi verificado através da explicação dos objetivos das atividades e a necessidade da mesma para atingir níveis de desempenho superior (atribuição de significado por parte dos alunos), sendo que na realização de atividades de índole física esta explicação torna-se mais importante pois os alunos tendem a desmotivar-se com tarefas de cariz mais física; garantir uma prática motora variada, através da utilização de diferentes atividades e da lecionação de diferentes matérias; certificar-me que as atividades são desafiadoras para todos os alunos (diferenciação do ensino); garantir que têm autonomia através da tomada de decisão e certificar que os alunos sentem que a atividade é segura, não colocando em risco a sua integridade física e psicológica (Onofre, 1995; Martins, Gomes e Costa, 2017).

Durante a segunda etapa, observei algumas vezes e foi-me transmitido pelos próprios alunos que os mesmos não atribuíam significado e conseqüentemente níveis reduzidos de motivação a exercícios critério e o contrário acontecia quando os exercícios eram por exemplo situações de jogo formal no basquetebol. Posto isto, questionei-me sobre o que poderia fazer e/ou alterar para mudar a conceção dos alunos, pelo que uma das estratégias utilizadas e tal como vem mencionado anteriormente, foi a explicação dos objetivos dos exercícios e o seu enquadramento e necessidade para ter sucesso na situação de avaliação. Outra estratégia foi o fornecimento de bastante feedback para que os alunos percebessem a evolução do seu desempenho e que eu estava atento e a dar importância à situação critério. A título exemplificativo, aquando da lecionação da matéria de basquetebol e que é transversal ao futebol e ao andebol, para exercício de aquecimento os alunos realizaram o jogo da “bola ao capitão”, onde não poderiam dar passos com a bola, ou seja, com esta estratégia estava a promover as desmarcações dos jogadores sem bola, uma competência necessária aos JDC de invasão. Contudo, antes da realização do exercício não expliquei aos alunos o porquê e o seu transfer para a matéria e os alunos demonstraram alguma desmotivação referindo que o exercício era desnecessário. Devido

a este acontecimento, parei o exercício e voltei a chamar todos os alunos, explicando o porquê do exercício e quando voltaram para o exercício, estavam mais empenhados e a trabalhar no objetivo do exercício.

Na terceira etapa, o clima relacional positivo consolidou-se, refletido no empenho dos alunos, mesmo em grupos heterogêneos. O diálogo com alunos mais experientes ajudou-os a perceber o seu papel, promovendo a cooperação e o reforço das aprendizagens de nível inferior. Importa referir que a relação positiva advém também da confiança e da relação que os alunos estabeleceram comigo (clima relacional professor/aluno).

Para motivar os alunos no trabalho da aptidão física, destaquei os benefícios da prática e utilizei ideias inovadoras, como saltos à corda e competição nos saltos, corrida com colega às cavalitas e integração de música.

2.5.5 Estilos de Ensino

Os estilos tratados a seguir foram conceptualizados por Muska Mosston e Sarah Ashworth (2008) e sistematizados por Martins, Costa e Onofre (2020).

Nos JDC e no ténis, os estilos de ensino predominantemente utilizados foram a descoberta guiada e a descoberta convergente. Na primeira, recorri principalmente a um feedback interrogativo e à criação de diálogos com o aluno ou alunos para que cheguem sozinhos à resposta final, direcionando a sua resposta. Alternei com a descoberta convergente, sendo este um estilo que exige maior dissonância cognitiva. Importa referir que existiu uma progressão no que respeita à dissonância cognitiva, ou seja, de menos para mais dissonância cognitiva.

Para a ginástica de solo e de aparelhos, para o lançamento da bola, corrida de barreiras e triplo salto, utilizei predominantemente o estilo de ensino por tarefa. Esta metodologia assenta na explicação clara dos critérios de êxito e na demonstração, que poderá ser realizada por um aluno detetado na AI. Nas cinco matérias utilizei os alunos com melhores desempenhos como agentes demonstrativos e em simultâneo fui referindo os aspetos críticos dos movimentos. A qualidade e a progressão na aprendizagem advém de muita repetição e do fornecimento de feedback, e como tal, utilizei grupos pequenos e várias estações. A título demonstrativo do sucesso da aprendizagem por tarefa foi o sucesso que os alunos obtiveram no triplo salto, considerando uma matéria prioritária por ser nova para os alunos. Apesar de não ter utilizado fichas tarefa em todas as matérias,

utilizei as fichas de avaliação individual (Apêndice F), para os alunos sem possibilidade de realizar a prática tivessem a possibilidade de dar feedback construtivo aos colegas.

Neste estilo de ensino procurei envolver os alunos nas tarefas organizativas, nomeadamente, na montagem e desmontagem de material, contudo, devido à questão temporal incluí os alunos na desmontagem do material na matéria de ginástica. Na parte final das aulas reforcei o enquadramento da mesma na sequência de aprendizagem dos alunos.

Outro estilo de ensino aplicado na ginástica foi o ensino recíproco, onde formei pares ou trios de alunos. Enquanto um aluno realiza a tarefa o(s) outro(s) observam, com auxílio de uma ficha de apoio e fornecendo feedback ao aluno que realizou, existindo uma constante alternância de papéis. A implementação deste estilo foi progressiva, sendo introduzida totalmente na segunda etapa e mais próximo do momento de avaliação sumativa, devido à necessidade de um maior nível de autonomia por parte dos alunos.

Em paralelo, recorri também ao estilo inclusivo, onde sou eu que defino as tarefas a realizar, respetivos níveis de dificuldade e critérios de êxito. Este permite que os alunos pratiquem o que sentem mais dificuldades (diferenciação do ensino). Para garantir a correta aplicação, utilizei o questionamento para ajudar os alunos a identificar as suas dificuldades e adequar a prática ao seu nível de competência. Para a concretização deste estilo de forma positiva os alunos têm de demonstrar elevado grau de honestidade e autoconceito, sendo que pela experiência que tive tenho de demonstrar que estou presente e interessado nas aprendizagens para que não tenham uma atitude passiva.

A luta foi considerada uma matéria prioritária e assim na segunda etapa utilizei um estilo de ensino por tarefa. No entanto, devido à necessidade de conciliar aulas politemáticas, na terceira, optei pelo estilo de ensino autoavaliação com recurso a meios visuais (vídeo) da técnica correta, para que os alunos estivessem em trabalho mais autónomo e assim estar mais presente e a fornecer feedback noutras estações e matérias. Neste estilo a minha intervenção cingiu-se principalmente às decisões de pré-impacto onde defini o conteúdo e desenho das tarefas, critérios de êxito e questões logísticas. Apesar de fornecer aos alunos vídeos da técnica foi imprescindível o reforço dos critérios de êxito da mesma na instrução inicial e durante a realização questionei os alunos sobre as tarefas de aprendizagem. Quando necessário, alternei com o estilo tarefa quando identifiquei que algum aluno não estava a ser capaz de realizar a tarefa com os meios disponibilizados. Através da formação de grupos, a lecionação da luta também passou em alguns momentos

por um estilo mais recíproco onde um par está a executar e outra a observar, como já foi explicado na matéria da ginástica de solo e de aparelhos.

A utilização dos meios audiovisuais revelou-se uma solução bastante eficaz tanto na facilitação da aprendizagem dos alunos como na gestão das aulas, tornando-se uma ferramenta recorrente ao longo do ano letivo.

Na dança, utilizei o estilo comando para ensinar a coreografia, atuando como elemento demonstrativo. À medida que os alunos consolidavam os passos, os mais competentes assumiram o papel de agentes demonstrativos. Neste estilo de ensino, quanto à direção do feedback, aparece principalmente dirigido à turma.

O estilo de ensino comando teve necessariamente lugar aquando da aprendizagem de um novo passo, contudo, sempre que foi necessário providenciar um feedback mais individual alternei com o estilo tarefa. A última aula como teve o objetivo de consolidar todos os passos aprendidos e como os alunos já tinham mais autonomia, utilizei o estilo de ensino recíproco e uma atitude mais passiva. Na última etapa, durante a lecionação do último passo recorri novamente ao estilo de ensino por comando e as restantes aulas que foram de revisão e consolidação a aula passou para um estilo recíproco, promovendo uma maior grau de autonomia.

De um modo geral, a seleção dos estilos de ensino teve em consideração a matéria, o momento do ano letivo e as necessidades dos alunos, promovendo um ensino diferenciado e eficaz. A progressão na utilização dos estilos de ensino, acompanhou a evolução dos alunos, garantindo uma maior autonomia e envolvimento no processo de aprendizagem.

3. Lecionação

3.1 Semana Letiva a Tempo Inteiro

A experiência da lecionação de uma semana a tempo inteiro tem como grande objetivo proporcionar a experiência de um dia-a-dia de um professor a tempo inteiro. Estive responsável pela lecionação de EF, durante uma semana, a uma turma de cada ano de escolaridade do 3º ciclo e do ensino secundário, que são os ciclos que integram a ESPN.

Por aconselhamento do orientador de estágio da escola e enquanto núcleo de estágio, esta experiência foi integrada na primeira etapa de formação. Para operacionalizar esta semana, designámos o mês de novembro, atribuindo a cada estagiário a responsabilidade por uma semana de lecionação.

Posto isto, passámos à segunda fase, que correspondeu à consulta dos horários de todos os professores do grupo para perceber quais os horários das diferentes turmas que eram compatíveis com o meu horário escolar. Posteriormente, conversei com os professores para perceber a viabilidade e definir com os docentes como seria o planeamento das aulas, ou seja, se os objetivos das aulas para aquela semana já estavam definidos pelos mesmos ou se pretendiam que eu lecionasse algum conteúdo em específico.

Quando tive liberdade para definir conteúdos, optei por matérias fora do plano curricular da minha turma, desafiando-me a diversificar experiências, conhecimentos e a adquirir um leque diversificado de ferramentas que podem ser transversais a diferentes matérias, não só a nível de conteúdos, como também ao nível do feedback, da observação e da organização da aula.

Um momento bastante importante e proveitoso foi o balanço das aulas realizado conjuntamente com os docentes responsáveis, onde foram fornecidas informações bastante valiosas acerca de vários aspetos sobre o meu desempenho, como por exemplo o posicionamento do professor em detrimento da matéria, a organização dos alunos pelo espaço da aula, o feedback, estratégias a ter com alunos com necessidades especiais, o meu tom de voz e estratégias de motivação.

Este contacto com turmas de diferentes níveis de escolaridade trouxe grandes desafios e colocou-me fora do que vinha a ser a minha zona de conforto. Trabalhar com diferentes turmas implica estar em contacto com turmas com diferentes números de alunos e normalmente com um número bastante superior ao da minha turma, estar constantemente com turmas que têm diferentes rotinas organizativas já estabelecidas,

alunos de diferentes idades, não conhecer os nomes dos alunos e por fim, o contacto com alunos com necessidades educativas especiais, o que até ao momento ainda não tinha acontecido, seja no estágio ou noutras experiências.

Importa assim destacar os conhecimentos aprendidos e as diferentes organizações de aula que foram necessárias adotar em contraste ao que vinha a acontecer com a minha turma. Deste modo, uma das adaptações que tive de realizar e que me trouxe algumas dificuldades devido ao elevado número de alunos, foi o número de estações necessárias a realizar para que todos os alunos estivessem em atividade. O elevado número de estações dificulta a gestão e observação de todos os comportamentos assim como o fornecimento de feedback necessário às aprendizagens dos alunos, devido à simultaneidade de situações. Para combater esta dificuldade, o posicionamento do professor torna-se fulcral, pois só com um bom posicionamento e um deslocamento periférico o professor consegue ter todas as atividades no seu campo de visão, permitindo assim intervir à distância. Outra estratégia que utilizei foi a combinação de tarefas coletivas com tarefas individuais, posicionando-me mais perto das situações individuais. As rotinas organizativas das diferentes turmas foi outro desafio acrescido a esta semana, pois cada professor adota as suas e eu enquanto professor estagiário e na semana a tempo inteiro tive de ter a capacidade de perceber quais as dos alunos e por vezes adaptar-me a elas ou por outro lado, dar a conhecer novas estratégias aos alunos e professores.

As diferentes idades com que contactei obrigaram a uma grande capacidade de adaptação por parte do professor, pois a forma como interagimos e passamos informações aos alunos de diferentes idades é diferente, não só pelo detalhe do conteúdo e do seu conhecimento prévio como pela forma como os mesmos percebem e retêm. Outra dificuldade é o facto de esta transição entre turmas acontecer várias vezes ao longo de um dia e em momentos muito próximos. Para além disto, o facto de não conhecer os alunos nem os seus nomes, dificulta o fornecimento de feedback individual ou na correção de comportamentos desviantes. Em algumas situações para superar esta dificuldade questionei os colegas acerca dos nomes.

Um dos receios iniciais era lidar com alunos com necessidades especiais, sobretudo no que respeita à forma de interagir com eles, compreender os cuidados a ter e equilibrar a autonomia com o apoio necessário. Através da prática e das conversas antes e após as aulas com o professor titular, tornei-me um profissional mais capaz de intervir nestes contextos. Uma estratégia fundamental foi identificar os alunos mais cooperantes e até que ponto estes alunos podem e devem ajudar os alunos com necessidades especiais

e em que momentos, sem prejudicar as suas oportunidades de aprendizagem, ainda que, muitas vezes, cooperam por vontade própria, sendo que não nos podemos esquecer da nossa missão enquanto professores.

Os alunos do 7º ano da ESPN têm natação no currículo e considerando esta oportunidade, optei por escolher uma turma com essa matéria. Sendo que nunca tive nenhuma experiência como professor numa aula de natação, para combater esta dificuldade observei uma aula e tirei dúvidas com o professor responsável pelo Desporto Escolar (DE) de natação. Contudo, por questões logísticas por parte da escola, essa mesma aula não foi lecionada e como tal, não obtive essa experiência prática, sendo que acabou por ser formativamente positivo a busca pelo conhecimento relativo à leção desta matéria.

Outro aspeto de realçar é a autonomia que é possível dar aos diferentes alunos e às diferentes turmas, que não depende exclusivamente da idade, mas sim na forma como o professor constrói e cria as rotinas da sua turma. Presenciei algumas turmas em anos de escolaridade inferiores em que era possível dar uma grande autonomia aos alunos e que os mesmos não fugiam aos objetivos da aula. Por outro lado, com alunos mais velhos, em algumas situações, não foi possível dar autonomia, pois rapidamente enveredavam por comportamentos desviantes, o que reforça a importância de um trabalho consistente desde o início do ano letivo.

Por fim, posso constatar que a semana de professor a tempo inteiro permitiu diversas experiências que não se resumem apenas à carga horária e ao contacto com diferentes turmas, tal como acontece no dia-a-dia de um professor, não descorando este aspeto também bastante importante na nossa formação. Ao comparar as tarefas e atividades previstas, as dificuldades e as estratégias de superação presentes no Plano Individual de Formação (PIF), concluo que as dificuldades previstas estiveram presentes assim como outras já mencionadas anteriormente, sendo algumas ultrapassadas através das estratégias de superação mencionadas no plano. Não deixando de referir que os momentos de análise dos planos de aula e os balanços realizados com os professores titulares, contribuíram para o conhecimento de diferentes metodologias e estratégias que posso vir a implementar e outras que implementei. Contudo, para que esta experiência seja enriquecedora tem de existir por parte do professor estagiário uma predisposição em ouvir e experimentar diferentes perspetivas dos professores mais e menos experientes, assim como a capacidade de mostrar os seus pontos de vista, pois só assim vamos crescer enquanto professores e conseqüentemente fornecer aos nossos alunos o melhor processo

de ensino-aprendizagem. Penso que seja ainda importante referir a altura prematura de realização desta semana e considero que foi bastante desafiante, pois ainda não estava ambientado e tinha terminado recentemente a AI. Contudo, este momento tornou-me mais confiante e trouxe-me novas ideias a implementar com os meus alunos.

3.2 1.º Ciclo de Escolaridade

A organização da nossa atividade de lecionação nos quatro anos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi realizada em dois encontros na Escola Básica Zeca Afonso. No primeiro encontro, com a diretora da escola, discutimos as diferentes possibilidades horárias, a distribuição das turmas pelos quatro estagiários e conhecemos os espaços da escola, ficando assim definidas as turmas, os dias e os horários.

O segundo encontro foi com as professoras responsáveis de cada turma, com o objetivo de perceber o trabalho que têm vindo a realizar com os alunos e recolher informações acerca das turmas, tais como o número de alunos, a existência de necessidades educativas especiais e outras informações relevantes que deveríamos saber antes de intervir com a turma. Quando questionadas acerca do trabalho realizado com os alunos, a resposta foi igual entre todas, referindo que fazem jogos sem qualquer sequência ou enquadramento e quando necessitam da hora de EF para colmatar outra necessidade, utilizam a hora de EF, o que demonstra falta de conhecimento acerca da disciplina. Desta forma, o meu trabalho focou-se essencialmente em dar a conhecer às professoras exercícios diferentes, assim como os benefícios da EF e a sua organização no 1º CEB. Isto acontece porque a organização curricular e escolar no 1.º CEB, os alunos estão organizados em turmas por anos de escolaridade, sob a responsabilidade de um único professor (regime de monodocência), com apoio ocasional em áreas específicas, que estão identificadas como as áreas de enriquecimento curricular (Descalço, 2023).

Desta forma, antes do segundo encontro voltei a percorrer os PNEF e as AEEF acerca da organização do ensino no 1.º CEB. A EF no 1º ciclo, diferentemente do que acontece a partir do 2º ciclo, está organizada em blocos, contribuindo assim para a construção de um património de competências motoras essenciais para as aprendizagens nas diferentes áreas das AF que se realizam nos anos seguintes (ME, 2018).

O 1.º CEB, está organizado em oito blocos, o bloco 1 (perícias e manipulações – 1º e 2º ano); o bloco 2 (deslocamentos e equilíbrios – 1º e 2º ano); o bloco 3 (ginástica – 3º e 4º ano); o bloco 4 (jogos – todos os anos); o bloco 5 (patinagem – 3º e 4º ano); o bloco 6 (atividades rítmicas expressivas – todos os anos); o bloco 7 (percursos na natureza – todos os anos) e o bloco 8 (natação – todos os anos). Estas atividades não são trabalhadas

apenas no ano em que estão apresentadas, estas são trabalhadas ao longo de todos os anos, mantendo-se também depois do 1.º CEB, mesmo que com outras funções, como por exemplo, de base necessária para a realização dos jogos desportivos. Este enquadramento dos blocos em certos anos do 1.º CEB, significa que é naqueles anos, mais precisamente entre os três e os nove/dez anos de idade que as crianças demonstram maior receptividade e capacidade para adquirir e desenvolver aprendizagens motoras (Jesus, J., 2013), ou seja, são mais críticos, devendo ser dada uma especial atenção aos mesmos, pois a ausência de estímulos adequados durante este período, pode resultar em lacunas significativas no desenvolvimento.

O bloco 1 (perícias e manipulações) e o bloco 2 (deslocamentos e equilíbrios), aparecem apenas no 1º e 2º ano, que correspondem às habilidades motoras fundamentais. Para além do necessário desenvolvimento, estas são muito importantes pois ao estarem consolidadas vão permitir, no momento oportuno, uma melhor interação com as diferentes matérias para aprendizagens mais complexas e por conseguinte, mais motivação para as aulas de EF. Não se pode olhar para as mesmas de forma isolada, isto é, estes blocos podem e são conjugados como por exemplo, o bloco 4 (Jogos), no sentido em que, ao estar a jogar jogos tradicionais como o jogo do “Mata”, estão a trabalhar as perícias, as manipulações, os deslocamentos e os equilíbrios. O referido, acontece também com os outros blocos e mantém-se no tempo.

Este aparecimento e desaparecimento de certos blocos, deve-se também a uma lógica de progressividade, ou seja, do simples para o complexo. Dando o exemplo outra vez do bloco 1 e do bloco 2, no 1º e 2º ano, deve ser dada mais ênfase aos mesmos e focar mais nesse trabalho, conjugando até com situações mais analíticas. No entanto, com o passar dos anos e estando estas competências consolidadas no tempo necessário, a ênfase deve ser inferior, sendo trabalhadas noutros contextos mais complexos. Foi esta a lógica que eu procurei seguir na minha intervenção no 1.º CEB e perceber que conclusões e adaptações eram possíveis realizar com os diferentes anos de escolaridade, trabalhando essencialmente sobre o bloco 1 e o 2, dando assim ênfase ao trabalho das habilidades motoras fundamentais, com diferentes níveis de complexidade consoante o ano de escolaridade.

Na minha primeira intervenção com os alunos dei-me a conhecer para criar alguma ligação com os mesmos. Após esta interação comecei logo por definir algumas regras, como a utilização dos comandos “parou” para interromper a tarefa e “junta” para reunir os alunos.

Na parte inicial da aula os alunos jogaram à “Apanhada”, na qual quando apanhados tinham de ficar estáticos e com as pernas abertas, para que um colega passasse por baixo e assim fossem salvos e voltassem ao jogo. Para as turmas com menos de vinte alunos coloquei dois a apanhar e na turma com mais de vinte alunos coloquei três alunos a apanhar. Durante a realização deste exercício na primeira aula, deparei-me com uma característica do espaço, que fazia muito eco e que incomodava as outras turmas em salas de aula próximas e foi também uma dificuldade acrescida à condução da aula. Como estratégia, durante o exercício fiz a sinalização para chamar os alunos e referi que não podiam estar constantemente a gritar e reforcei essa regra com as turmas seguintes logo no início das aulas, reduzindo este comportamento.

Na segunda parte da aula, dividi a turma por duas estações, uma de escalada com precisão e a outra de manipulação de bola, com alguma inspiração nas aulas do professor Carlos Neto durante o primeiro ano do mestrado. O percurso de escalada consistia em deslocar-se no espaldar e tocar com a mão nos lenços que tinham sido presos previamente por mim e após o percurso, tinham de colocar um arco à volta de um cone à distância, combinando assim deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações. Na outra estação, os alunos estavam organizados em pares com uma ou duas bolas, onde iam realizando várias tarefas dirigidas por mim, como por exemplo, atirar a bola ao ar; bater uma palma e agarrar a bola; atirar a bola ao ar, rodopiar e agarrar a bola; a pares os dois passam a bola em simultâneo; entre outros. Com a primeira estação a minha intenção foi simular/recriar o brincar a trepar árvores, enquanto os alunos tratavam dos deslocamentos e equilíbrios e tinham autonomia para delinear a melhor estratégia para terminar o percurso. Na segunda estação, o meu objetivo era tratar das perícias e manipulações, com foco na relação próximo-distal, espaço-temporal e óculo-manual.

Na parte final da aula recorri a um processo de meditação, num espaço onde os alunos regularam a sua respiração para voltarem a um estado de maior calma e relaxamento, sendo benéfico para melhorar a concentração, facilitando a transição para atividades escolares subsequentes. Aqui pedi que os alunos estivessem totalmente descontraídos, deitados e a respirar calmamente, sentido a barriga a aumentar e a baixar.

A partir do momento que transmiti as regras no início das aulas, houve uma diminuição de perda de tempo entre rotações e paragens para instrução. Outra estratégia que utilizei foi a disposição dos alunos em meia-lua aquando da minha demonstração dos exercícios, o que correu bastante bem, estando sempre atentos à demonstração e sem a ocorrência de comportamentos desviantes. Estas são duas estratégias com transfer para

as minhas aulas do 11ºG, onde, quando precisar de mais tempo de atenção dos alunos, posso utilizar a disposição em meia-lua e sempre que achar necessário no início das aulas voltar a referir as regras de conduta e de gestão da aula.

3.3 2.º Ciclo de Escolaridade

Tal como no 1º CEB, a organização da semana no 2º CEB, aconteceu em dois momentos, desta vez na escola básica 2,3 José Maria dos Santos. No primeiro momento, tivemos em reunião com o professor do 5º ano para recolher informações sobre os horários das turmas e definimos a distribuição dos estagiários. Cada estagiário ficou responsável por uma turma do 5º ano e outra do 6º ano, cada uma com três blocos de 50 minutos. No segundo encontro, recolhemos informações acerca das turmas, incluindo o número de alunos, a existência de alunos que exigiam atenção especial, o nível das turmas, o planeamento, os conteúdos já abordados e por abordar, o plano plurianual e os espaços para a EF.

Antes de abordar a experiência letiva, é importante referir como a organização curricular da EF muda a partir do 2º CEB, diferentemente do que acontece durante o 1º CEB, deixa de ser organizada por blocos e é aqui que passa a ser organizada por áreas de desenvolvimento, mantendo-se até ao final do ensino obrigatório.

Relativamente ao planeamento e organização das aulas, importa referir que os professores estavam a trabalhar essencialmente matérias de atletismo, devido ao meeting de atletismo que estava prestes a acontecer e por isso, planeei as aulas considerando este evento que foi de salto em comprimento, salto em altura, velocidade e lançamento do peso. Antes de todas as aulas, apresentei o meu planeamento aos professores, que forneceram sugestões em algumas estratégias e objetivos.

A primeira aula que aconteceu com o 5º ano foi a que sofreu mais alterações ao planeamento, devido ao tempo utilizado na parte inicial da aula com a instrução. As matérias lecionadas nesta primeira aula foi o badminton e o voleibol, com o objetivo de desenvolver a relação próximo-distal e óculo-manual e a familiaridade com a raquete no badminton, e a sustentação da bola no ar no voleibol.

Tal como fiz na semana do 1º CEB, e tendo obtido bons resultados no 5º e 6º ano, comecei a primeira aula com ambas as turmas por me apresentar e estabelecendo regras de organização. Estas foram respeitadas por todos os alunos de ambas as turmas, maximizando o tempo potencial de aprendizagem.

Um das abordagens metodológicas implementadas pelo professor foi a delegação do aquecimento aos alunos, com um trabalho prévio realizado pelo mesmo durante o primeiro período. O professor teve o cuidado de ser ele a conduzir e ensinar aos alunos o objetivo do aquecimento e, a partir do segundo período, os alunos passaram a ser responsáveis por essa tarefa, por ordem alfabética. Desta forma, alterei o meu planeamento e dei seguimento à estratégia do professor, para perceber se os alunos com aquela idade já tinham maturidade suficiente para o realizar. Concluí que esta estratégia pode ser utilizada nestas idades, assim como com alunos mais velhos, sendo também uma estratégia que utilizo com os meus alunos.

Ainda na parte inicial da primeira aula, realizei umas estafetas de badminton com cinco equipas, para reduzir os tempos de espera, onde os alunos tinham de realizar um percurso com a pena na raquete e a realizar diferentes tipos de deslocamento como andar de costas, bicos de pés e com os calcanhares.

Na segunda parte da aula tinha planeado uma lógica progressiva de relação com o volante, como bater e parar o volante na raquete, bater e agarrar com a mão, bater e rodopiar e alternar batimentos altos com batimentos baixos. Depois passaram para uma situação de sustentação do volante no ar e posteriormente passaram todos para o voleibol em grupos de três com o objetivo de sustentar a bola no ar. Contudo, devido à má gestão do tempo e da alteração do planeamento, dividi a turma em dois grupos onde um estava a realizar sustentação do volante a pares e outro sustentação da bola a trios.

Através da observação e do ciclo de feedback, percebi que, no voleibol, os alunos realizavam o toque de dedos à frente da cabeça, em vez de sobre a mesma. No badminton, a principal dificuldade dos alunos foi a distância entre a pega e o ponto de contacto com o volante, impedindo no segundo grupo a realização da sustentação do volante no ar a pares. Para resolver esta dificuldade, no segundo grupo, alterei e os alunos tiveram o objetivo de individualmente dar o máximo de toques possíveis. Para alguns alunos ainda foi necessário adaptar a pega, diminuindo a distância da pega ao ponto de contacto do volante, permitindo-lhes maior controlo e sucesso na tarefa.

As restantes duas aulas do 5º ano foram de preparação e apuramento para o meeting de atletismo, respetivamente. Assim, o planeamento teve em consideração estes aspetos, sendo organizadas com três áreas em simultâneo, das quais duas do meeting, a impulsão horizontal e o salto em altura e outra matéria. Na segunda aula, dei continuidade ao badminton e, na terceira, lecionei futebol, com o objetivo de providenciar exercícios para melhorar a relação com a bola, através do passe, receção e condução.

Na aula dedicada à aprendizagem da impulsão horizontal e do salto em altura, dediquei mais tempo à explicação dos três exercícios, das regras e as trocas de estações, combinando com os alunos os sinais de rotação. No badminton, todos os alunos trabalharam a pares e com alguns ajustes na pega. Na estação de impulsão horizontal, utilizei uma estratégia de competição, com marcação da distância saltada, promovendo autonomia entre os alunos. Na estação do salto em altura, os alunos realizavam todos num sentido e depois todos no outro, sendo que aqui o objetivo era realizar o movimento de “tesoura” com as pernas. A maior dificuldade dos alunos nesta estação era a extensão das pernas em movimento alternado e à frente do corpo.

A última aula, sendo de apuramento de resultados, foi necessário uma estação com menos complexidade que era de futebol e consistia em passe, recepção e condução a pares, para dar mais autonomia aos alunos. Para conseguir intervir à distância, organizei as estações de forma a conseguir ver todos os alunos, utilizando também a circulação periférica.

A turma de 6º ano, apesar de também estar a preparar o meeting, apresentou-me um desafio diferente. Estes alunos apresentavam desempenhos superiores ao que eu estava à espera nos JDC. Tal como já foi referido, a parte inicial da aula foi idêntica às outras, ou seja, os alunos conduziram essa parte e com muito sucesso, com todos os alunos a cooperarem e a realizar o desejado, indicando grandes níveis de autonomia.

Na primeira aula, os alunos passaram por duas estações, uma de futebol 5x5, onde dei mais autonomia, controlando à distância e estive mais presente na velocidade, explicando as regras e a voz de partida, com o objetivo de anotar os tempos feitos pelos alunos. Na última aula, voltei a utilizar a mesma estratégia, desta vez com andebol e lançamento do peso, a última particularmente exigente em termos de segurança.

Na segunda aula, a professora deixou ao meu critério, pelo que optei pelo futebol, voleibol e andebol em simultâneo, exigindo muita atenção para com uma turma que não conhecia. Considerando que a turma era constituída por 20 alunos, todas as situações eram compostas por poucos alunos. No futebol, a maior dificuldade detetada foi a ocupação racional do espaço e uma grande aglomeração à volta da bola. No voleibol, o erro mais comum tendo em consideração que o objetivo era a sustentação da bola no ar foi o toque de dedos, ou seja, na grande maioria dos casos foi realizado à frente da cara. No andebol, poucas foram as vezes em que os alunos armaram o braço antes de realizar um passe e alguns a passarem com as duas mãos.

Ainda a reter desta semana é a estratégia de autoavaliação utilizada pelo professor do 5º ano, que consiste em levar para todas as aulas fichas sobre todas as matérias com uma descrição simples e com imagens apelativas sobre os conteúdos abordados. Os alunos preenchem uma de duas colunas indicando se realizavam “às vezes” ou “sempre”. Os alunos podem preencher no final da aula ou a aula pode ser organizada tendo em consideração que numa estação os alunos preenchem a ficha, sendo esta última uma estratégia a utilizar nas minhas aulas.

Foi interessante perceber a iniciação das matérias que são lecionadas nos anos de escolaridade posteriores e que se mantêm até ao final da escolaridade. Uma estratégia muito importante e com bastantes resultados utilizada pela professora é a não permissão dos passos com a bola na mão no andebol, o que obriga os restantes alunos da turma a desmarcarem-se para receber a bola.

Em suma, esta semana foi muito especial e trouxe-me bastantes conhecimentos ao nível de conteúdos, estratégias de organização e gestão da aula, regras a implementar, estratégias de avaliação formativa e o conhecimento de outros contextos que posso vir a intervir no futuro. Ao comparar esta turma com a do 11º ano, as duas principais diferenças foram a autonomia que os alunos tinham tanto na condução e cooperação no aquecimento, como a autonomia em estar a realizar as tarefas indo de encontro aos objetivos sem a necessidade de estar por perto, podendo assim controlar à distância. A outra grande diferença a referir foi a predisposição dos alunos para ouvir e aprender, demonstrada pela atenção prestada durante a instrução inicial e pelos questionamentos feitos. Com a minha turma ainda só consegui estes níveis de atenção numa altura mais adiantada do ano letivo.

4. Desporto Escolar

A terceira área apresentada no Guia de Estágio Pedagógico 2023/24, refere-se à participação dos professores estagiários no desenvolvimento de competências dentro de dois domínios principais de intervenção profissional: por um lado, a conceção e dinamização de atividades de DE ou de atividades de enriquecimento curricular com carácter sistemático, por outro, a criação, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola.

O DE compreende um conjunto de práticas lúdico-desportivas e formativas, com objetivos desportivos, organizadas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres dos alunos. Estas atividades inserem-se no plano de atividades da escola, estando sujeitas à coordenação do sistema educativo e sendo oferecidas num regime de liberdade de participação e de escolha (Decreto-Lei n.º 95/1991, art.º 5).

Segundo o Despacho n.º 9227/2022, de 28 de julho, o qual estabelece as normas de funcionamento do DE no âmbito do Programa Estratégico do Desporto Escolar 2021-2025, este reforça que os modelos de organização do DE estão ao encargo e centrados na escola, reforçando assim a sua autonomia. Este programa tem como principais objetivos a promoção da prática desportiva regular, garantindo a inclusão e equidade entre os alunos, a valorização do papel dos professores de EF e a articulação com o desporto federado. Além disso, procura estruturar as atividades de forma sustentável e adaptada às realidades e necessidades de cada instituição.

O despacho acima referido estabelece dois níveis de atividade, a atividade interna e a atividade externa, ambos seguidos pela ESPN. A primeira são as que visam a promoção da aptidão física e de atividades desportivas organizadas em complemento das AE da disciplina de EF e estão integradas na componente não letiva dos professores de EF. A segunda implica treinos regulares e, na sua maioria, a participação em competições interescolares de modalidades desportivas.

As reuniões do GEF são momentos excelentes de discussão e partilha, permitindo que todos os docentes sigam um fio condutor comum e alinhem os seus objetivos pedagógicos. Nessas reuniões, são abordados vários aspetos organizacionais, como a estruturação dos Jogos Desportivos Escolares (JDE), desde a forma de inscrição até aos quadros competitivos e também a organização das diferentes modalidades do DE, como por exemplo, o encaixe nos horários dos professores e os espaços a utilizar para que tudo corra naturalmente ao longo do ano letivo.

Como resultado dessas reuniões, foi elaborado o Plano Anual de Atividades, documento que inclui, aspectos relativos à calendarização da AI e dos testes do FITescola, a data da semana olímpica e a calendarização dos JDE de todos os períodos.

4.1 Voleibol

O ministério da educação atribuiu à ESPN 54 horas de créditos horários, dos quais o núcleo de DE divide-os entre dezassete grupos-equipa (GE) e nove modalidades. Esta divisão manifesta-se no badminton em dois GE vários misto, no basebol e softbol vários masculino e vários misto, no basquetebol juvenis masculinos, nos desportos gímnicos vários misto, no desporto comunidade vários misto, na natação vários feminino e vários misto, na orientação vários feminino e vários masculino, no ténis vários misto e por fim, no voleibol iniciados e juvenis feminino e masculinos.

Apesar do elevado número de espaços disponíveis na escola para a prática da EF e do DE, a gestão desses espaços representa um desafio, uma vez que é necessário conciliar 54 horas no roulement, com o número elevado de turmas da escola. Esta dificuldade verificada pelo núcleo de estágio ao analisar o roulement, foi também um dos motivos que suscitou o grupo a desenvolver o trabalho de investigação, pois a disponibilidade existente obriga a que alguns treinos de DE tenham horários pouco atrativos e em consequência, uma menor participação por parte dos alunos.

De forma a ir ao encontro da proposta presente no Guia de Estágio Pedagógico 2023/24, coadjuvei o professor responsável pelo GE da modalidade de voleibol no escalão de iniciados femininos. Em primeira instância, a razão para qualquer escolha GE foi existir disponibilidade horária e posteriormente, a escolha de uma modalidade em que não estivesse muito à vontade, contribuindo para aumentar o meu conhecimento e o meu currículo na EF, assim como um desafio maior.

Os treinos ocorriam três vezes por semana, mais especificamente, à terça-feira das 13h às 13h50, à quarta-feira das 14h10 às 15h e sexta-feira das 12h às 12h50. A minha presença nos treinos ocorreu maioritariamente à terça e sexta-feira, sendo que à quarta-feira as aulas da faculdade inviabilizaram a minha presença, compensando assim com outro bloco de 50 minutos à terça-feira, com as juvenis, sendo que este treino de terça-feira conjuga tanto algumas iniciadas como juvenis. A mistura de alunos de dois escalões trouxe uma exigência acrescida ao nível da organização do espaço de treino, contudo permitiu a formação de grupos mais desafiantes para as alunas do escalão de iniciadas

com desempenhos mais elevados e a construção de grupos heterogéneos com um elemento como aluno cooperante. Estes eram principalmente alunos que praticavam a modalidade fora da escola e que, por iniciativa própria, queriam ajudar as colegas.

A nível pessoal, o contacto próximo com dois escalões deu-me a possibilidade de realizar todo o planeamento, avaliação e condução do ensino do escalão de iniciadas e por outro lado, possibilitou-me compreender de forma mais autêntica para onde é que as alunas caminham e para que objetivos a longo prazo estão a trabalhar, através do confronto com os desempenhos e aprendizagens do GE de juvenis, dando assim mais significado ao que se realiza e uma visão mais abrangente do processo formativo.

Os treinos realizavam-se maioritariamente no ginásio grande, um espaço construído para a prática da modalidade de voleibol. No entanto, o espaço não está sempre disponível e nesses casos ocupámos outros espaços da escola que têm todas as condições para a realização dos treinos. O GE de voleibol de iniciadas tinha vinte e três alunas inscritas, das quais cerca de quatro compareciam aos treinos de terça-feira e cerca de quinze aos treinos de sexta-feira. O horário de terça-feira tinha muito pouca adesão porque a grande maioria das alunas estava a ter aulas de outras disciplinas e este foi um dos indícios referidos que nos levou enquanto grupo de estágio à formulação do problema.

Das vinte e três alunas oito nasceram no ano 2009, nove no ano de 2010 e seis no ano de 2011, o que resulta em desempenhos bastante diferentes e em consequência, uma necessidade de grande adaptação por parte dos professores. A adaptação foi realizada através da construção de vários grupos homogéneos ou heterogéneos e várias situações de exercício, ficando um professor com cada grupo. Sempre que um grupo apresentava dificuldades mais acentuadas, cabia-me acompanhá-lo mais de perto.

Para a divulgação do DE, a ESPN recorre a diferentes formas de promoção e divulgação, de modo a incentivar a participação dos alunos. No início do ano letivo, existe uma visita à escola de alunos do 2º CEB e aqui os professores aproveitam para reforçar as opções de DE da escola; outra é o Dia Europeu do Desporto na Escola, que se realizou no dia 29 de setembro e que se repercute por outros 42 países, no qual durante o dia os alunos podem experimentar qualquer modalidade e que está representada no DE, sendo de presença obrigatória numa modalidade à escolha durante o horário da aula de EF; outra estratégia utilizada é a distribuição e colocação pela escola de cartazes com as modalidades disponíveis e por fim, os professores são bastante incentivados a cativar e a promover o DE com as suas turmas, não só em momentos de aula de EF como no próprio DE existe o incentivo de os alunos trazerem os amigos a experimentar a modalidade, assim

como nos torneios inter-turmas, que foi uma estratégia utilizada pelo núcleo para colmatar o problema identificado na escola no decurso do ano letivo. De referir a minha participação em alguns destes processos, como o dia do desporto, onde estive responsável pelo aquecimento inicial das turmas durante um horário e depois pela distribuição da minha turma pelas modalidades e também pela promoção junto dos meus alunos, no entanto, apenas dois participavam no DE.

Outro momento enriquecedor da minha experiência foi a participação na reunião do DE da modalidade de voleibol que agregava as escolas da península de Setúbal, na escola Secundária Emídio Navarro. Os principais tópicos abordados foram o conhecimento das alterações aos regulamentos, os quadros competitivos e principalmente a organização dos encontros através da negociação entre os vários professores dos locais a realizar os encontros, as datas e as horas.

Esta reunião permitiu-me compreender a complexidade da gestão do DE e a importância da coordenação entre diferentes escolas para garantir a realização das competições. Foi um momento essencial para perceber a logística envolvida na organização do DE, demonstrando que, apesar de parecer algo simples, requer um elevado nível de planeamento e colaboração entre os docentes.

4.1.1 Planeamento por Etapas

O planeamento da modalidade na qual sou coadjuvante ativo está dividido em quatro etapas, tal como o planeamento por etapas que realizei na EF. Optei por esta abordagem devido à grande similaridade com a EF, uma vez que o DE está inserido no contexto escolar, os treinadores são os professores, os atletas os alunos e, por fim, trata conteúdos presentes no plano plurianual. Seguindo novamente a estruturação proposta por Gonçalves (2017), a primeira etapa corresponde à AI, a segunda à RA, a terceira à AD e a quarta e última etapa, à consolidação e transição das aprendizagens para o ano escolar seguinte.

Avaliação Inicial. A primeira fase teve início a 17 de outubro e prolongou-se por duas semanas, correspondendo à AI. Durante este período e em articulação com o docente responsável pelo GE, realizámos a avaliação das competências dos alunos recorrendo às grelhas de observação construídas pelo GEF (Apêndice B), já referidas anteriormente, para que posteriormente se pudesse realizar um planeamento adequado para todo o período letivo.

A situação de avaliação utilizada seguiu o regulamento específico de voleibol 2023-2025 para o campeonato regular, que consiste numa situação de 6x6 num campo de 18m x 9m e a rede a uma altura de 2,15 metros. Todos os alunos começaram nesta situação, no entanto, ao verificar os diferentes desempenhos, fomos reagrupando as alunas em situações mais favoráveis para demonstrarem as suas competências, como por exemplo, situações de 4x4 e/ou 4+4.

De um modo geral, posso referir que existe uma grande heterogeneidade daquilo que são as competências demonstradas por parte das alunas, tal como acontece nas aulas de EF. Isto acontece pois o grupo é composto por alunas que nunca praticaram a modalidade fora das aulas de EF, outras já praticam DE a algum tempo, outras praticam a modalidade num clube desportivo, sendo estas as que apresentam os melhores desempenhos, levando assim a uma grande heterogeneidade. Além disso, o GE inclui alunas nascidas em três anos diferentes, pertencentes a diferentes anos de escolaridade, o que também implica diferentes conteúdos abordados nas aulas de EF.

As maiores carências nos desempenhos verificados durante a AI passam pelos aspetos técnicos, nomeadamente o movimento e preparação dos segmentos corporais e por consequência os passes saem sem intencionalidade no serviço por baixo, por cima e na manchete, nos diferentes momentos do movimento, sendo também a posição de espera menosprezada pelas alunas. Ao observar o jogo de voleibol, é visível muita sustentação da bola no ar através do toque de dedos e a intenção de realizar três toques antes de passar a bola para o campo adversário. Contudo, existe alguma dificuldade em perceber antecipadamente a trajetória da bola e a definição de quem dá o primeiro toque, devido à pouca naturalidade em comunicar por não conhecerem as colegas. Outro aspeto bastante importante de analisar é a falta de amplitude de movimento em algumas articulações, o que dificultava a correta execução do serviço por cima.

Destaco ainda o empenho e a motivação demonstrada pelas alunas nos treinos, visto ter sido algo com que me deparei instantaneamente e ser muito mais elevada do que acontece nas aulas de EF. O facto de ser um momento onde as alunas que estão presentes estão de livre e espontânea vontade e consequentemente estão porque gostam e têm vontade de aprender e de se divertir, facilita muito do que é o processo de treino, pois estão mais atentas aos momentos de instrução, estão mais recetivas e predispostas a aprender e consequentemente têm menos momentos de comportamentos desviantes e indisciplina. Outro aspeto que provavelmente auxilia este natural empenho das alunas é não existir um momento formal de avaliação e sim, momentos de competição. Este comportamento

demonstrado pelas alunas beneficia-os ao nível da sua evolução, pois passam mais tempo em tempo potencial de aprendizagem.

Para as questões do clima adotei a mesma estratégia da EF, ou seja, durante a AI procurei tratar as questões do clima aluno/professor e aluno/aluno, com a dificuldade acrescida de que não existe a mesma assiduidade por parte das alunas, tornando mais exigente a criação de relações positivas. A integração de um dos docentes ou minha em exercícios ou situações de jogo, principalmente quando faltava um elemento no exercício, aproximou o aluno e o professor, para além de todas as estratégias mencionadas na disciplina de EF.

A similaridade entre as etapas ocorre também na criação de regras e rotinas, aproveitando aqui para tratar de questões como a pontualidade, gestão de espaço, rotações e formações de grupos.

Quanto à minha intervenção, numa fase inicial do ensino, estive maioritariamente a auxiliar e a observar aquilo que é a forma do professor trabalhar e a forma de estar das alunas nos treinos, visto nunca ter estado em contacto com o DE e o voleibol não é a matéria que estou mais à vontade em termos dos conteúdos e consequentemente ao nível do fornecimento do feedback. Com o tempo, fui ganhando mais confiança com o professor e com a modalidade, passando assim a intervir mais e a assumir parte do treino ou um grupo de alunas com menos competências.

Recuperação e Aprendizagem. A segunda etapa decorreu de 1 de novembro a 8 de dezembro, totalizando cerca de seis semanas de trabalho sobre as prioridades definidas na etapa anterior.

Após a conclusão da AI, construí o plano anual da modalidade (ver Apêndice G), que serviu como guia para a estruturação e condução dos treinos ao longo do ano letivo. Este plano teve como referência os desempenhos demonstrados pelos alunos e onde queremos que eles cheguem, que corresponde à última etapa de consolidação e transição. Neste plano encontram-se as referências de aprendizagem e as respetivas situações/exercícios de aprendizagem, ambos são mencionados de forma geral na tabela, pelo que servem como uma linha orientadora para a criação de exercícios.

Da observação realizada na etapa anterior, priorizamos o tratamento dos conteúdos técnicos que são a base do jogo e que permitem a realização de um jogo com sucesso, como o serviço por baixo, a manchete, a sustentação da bola no ar, a posição de espera e o deslocamento para o ponto de queda da bola.

Assim, durante o aquecimento os alunos passaram por situações que encarregam o sistema cardiorrespiratório, as dominantes técnicas e algum trabalho para a melhoria da amplitude de movimento principalmente na articulação gleno-umeral. Nesta parte do treino, aquando do trabalho de conteúdos, priorizámos as situações analíticas como a organização a pares onde um realiza o serviço por baixo e o outro recebe em manchete, alternando de funções, exercícios de “auto-passe” em deslocamento, ou seja, tudo o que são situações que trabalham as dominantes técnicas de uma forma mais analítica, como o toque de dedos, o serviço e a manchete.

Na parte seguinte do treino, designada de parte fundamental, os alunos passam para situações com maior complexidade, ainda que adaptadas e que trabalham diferentes componentes. Segundo Castro et al. (2022), os jogos condicionados no voleibol permitem o desenvolvimento das habilidades técnico-táticas, vivenciando diferentes formatos e constrangimentos, levando também a uma participação mais ativa. Aqui os alunos tiveram muito contacto com jogos condicionados como situações de cooperação de 1+1 até 4+4, jogos competitivos incentivando o maior número de transposições e jogos condicionados onde só se pode recorrer ao toque de dedos ou à manchete. À medida que se verificaram melhorias fomos introduzindo situações de 4x4 e 5x5, sendo muitas vezes notório através das poucas passagens pela rede, onde a bola estava sempre fora do campo que os alunos ainda não estavam aptos, exigindo algumas adaptações, como a reestruturação de grupos ou dimensão do campo.

Sempre que considerámos importante a diferenciação do ensino para o trabalho de diferentes competências, utilizámos grupos homogéneos. Nos jogos de cooperação uma estratégia interessante foi a utilização de grupos heterogéneos para que os melhores alunos dessem mais qualidade ao jogo e a bola passar mais tempo em jogo.

Por norma, na parte final do treino, existia um momento para a integração das competências em jogo, essencialmente de competição, devido não só a este culminar de competências como também por questões motivacionais.

Os treinos iniciais focaram-se mais no serviço por baixo, pois este é um aspeto técnico imprescindível para dar início à disputa de todos os pontos. Esta estratégia revelou-se bem sucedida, sendo evidentes as melhorias no gesto em pouco tempo, seja num trabalho mais analítico seja em jogo formal, como também foi corroborado logo nos dois primeiros encontros.

Relativamente aos restantes conteúdos, na sua grande maioria foram alcançados com sucesso, passando a existir um maior número de passagens da bola pela rede, os

serviços por baixo mais direcionados e com a intencionalidade de atingir o terreno adversário e com menos bolas perdidas devido a melhores ações técnicas como a manchete e a deslocação para o ponto de queda da bola.

Aprendizagem e Desenvolvimento. A terceira etapa, que corresponde à AD dos alunos, coincidiu integralmente com o segundo período, começando no dia 4 de janeiro e terminando no dia 15 de março, perfazendo cerca de onze semanas de trabalho das competências dos alunos. Os encontros do DE iniciaram-se nesta etapa e mantiveram-se até ao terceiro período.

Os objetivos primordiais definidos após a AI para a etapa de AD passaram essencialmente pela consolidação dos conteúdos técnicos, como o serviço por baixo, manchete e o toque de dedos. Estes conteúdos, que anteriormente foram tratados de forma mais analítica na parte inicial dos treinos, passaram agora a ser trabalhados numa lógica de maior complexidade.

Outros objetivos da etapa incluíram a AD de conteúdos táticos, como a construção de ações ofensivas de qualidade através da realização de três toques. Aqui, a receção deveria ser para o jogador de zona 3 e o passe direcionado para próximo da rede para a finalização em toque de dedos ou remate em salto, sendo que este último foi trabalhado mais adiante. Este trabalho efetuado ressalva também uma evolução na estrutura dos treinos, passando de treinos onde são trabalhados e existe uma maior incidência em conteúdos técnicos, como ocorreu na segunda etapa, evoluindo progressivamente para treinos com um cariz mais tático. Para além dos conteúdos a consolidar e da dinâmica dos três toques, introduzimos o serviço por cima e o remate em salto, essenciais para tornar o jogo mais atrativo após as bases já estarem asseguradas, como a sustentação da bola no ar através do toque de dedos, manchete e serviço por baixo.

Durante esta etapa foram realizados dois encontros e seis jogos, sendo momentos de muita aprendizagem em diferentes contextos e níveis de competitividade. Estes momentos permitiram aferir as aprendizagens das alunas e ajustar o planeamento.

As minhas funções enquanto professor coadjuvante nas competições passaram pelo registo das presenças e acompanhamento das alunas fora da escola; inscrição de jogadoras e preenchimento de fichas de jogo; organização dos jogos e auxílio dos árbitros; acompanhamento da equipa e fornecimento de feedback. Além disso, previamente aos encontros, colaborei na realização das convocatórias, pois o número de alunas inscritas é superior ao que é permitido ir ao encontro. É imprescindível tornar claro para as alunas, que todas vão realizar pelo menos um encontro e que não existe uma seleção clara das

alunas com melhores desempenhos para realizar os encontros, valorizando também outros aspetos como a assiduidade.

A realização dos encontros permitiu aferir em contexto de jogo formal as aprendizagens das alunas, que corresponde à situação de avaliação sumativa naquilo que é a proximidade com o planeamento por etapas na EF. No primeiro encontro, as dificuldades apuradas foram a incorreta posição das jogadoras na rede, principalmente na zona 3; os remates sempre efetuados em apoio e sem a direção para uma zona de difícil receção e pouca qualidade na construção do jogo, ou seja, a maioria das jogadas com menos de três toques e dificuldade em perceber a zona de atuação de cada jogadora, resultando em hesitação no primeiro toque. Por outro lado, houve uma evolução muito positiva na técnica do serviço, tanto por baixo como por cima entre os encontros. Alguns erros que aconteceram nos jogos podem ter sido influenciados pela pressão competitiva e pelo nervosismo.

A recolha destes dados permitiu verificar o sucesso do tratamento dos conteúdos considerados prioritários na AI e por outro lado, forneceu-nos informações de que era necessário continuar a trabalhar as situações de construção ofensivas e a área de intervenção de cada jogador no primeiro toque, o que levou a um ajustamento do planeamento. Voltámos a recorrer a mais situações de cooperação para que as alunas experimentassem a construção de ações ofensivas de qualidade e com o passar do tempo situações de maior complexidade. Para o estabelecimento do primeiro toque foi também importante incentivar os alunos a falar e a dizer “minha” para alertar os colegas que iam ao encontro da bola.

Para além da observação dos jogos, no final da etapa foi ainda realizada a avaliação dos desempenhos dos alunos, similarmente ao que aconteceu durante a primeira e segunda etapa, ou seja, inicialmente numa situação de 6x6 e pudemos confirmar que as ações técnico-táticas planeadas para a segunda etapa estavam asseguradas. No entanto, os conteúdos introduzidos nesta etapa necessitavam de mais trabalho na etapa seguinte, pois verificámos alguma inconsistência no serviço por cima e falta de intencionalidade; pouco encadeamento no remate em salto, principalmente no membro superior que realiza o batimento e por fim, a dinâmica dos três toques é pouco segura e não causa perigo à equipa adversária.

Como preparação para os encontros, durante esta etapa as alunas realizaram mais vezes a situação 6x6 nos treinos, formato da competição. As alunas com melhores desempenhos e mais experientes desempenharam um papel cooperante na partilha de

conhecimento, ao ensinar sistemas táticos às colegas. Para estas alunas, criámos contextos, situações e gestos técnicos mais desafiantes, como o serviço por cima em suspensão, onde duas alunas já começaram a trabalhar o mesmo nesta etapa.

Consolidação e Transição. A última etapa de trabalho, coincidente com o terceiro período escolar, teve uma duração relativa de oito semanas, iniciando-se no dia 9 de abril e terminou a 4 de junho, com a realização de um encontro.

Esta fase teve como principal propósito consolidar as aprendizagens anteriores e a transição para o ano letivo seguinte. Considerando que o DE tem um carácter facultativo torna-se fundamental arranjar estratégias para que os alunos estejam motivados e se inscrevam no ano letivo seguinte. Para tal, incorporámos atividades mais lúdicas nos treinos, com o intuito de cativar os mesmos. Uma estratégia interessante seria organizar um torneio interno ou uma saída, como por exemplo voleibol na praia.

Sendo esta uma etapa de motivação e transição para o próximo ano letivo, optámos por ensinar o serviço por cima em suspensão. Contudo, foi necessário voltar a trabalhar as ações definidas na etapa anterior e apenas cinco alunas terminaram a época a realizar corretamente o serviço por cima em suspensão, das quais duas praticam a modalidade fora do ambiente escolar.

No último encontro realizado, foi bastante notório o desenvolvimento das alunas, não só através da observação das ações técnico-táticas como também pela comparação com os restantes grupos-equipa de outras escolas, com a nossa escola a ter um maior sucesso com o decorrer dos encontros. Um aspeto que também terá sido crucial foi a diminuição de pressão sentida pelas alunas por estarem mais familiarizadas com a competição e conseqüentemente, uma maior naturalidade na execução das diferentes ações técnico-táticas.

Esta experiência foi extremamente enriquecedora a vários níveis, desde o contacto com uma matéria que não estou familiarizado e conseqüentemente aprofundando os diferentes conteúdos e estratégias; o contacto com um professor especialista na modalidade de voleibol, o que me levou a conhecer outras estratégias de ensino e por fim, o contacto com uma modalidade com momentos competitivos em contexto escolar. Estes aspetos aumentaram em muito aquilo que é o meu repertório de capacidades de ensino e a grande maioria das estratégias com aplicabilidade direta ou adaptada no ensino da EF. Além disso, destaco a disponibilidade e abertura do professor para intervir e para o questionar, seja relativamente aos conteúdos ou aos exercícios.

4.2 Jogos Desportivos Escolares

A atividade interna do DE da ESPN está integrada no projeto concelhio os “Jogos Desportivos Escolares”, albergando cinco escolas do concelho de Palmela. Os JDE estão faseados pelos três períodos do ano escolar e são coordenados pelo GEF.

No primeiro período, ocorrem os jogos entre os alunos e turmas da ESPN, no segundo acontecem os torneios internos de andebol e futsal e os inter-escolas com as escolas do concelho e por fim, no último período ocorrem os torneios inter-escolas que não foram realizados no período anterior e a segunda fase final dos JDE. Desta forma, no primeiro período ocorreram os JDE de badminton, ténis, voleibol, andebol, basquetebol, megas (sprinter, estafetas, hiper estafetas, lançamento do peso e corta-mato) e de orientação, culminando na entrega de prémios no último dia da semana dos JDE.

No âmbito da realização dos JDE do primeiro período, foi construída uma escala de distribuição dos serviços para cada modalidade, na qual também estive incluído. Passei por diversas funções e tarefas como a montagem e desmontagem de material, preenchimento de fichas de jogo, preenchimento e construção de quadros competitivos, justificação de faltas, registo de presenças, fotografias. Colaborei ainda no acompanhamento e supervisão dos jogos e das equipas, assim como no auxílio dos árbitros e também a supervisão destas funções quando delegadas para os alunos do curso de desporto da ESPN. De referir ainda a realização de uma reunião técnica a meio da semana com o objetivo de analisar o funcionamento do evento, identificar pontos de melhoria e ajustar a organização da restante semana dos JDE.

A intervenção na comunidade escolar, relativa à área 3 do Guia de Estágio Pedagógico 2023/24, passará por coadjuvar ativamente na organização e implementação das atividades desportivas de final de período, mais especificamente, procurar diferentes meios de divulgação, simplificar o processo de inscrições e elaborar quadros competitivos, colmatando estratégias pouco proveitosas para os alunos, passando por diferentes fases.

Em primeira instância, no primeiro período tive um papel mais auxiliar nos JDE, permitindo-me identificar aspetos que necessitavam de melhoria para os períodos seguintes, que irá exigir um maior nível de organização. Estes aspetos foram a reformulação dos quadros competitivos, que em algumas modalidades estavam desformatados e com lacunas no seguimento das eliminatórias; outro aspeto que está relacionado com os quadros competitivos é quando existem muitos alunos que não comparecem e estavam inscritos, mais visível nos desportos individuais, isto causa bastantes falhas e alunos/equipas a realizarem poucos jogos; alterar a forma de inscrição

e justificação das faltas dos alunos que participam nos jogos; ter em consideração se os árbitros estão preparados para arbitrar os jogos (formação de árbitros e estabelecer regras) e por fim, ter em locais com visibilidade os resultados e as classificações dos jogos. Estes são aspetos que de uma forma geral falharam na organização dos jogos, contudo não se verificou em todas as modalidades.

Dando seguimento à intervenção na comunidade escolar, no segundo período colocámos em prática as perspetivas de melhoria de organização dos JDE, referidas anteriormente. Em primeira instância, começámos pela divulgação dos JDE de futebol e andebol, através da elaboração de um cartaz apelativo com um qr code para a inscrição dos alunos, afixado em vários locais da escola e também nos televisores. Outra estratégia de divulgação consistiu em contactar diretamente os docentes das restantes turmas para que divulgassem aos seus alunos. Tínhamos ainda outras estratégias planeadas como a divulgação no site da escola e nas redes sociais, chegando ao contacto com os responsáveis, no entanto, não foi possível esta divulgação, pelo que nos próximos anos letivos este deveria ser um objetivo por parte dos professores responsáveis ou então de outro núcleo de estágio.

A segunda parte da intervenção passou pela construção dos formulários de inscrição no *GoogleForms*, enviados a todos os alunos via e-mail institucional onde os alunos colocavam o nome, ano, turma, modalidade que queriam participar e uma fotografia da autorização dos encarregados de educação, necessária para a participação nos JDE. Esta folha de autorização foi previamente entregue pelos professores responsáveis de cada turma a todos os alunos.

A estratégia de elaboração deste formulário deveu-se à grande base de dados utilizada no período anterior e o objetivo da utilização do formulário era ter uma base de dados apenas com os alunos que tinham intenção de participar, reduzindo assim a quantidade de informação a tratar. Ainda nesta parte, os alunos tiveram de preencher em formato de papel a constituição das equipas e entregar aos seus professores, para posterior confirmação nossa de que estavam inscritos. No entanto, este revelou-se também um grande problema, devido à necessidade de verificar individualmente as imagens das autorizações. Como posterior resolução a este problema, sugerimos que cada professor fique responsável pela confirmação dos alunos da sua turma ou então, se considerarmos uma estratégia totalmente diferente, solicitar a autorização de todos os alunos por parte dos EE no início do ano letivo, via e-mail ou em reunião de turma, descartando assim posteriores entregas de autorizações.

Após o fecho das inscrições e sua confirmação, passámos para a terceira fase, que consistiu na elaboração dos quadros competitivos, assegurando a participação de todas as turmas em pelo menos dois jogos, em contraste e como proposta de melhoria ao que aconteceu no primeiro período, com quadros competitivos de eliminação simples. Desta forma, elaborámos quadros competitivos de eliminação dupla, ou seja, uma equipa só era eliminada do torneio após ter duas derrotas. Aqui tivemos também algumas dificuldades devido às visitas de estudo coincidentes com os torneios, levando à ausência de algumas equipas nos torneios e à organização de um dia de torneio com o 7º e 8º ano que foram os dois de escolaridade com mais turmas, 13 e 11, respetivamente.

Em síntese, a primeira parte da atividade correu muito bem, através de estratégias desenvolvidas pelo núcleo de estágio para a divulgação dos JDE com a colocação de cartazes mais atrativos e apelativos disponibilizando um qr code que encaminhava os alunos para o formulário *GoogleForms*. Podemos concluir que foi uma estratégia positiva pois, após a colocação dos cartazes os alunos começaram a ir ao encontro dos docentes, demonstrando bastante entusiasmo. A segunda parte revelou algumas lacunas, pois, o que seria para diminuir tarefas aos professores responsáveis e tornar a tarefa mais autónoma e fácil, revelou-se o contrário, principalmente pela necessidade de cruzar os dados do formulário, com a imagem da autorização e de seguida com a constituição da equipa, tornando-se num processo bastante moroso. A sugestão de unificar a autorização dos JDE para todo o ano letivo poderá ser uma solução para evitar este problema no futuro. Posto isto, não considerámos a nossa estratégia eficaz como medida a implementar na escola, no entanto, procurámos dar outras soluções aos professores, que já foram mencionadas. A terceira etapa serviu o propósito inicial, pois conseguimos elaborar quadros competitivos com um maior número de jogos por equipa, tornando a experiência mais enriquecedora para os alunos.

Realizar esta atividade permitiu-me compreender a importância de trabalhar em equipa, neste caso, enquanto núcleo de estágio e também com os restantes docentes, pois a organização dos JDE exige a colaboração de todos os docentes para que tudo aconteça de forma positiva e os alunos não sejam prejudicados. Esta experiência não só contribuiu para a melhoria dos aspetos referidos dos JDE, como também proporcionou aprendizagens valiosas para a minha formação, como a identificação de problemas e a procura de soluções e implementação de medidas eficazes e inovadoras, preparando-me para desafios futuros na dinamização de atividades desportivas no contexto escolar.

4.3 A Problemática

A investigação e inovação pedagógica envolvem o desenvolvimento de competências que permitem aos professores estagiários envolverem-se em estudos e projetos de investigação-ação, pressupondo a identificação de problemas organizacionais e na procura de soluções adequadas. Segundo o Guia de Estágio Pedagógico 2023/24, esta é uma atividade realizada em grupo de estágio e espera do professor estagiário uma atitude proativa e conducente com aquilo que é a melhoria das escolas, contribuindo para a melhoria das escolas e para um ensino com mais qualidade.

Numa primeira fase, procurámos, enquanto grupo de estágio, identificar um problema no grupo, departamento ou escola, sendo esta uma fase bastante morosa, pois pretendíamos que o problema identificado fosse relevante para a escola. Com o início das atividades no DE, todos os elementos do núcleo depararam-se com uma reduzida afluência aos GE, apesar de, tal como vem expresso no Regulamento Geral de Funcionamento do Desporto Escolar 2023/2024, existe um número mínimo de inscrições de alunos para que o GE possa abrir, sendo 18 alunos o número mínimo em todos os GE que participámos (DGE, 2023). Este foi o ponto de partida para formularmos a seguinte questão: “Quais os motivos que levam à pouca adesão ao Desporto Escolar?”.

A natação tinha o pior cenário, onde não compareciam alunos inscritos aos treinos do DE. No voleibol, no escalão de juvenis femininos, compareciam por treino em média cinco alunas e no ténis cerca de quatro alunos. De referir que estes dados apresentados são referentes às modalidades em que estamos presentes, sendo que o mesmo se verificava na grande maioria das restantes modalidades, o que pudemos perceber através de contactos com os professores, sendo esta a tendência nos últimos anos, verificado também ao consultar os documentos do DE (regulamento e programa). A situação torna-se mais grave se considerarmos que a escola tem cerca de 2100 alunos. Assim, o diagnóstico do problema adveio da consulta dos documentos do DE, no contacto com as equipas do DE e através do questionamento aos professores de EF.

Concluída esta fase inicial, procedemos à calendarização e organização das tarefas e etapas seguintes, começando pela revisão da literatura relacionada com o tema, a identificação da amostra e a criação dos questionários, que incluímos na segunda fase. A terceira fase correspondeu à distribuição dos questionários, a quarta à recolha e análise dos mesmos e por fim, a apresentação do estudo aos docentes, sendo este o propósito do trabalho para que ganhem ferramentas para colmatar o problema identificado.

Após identificarmos um problema existente, passámos à segunda fase, onde realizámos uma revisão da literatura relacionada com a temática, definimos a amostra, que consistiu em 10% da comunidade estudantil da ESPN, composta por duas turmas de cada ano de escolaridade, ou seja, do 7º ao 12º ano e por fim, organizámos os questionários no *GoogleForms*. Segundo Januário et al. (2012) compreender as motivações para a prática desportiva é essencial para um planeamento eficaz e vencedor, a longo prazo. Posto isto, optámos por utilizar dois instrumentos já validados na literatura científica, o primeiro questionário Participation Motivation Questionnaire (PMQ), originalmente elaborado por Gill, Gross e Huddleston (1983), e posteriormente traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Frias & Serpa (1991), passando a ser designado como Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD); o segundo, o Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva (IMAAD), foi criado por Pereira e Vasconcelos-Raposo (1997) e validado por Fernandes (2005).

A terceira fase correspondeu à distribuição dos questionários. Inicialmente, definimos que a sua distribuição seria feita através do *Classroom* das turmas (plataforma de comunicação entre professores e alunos), com o apoio dos docentes. No entanto, devido à probabilidade de existir pouca adesão na resposta aos questionários, o núcleo foi às salas de aula de duas turmas de cada ano, para explicar o estudo e solicitar que os alunos respondessem no momento, através de um qr code que gerámos e que tinha sido enviado aos professores responsáveis das turmas. Importa referir que fomos ao encontro dos professores responsáveis e perceber se seria possível estarmos presentes na sua aula e as quatro turmas do 11º e 12º ano de escolaridade foi cada um dos integrantes do núcleo que tratou. Esta estratégia teve sucesso nas turmas que conseguimos estar presentes, ou seja, devido à indisponibilidade de um professor de última hora não pudemos realizar os questionários a duas turmas do mesmo ano de escolaridade e nas nossas próprias turmas, que disponibilizámos o link no *Classroom* e não obtivemos todas as respostas, não sendo possível controlar quem já tinha respondido, devido ao anonimato do questionário. Desta forma, para colmatar a falta de respostas pedimos aos professores que disponibilizassem aos alunos o link dos questionários, contudo, esta estratégia não teve efeito pelo que, noutra tentativa e devido a alguma dificuldade em controlar as respostas dos alunos quando em formato digital, fomos novamente a turmas do ano de escolaridade em falta para que respondessem, mas desta vez em papel, garantindo assim a representatividade da amostra.

É importante referir que todos os procedimentos efetuados respeitaram os princípios éticos, assegurando a privacidade e identidade dos participantes. Realizámos

um primeiro contacto com a direção da escola para poder realizar os questionários anónimos e para os alunos menores de idade foi necessário o consentimento dos EE antes da participação no estudo.

Finda a recolha de dados, procedemos ao tratamento dos mesmos, correspondendo à quarta fase que culminou com a elaboração de uma apresentação aos professores. A recolha e tratamento dos dados foi realizada através do *Microsoft Excel*, originando gráficos, percentagens, médias e desvios padrão. A amostra total incluiu 219 voluntários, dos quais 47 participavam no DE e 172 não participavam (78,5%). Entre os praticantes de DE, as modalidades com mais praticantes foram o voleibol, basquetebol e badminton, sendo o voleibol a modalidade com maior adesão (34% da amostra).

Através da análise dos dados foi de fácil percepção, com cerca de metade das nomeações, que a maior razão para a não prática de DE é a realização de desporto fora da escola, seguida de constrangimentos horários e o leque de modalidades disponíveis não serem as mais atrativas, resultados semelhantes aos de Duarte (2016). Posto isto e se considerarmos as categorias do IMAAD as maiores razões devem-se ao desinteresse pelo esforço físico e a falta de tempo.

A quinta e última etapa, foi realizada no dia 15 de maio, consistindo numa apresentação dos resultados aos docentes de EF, na qual foi apresentado o diagnóstico do problema identificado, as tarefas realizadas, a metodologia utilizada, as questões éticas levadas a cabo, a análise e discussão dos resultados, as conclusões e as possíveis soluções ao problema inicialmente identificado. Este último ponto foi o mais importante, pois aqui gerou-se uma discussão acerca das medidas apresentadas pelo núcleo com e entre os docentes, corroborando, contrapondo e com apresentação ainda de outras ideias por parte dos docentes.

As soluções apresentadas dividiram-se em três grandes áreas, a criação de novos grupos/equipa, melhorias na organização do DE e outras relacionadas com as estratégias de divulgação, ou seja, a realização de mais ações de informação.

Antes de abordar os frutos da discussão, é de extrema importância referir que o DE nesta escola procura oferecer aos seus alunos a hipótese de participarem em atividades que não são acessíveis ou existe em reduzida quantidade nas zonas próximas à escola. Apesar disto, no primeiro tópico de soluções, que se refere à criação de novos GE sugerimos a criação do futsal masculino e feminino e do padel. Relativamente ao futsal masculino, todos os docentes mostraram-se bastante reticentes referindo na grande maioria dos casos as experiências negativas que já tiveram com esse grupo e existe em

grande quantidade nas redondezas da escola. Por outro lado, por o futebol ser a modalidade mais praticada em Portugal, segundo o PORDATA, esta seria uma estratégia muito interessante para aumentar o número de participantes, indo em sentido oposto ao defendido pela escola.

No caso do futsal feminino a opinião dos docentes foi contrária à do masculino, no sentido em que já foi um objetivo da escola trazer mais alunas para o DE e por relatos dos docentes, existem muitas alunas na escola que iriam aceder à proposta e que, por experiência própria de uma professora, muitas jogadoras de futebol e futsal iniciaram a sua carreira no DE, o que é um ponto bastante positivo.

Outra ideia transmitida foi a integração de modalidades mais alternativas e atrativas, como substituição ou em regime de alternância com uma modalidade idêntica, como por exemplo o polo aquático, o frisbee ou o padel, aproveitando as infraestruturas que estão a ser construídas ao lado da escola e também a sua prática crescente. Uma contrapartida que está sempre presente quando se fala na integração de novas modalidades é a obrigatoriedade de outro GE encerrar, para o novo ficar a cargo dessas horas, sendo imprescindível chegar a um consenso para ocorrer esta permuta. Uma ideia que suscitou bastante interesse aos professores foi a possibilidade de dar a voz aos alunos relativamente à criação de um novo GE e assim perceber as suas vontades e, conseqüentemente, aumentar o número de participantes.

Outro aspeto crucial é a comunicação com a direção da escola para a construção dos horários tendo em consideração a disponibilidade dos alunos para que estes possam participar no DE, ou seja, construir horários em que durante o tempo do DE os alunos não estejam em aula, havendo pelo menos dois dias com espaços no horário apenas dedicados ao DE, fora da hora de almoço. Todos os docentes concordaram que esta hipótese seria bastante benéfica para aumentar o número de praticantes, pois uma das grandes causas para a não participação são os constrangimentos horários, no entanto, a distribuição de 83 turmas pelos espaços disponíveis não permite esta organização, sendo também esta uma das causas para o nosso interesse no tema.

Por último, outra medida a implementar a partir do próximo ano letivo será uma melhor divulgação dos GE, através das redes sociais e do site da escola, sendo esta uma solução bastante aprovada pelos professores.

O objetivo central deste trabalho de investigação consistiu na identificação de um problema para posterior resolução, com a conseqüente apresentação de soluções aos restantes docentes do grupo para que sejam aplicadas no terreno. A dificuldade sentida

pelos estagiários na recolha dos dados levou-nos a refletir sobre a necessidade de estar presente e também que os participantes respondam no momento aos inquéritos, de forma a garantir a representatividade da amostra. Um aspeto menos positivo é a não condução e acompanhamento da resolução dos problemas, ou seja, foram apresentadas e discutidas diversas ideias com os docentes, sendo demonstrado muito interesse em aplicar no ano letivo seguinte as ideias de melhoria na organização e divulgação do DE e a integração do futsal feminino e de padel. No entanto, seria mais proveitoso auxiliarmos e observarmos essas mesmas mudanças, o que não aconteceu, sendo apenas possíveis questões a tratar pelos docentes em outros anos letivos.

5. Direção de Turma

5.1 Estudo de Turma

O estudo de turma teve como objetivo geral recolher informações culturais, psicológicas e de aprendizagem da turma, com o intuito de intervir sobre a mesma, apresentando os resultados e as suas implicações em CT.

Conforme apontado por Roldão (1995), antes de qualquer abordagem à gestão curricular, seja esta centrada na reconstrução, diferenciação, adequação e construção curriculares, é essencial iniciar pelo diagnóstico da situação. Esta fase inicial, exige uma análise contextual que incorpore investigação e registo sistemático (em dossier próprio e partilhado com o corpo docente), sendo normalmente discutido em reunião inicial. Este processo deve englobar os seguintes aspetos:

1. Contexto global da turma: análise do contexto socioeconómico e cultural; identificação de situações de diversidade (étnica, linguística, cultural, entre outras); percurso escolar anterior (continuidade ou interrupção na mesma escola); percentagens relativas aos diferentes níveis de desempenho, evolução desses níveis ao longo do tempo, e eventual mudança de docente; aspetos específicos a destacar relativamente à turma, tais como perfis de aprendizagem, métodos preferenciais ou estratégias com maior impacto; e ainda, problemáticas associadas à integração escolar ou às dinâmicas relacionais dentro da turma.
2. Caracterização da turma a nível individual: observação da estabilidade ou instabilidade na formação de subgrupos; situações de exclusão ou integração de alunos; presença de alunos com culturas ou origens diversas; e comportamentos ou percursos sinalizados como relevantes em termos pedagógicos.

Para cumprir com os aspetos acima referidos, realizei o estudo de turma, onde incluí estes dois grandes tópicos. Para ambos, foram aplicados dois questionários aos alunos da turma, um denominado de caracterização pessoal e outro sociométrico.

O primeiro foi elaborado tendo em consideração o acima descrito, permitindo recolher dados sobre os alunos, incluindo aspetos pessoais, contexto familiar e encarregados de educação, da vida escolar, da vida extraescolar e sobre as suas perspetivas futuras. Já o segundo, como definido por Moreno e Jennings (1938) como citado em Kaufman (1993), consiste em solicitar ao aluno que indicasse, dentro do grupo

a que pertence ou poderá vir a pertencer, as pessoas com quem gostaria de estabelecer relação de companheirismo.

Para a realização do teste sociométrico, utilizei um teste de três critérios/três escolhas elaborado por Northway, M. e Weld (1999). Este teste considera três contextos distintos (critérios) e pede-se a cada jovem que identifique (escolha) três colegas com quem preferia estar ou não estar, em cada uma das situações indicadas, em três domínios diferentes, no domínio social, académico e desportivo. Cada domínio incluía duas questões, uma positiva e outra negativa, permitindo determinar três tipos de relações entre os alunos, de preferência, de rejeição e de indiferença.

Ambos os questionários foram aplicados via *Google Forms* e respondidos durante uma aula, para garantir que todos os alunos respondem e que estão reunidas as condições para o mesmo ser realizado de forma sincera e individual. Os dados resultantes dos questionários foram previamente armazenados no *Microsoft Excel 2010*. Posteriormente, os dados relativos ao questionário de caracterização individual foram também tratados através do *Microsoft Excel 2010* dando origem a gráficos e tabelas. A análise de dados do questionário sociométrico foi realizada através da aplicação *Goup Dynamics*, com a consequente obtenção de gráficos e sociogramas (ver Apêndices H e I).

Após a análise das respostas dos alunos, apresentei os diferentes resultados, conclusões e sugestões em CT, promovendo uma discussão com os professores e um espaço para esclarecer dúvidas e identificar ações futuras. De destacar na caracterização da turma, que todos os pais e mães dos alunos estão empregados, o que contribui para uma maior estabilidade emocional aos alunos; que todos residem perto da escola, reduzindo o tempo que gastam na deslocação até à escola; a maioria vive com o pai/mãe/irmãos e que todos pretendem entrar no ensino superior. Estes são alguns dados que foram possíveis retirar e que caracterizam a turma de uma forma geral, sendo a informação partilhada com todos os docentes da turma.

A nível sociométrico, os resultados revelaram a estrutura relacional da turma, destacando a forma como os alunos se organizam enquanto grupo. É possível identificar a existência de pequenos subgrupos com maior ou menor coesão, bem como avaliar o grau de integração entre todos os elementos da turma. Pode ainda evidenciar se existe alguma barreira entre rapazes e raparigas e quais são os alunos que fazem a sua escolha para além dessas barreiras e que são, portanto, os elementos integrantes do grupo como um todo. Por fim, podemos ainda apurar quem são os líderes do grupo e os seus seguidores (Northway & Weld, 1999). Posto isto, foi possível selecionar algumas informações úteis

que foram partilhadas com os docentes presentes no CT, como por exemplo e o mais notório que a turma está dividida principalmente pelo sexo, sendo mais visível quando comparados os resultados das relações interpessoais fora do contexto da aula, como é visível no domínio social e desportivo, onde as escolhas dos alunos baseiam-se no sexo nas questões de maior afinidade e o contrário acontece quando as questões são de rejeição. Para além destes grandes grupos, foi possível também verificar outros sub-grupos, onde os votos são recíprocos e não recebem muitas escolhas dos outros colegas. Outras informações transmitidas aos professores passaram pelos alunos mais populares, os possíveis grupos da turma, os alunos mais rejeitados, negligenciados e os alunos mais consensuais. Os resultados tornam-se mais úteis quando são confrontados com a observação diária na escola, permitindo perceber motivações e padrões de comportamento, esclarecendo interações que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Estes resultados só interessam se forem alvo de reflexão por parte dos intervenientes que trabalham com os alunos e como tal, em CT, sugeri que os alunos mais populares ou com mais preferências fossem utilizados como meios de ligação entre os professores/alunos e alunos/alunos, servindo também de auxílio para integrar os alunos mais rejeitados no seio da turma. Outra estratégia importante será utilizar os alunos mais consensuais entre os grupos e os sexos, como meio de ligação. Para os alunos com mais rejeições tem de haver um esforço por parte de todos os professores intervenientes para a integração dos mesmos e a criação de grupos heterogêneos de preferências e rejeições. Uma outra estratégia pode passar por utilizar os alunos com um maior nível de rejeição como porta-voz na apresentação de trabalhos de grupo e/ou agentes de ensino, podendo assim aumentar a sua confiança e a confiança dos seus colegas neles e consequentemente a sua integração na turma, utilizando também bastante feedback positivo, de forma a motivá-los e a aumentar a perceção sobre os mesmos por parte dos seus colegas. As informações provenientes do estudo são também importantes para a formação da planta da sala de aula.

Por fim, reforcei dois casos particulares, onde um deles recebeu grande parte das escolhas de rejeição dos alunos de ambos os sexos, o que não se verificou com outros colegas, em que as rejeições vieram principalmente de certos grupos. O outro caso diz respeito a um aluno que recebe grande parte das rejeições vindas de um grupo do sexo masculino, independentemente do domínio.

Os docentes demonstram-se interessados nos dados apresentados, intervindo espontaneamente, havendo espaço para uma troca de ideias acerca de determinados

alunos e da sua posição social na turma, em que alguns professores já o esperavam e transmitiram-me o porquê. Assim, foi possível cruzar os resultados com observações prévias e ajustar estratégias para a integração de todos os alunos.

Faz sentido conhecer estas informações, pois como referiu Northway e Weld (1999), enquanto adultos a trabalhar com crianças e jovens, é essencial estarmos conscientes de que, independentemente da aplicação de testes sociométricos, frequentemente organizamos grupos de trabalho e oportunidades de interação social. Podemos organizar grupos de trabalho de projeto e dispor os lugares nas salas de aula ou escolher os elementos de um grupo que vá desenvolver determinado tipo de atividade, o que influencia diretamente as interações que se irão estabelecer. A organização destas interações sociais são importantes pois as crianças/jovens com um estatuto sociométrico popular (que são bem aceites pelos pares), tendem a apresentar melhores resultados académicos e um comportamento socialmente competente. Por outro lado, aqueles que são sociometricamente rejeitados, tendem a ter registos académicos inferiores e comportamentos socialmente inadequados (DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Muma, 1965; Wentzel, 1991, como citado em Wentzel, K., 2003).

5.2 Peddy-Paper

A caracterização da turma, realizada através do estudo turma, dos pais e EE e do CT, assim como da análise de outros documentos, como legislação relacionada com a direção de turma e a análise do projeto educativo da escola e de projetos interdisciplinares, suscitou a necessidade de realizar uma atividade no âmbito da direção de turma que se manifestou num Peddy-Paper interdisciplinar, indo também de encontro ao referido por Mintzberg (1973) como citado em Jacinto (2006), onde o DT deve ser empreendedor, ter a capacidade de resolver conflitos, distribuir recursos e ser negociador. A segunda característica também referida como essencial num DT, presente na Portaria nº 970/80 de 12 de novembro no artigo nº 74 e no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) no artigo 41º.

A realização desta atividade surgiu da análise às relações interpessoais dos alunos, que, em alguns casos, são negativas, resultando muitas vezes na rejeição de alguns colegas em diferentes contextos e na falta de colaboração entre todos na resolução de problemas. Desta forma, os grupos foram formados tendo por base os resultados do estudo de turma, agrupando os alunos que apresentaram mais relações de rejeição mútua e os alunos mais populares com os mais rejeitados.

Para a concretização do Peddy-Paper tive o auxílio na organização e condução dos docentes das disciplinas de geografia e de português, tornando-se assim um projeto interdisciplinar. O docente de geografia esteve encarregue pelo quiz, o docente de português pela realização da encenação teatral, e eu, enquanto DT e professor de EF, estive responsável pela organização e implementação da atividade, além de orientar o jogo de boccia.

A atividade foi realizada no dia 26 de abril e consistiu na realização por parte dos alunos, de um quiz interativo, de uma encenação teatral e de um jogo de Boccia, onde os três momentos exigem o trabalho e a delineação de estratégias em conjunto. O quiz era sobre bandeiras de países e capitais, pelo que está relacionado com a disciplina de geografia e a encenação da disciplina de português está relacionada com uma obra literária. Por fim, a atividade que estava ao meu encargo foi o jogo de boccia, uma modalidade que os alunos não têm contacto ao longo da sua vida escolar e incentiva a uma estratégia por parte da equipa para vencer o jogo. As duas primeiras atividades desenvolvem-se apenas entre os alunos da turma, enquanto a última atividade ocorreu com a turma de 12º ano de outro professor estagiário, permitindo maior interação e cooperação entre diferentes anos de escolaridade.

As atividades desenvolvidas foram elaboradas com o intuito de ser um momento para os alunos interagirem e melhorarem as suas relações, tornando-as positivas e saudáveis, fomentando assim um clima essencial ao processo ensino-aprendizagem e para que todos os alunos se sintam bem na sociedade e no contexto escolar. Em todas as atividades os alunos precisaram de colaborar, para a resolução do quiz tiveram de debater e chegar a uma resposta final, na encenação foi imprescindível a colaboração e a interação entre os alunos para executar a peça e por fim, no boccia os alunos delinearão uma estratégia em conjunto para vencer o jogo.

Para ter o empenho, a colaboração e o envolvimento dos alunos na atividade recorri, enquanto organizador, ao apelo para a realização de atividades diferentes do que os alunos estavam habituados e em que fosse possível atribuir classificações para existir um vencedor. Desta forma, após a realização do quiz a pontuação era atribuída consoante o número de respostas corretas, na encenação foi atribuída uma pontuação consoante o respeito pelo tempo atribuído, desempenho no papel e pela criatividade, por fim, no jogo de boccia a pontuação adveio dos resultados dos jogos contra as equipas da turma de 12º ano. Após a realização do peddy-paper foi possível atribuir uma equipa vencedora.

Ao realizar uma reflexão de toda a atividade com a minha observação e intervenção, com a informação transmitida pelos restantes docentes e pela conversa com o outro professor estagiário participante foi possível aferir que a atividade foi de encontro aos objetivos, uma vez que todas as estações promoveram uma interação entre todos os intervenientes na procura de resolver os problemas impostos, fossem eles de origem teatral, a resposta a uma pergunta ou a melhor estratégia para vencer o jogo. Sendo o objetivo da atividade a promoção de contextos onde os alunos pudessem e devessem interagir com quem demonstraram menos interesse e mais rejeição no estudo de turma, para que o nível de afinidade aumente entre todos os alunos posso concluir que foi bastante positiva. Por outro lado, um aspeto menos positivo foi o tempo e o número de estações disponíveis, ou seja, para o jogo de boccia era preciso mais tempo de prática para que os alunos percebessem as diferentes estratégias que podem ser utilizadas para vencer o jogo e assim trabalhar mais em equipa e também a pouca participação de outras disciplinas, pelo que num próximo momento esta atividade deveria ser realizada com todas as disciplinas presentes no currículo.

Esta iniciativa foi excelente porque permitiu perceber que os alunos estão sempre disponíveis a atividades diferentes, sendo um dos meus receios que não existisse muita aderência por parte dos alunos. Apesar de os alunos estarem disponíveis, é importante depois conseguir cativá-los e mantê-los entusiasmados durante toda a atividade, através de boa disposição e de tarefas desafiantes, tal como é imprescindível na EF.

Para além desta atividade, no primeiro período após a realização do estudo de turma e da respetiva apresentação no CT, forneci também algumas estratégias aos docentes para serem aplicadas nas suas aulas, tal como foi referido no tópico anterior. Importa ainda referir que a atividade foi divulgada em CT e teve a aprovação de todos os professores, assim como da participação dos professores já referidos, sendo estas tarefas a tratar em CT, tal como vem expresso no Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho. O peddy-paper foi mais um momento para promover interação entre os alunos, desta vez no papel de DT, pelo que enquanto professor de EF adotei diferentes estratégias ao longo do ano letivo como é o caso dos grupos heterogéneos.

A estratégia mais correta e que daria dados para verificar se todas as estratégias aplicadas ao longo do ano tiveram efeitos positivos nas relações dos alunos e no seu estatuto social, seria um segundo momento para aplicação do questionário. Contudo, como não houve esse momento, o que posso aferir é que adotei diversas estratégias ao longo do ano para existirem alterações nas relações e estatutos, providenciei também

ferramentas enquanto DT aos restantes docentes, para que todos pudéssemos trabalhar as respetivas questões. Relativamente à minha observação, verifiquei que com o passar do ano as relações entre os alunos alteraram, verificado principalmente na utilização de grupos heterogêneos, onde os alunos passaram a aceitar com maior naturalidade os grupos e também com a existência de muita interação entre todos.

5.3 Acompanhamento da Direção de Turma

O DT desempenha um papel fundamental na mediação de conflitos, os quais ultrapassam frequentemente o recinto escolar, estendendo-se por toda a comunidade educativa. Este profissional é reconhecido como um gestor pedagógico que atua em três dimensões distintas: a relação com os alunos, com os EE e com os restantes docentes da turma (Boavista e Sousa, 2013).

As tarefas a realizar durante a primeira etapa de formação na ação de acompanhamento da direção de turma, deveriam ter passado por auxiliar o trabalho do DT nomeadamente ao nível da preparação, condução e secretariado de reuniões de CT e de encontros com os EE, procurando que estas não se limitem a aspetos meramente burocráticos

No entanto, a minha integração nesta área enfrentou diversas limitações, começando pela sobreposição do horário de atendimento aos EE com a hora de lecionação das minhas aulas. Para colmatar esta sobreposição, inicialmente tentou-se em conversa com o DT alterar a hora de atendimento, contudo o professor não tinha outra disponibilidade horária. Posto isto, em encontros ocasionais e pedidos por mim com o DT, procurei saber se têm comparecido EE ao horário de atendimento e os respetivos assuntos. Outra alternativa para superar esta dificuldade foi sempre que necessitei procurei estar com o professor ou contactá-lo através do e-mail.

Além disso, tudo o que são reuniões de CT, conselhos de diretores de turma e reuniões gerais de professores estive sempre presente e ativamente envolvido, intervindo quando necessário.

Durante a segunda etapa, intensifiquei os esforços para me envolver mais regularmente na gestão da turma, tentando estabelecer um contacto mais próximo com o DT. No entanto, continuei a enfrentar muita resistência e pouca abertura para uma participação mais ativa, o que limitou muita da minha possibilidade de intervenção direta. Contudo, aumentei o número de contactos, em comparação com a etapa anterior.

Apesar das restrições, a construção do relatório de acompanhamento da direção de turma permitiu-me consolidar conhecimentos sobre os objetivos e tarefas a desenvolver na função administrativa, bem como na articulação com o CT, com os alunos e com os EE, através de bibliografia, legislação e a consulta de documentos internos da escola, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e a análise dos projetos pedagógicos e interdisciplinares, reforçando a importância de existir um sistema organizado e de fácil acesso para a gestão de informação da turma, essencial para o acompanhamento académico e disciplinar dos alunos.

As funções administrativo-burocráticas de um DT estão presentes no *Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho*, no qual está presente que o DT terá de realizar várias funções como convocatórias para as reuniões de CT, organização do dossier de turma, a ficha individual de cada aluno, a verificação e justificação de faltas e a manutenção de informação atualizada sobre a turma, facilitando o acompanhamento individual dos alunos. Adicionalmente, o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro)*, no artigo 41.º, reforça que para a promoção de condições adequadas de aprendizagem, é da responsabilidade do DT a coordenação entre professores, alunos e EE, promovendo a integração e o sucesso escolar. Além disso, o *Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho*, sublinha as responsabilidades do DT na convocação e participação nas reuniões de CT, que visam acompanhar periodicamente o aproveitamento e assiduidade dos alunos, bem como discutir soluções pedagógicas-didáticas e questões disciplinares que surjam no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo sendo-me dificultado este acompanhamento da direção de turma, procurei adotar todas as características e competências essenciais de um DT, nomeadamente a capacidade de ouvir o outro, que é referido por Marques (2002) como citado em Vilar (2022), como a principal característica de um DT, destacando ainda que os melhores DT são os que têm mais facilidade no desenvolvimento de relações interpessoais, está também alinhada com as observações de Val (2017), sendo também a que muitos diretores apresentam mais dificuldades. Relativamente à capacidade de ouvir o outro, procurei em todos os momentos melhorar e oferecer a todos os alunos e posso afirmar que foi um excelente elo de ligação com os alunos e que contribuiu de forma muito visível para a melhoria da relação com a turma. Apesar de não ser num contexto de direção de turma e sim de aulas de EE, foi o contexto em que consegui testar estas questões, visto a pouca abertura do DT. Paralelamente, na *Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro*, no artigo nº74, são enumeradas outras características que um DT deve ter, incluindo boa capacidade de relacionamento, dinamização, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico,

disponibilidade e resolução de problemas, aspetos igualmente reforçados no *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), no artigo 41.º, as quais procurei implementar no contexto que me é possível, estas estão atualmente complementadas pelo *Despacho Normativo n.º 10-B/2018*, de 6 de julho, o qual atribui ao DT funções adicionais de planeamento conjunto, avaliação formativa, promoção do sucesso escolar, integração dos alunos, fortalecimento da relação escola-família e a devolução de informação às famílias.

Para contornar a minha limitação na utilização do 360, plataforma usada para justificar faltas, autorizações para visitas de estudo, organização do dossier de turma, realizar e corrigir atas, foi necessário solicitar outro docente para me introduzir o sistema.

Apesar da minha experiência limitada, estas barreiras permitiram-me refletir sobre a necessidade e a importância de uma comunicação e colaboração efetiva para o papel de um DT. Sem a correta transferência de informação entre os docentes e/ou a pouca reciprocidade do DT os alunos não têm o melhor acompanhamento possível, prejudicando inevitavelmente o seu desenvolvimento académico e pessoal.

Este desafio provocou o desenvolvimento de competências de resiliência e de adaptação a contextos desafiantes, realçando a busca por estratégias alternativas para compreender as dinâmicas da turma.

Mesmo sem uma participação ativa na direção de turma, procurei sempre fazer o que estava ao meu alcance, como a participação em reuniões; intervir junto do DT; realizar o estudo de turma e utilizar a informação da forma mais adequada, fornecendo a mesma aos restantes docentes para que também pudessem fazer proveito da mesma; a realização de uma atividade enquanto DT, onde juntei outros docentes na atividade com o objetivo de ser mais um espaço onde os alunos pudessem melhorar as suas relações; nas minhas aulas estive sempre próximo dos alunos e adotei muitas características que são apontadas como essenciais para um DT, como é o caso da capacidade de ouvir o outro e resolução de conflitos; a construção do relatório de turma, como é referido acima de forma muito breve, assim como alguma informação que consta no mesmo, foi muito importante para perceber as diversas funções do DT e por fim, solicitei outro docente para que me introduzisse o 360.

Conclusão

Este ano letivo, enquanto professor estagiário de EF, revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora e desafiante, foi, sem sombra de dúvidas, um ano que nunca esquecerei, marcado pelo crescimento tanto profissional como pessoal, fruto da necessidade de constante adaptação, autonomia e superação impostas pelo dia-a-dia da docência.

O contacto direto com os alunos, cada um com as suas motivações, experiências e dificuldades, reforçou a importância de um ensino centrado no aluno, onde a empatia e a comunicação são tão fundamentais quanto o domínio dos conteúdos. Foi necessário realizar muita introspeção, especialmente no que diz respeito à minha capacidade de comunicação, pois, principalmente no período inicial do estágio, senti algumas dificuldades em comunicar com os alunos, devido a alguma falta de confiança na transmissão dos conteúdos, sendo imprescindível ter a capacidade de olhar para as falhas, não como erros, mas sim como oportunidades de aprendizagem.

Desde o primeiro encontro, fui confrontado com diversos desafios que testaram a minha capacidade de adaptação e resolução de problemas, revelando a complexidade da prática e consequentemente a constante redefinição de estratégias. Reconheço que a elaboração deste relatório não representa um ponto de chegada, mas sim um novo ponto de partida, pois indica apenas o término do processo de formação inicial. Este percurso confirmou a necessidade de existir um compromisso permanente com a evolução, a curiosidade e a vontade de fazer a diferença, exigindo uma formação contínua ao longo da carreira.

É com enorme orgulho, prazer e satisfação, que chego ao final desta importante etapa da minha vida, consciente de que saio um melhor profissional e uma melhor pessoa, mais resiliente e capaz de enfrentar mais desafios que a vida nos coloca à frente. Reconheço que poderia ter feito melhor em determinadas situações, contudo, tenho a certeza de que procurei fazer sempre o meu melhor, trabalhando as minhas fragilidades e privilegiando sempre a aprendizagem e evolução do aluno e ser humano.

Bibliografia

- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: Visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6(1), 62-67. <https://doi.org/10.47863/CUWM8901>
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim da SPEF*, (10/11), 135–151.
- Castro, H., Leonardi, T., Costa, G., Laporta, L., & outros. (2022). Utilização dos jogos reduzidos como estratégia de ensino do voleibol na escola: Uma revisão narrativa. *Lecturas Educación Física y Deportes*, 27(291). <https://doi.org/10.46642/efd.v27i291.3315>
- Descalço, T. (2023). *Portefólio Ensino da Educação Física I* [Manuscrito de portefólio, Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa].
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Regulamento de provas e competições do desporto escolar 2023-2025*. <https://desportoescolar.dge.medu.pt/>
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Regulamento Geral de Funcionamento do Desporto Escolar 2023-2024*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Duarte, A. (2016). *Motivação para a prática e não prática no desporto escolar no Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã* (Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Ciências Sociais e Humanas). Universidade da Beira Interior.
- Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. (2023). *Guia de estágio pedagógico 2023/24* (Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário). Universidade de Lisboa.
- Feito, R. (2004). *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*. In B. M. Trobat (Coord.), *Sociología de la educación: cultura y práctica escolar*. Las reformas actuales (pp. 713-724). Universitat de les Illes Balears
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

- Fernandes, H., Lázaro, J., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Razões para a não prática desportiva em adultos: Estudo comparativo entre a realidade rural e urbana. *Motricidade*, 1(2), 106-114.
- Gonçalves, R. (2017). Orientações metodológicas dos professores e professores-estagiários sobre os Programas de Educação Física dos concelhos do Barlavento Algarvio. *Departamento de Educação Física e Desporto, Universidade de Sevilha*.
- Heacox, D. (2006). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3–12* (2ª ed.). Free Spirit Publishing. ISBN 1-57542-118-6.
- Jacinto, M. (2006). *Dinâmicas do diretor de turma na promoção do envolvimento da família na escola – Um contributo para a diminuição da indisciplina* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Orgs.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Casa da Educação Física.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). *Rotinas de planeamento e ensino*. In C. Januário, F. Anacleto, & J. Henrique (Eds.), *Capítulos de didática e metodologias de ensino* (pp. 1-20). Editora XYZ.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38–51. [http://doi.org/10.6063/motricidade.8\(4\).1551](http://doi.org/10.6063/motricidade.8(4).1551)
- Jesus, J. (2013). *Importância da Educação Física no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). O Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Kauffman, S. (1993). *The Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution*. New York/Oxford: Oxford University Press.

- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. (2017). *Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade*. In R. Catunda & A. Marques (Orgs.), *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. xx-xx). Casa da Educação Física.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2020). *Os estilos de ensino em educação física: Entre a teoria e a prática*. Edições FMH.
- Programa de Educação Física para o 3.º Ciclo do Ensino Básico. (2001). *Educação Básica – Programa do Ensino Básico – Educação Física*. Ministério da Educação e Ciência.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education (3rd ed.)*. NASPE.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos. Um Guia para Professores*. Livros Horizonte.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Passos, P. (2013). *Comportamento Motor, Controlo e Aprendizagem* (1.a ed.). FMH edições.
- Piéron, Maurice & Neto, Carlos & Costa, Francisco. (1985). *La retroaction (feedback) dans deux situations d'enseignement: en gymnastique et en basket-ball*. *Motricidade Humana*. 1. 25-33.
- Wentzel, K. (2003). *Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study*. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5–28. <https://doi.org/10.1177/0272431602239128>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1998). *O feedback pedagógico: Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física*.
- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular* (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, E. (2003). Pela inclusividade... O trabalho por áreas na aula de EF. *Horizonte*, 17(2-3)
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X*

Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria, 1159-1170.

Val, A. (2017). *O trabalho colaborativo nas funções supervisivas do diretor de turma* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.

Valente-dos-Santos, J., Faria, J., Pinho, R. (2021). Modelo de planeamento por etapas em Educação Física. *In Fair Play, Educação Física, 7º, 8º e 9º anos* (pp. 1-5). Lisboa: Texto Editores.

Vilar, F. (2022). *Da operacionalização à otimização do papel do diretor de turma na melhoria da qualidade educativa* (Projeto de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto). <http://hdl.handle.net/10400.22/20913>

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. (1991). *Regime jurídico do exercício da docência nos estabelecimentos de ensino superior públicos e privados*. Diário da República, 1.ª série, n.º 48. <https://dre.tretas.org/dre/25109/decreto-lei-95-91-de-26-de-fevereiro>
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 16 de janeiro. (2018). *Regulamenta a organização e funcionamento das escolas no ano letivo de 2018-2019*. Diário da República, 1.ª série, n.º 10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668>
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 16 de janeiro. (2018). *Regulamenta a organização e funcionamento das escolas no ano letivo de 2018-2019*. Diário da República, 1.ª série, n.º 10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>
- Despacho n.º 9227/2022, de 26 de agosto. (2022). *Estabelece as orientações para o ano letivo 2022/2023*. Diário da República, 2.ª série, n.º 165. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9227-2022-186720425>
- Lei n.º 51/2012, de 5 de agosto. (2012). *Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 154. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2012-203677048-203726154>
- Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro. (1980). *Regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas Escolas de Ensino Preparatório e Secundário*. Diário da República, 1.ª série, n.º 269. <https://dre.tretas.org/dre/36546/portaria-970-80-de-12-de-novembro>
- Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. (2016). *Organização do ano letivo 2016/2017*. Diário da República, 1.ª série, n.º 116. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/4-a-2016-74717238~>

Apêndices

Apêndice A: Calendarização da 1ª Etapa

Plano da 1ª Etapa															
Período	1.º Período														
Etapa	1ª Etapa - Prognóstico 5 semanas														
U. Ensino	Avaliação Inicial (18/09 - 20/10)														
Mês	Setembro						Outubro								
Semana	1ª Semana			2ª Semana			3ª Semana			4ª Semana			5ª Semana		
Dia da Semana	18.09 - 2ª	21.09 - 5ª	22.09 - 6ª	25.09 - 2ª	28.09 - 5ª	29.09 - 6ª	02.10 - 2ª	05.10 - 5ª	06.10 - 6ª	09.10 - 2ª	12.10 - 5ª	12.10 - 6ª	16.10 - 2ª	19.10 - 5ª	20.10 - 6ª
Rotação	1			2			3			4			5		
Aula n.º	1	2	3	4	5	6	7	F	8	9	10	11	12	13	14
Espaço	5	6	3	6	4	1	4	F	2	3	2	5	6W	3S	2W
Matérias	A p r a ç ã o n t	F u t + A n d	V o l + S o l o	A n d + F u t	T é n + B a s q	D e s p o r t o	A t + B a s q	F e r i a d o	A p + A c r o b	D a n ç + L u t a	L u t + D a n ç a	T é n i s	VV	AB+FB	F O + + I S H A

Designação dos Espaços

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| 1 - Polidesportivo Coberto | 2 - Ginásio Pequeno |
| 3 - Ginásio Grande | 4 - Exterior Nascente |
| 5 - Exterior Poente Sul | 6 - Exterior Poente Norte |

Apêndice B: Exemplo de tabela de observação das Atividades Físicas

Matéria de VOLEIBOL																
Situação de Avaliação							Situação de Avaliação									
Introdotório – Jogo 2 + 2, rede a 2m, campo 6 x 3m							Elementar – Jogo 4 x 4, rede a 2,15m, campo 12 x 6m									
Critérios de Avaliação							Critérios de Avaliação									
Conhece as principais regras (2 toques, toques consecutivos, transporte, rotação ao serviço) Serviço por baixo, alto e direcionado para dar continuidade ao jogo Deslocamento para o ponto de queda da bola e posicionamento para dar continuidade ao jogo Passe com duas mãos por cima para bolas altas e com os antebraços, em extensão, para bola baixas, garantindo sequências de 3 toques (mínimo de 2)							Adequação às principais regras do jogo Serviço por baixo ou por cima, direcionado para zonas de difícil receção Construção das ações ofensivas da equipa (qualidade nas execuções): receção para o jogador da posição 3; passador realiza passe alto para finalização; finalização em passe colocado ou remate em apoio									
Indicadores	N.º	Aluno	a)	b)	c)	Observações (1)	Nív	Indicadores	N.º	Aluno	a)	b)	c)	Observações (1)	Nív	
Sustentação da bola no ar (mínimo de 5-6 passagens da bola por cima da rede, na maioria das jogadas) (a)								Serve com intenção de dificultar a receção (a)								
Maior parte dos toques por cima (desloca-se) (b)								Maioria das jogadas com 3 toques (receção para passador, passe para finalização em passe colocado ou remate (bola alta entre a equipa e com trajetória tensa para o outro campo) (b)								
Coloca a bola jogável, bolas altas, não perde a bola (c)								Movimenta-se para se ajustar às ações dos colegas e adversários (c)								

Apêndice C: Resultados da Avaliação Inicial

Número	Nome	Turma 2022/2023	Classif. 10.º Ano	Atividades Físicas													Aptidão Física						Conhecimentos							
				Jogos Desp. Coletivos				Ginástica			Atletismo			Raq	Com	Dança		Ap A	Força		Flexibilid.		Revela Conhec. Relativos a:							
				Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Acrobática	Corrida Barreiras	Triplo Salto	Lançamento Bola	Total Atletismo	Ténis	Luta	Cha Cha Cha	Vai de Roda, Siga a Roda	Total Dança	Vaiém	Abdominais	Impulsão Horizontal	Flechas de Braços	Senta e Alcança	Flexibilidade Ombros	Total Testes ZSAF	Ética no Desporto	Especialização Precoce	Violência no Desporto	Corrupção no Desporto
1		10.	15	E	DE	E	PE	DI	PI	I	PE	NC	NC		E	DI	DE	DE	DE	S	S	S	S	S	S	6				
2		10.	17	E	I	PE	E	DI	PI	I	DE	NC	NC		DE	PI	PE	PE	PE	S	S	S	S	S	S	6				
3		10.	17	I	PI	PI	I	I	PI	I	PE	NC	NC		I	PI	E	E	E	S	S	S	S	S	S	6				
4		10.	10	NI	NI	NI	NRP	NRP	DI	I	DE	NC	NC		I	NRP	PE	PE	PE	S	S	S	S	S	S	6				
5		10.	16	PI	I	PI	DE	I	I	I	DE	NC	NC		I	I	NRP	NRP	NRP	S	S	S	S	S	S	6				
6		10.	-	DI	PI	DI	I	I	DI	I	DE	NC	NC		PI	PI	E	E	E	S	S	S	S	S	S	6				
7		10.	13	NRP	NI	NI	NRP	NRP	PI	I	DE	NC	NC		DI	DI	NRP	NRP	NRP	S	S	S	S	S	S	6				
8		10.	18	PI	PI	PI	DE	I	DI	I	DE	NC	NC		I	PI	E	E	E	S	S	S	S	S	S	6				
9		10.	17	E	DE	E	E	DI	NRP	I	E	NC	NC		DE	DI	PE	PE	PE	S	S	S	S	S	S	6				
10		10.	17	E	PE	E	PE	DI	PI	I	NI	NC	NC		E	PI	PE	PE	PE	S	S	S	S	N	S	5				
11		10.	14	DI	PI	NI	NRP	NRP	DI	I	DE	NC	NC		PI	PI	E	E	E	S	S	S	S	S	S	6				
12		10.	18	PE	I	PE	E	PI	I	I	PE	NC	NC		E	PI	E	E	E	S	S	S	S	S	S	6				
13		10.	14	PI	PI	DI	PE	PI	PI	I	DE	NC	NC		DI	I	E	E	E	S	S	S	S	S	S	6				
14		10.	12	E	PE	E	E	NI	NRP	I	NI	NC	NC		E	PI	PE	PE	PE	S	S	S	S	N	N	4				
16		10.	14	DE	I	I	I	I	PI	I	DE	NC	NC		I	PI	E	E	E	S	S	S	S	S	S	6				
18		10.	-	NRP	NRP	PE	NRP	NRP	PI	I	DE	NC	NC		NRP	NRP	NRP	NRP	NRP	S	S	S	S	S	S	6				
										I	NRP	NC	NC		E	NRP	DE	DE	DE	S	S	S	N	N	S	4				

Legenda:

NRP - Não Realizou a Prova

NI - Não Introdutório

DI - Distante do Nível Introdução

PI - Próximo do Nível Introdução

I - Nível Introdução

DE - Distante do Nível Elementar

PE - Próximo do Nível Elementar

E - Nível Elementar

Apêndice D: Exemplo da Ficha de Avaliação Individual

Aluno/a:							
Matéria	Avaliação Inicial			No final do 1.º período		No final do ano letivo	
	<i>O que já consegue fazer</i>	<i>O que precisa ainda melhorar</i>	<i>Nível</i>	<i>Necessita fazer</i>	<i>Nível</i>	<i>Precisa realizar</i>	<i>Nível</i>
Andebol	<p>Nível Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correta pega da bola e armação do braço - Procura o espaço vazio à distância de passe e à frente da linha da bola - Finaliza em remate em salto, passa ou dribla, consoante a situação - Como defesa, coloca-se entre o adversário e baliza <p>Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequa-se às principais regras do jogo - Ultrapassa o adversário direto através da exploração horizontal e vertical - Colabora na circulação da bola se não consegue vantagem numérica 	<p>Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atitude defensiva clara com marcação de vigilância e controlo - Realiza contra-ataque com desmarcação e finalização rápida 	PE	<p>Matéria a lecionar apenas a partir do 2.º Período</p> <p>Age como aluno cooperante nas aprendizagens dos colegas</p>		<p>Em situação e jogo 5 x 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas as competências de Nível I atrás mencionadas <p>Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequa-se às principais regras do jogo - Realiza contra-ataque com desmarcação e finalização rápida - Ultrapassa o adversário direto através da exploração horizontal e vertical - Colabora na circulação da bola se não consegue vantagem numérica - Atitude defensiva clara com marcação de vigilância e controlo 	E
Basquetebol	<p>Nível Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre as regras do jogo - Quando em situação, passar e receber ou driblar a bola com segurança e controlo - Quando em situação lançar de curta distância (parado ou na passada) - Desmarcação: à frente da linha da bola e à distância de passe - Marcação: coloca-se entre o cesto e o atacante <p>Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transição rápida defesa-ataque 	<p>Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passe e corta e aclaramento (repondo o equilíbrio ofensivo) 	PE	<p>Em situação e jogo 3x3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre as regras do jogo - Quando em situação, passar e receber ou driblar a bola com segurança e controlo - Quando em situação lançar de curta distância (parado ou na passada) - Desmarcação: à frente da linha da bola e à distância de passe - Marcação: coloca-se entre o cesto e o atacante 	I	<p>Em situação e jogo 5 x 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas as competências de Nível I atrás mencionadas <p>Nível Elementar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transição rápida defesa-ataque - Passe e corta e aclaramento (repondo o equilíbrio ofensivo) - Participar no ressalto ofensivo 	E

Apêndice E: Critérios de Classificação adaptados para o 1.º Período

Escala Classif.	0 – 5 Valores	6 – 7 Valores	8 – 9 Valores	10 – 11 Valores	12 – 13 Valores	14 – 15 Valores	16 – 17 Valores	18 – 20 Valores
Área das Atividades Físicas	≤ 1 Nível Introdução (I)	1 Parte de Nível Introdução (PI) + 1 Nível Introdução (I)	2 Níveis Introdução (I)	1 Parte de Nível Introdução (PI) + 2 Níveis Introdução (I)	3 Níveis Introdução (I)	1 Parte de Nível Introdução (PI) + 3 Níveis Introdução (I)	4 Níveis Introdução (I)	5 Níveis Introdução (I)
				1 JDC; 1 gin. 1 dança ou outros	1 JDC; 1 gin. 1 dança ou outros	1 JDC; 1 gin., 1 dança e 1 outros	2 JDC; 1 gin., 1 dança ou outros	2 JDC; 1 gin. 1 dança e 1 outros
Área da Aptidão Física	Nenhum ou 1 teste	2 testes		3 testes (1 Ap. Aeróbia, 1 Força, 1 Flexibilidade)		4 testes (1 Ap. Aeróbia, 2 Força, 1 Flexibilidade)	5 testes (1 Ap. Aeróbia, 3 Força, 1 Flexibilidade)	todos (6) os testes
Área dos Conhecimentos	Não atinge o Nível Introdução			Nível Introdução		Nível Elementar		Nível Avançado
Classificação Final								

Apêndice F: Parte da Ficha de Avaliação Individual

Futebol		C	NC	Prof	Evol	Prof	Observações
Introdução							
Conheço as principais regras do jogo							
Controlo a bola (recebo a bola e passo a um colega desmarcado)							
Desmarco-me à frente da linha da bola e à distância de passe							
Quando em situação, finaliza em remate, passa ou conduzo a bola							
Marco individualmente, colocando-me entre a baliza e o atacante							
Elementar							
Adequo a minha ação às principais regras do jogo							
Recebo a bola, controlando-a e enquadrando-me ofensivamente para: passar a colega desmarcado; rematar se estiver próxima da baliza; ou progredir (conduzir a bola)							
Desmarco-me em função da baliza (rotura/apoio)							
Aclaro à progressão com bola do meu colega ou à sua desmarcação							
Assumo uma atitude defensiva clara, colocando-me entre o adversário e a baliza, afim de dificultar a sua ação							
Voleibol		C	NC	Prof	Evol	Prof	Observações
Introdução							
Conheço as principais regras do jogo							
Serviço por baixo, alto e direcionado							
Desloco-me para o ponto de queda da bola							
Passo com as duas mãos por cima, para bolas altas e, com os antebraços, em extensão,							
Elementar							
Adequo a minha ação às principais regras do jogo							
Sirvo por baixo ou por cima, direcionado para zonas de difícil receção							
Construo as ações ofensivas da minha equipa (qualidade nas execuções):							
a) recebo a bola, em passe ou manchete, para o jogador da posição 3;							
b) como passador realizo passe alto para finalização;							
c) finalizo em passe colocado ou remate em apoio							

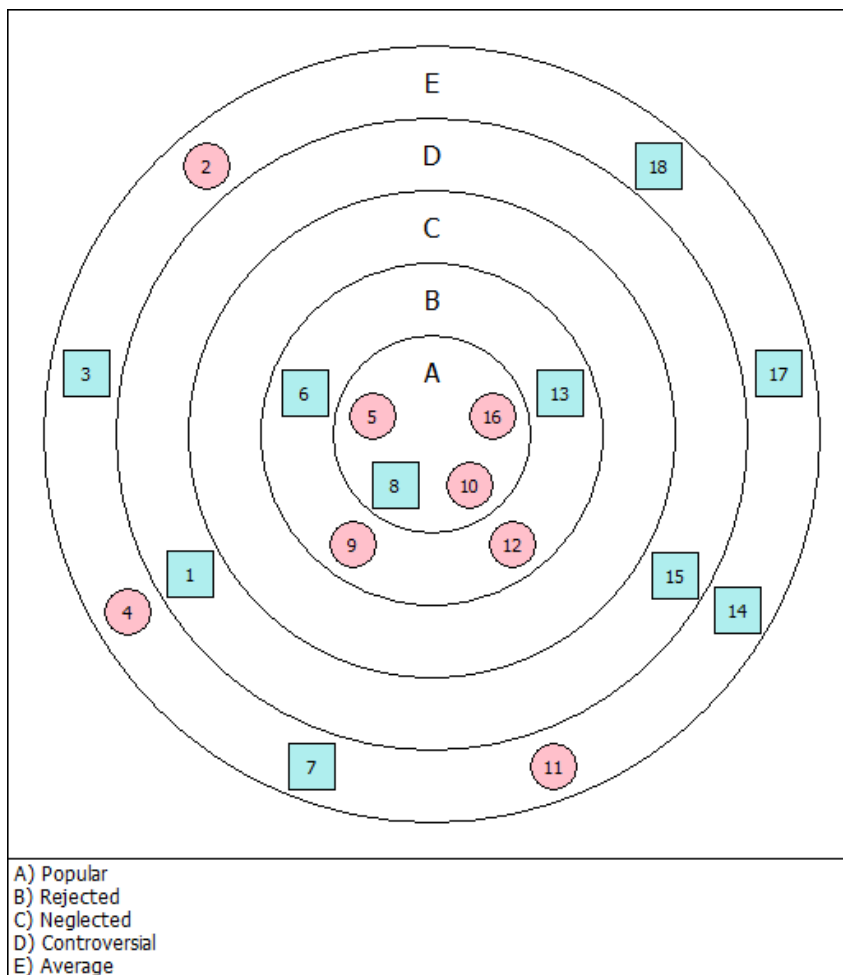
Apêndice G: Planejamento Anual da modalidade de voleibol no Desporto Escolar

Planeamento Anual de Desporto Escolar - Voleibol				
Etapa	1ª – Avaliação Inicial	2ª – Recuperação e Aprendizagem	3ª – Aprendizagem e Desenvolvimento	4ª – Consolidação e Transição
Data	17/10 – 31/10 (2 semanas)	01/11 – 8/12 (6 semanas)	04/01 – 15/03 (11 semanas)	09/04 – 04/06 (8 semanas)
Objetivos/ Referências de Aprendizagem	Observação e avaliação das competências dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Serve por baixo, colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade. - Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa. - Na sequência da receção ao serviço (1º toque) a bola é enviada em condições ao passador para dar continuidade às ações ofensivas (2º toque) e este efetua o passe ao longo da rede para o colega atacante colocar a bola (3º toque) em passe colocado ou remate no campo adversário, para um espaço vazio, dificultando a ação dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade. - Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa. - Na sequência da receção ao serviço (1º toque) a bola é enviada em condições ao passador para dar continuidade às ações ofensivas (2º toque) e este efetua o passe ao longo da rede para o colega atacante colocar a bola (3º toque) em passe colocado ou remate no campo adversário, para um espaço vazio, dificultando a ação dos adversários. - Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de 	<ul style="list-style-type: none"> - Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade. - Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa. - Na sequência da receção ao serviço (1º toque) a bola é enviada em condições ao passador para dar continuidade às ações ofensivas (2º toque) e este efetua o passe ao longo da rede para o colega atacante colocar a bola (3º toque) em passe colocado ou remate no campo adversário, para um espaço vazio, dificultando a ação dos adversários.

		<p>adversários.</p> <p>- Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.</p>	<p>acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.</p> <p>- Remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto.</p>	<p>- Na defesa, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.</p> <p>- Remata ao passe do companheiro, executando corretamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto.</p>
<p>Ações Técnico - Táticas</p>		<p>Serviço por baixo Manchete Posição de espera Deslocação para o ponto de queda da bola Sustentação da bola no ar</p>	<p>Consolidação das anteriores Serviço por cima Remate em Salto</p>	<p>Consolidação das anteriores Serviço por cima em suspensão</p>
<p>Exercícios / Situações de Aprendizagem</p>	<p>Situação de jogo 6x6</p>	<p>Situações de cooperação 1+1 a 4+4 com e sem rede; exercícios de competição para o grupo que realiza mais transposições ou toques de dedos; exercícios analíticos a pares e onde um realiza o serviço por baixo e o outro recebe em manchete, trocando de</p>	<p>Exercícios analíticos de serviço por cima e remate em apoio e em salto; definir uma zona alvo na parede ou no campo para enviar a bola; jogos reduzidos 3x3 para a dinâmica dos 3 toques terminando com remate em apoio ou em salto; situação de jogo 6x6</p>	<p>Exercícios analíticos de serviço <u>por</u> em cima em suspensão; situação de jogo 6x6</p>

		funções, com e sem rede; jogos condicionados onde se realiza apenas toque de dedos ou manchete; “ <u>auto-passe</u> ”; serviço contra a parede; jogos reduzidos 4x4 e 5x5.		
--	--	--	--	--

Apêndice H: Exemplo de gráfico da “preferência social e impacto social” (Estudo de Turma)



Apêndice I: Exemplo de sociograma (Estudo de Turma)

