



O percurso para a docência de uma Estudante-Estagiária: do sonho à realidade

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Inês Soares Rodrigues dos Santos

Porto, setembro de 2019

Ficha de catalogação:

Inês, S. (2019). O percurso para a *docência de uma Estudante-Estagiária: do sonho à realidade*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: I. Santos. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ESCOLA ATIVA.

Dedicatória

Aos meus pais e à minha irmã,
por todo amor partilhado
e por me mostrarem o verdadeiro significado de família.

Agradecimentos

À **FADEUP**, por todos os momentos que me proporcionou e pelas pessoas incríveis que me possibilitou conhecer.

À **Professora Doutora Paula Batista**, por todo o profissionalismo, compreensão, disponibilidade. Pelas palavras de incentivo para que nos superássemos.

Ao **Professor Cooperante Paulo Cunha**, pela partilha, paciência, acompanhamento constante e ajuda na busca por uma melhor docência.

À **Renata e à Denise**, minhas companheiras de estágio, por todos os momentos partilhados ao longo do estágio e por terem sido o meu porto seguro durante todo o ano.

Aos meus **alunos**, pela distinção apresentada e por me ajudarem no meu crescimento. Estarão para sempre comigo.

À **Escola Secundária** e a todos as pessoas com que me cruzei, um obrigada pelo acolhimento e pelo carinho com que sempre fui tratada.

Aos meus **amigos**, pela amizade e apoio incondicional nos momentos mais difíceis.

A ti, **Vasco**, pelo apoio que me dás todos os dias.

A toda minha grande **família**, por estar sempre presente.

Aos meus **pais** e à minha **irmã**, por serem o meu maior suporte e por acreditarem sempre em mim.

Índice Geral

| | |
|--|-------|
| Dedicatória | III |
| Agradecimentos | V |
| Índice Geral | VII |
| Índice de Figuras | XI |
| Índice de Gráficos | XIII |
| Índice de Tabelas | XV |
| Índice de Anexos | XVII |
| Resumo | XIX |
| Abstract | XXI |
| Lista de Abreviaturas | XXIII |
| 1. Introdução | 3 |
| 2. Enquadramento Pessoal | 7 |
| 2.1. Como o meu percurso de vida me tornou no que sou hoje | 7 |
| 2.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio profissional vs Primeiras impressões do estágio profissional | 9 |
| 2.3. Entendimento do estágio profissional | 12 |
| 3. Enquadramento profissional | 17 |
| 3.1. A escola como instituição | 17 |
| 3.2. A escola cooperante | 18 |
| 3.3. O grupo de Educação Física | 20 |
| 3.4. O núcleo de estágio | 21 |
| 3.5. A turma residente | 22 |
| 4. Enquadramento operacional | 27 |
| 4.1. Organização e Gestão do Ensino-aprendizagem | 27 |

| | | |
|--------------|---|----|
| 4.1.1. | Conceção | 27 |
| 4.1.2. | Planeamento | 28 |
| 4.1.2.1. | Plano Anual – o nível macro | 29 |
| 4.1.2.2. | Unidade Didática – o nível meso | 32 |
| 4.1.2.3. | Plano de aula – o nível micro | 34 |
| 4.1.3. | Realização | 35 |
| 4.1.3.1. | O choque com a realidade – as primeiras aulas | 35 |
| 4.1.3.2. | O decorrer da ação | 37 |
| 4.1.3.2.1. | A gestão e a organização da aula | 37 |
| 4.1.3.2.2. | O controlo da turma | 40 |
| 4.1.3.2.3. | Os modelos de ensino | 41 |
| 4.1.3.2.3.1. | Modelo de Instrução Direta | 41 |
| 4.1.3.2.3.2. | Modelo de competência nos jogos de invasão | 45 |
| 4.1.3.2.4. | A competição como fonte de motivação | 47 |
| 4.1.3.2.5. | O grande desafio de lecionar as matérias de ensino | 49 |
| 2.1.3.2.5. | A realidade do ensino secundário vs A realidade do ensino básico | 51 |
| 4.1.4. | A avaliação | 52 |
| 4.2. | Desenvolvimento profissional | 57 |
| 4.2.1. | Escola Ativa - Perspetivas da comunidade escolar em relação aos espaços físicos da escola | 57 |
| 4.2.1.1. | Resumo | 57 |
| 4.2.1.2. | Introdução | 59 |
| 4.2.1.3. | Metodologia | 62 |
| 4.2.1.3.1. | Participantes | 62 |
| 4.2.1.3.2. | Instrumentos | 63 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1.3.2.1. Questionário | 63 |
| 4.2.1.3.2.2. Entrevista semiestruturada | 63 |
| 4.2.1.3.2.3. Validação dos instrumentos utilizados | 64 |
| 4.2.1.3.3. Procedimentos da recolha de dados | 64 |
| 4.2.1.3.4. Procedimento de análise | 65 |
| 4.3.1.3. Apresentação dos resultados | 66 |
| 4.3.1.4. Discussão..... | 74 |
| 4.3.1.5. Conclusão | 78 |
| 4.3.1.6. Recomendações para a prática | 79 |
| 4.3.1.7. Referências Bibliográficas..... | 79 |
| 4.3. Participação na Escola e relação com a comunidade | 88 |
| 4.3.1. Corta-mato..... | 88 |
| 4.3.2. Atividades desportivas na escola | 90 |
| 4.3.3. Desporto Escolar | 91 |
| 4.3.4. Reuniões | 92 |
| 5. Conclusão e perspetivas futuras | 95 |
| Referências Bibliográficas | 99 |
| Anexos | XXV |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----------|
| Figura 1 - Pavilhão: Espaços GN1 e GN2..... | 19 |
| Figura 2 - Pavilhão: Espaços G1, G2 e G3 | 19 |
| Figura 3 – Polidesportivo exterior | 19 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|-----------|
| Gráfico 1 – Utilização dos espaços exteriores nos intervalos e/ou tempos livres | 67 |
| Gráfico 2 – Ocasão de utilização dos espaços exteriores | 68 |
| Gráfico 3 e Gráfico 4 – Tipologia de atividades | 68 |
| Gráfico 5 e Gráfico 6 – O que os alunos mais gostam do espaço exterior da escola | 69 |
| Gráfico 7 e Gráfico 8 – O que os alunos menos gostam do espaço exterior da escola | 69 |
| Gráfico 9 e Gráfico 10 – Sugestões de novos espaços na escola | 70 |
| Gráfico 11 e Gráfico 12 – Possibilidade de existir um espaço de recreio com material diversificado (obstáculos, cordas, pneus...) | 71 |
| Gráfico 13 e Gráfico 14 – Sugestões de material a usufruir nos espaços de recreio | 72 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----------|
| Tabela 1 – Nº de aulas das modalidades lecionadas | 30 |
| Tabela 2 – Tipologia dos participantes e código atribuído..... | 62 |
| Tabela 3 – Temas e subtemas | 66 |

Índice de Anexos

| | |
|--|---------------|
| Anexo 1 - Ficha de caracterização do aluno | XXVIII |
| Anexo 2 - Planeamento Anual | XXIX |
| Anexo 3 - Plano de Condição Física | XXX |
| Anexo 4 - Plano dos Conceitos Psicossociais | XXXI |
| Anexo 5 - Unidade Didática | XXXII |
| Anexo 6 - Plano de aula | XXXIII |
| Anexo 7 - Cartaz do corta-mato | XXXIV |
| Anexo 8 - Questionário | XXXV |
| Anexo 9 - Entrevista | XXXVI |

Resumo

No contexto da formação inicial de professores, o estágio profissional assume-se como um elemento central dado que proporciona a oportunidade de vivenciar a profissão docente. Este documento, designado de relatório de estágio profissional, testemunha o percurso de uma estudante estagiária (a autora). O estágio decorreu numa escola de Vila Nova de Gaia, num núcleo composto por três estudantes estagiárias, uma professora orientadora da faculdade e um professor cooperante da escola. Ao longo deste relatório serão apresentadas as estratégias e as dificuldades sentidas na prática pedagógica, assim como as relações desenvolvidas no ambiente escolar e o envolvimento nas atividades da escola. Todas as decisões realizadas tiveram como foco o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o crescimento profissional da estagiária, nas funções docente. O relatório inclui ainda um estudo sobre um tema que emergiu no início do ano letivo - o conceito de Escola Ativa - centrado na caracterização dos espaços físicos da escola cooperante e nas potenciais estratégias de melhoria, de modo a aumentar os níveis de atividade física dos alunos. A elaboração deste documento representou um marco fundamental no percurso reflexivo da estagiária, pois permitiu uma retrospectiva da realidade vivenciada, possibilitando o seu enriquecimento a nível profissional e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ESCOLA ATIVA.

Abstract

In the context of teacher education, the school placement is crucial because it provides the opportunity to experience the teacher occupation. The present document witnesses the path of a preservice teacher (the author) and takes place in a school in Vila Nova de Gaia, in a group composed by three preservice teachers, an University supervisor and a cooperating teacher of the school. Throughout the document will be presented strategies applied and the difficulties felt in the pedagogical practice. It will also be presented the relationships developed in the school environment and the involvement in the school activities. All decisions taken were focused on the students' teaching-learning process and preservice teacher professional growth in teaching functions. This document also includes a study on a theme that emerged at the beginning of the school year - the Active School concept - focused on the characterization of the cooperative school's physical spaces and potential improvement strategies to increase the physical activity levels of students. The writing of this document represented a fundamental mark in the reflexive road of the preservice teacher, because it enabled her to enrich herself both in professional and personal level.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, ACTIVE SCHOOLS.

Lista de Abreviaturas

AF – Atividade Física

AT – Análise Temática

EA – Escola Ativa

EB – Ensino Básico

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário/a

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ES – Ensino Secundário

E-A – Ensino-Aprendizagem

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

1. Introdução

O presente documento foi realizado no âmbito da Unidade Curricular – Estágio Profissional, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). As páginas que compõem este documento têm como propósito espelhar a vivência de uma Estudante Estagiária (EE) (a autora) em contexto profissional, recorrendo a um processo de reflexão do percurso realizado no ano letivo de 2018/2019.

A prática de ensino supervisionada decorreu numa escola de Vila Nova de Gaia, num núcleo composto por três estudantes estagiárias, uma Professora Orientadora (PO) da faculdade e um Professor Cooperante (PC) da escola.

O Estágio Profissional (EP) é o culminar da formação de estudante, em que ocorre a transição de aluno para professor, através da criação de uma identidade profissional. Colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, experienciar altos e baixos durante o processo, com o intuito de criar uma identidade profissional própria é o grande desafio do EE. De acordo com Nóvoa (1992), a formação de professores deve estimular o pensamento crítico e reflexivo, visando a construção de uma identidade profissional.

O EP tem como objetivo preparar o EE para a profissão docente, em contexto real. Segundo Batista e Queirós (2013, p. 33) “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”.

O relatório está estruturado em quatro capítulos, que refletem a minha atuação enquanto docente: 1) “enquadramento pessoal”; 2) “enquadramento da prática profissional”; 3) “enquadramento operacional”; e 4) “conclusão”. O “enquadramento pessoal” revela o meu lado pessoal, nomeadamente o meu percurso académico e desportivo, assim como as minhas expectativas e as primeiras impressões sobre o estágio. O “enquadramento da prática profissional”

contempla o contexto onde o estágio foi realizado bem como as pessoas envolvidas. O “enquadramento operacional” retrata as vivências do processo de ensino-aprendizagem, da participação na escola e relação com a comunidade e, ainda, expõe o estudo de investigação em torno do conceito de Escola Ativa (EA). Por último, é apresentada uma reflexão sobre a minha experiência do EP e perspectivas futuras.

Este documento pretende narrar, de forma reflexiva, o percurso da autora durante o EP, explanando aquilo que foi relevante durante o processo, designadamente êxitos, adversidades e aprendizagens.

ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Como o meu percurso de vida me tornou no que sou hoje

O meu nome é Inês Soares Rodrigues dos Santos, tenho 22 anos e resido em Vila Nova de Gaia.

Considero-me afetiva, responsável e paciente, mas, simultaneamente, também sou tímida, ansiosa e teimosa. Sou uma pessoa que tem alguns medos, mas que tem muitos sonhos. Adoro praticar desporto, viajar e conviver com a minha família e amigos.

Durante quase todo o meu percurso de vida, o desporto foi parte integrante do meu dia a dia. O meu pai foi a pessoa que começou por traçar o meu caminho neste campo. Ele jogava futebol no Sporting Clube de Coimbrões e, tendo eu apenas cinco anos, decidi inscrever-me na modalidade de basquetebol. Naquele tempo, o meu gosto pelo desporto era evidente e com o passar dos anos considero que se tornou um vício.

Durante onze anos fui muito feliz a jogar basquetebol, sendo que conquistei dois campeonatos distritais e fui três vezes a fases finais nacionais, tendo conquistado um 2º lugar e dois 3ºs lugares. No entanto, em 2013, decidi ir atrás de algo que sempre quis, jogar futebol. O futebol sempre foi a minha grande paixão, mas devido à quase inexistência de equipas femininas quando era criança, acabei por deixar este sonho de lado. O Valadares Gaia Futebol Clube proporcionou-me a realização do sonho e até agora está a ser uma experiência incrível, dado que na época passada (2018/2019) conquistei a Taça Promoção, taça da 2ª divisão. Refiro-me a estes títulos com orgulho, mas especificamente para salientar treinadores que me marcaram enquanto atleta e, principalmente, enquanto pessoa. Refiro-me a um, em especial, que influenciou a minha infância e adolescência. Além de ser um treinador que percebia muito da modalidade, era um líder nato. Um líder que motivava, que se preocupava verdadeiramente com as atletas e que tentava aproveitar o melhor de cada uma. Pela minha experiência enquanto atleta considero que os bons resultados advêm de vários

fatores, particularmente dos valores transmitidos pelos agentes envolvidos. De facto, o que realmente conquistei na prática desportiva foram valores como a cooperação, a superação, a determinação e o respeito pelos outros.

O meu desenvolvimento enquanto pessoa foi muito influenciado por este percurso desportivo, uma vez que aprendi a trabalhar em equipa, a superar obstáculos e, principalmente, a traçar objetivos e a alcançá-los, independentemente do caminho tortuoso. Lutar por aquilo que queremos e não desistir dos sonhos é o que me faz mover.

As aprendizagens mencionadas, alcançadas através de vivências desportivas, podem revelar-se promissoras para a função docente, uma vez que tais valores assumem-se como determinantes na construção da identidade de um futuro profissional. Esta afirmação é reforçada por Barros et al. (2012, p. 316) “O gosto pelo desporto, bem como os valores que dele advêm, são dados marcantes e definem a construção da identidade profissional”.

Desde que me lembro, quando me perguntavam a mítica pergunta: “O que queres ser quando fores grande?”, a minha resposta foi sempre a mesma, “Professora de Educação Física!”.

O meu percurso académico iniciou na Escola da Lagarteira, em Canelas, onde concluí o 1º ciclo. A partir do 2º ciclo, frequentei o Colégio Internato dos Carvalhos, instituição que considerei durante oito anos como “a minha segunda casa”. Terminei o ensino secundário, no curso de Animação Sócio-Desportiva, curso este que me proporcionou boas bases nesta área.

Durante a minha formação, testemunhei más e boas experiências no que concerne à disciplina de Educação Física (EF). Em relação às más experiências enquanto aluna, deparei-me com professores que nos davam uma bola e diziam “joguem para aí”. Este tipo de vivências motivava-me para que no futuro não fosse igual a eles.

Como já referi, sempre soube aquilo que queria, no entanto, quando tive de tomar a grande decisão e ingressar no ensino superior, as dúvidas instalaram-se na minha cabeça. A responsabilidade de fazer a escolha certa fez-me repensar. A minha escolha foi tomada durante a candidatura ao ensino superior, no momento de escolher as opções. Acabei por colocar a FADEUP como

primeira opção em vez da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (curso de Fisioterapia). Penso que tomei essa decisão pelo coração, porque sabia que seria o que me faria feliz. Carvalho (citado por Gomes et al., 2014, p. 176) refere que “a escolha da profissão docente resulta da possibilidade de continuarem associados ao desporto e à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva”.

Em 2014 ingressei na FADEUP. O meu rumo académico era óbvio, pelo que no término da licenciatura candidatei-me ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O primeiro ano do mestrado é trabalhoso, mas agora olhando para trás constato que é a preparação necessária para o ano seguinte. Durante o primeiro ano adquiri conhecimentos relativos ao ensino: pedagógicos do conteúdo, de instrução e da gestão da aula (Grossman, 1990), bem como competências para atuar enquanto docente, na conquista de autonomia durante o processo do EP.

Além do EP, lecionava atividades extracurriculares ao pré-escolar e 1º ciclo e era vogal na Associação de Estudantes da FADEUP. Estas duas funções ocupavam-me algum tempo e nem sempre foi fácil conciliá-las com a prática de futebol e com a faculdade/estágio, no entanto, cada vivência enriqueceu-me enquanto profissional e pessoa e, por isso, lutei para as conseguir conciliar.

Nesta retrospectiva, fica bem evidente que minha história é carregada de vivências desportivas, de pessoas, de conquistas, de perdas e de decisões, cuja interação convergiu na construção da pessoa que sou hoje.

2.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio profissional vs Primeiras impressões do estágio profissional

O EP é o final de uma etapa na vida de um estudante, onde este tem o primeiro contacto com a profissão.

As minhas expectativas em relação ao estágio eram positivas, na medida em que poderia pôr em prática o que fui aprendendo ao longo da minha formação. Passaria de uma realidade, a faculdade, para uma realidade diferente, a escola, e essa passagem de realidade era um grande desafio. Neste desafio

iria colocar à prova o meu autoconhecimento e tentaria absorver o máximo de vivências possíveis, de modo a que a minha experiência enquanto docente fosse o mais enriquecedora possível.

No decurso do EP esperava adquirir experiência enquanto docente, mas principalmente desenvolver capacidades e competências que me permitissem proporcionar um ensino de qualidade aos meus alunos. Na área didático pedagógica pretendia desenvolver medidas para o controlo da turma e para a organização da aula, assim como contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, isto porque a educação não deve apenas passar por transmitir conteúdos, mas por transmitir valores e formar pessoas. Pretendia ainda desenvolver: (i) a minha capacidade de adaptabilidade, de forma a ser capaz de responder aos diferentes constrangimentos que, com certeza, me poderiam aparecer; (ii) a tomada de decisão, na procura de ser capaz de tomar as minhas próprias decisões e arcar com as consequências das mesmas; (iii) a comunicação e a linguagem, para ser capaz de me exprimir de forma clara e objetiva, permitindo que os alunos percebessem aquilo que eu pretendia; e, por fim, (iv) a liderança, para ser capaz de dirigir e responsabilizar a minha turma. As ferramentas que tencionava utilizar para desenvolver estas capacidades e competências, eram não só os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação, mas também através de novos conhecimentos que iria adquirir no decorrer do EE. O objetivo central era de ficar preparada para ser uma profissional autónoma e competente.

Comparando aquilo que expectava ao nível do processo de Ensino-Aprendizagem (E-A), com aquilo que encontrei, posso afirmar que as minhas expectativas foram ao encontro da minha antevisão. No entanto, devido ao contexto da turma, inicialmente, focalizei a minha ação no controlo da turma e na organização da aula, uma vez que a turma que me foi atribuída tinha 26 alunos e o meu objetivo era envolver todos os alunos na aula. Posteriormente, a minha ação direcionou-se na minha assertividade e intervenção.

No início do ano letivo, relativamente à escola, apesar de considerar que cada escola tem as suas características, previa deparar-me com um ambiente acolhedor. Durante o seu decorrer, senti-me acarinhada por muita gente, desde

professores a funcionários. Estes vínculos afetivos contribuiram para que a minha integração e relação com a comunidade escolar fosse bastante positiva, permitindo-me aprender pela partilha de conhecimento.

“No que concerne à integração na escola, sinto-me integrada. Durante a semana interajo com muita gente, desde funcionários da reprografia e dos espaços, até aos professores de outras disciplinas. Esta integração é essencial, pois faz-me sentir integrada num local onde passo grande parte do meu dia.”

(Diário de bordo de 3 a 7 de dezembro de 2018)

Relativamente ao grupo de EF, esperava encontrar professores afáveis e “apaixonados” pela EF. Inicialmente, mostraram-se muito recetivos à nossa presença e com o passar do tempo já partilhavam vivências connosco. A oportunidade de partilhar saberes com os professores mais experientes é benéfica, pois a formação do EE é contínua, não deve estagnar e esta transmissão de aprendizagens é muito enriquecedora. É muito importante que percebamos que o desenvolvimento do “ser professor” advém da experiência na própria profissão. Como Batista et al. (2014, p. 79) afirmam “são determinantes os focos de discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os estudantes a estabelecerem ligações entre os construtos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de ensino/aprendizagem”.

No que diz respeito ao meu Núcleo de Estágio (NE), ansiava que este fosse cooperativo e colaborativo, pois, na minha opinião, a fase de transição para a escola requereria algum trabalho de grupo e a união revelar-se-ia indispensável. Em relação às minhas colegas, a Renata é uma pessoa que já me acompanha desde os tempos de licenciatura e, por isso, acreditava que a nossa relação de amizade iria ser um ponto favorável durante o ano letivo. A Denise era uma pessoa que apenas conhecia há um ano, mas pelo que já tinha vivenciado com ela, parecia-me ser uma pessoa trabalhadora. Este núcleo demonstrou-se coeso e o facto de aprendermos umas com as outras, porque

muitas vezes o erro de uma era o erro da outra, foi também fulcral para o nosso processo de aprendizagem.

Por último, esperava que a turma que iria acompanhar ao longo de todo o ano letivo gostasse da disciplina e que fossem respeitadores. As minhas primeiras impressões foram que os alunos tinham uma adesão notória à disciplina e eram bastante empenhados. Concluí que o meu desafio seria maior, pois queria que eles realmente aprendessem.

O EP é uma procura constante de uma identidade docente, em espaço de aquisições e aprendizagens, onde, gradualmente, nos vamos integrando numa comunidade profissional. Este processo transformou-me tanto a nível profissional como pessoal, uma vez que desenvolvi o meu autoconhecimento, identificando os meus pontos fortes e fracos, que foi a ferramenta chave para poder melhorar.

2.3. Entendimento do estágio profissional

O EP é uma experiência que promove o desenvolvimento da profissão. No decorrer do estágio, o EE está constantemente em aprendizagem, tentando ser melhor a cada dia que passa, de modo a construir a sua identidade profissional. Por ser uma aprendizagem em continuum, pode dizer-se que é um espaço de excelência da formação, enquanto encontro de saberes - académicos, práticos e da profissão. Este momento assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes “teóricos” da formação inicial e os saberes “práticos” da experiência profissional e da realidade social do ensino (Rodrigues & Ferreira, 1998).

Durante o EP passei por uma grande mudança, a passagem de estudante a professora. Esta passagem aportou em mim algumas alterações na maneira de pensar e de estar. Ao longo deste processo de transformação várias questões foram surgindo, tais como: “Que tipo de profissional quero ser?”. Ao longo de muitos anos estivemos no “lado de lá” enquanto alunos, pelo que no decurso do EP é necessário desmontar a “lente” de aluno para colocar a de professor. Esta passagem não é fácil, principalmente porque durante o processo de formação

somos “formatados” a fazer, sem muitas vezes nos questionarmos. Esta transição para docente exigiu-me uma grande capacidade de reflexão. Para tal, estabeleci objetivos pessoais durante o processo, de forma a tornar a minha atuação cada vez melhor. Esses objetivos centravam-se, essencialmente, na área pedagógica. Tendo como exemplo o meu processo instrucional, o objetivo que delineei foi diminuir o tempo de instrução, uma vez que os alunos se distraíam com facilidade. Esta alteração resultou em menos paragens no decorrer das tarefas.

ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

3. Enquadramento profissional

3.1. A escola como instituição

A escola como instituição é o resultado do desenvolvimento da sociedade, nomeadamente da política e da economia (Leão, 1999). De acordo com Nadal (2011), a sociedade sentiu a limitação da educação “em casa” e consequentemente a necessidade de fornecer às crianças uma educação, baseada na moral, na religião e no conhecimento das diferentes ciências. Neste quadro, a sociedade instituiu a escola para que esta desempenhasse uma função oficial e jurídica.

A escola tem uma grande influência na vida dos alunos, uma vez que estes passam grande parte do seu dia neste local. De facto, a escola tem um papel primordial na educação das crianças e dos jovens, pois além de ser um local de aprendizagem dos diferentes saberes, é também um lugar carregado de valores morais. Como Carvalho (2006, p. 1) afirma: “A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir”. Esta ideia já era veiculada por Pereira (2004, p. 44), que considera que o contexto escolar proporciona oportunidades de experiências relacionais, sociais e pedagógicas que são fundamentais para o crescimento do indivíduo.

Para além da instituição, os professores têm uma responsabilidade acrescida na educação dos seus alunos, não só na aquisição dos conteúdos das suas disciplinas, mas também no seu desenvolvimento integral enquanto pessoas. Senger e Paiva (2017, p. 4) afirmam: “... cabe ao/à professor/a um comprometimento com a educação e com o conhecimento, de forma a contribuir para a formação do sujeito integral, visando desenvolver sua personalidade e preconizando uma formação que lhe permitirá ser um agente consciente na sociedade da qual faz parte”.

O professor de EF pode ter uma função muito importante, não só pela preocupação dos alunos saberem fazer – componente motora, mas também pelo saber ser - atitudes.

A escola atual, não obstante ter sido sujeita a múltiplas pressões e reconfigurações legislativas, não sofreu grandes alterações nos últimos anos, excetuando tornar-se mais inclusiva e assumindo como principal papel fornecer aos alunos uma educação de qualidade. A questão que se debate é: “Será que está num bom caminho?”. Segundo Lima (2017), o mundo sofreu grandes mudanças, principalmente com o avanço das tecnologias e a escola como instituição manteve-se quase inalterada ao longo dos últimos dias, quer na sua organização como nas estratégias de E-A. Os alunos não podem ser um produto fabricado, com um papel pouco ativo nas suas aprendizagens, mas pelo contrário a escola deve fomentar o pensamento crítico, através de novas ferramentas de métodos de ensino.

3.2. A escola cooperante

Recentemente requalificada, a escola situa-se no centro da cidade de Vila Nova de Gaia, na praça Professor José Sampaio, freguesia de Mafamude, junto à Biblioteca Municipal, ao Auditório Municipal e à Igreja Matriz, e é envolvida por um complexo habitacional em expansão permanente.

A Escola Cooperante (EC) em que estive inserida “integra-se no sistema público de ensino e assume como missão indeclinável a justa distribuição do bem público educacional, proporcionando aos alunos um percurso escolar de sucesso e de excelência pela promoção de um ensino rigoroso e de qualidade. Pretende-se assim contribuir para que cada aluno desenvolva de modo crítico, criativo e autónomo competências de cidadania ativa, que lhe permitam explorar e desenvolver plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade pelos seus contributos críticos e responsáveis para o

desenvolvimento da comunidade local e nacional em que se insere” (Projeto Educativo, 2017-2020, p.12).¹

No que concerne à oferta formativa, esta dispõe do 3º ciclo do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES), com quatro cursos Científico–Humanísticos: Ciências e tecnologias, Ciências socioeconómicas, Artes visuais e Línguas e humanidades. A Escola, ainda, proporciona apoio pedagógico personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente através dos projetos elaborados pelo seu corpo docente, dos serviços especializados e do serviço Especializado em Educação Especial. A Educação Especial tem por objetivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

Relativamente às instalações, a escola tem um edifício central, dois pavilhões gimnodesportivos (figura 1 e figura 2) e um polidesportivo ao ar livre (figura 3). Os edifícios da escola estão rodeados de espaços verdes onde existem algumas espécies vegetais classificadas de interesse ambiental. Estas instalações encontram-se em bom estado, devido à renovação da escola há oito anos.



Figura 2 - Pavilhão: Espaços GN1 e GN2



Figura 1 - Pavilhão: Espaços G1, G2 e G3



Figura 3 – Polidesportivo exterior

¹ *Projeto Educativo (2017-2020). Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro.*
Conselho Geral da Escola Secundária Almeida Garrett.

Em relação aos pavilhões desportivos, estes possuem as condições necessárias à lecionação da maioria das modalidades abordadas, nomeadamente, o basquetebol, o futebol, o atletismo e a ginástica. O espaço exterior é composto por um campo, onde é possível abordar futebol e três meios campos de basquetebol. Ainda, a escola está apetrechada de material cujo número, variedade e estado de conservação se caracteriza como aceitável para um bom desenvolvimento do processo de E-A na disciplina de EF.

Esta escola pretende proporcionar aos alunos o desenvolvimento da sua formação intelectual, moral e cívica, visando a integração solidária e responsável na sociedade, inculcando valores de cidadania. É neste sentido que a EC participa em alguns projetos de natureza local, nacional ou internacional que permite a realização conjugada ou isolada dos seus objetivos, metas ou princípios. São projetos plurianuais relevantes para realização da missão da escola: o Desporto escolar, o Jornal da escola, o Eco-escolas, o Projeto Educação para a Saúde e o Projeto de voluntariado – Garrett Solidário. Relativamente ao Desporto Escolar, a escola conta com as seguintes modalidades: Voleibol; Ginástica, Esgrima e Badminton.

No que diz respeito à dinâmica da comunidade escolar, há uma boa relação entre todos os intervenientes, desde os alunos aos funcionários e professores. O corpo docente é participativo, dado que elabora atividades interdisciplinares, o que considero ser uma mais valia para a formação dos alunos.

Em suma, a EC apresenta boas condições para a prática de EF, assim como uma formação baseada numa cultura de valores, o que me forneceu uma experiência num contexto bastante agradável.

3.3. O grupo de Educação Física

Dentro deste grupo de EF deparei-me com pessoas extraordinárias. Pessoas essas que com o passar do tempo, se demonstraram um exemplo tanto a nível pessoal como profissional.

No início, tanto eu como as minhas colegas ficávamos um pouco retraídas quando estávamos em grupo, mas com o passar do tempo e com a afabilidade dos professores, começamos a sentir-nos integradas neste meio.

Relativamente ao modo como os professores perspetivavam a EF, deparei-me com dois modos distintos: professores que assumiam como propósito central fornecer aos alunos uma prática de qualidade e professores pouco interessados nas aprendizagens dos alunos. Este aspeto era observável em vários elementos, nomeadamente na preocupação que os primeiros tinham em planear aulas dinâmicas e manter uma postura exigente, contrariamente aos segundos que lecionavam as suas aulas com pouca exigência, mantendo os alunos em esperas prolongadas, ou, muitas vezes, parados.

Durante este ano, vivenciei momentos de partilha, de trabalho e de convívio, momentos esses que me marcaram positivamente neste meu percurso.

3.4. O núcleo de estágio

Este voo de estudante para professora não poderia ter acontecido sem o meu NE, nomeadamente, as minhas colegas Estudantes Estagiárias, o PC e a PO.

Ao longo do ano letivo, o NE construiu um ambiente de aprendizagem aliado com confiança.

Em relação às minhas colegas estudantes estagiárias, considero que não poderia ter tido melhor companhia para o ano de estágio. Apesar de termos personalidades diferentes, fomos um grupo que se equilibrou. Neste ano de altos e baixos, a palavra que definiu a nossa relação foi o companheirismo. A reflexão em grupo foi um aspeto muito favorável à superação das nossas dificuldades, visto que se tornava matéria de aprendizagem.

Como afirmam Batista et al. (2014, p. 74) “No estágio profissional, por exemplo, devido a todas estas inseguranças, a cooperação e o trabalho de grupo são fundamentais, fase na qual a relação — com o professor cooperante é fulcral e a união do grupo de estágio se revela indispensável”.

O PC mostrou-se um pilar neste percurso, por ser detentor de um grande conhecimento e com quem eu aprendi muito, mas também por ser a pessoa que nos elogiava nos nossos progressos e que nos advertia com os nossos erros. Procurou desafiar-nos, obrigou-nos aos poucos a tomar as nossas próprias decisões e a assumir as consequências, de forma a podermos aprender com os nossos próprios erros. Resumidamente, o PC acompanhou a nossa felicidade e os nossos tormentos, foi a pessoa que nos ajudou a refletir sobre as nossas dificuldades, de modo a cada uma percorrer o seu próprio caminho.

Segundo Batista et al. (2014, p. 355) “a par do orientador local (atualmente designado de Professor Cooperante), que se encontra no contexto escolar, o supervisor da instituição de ensino superior (presentemente denominado de orientador da faculdade) também assume a responsabilidade pela formação de futuros professores”.

A PO foi outro suporte durante o estágio, visto que se revelou como uma pessoa sempre pronta a ajudar. Apesar de só nos acompanhar em alguns momentos durante o ano letivo, considero que as suas visitas promoveram uma grande aprendizagem para nós EE. A PO procurou que analisássemos a nossa ação, de modo a que o processo de E-A fosse cada vez melhor.

3.5. A turma residente

Os alunos são o centro da ação do docente e, sem dúvida, que durante o ano iriam ser o meu maior desafio, uma vez que todas as minhas decisões iriam ser em função deles e isso era uma grande responsabilidade.

A turma, de 11º ano, que acompanhei ao longo de todo o ano letivo era constituída por vinte e seis alunos (onze raparigas e quinze rapazes), com idades entre os 15 e os 16 anos. De forma a conhecê-los melhor e individualmente, elaborei uma ficha de caracterização (anexo 1), que abrangia dados pessoais, hábitos de estudo, interesses nos tempos livres, dados de prática desportiva, dados médicos e disciplinas preferidas.

Após uma análise das fichas constatei que, quanto à prática desportiva, tinha alunos com práticas diferentes: voleibol, andebol, futebol, basquetebol,

ginástica, atletismo, hóquei em patins e karaté. Estes dados foram relevantes, pois apercebi-me que mais de metade da turma praticava algum desporto. No que concerne às modalidades preferidas dos alunos, estas eram o futebol e o basquetebol, já as menos preferidas eram a dança e as lutas. A análise deste tipo de informação foi interessante, para que posteriormente identificasse a motivação dos alunos na lecionação de certas modalidades.

No início do ano letivo todos os alunos apresentaram-se aptos para a prática, no entanto a meio do primeiro período dois alunos ficaram impossibilitados de realizar EF, devido a lesões. Como estavam com atestado médico, o planeamento das aulas tinha de contemplar os dois alunos não aptos para realizarem a prática. Dessa forma, os dois alunos tinham tarefas de coadjuvação durante as aulas. Um dos alunos permaneceu com o atestado médico até ao final do ano e, por isso, com as tarefas individuais durante a aula, enquanto que o outro no início do segundo período ficou apto à prática de EF.

Em concordância com os dados recolhidos sobre a prática desportiva, em que constatei que a turma era ativa fisicamente, o nível de desempenho motor da generalidade dos alunos da turma demonstrou ser bastante satisfatório.

Desde cedo percebi que os alunos da turma tinham uma ótima relação entre si, existindo um ambiente de entreajuda e sem conflitos visíveis. Quando, de vez em quando, realizava jogos lúdicos no final da aula, observava essa interação ao máximo. Em geral, a turma tinha um bom comportamento, mas por vezes ficavam um pouco barulhentos, possivelmente pelos elevados índices de socialização que estavam habituados a ter fora da aula.

Ao longo do ano letivo fui adquirindo uma boa relação com os meus alunos, uma relação de respeito, diálogo e crescimento. Como afirma Silva e Navarro (2012, p. 96): “A relação professor-aluno é uma condição indispensável para a mudança do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo”.

ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4. Enquadramento operacional

4.1. Organização e Gestão do Ensino-aprendizagem

4.1.1. Conceção

Para um docente de EF é fundamental criar uma conceção sobre o ensino. Durante a formação inicial abordamos algumas ideias sobre esta questão, ideias que testemunhei ao longo do EP. Conforme afirma Onofre (2002, p. 59) “A construção do conhecimento do professor encontra-se assim estreitamente dependente da possibilidade de o ir testando em contexto real. Neste sentido, um aspeto estratégico da formação reside na integração entre o conhecimento académico e o conhecimento profissional, realizada a dois níveis: na conceptualização do conhecimento que se deseja desenvolver; e na aproximação das experiências de formação ao contexto da realidade profissional (a escola)”.

Uma das ideias pré-concebidas era a formação integral do aluno como futuro cidadão. A EF é uma disciplina obrigatória do currículo escolar e possivelmente a mais rica, uma vez que considera o ser humano como um todo. Crum (1993, p. 141) elaborou três teses fundamentadas para legitimar a EF no currículo escolar, nomeadamente: “a)...a participação na cultura motora contribui para a qualidade de vida de muitas pessoas”; b) “uma participação duradoura e satisfatória na cultura motora exige um repertório de competências; a aquisição de um tal repertório exige processos organizados de ensino-aprendizagem; e c) “dado o facto de todos os jovens frequentarem a escola durante, pelo menos, 12 anos, e tomando em consideração que as escolas podem dispor de professores profissionais, o principal poder, no que diz respeito à introdução planeada à cultura motora, deve estar nas mãos da escola”. Esta disciplina é a única que visa preferencialmente a corporalidade, introduzindo e integrando os alunos na cultura corporal do movimento, através de estímulos e de vivências que se desenrolam num melhor conhecimento sobre o corpo. Além da componente motora, a EF contribui, simultaneamente, para o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo das crianças e dos jovens.

Durante o ano de estágio batalhei para conseguir que os meus alunos vivenciassem uma EF de qualidade. Além de me preocupar com os aspetos motores e cognitivos, velei pelo cumprimento de regras e formas de conduta, assim como pelo desenvolvimento de competências de sociabilidade, de trabalho em equipa e de respeito mútuo, competências importantes para o futuro dos alunos. Como afirmam Batista e Queirós (2015, p. 40) “o caminho da Educação Física deverá apontar sempre para o seu valor educativo e formativo, pois, da Escola, é isso que se espera!”.

Terminado o estágio percebo que a minha conceção não sofreu grandes alterações, mas acentuou certas ideias pré-concebidas. Refiro-me, fundamentalmente, à maximização do tempo de empenhamento motor dos alunos.

4.1.2. Planeamento

No sentido de responder ao contexto da minha turma, tendo os alunos como ponto de partida, o planeamento tornou-se imprescindível. De acordo com Inácio et al. (2014, p. 56) “O princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é umas das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores”. Já segundo Bossle (2002) o planeamento pretende orientar a ação docente, direcionando-a para uma prática coerente com os objetivos a que se propõe.

Antes do começo das aulas, em NE, analisámos o programa nacional de EF do ES, as aprendizagens essenciais, o regulamento interno, o plano anual de atividades e os critérios de avaliação. A análise destes documentos permitiu-me orientar o trabalho a desenvolver, elaborando os objetivos, metodologias e critérios de avaliação para as modalidades que iria lecionar.

Durante o ano letivo, o planeamento foi adaptado às necessidades dos alunos, de modo a colocar os objetivos em contexto real. Graça (2001, p. 108) afirma que “Compreender o planeamento do professor é, do ponto de vista psicológico, compreender como o professor transforma e interpreta

conhecimento, formula intenções e atua em função desse conhecimento e dessas intenções”.

Bento (2003) menciona que há três níveis de planificação: plano anual, o plano periódico ou ciclo (unidades didáticas) e o plano de aula. A articulação destes três níveis de planeamento é preponderante para o alcance dos objetivos estipulados.

4.1.2.1. Plano Anual – o nível macro

O planeamento anual é o primeiro nível de planeamento do processo de E-A. Bento (2003, p. 59) refere que um plano anual de atividades “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”.

Este planeamento foi realizado atendendo o calendário escolar, o *roulement* e as condições do espaço. Inicialmente foram-me apresentadas quais as modalidades do 11º ano, já deliberadas pelo grupo da área disciplinar - Basquetebol, Futebol, Atletismo e Ginástica. Posteriormente, em reunião com a área disciplinar ficou determinada como matéria opcional a Orientação.

Após estarem definidas as modalidades a lecionar, em discussão com o NE, optamos por um desenvolvimento do currículo de forma distribuída, pelo que lecionamos três/quatro modalidades ao longo de um tempo, neste caso, até meio do ano letivo, em vez de colocarmos as modalidades em blocos, onde lecionaríamos, por exemplo, treze aulas de basquetebol e assim por diante. Tanto um como outro planeamento tem as suas vantagens e desvantagens, contudo a principal vantagem que encontrámos neste planeamento distribuído é o aspeto da continuidade do E-A. Desta forma, na primeira metade do ano letivo optei por colocar a leção do Basquetebol, Futebol, Atletismo e Ginástica e na segunda metade, optei pela continuidade do Basquetebol, Futebol e Ginástica e pela introdução da Orientação. O número de aulas dedicado ao Atletismo e à Orientação foi menor, justificado pela tipologia de espaços disponíveis e condições climatéricas. A Condição Física esteve presente em todas as aulas, no entanto decidi colocar seis aulas direcionadas para a condição física na

primeira parte do plano anual, de forma a proporcionar o desenvolvimento da força, que é central ao rendimento nas diversas modalidades.

Em termos de estratégia de distribuição das aulas pelas matérias, parti do número de aulas totais do ano letivo, para o cálculo do total de minutos das aulas e para cada uma das modalidades que iria lecionar. Esta gestão dos minutos das aulas foi-me bastante útil, pois como tinha uma aula de cem minutos e outra de cinquenta minutos, ajudou-me a perceber se tinha de acrescentar ou retirar uma aula de certa modalidade, de forma a que ficassem equiparadas.

A tabela 1 apresenta a distribuição do número de aulas das modalidades lecionadas na primeira e na segunda metade do ano letivo, assim como o número total de aulas por modalidade de todo o ano letivo.

Tabela 1 – Nº de aulas das modalidades lecionadas

| | Basquetebol | Futebol | Ginástica | Atletismo | Orientação |
|-------------------------|-------------|---------|-----------|-----------|------------|
| 1ª metade do ano letivo | 9 | 8 | 7 | 5 | - |
| 2ª metade do ano letivo | 9 | 12 | 10 | - | 6 |
| Aulas Totais | 18 | 20 | 17 | 5 | 6 |

O plano anual foi um documento bastante reformulado, devido às condições climatéricas, no entanto a sua última versão encontra-se no anexo dois. Ainda, a nível macro elaborámos o plano anual de condição física, assim como o plano dos conceitos psicossociais.

O planeamento da condição física (anexo 3) foi bastante pensado em NE. Para a elaboração do plano, o PC colocou-nos três questões: Que capacidades iríamos escolher?; Para quê?; e Como?. Para responder à primeira pergunta tivemos de recorrer aos programas de EF do ES e ver quais as capacidades condicionais e coordenativas que este contempla. Das cinco capacidades enunciadas, apenas escolhemos a Força, a Resistência e Flexibilidade, e excluimos as Capacidades Coordenativas, visto que seriam trabalhadas indiretamente nas tarefas inerentes às várias matérias, bem como a Velocidade, pois é uma capacidade difícil de desenvolver, porquanto está fortemente relacionada com aspetos hereditários. A capacidade de força engloba a força

rápida, força máxima e força de resistência, no entanto decidimos abordar apenas a força de resistência, uma vez que as restantes requerem um treino muito específico e seria necessário muito tempo dedicado à sua treinabilidade para haver lugar a resultados. Para o desenvolvimento da resistência, planeámos dotar as aulas de elevada intensidade, de modo a conseguir alcançar este objetivo. A intensidade da aula foi regulada pelos jogos lúdicos e pelos jogos nos desportos coletivos. O recurso aos jogos demonstrou ser vantajoso, uma vez que os alunos, inconscientemente, estavam a desenvolver a resistência, esquecendo-se do quanto a consideravam desinteressante. Por fim, para a flexibilidade definimos centrar o trabalho em duas articulações: ombros e coluna; e em dois músculos: isquiotibiais e adutores. À pergunta “para quê?”, concluímos que teria de ser para um desenvolvimento global do aluno, desde os membros superiores e tronco, até aos membros inferiores. Para a sua concretização, elaboramos o plano, tomando como referência a necessidade de nos diferentes exercícios serem exercitadas as três partes.

Para a última pergunta (Como?), delineámos os meios (exercício) e os métodos (número de séries, número de repetições ou duração do exercício e tempo de descanso). Esta questão foi a mais desafiante, uma vez que a individualidade era evidente. Inicialmente, idealizamos que seriam duas séries, entre dez a vinte repetições e trinta segundos de descanso. Para diminuir a individualidade, optei por, na maioria das aulas, criar grupos de trabalho e adaptar o método consoante o grupo, com o objetivo de otimizar o desempenho dos alunos e rentabilizar o espaço de aula. A maior dificuldade nesta estrutura de aula era que tinha os alunos a realizar tarefas diferentes, o que, por vezes, gerava alguma falta de controlo na turma. Face a este constrangimento, decidi destacar um capitão em cada aula, para que este fosse responsável pelo grupo na contagem das repetições. Esta estratégia responsabilizou os alunos e focou-os na tarefa.

O plano de condição física foi elaborado por grau de complexificação, pelo que à medida que as semanas iam avançando, o número de séries ou repetições ia aumentando. Durante o primeiro período o planeamento mostrou-se ajustado (uma aula de treino de força e outra aula de treino de flexibilidade e resistência),

no entanto com o decorrer do ano letivo, as aulas, sempre que possível, passaram a conter o trabalho de força, flexibilidade e resistência, de modo a potenciar os resultados dos alunos nestas capacidades.

O planeamento dos conceitos psicossociais (anexo 4) não foi tão bem conseguido como o plano de condição física. Para a sua elaboração, incluímos conceitos como a responsabilidade, autonomia, cooperação e superação. Com o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia pretendíamos que os alunos, de forma dirigida, assumissem a regulação da sua aprendizagem. O aspeto cooperativo é também fundamental, dado que fomentar a ajuda para a concretização de um objetivo é tornar os alunos envolvidos, tanto nas tarefas como nas relações. Por fim, a superação tinha como objetivo passar a mensagem de ambição - de querer ser melhor – uma vez que o aluno tendo o desafio de se superar, está a crescer.

Após definirmos os conceitos, delineamos estratégias para desenvolvê-los nas aulas, como por exemplo no desenvolvimento da autonomia, o aluno, de forma supervisionada, tinha de escolher e prescrever aos colegas exercícios para o aquecimento.

4.1.2.2. Unidade Didática – o nível meso

O planeamento da Unidade Didática (UD) é o segundo nível de planeamento do processo de E-A.

Cada UD está estruturada com as quatro categorias transdisciplinares propostas por Vickers (1990), nomeadamente, as habilidades motoras, a condição física, os conceitos psicossociais e a cultura desportiva.

Desde cedo, nomeadamente, na segunda semana na escola, o PC abordou-nos sobre este tipo de planeamento. Ao contrário do que tínhamos aprendido nas diferentes didáticas da formação inicial, o PC não queria que colocássemos funções didáticas (Introdução, Exercitação e Consolidação), mas queria que fossemos mais além, colocando variantes de progressão. Na sua elaboração, a minha maior dificuldade foi perceber se este iria estar ajustado aos meus alunos. Questões como: “Será que em quatro aulas, os alunos já

conseguem realizar passe e recepção em igualdade numérica?” foram uma constante neste planeamento.

O planeamento de uma UD é suscetível a possíveis alterações, caso seja para melhorar a qualidade constante do processo E-A. À medida que as aulas iam decorrendo, algumas UD's sofreram alterações, dado que em algumas modalidades não consegui alcançar o que tinha planeado no início do ano letivo.

Este planeamento foi realizado atendendo as características da turma através da avaliação diagnóstica e, ainda, do planeamento anual. Cada UD continha o número, a data, a duração e local da aula, os conteúdos de cada modalidade a lecionar e os momentos de avaliação.

Relativamente aos conteúdos, coloquei-os por ordem crescente de contextualização com o jogo, através de uma sequência de abordagem ao longo das aulas. Por exemplo no futebol, no conteúdo de passe e recepção, nas primeiras aulas, a sua exercitação era parada (em determinado local), nas seguintes era em movimento e nas aulas posteriores era com oposição. Segundo Bento (2003, p. 60): “O planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria...” O trabalho por níveis foi também mencionado nesta planificação.

Com o auxílio do plano de condição física e do plano dos conceitos psicossociais, estruturámos o trabalho através das modalidades e dos conteúdos a abordar. Na condição física optava por duas estratégias: os exercícios de condição física podiam relacionar-se com a modalidade ou podiam ser diferenciados. Por exemplo, durante a ginástica optei várias vezes por fornecer um trabalho complementar de resistência aeróbia. Relativamente aos conceitos psicossociais, e em continuidade com o exemplo da ginástica, as ajudas por serem uma preocupação nestas aulas, a cooperação tinha de estar presente.

Por último, a cultura desportiva esteve presente, fundamentalmente, nas primeiras aulas de cada modalidade e na introdução de novos conteúdos.

O objetivo deste tipo de UD foi ir mais além comparativamente à apresentação das funções didáticas (Introdução, Exercitação e Consolidação), possibilitando a sua observação, aplicando de imediato no plano de aula. No

anexo 5 podemos observar um exemplo de uma UD, nomeadamente, a de basquetebol, que apresenta todos os aspetos mencionados.

4.1.2.3. Plano de aula – o nível micro

O plano de aula é o terceiro nível de planeamento do processo de E-A e é o ponto fulcral do planeamento das aulas, pois consiste na realização metodológica do ensino. Na minha elaboração, este continha o material necessário, os conteúdos a abordar, as funções didáticas e o objetivo geral da aula. O corpo do plano da aula abarcava o tempo de cada exercício, os objetivos comportamentais, a descrição e, se necessário, o esquema do exercício e as componentes críticas.

Quando realizava um plano de aula, em primeiro lugar estabelecia o objetivo que pretendia para os conteúdos que queria lecionar. Depois de determinar o objetivo da aula, planeava-a escolhendo os exercícios que considerava serem os mais adequados aos níveis dos alunos e ao seu propósito.

A estrutura do plano de ano foi sendo alterada ao longo das aulas, devido às indicações do PC e da PO, de modo a tornar-se cada vez mais claro e pertinente aos objetivos deste tipo de planeamento. Uma das últimas alterações que efetuei na sua estrutura, foi acrescentar as transições entre exercícios, visto que, por vezes, as transições eram muito longas. Considerei que ao planear este aspeto iria combater o problema, algo que se sucedeu.

Uma das minhas maiores dificuldades aquando da realização do plano de aula, não esquecendo os seus objetivos, era ser criativa nos exercícios, uma vez que não queria tornar as aulas monótonas, mas desafiantes.

Fazendo uma retrospectiva da minha ação ao auxílio do plano de aula, observo que houve uma grande alteração. Por ser uma pessoa muito organizada, nas primeiras aulas enquanto docente queria que o plano fosse cumprido à risca e sentia dificuldades em adaptar o que quer que fosse. Até ao final do ano libertei-me do uso sistemático do plano no decorrer da aula, orientando-me pelas situações e necessidades dos alunos. Como o PC nos disse

várias vezes durante o ano letivo: “O plano de aula deve apoiar e não dificultar o teu trabalho”.

No anexo seis está um exemplo de um plano de aula.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. O choque com a realidade – as primeiras aulas

Uma semana antes do ano letivo começar, o PC definiu que cada estagiária iria lecionar a primeira aula (teórica) a uma das suas três turmas, no entanto a distribuição das turmas ainda não ficaria definitiva.

No dia dezoito de setembro aconteceu “o momento” pelo qual eu ansiava há algum tempo, o momento de conhecer a minha (possível) turma. No auditório estavam vinte e seis alunos com os olhos postos em mim. O nervosismo começou a apoderar-se de mim, mas com o desenrolar da ação e em virtude da aula estar planeada ao pormenor, os nervos foram desaparecendo como está expresso no excerto abaixo:

“O professor cooperante iniciou a apresentação e em seguida passou-me a palavra. A partir do momento que comecei a apresentação, os nervos começaram a desvanecer e o discurso fluiu. Dei-lhes a conhecer as modalidades que iriam ser abordadas, os critérios de avaliação e as regras de funcionamento. No final, preencheram as fichas de caracterização e, ainda, realizaram uma dinâmica de grupo com o intuito de se relacionarem uns com os outros.”

(Diário de bordo de 17 a 21 de setembro)

Na aula seguinte, o cenário passou para o pavilhão. Neste primeiro contacto real com profissão, o PC alertou-me para a capacidade de adaptação. Ser capaz de, durante o decorrer da aula, adaptar tanto o tempo de exercício como o exercício em si, através de uma observação constante do comportamento dos alunos, era fundamental para que o processo de E-A fosse maximizado. Após esta primeira aula no terreno, em reflexão com o NE, descobri

que possuía um vício de linguagem, verbalizava constantemente a palavra “ok” como forma interrogativa.

As duas aulas seguintes foram lecionadas a turmas diferentes, de modo a que vivenciássemos outras experiências. Nestas primeiras aulas de avaliações diagnósticas, o PC salientou alguns aspetos sobre a minha intervenção, nomeadamente sobre na organização da aula e no controlo da turma. As minhas principais dificuldades foram as condições de comunicação e o posicionamento perante os alunos.

No dia dois de outubro, o PC atribuiu as turmas a cada estagiária e acabámos por ficar com as turmas que tínhamos realizado as apresentações. A turma que me foi atribuída era muito empenhada e com grande potencial de aprendizagem.

Terminadas as avaliações diagnósticas, concluí que, no futebol e no basquetebol havia uma grande heterogeneidade entre o género feminino e o masculino. No futebol, as raparigas tinham muitas dificuldades na realização das habilidades motoras específicas, como o controlo de bola, receção e passe, o que impossibilitava o jogo (a bola estava frequentemente fora das quatro linhas do campo). No basquetebol, as dificuldades mostraram-se menores, uma vez que já tinham algumas habilidades motoras específicas desenvolvidas, como o passe e o drible. Do lado oposto, nestas duas modalidades, os rapazes mostraram-se num nível superior. Relativamente à ginástica, a turma não apresentava grandes dificuldades, tirando quatro alunos que demonstraram muitas dificuldades na execução dos elementos gímnicos.

Estas primeiras semanas foram um pequeno choque com a realidade, porém eu tinha um longo caminho de evolução, através de uma aprendizagem mútua, entre mim, os meus alunos e o meu NE.

4.1.3.2. O decorrer da ação

4.1.3.2.1. A gestão e a organização da aula

A gestão e a organização das aulas foram aspetos muito debatidos ao longo do EP, particularmente no que concerne à gestão dos alunos, do tempo e do espaço/material.

A gestão dos alunos prendeu-se à formação dos grupos de trabalho. Esta divisão foi realizada após as avaliações diagnósticas das diferentes modalidades. Inicialmente, nos desportos coletivos (futebol e basquetebol) diferenciei o trabalho por género - raparigas de um lado e rapazes de outro, visto que havia uma enorme heterogeneidade nestas modalidades.

“É evidente a heterogeneidade entre rapazes e raparigas. Devido a isso, terei de realizar exercícios distintos ou variantes de exercícios, de modo a que seja adequado ao nível de cada grupo”.

(Diário de bordo de 15 a 19 de setembro)

Além de diferenciar o trabalho por género, defini grupos de trabalho homogéneos. Coloquei os alunos com níveis de desempenho motor semelhantes, uma vez que considerei ser o mais adequado ao desenvolvimento de aprendizagens, pois permite a diferenciação pedagógica através de diferentes tarefas, sendo mais fácil intervir.

“A meio da semana, decidi criar grupos de trabalho para o ano todo, da qual esta aula de futebol já foi planeada com os grupos de trabalho, o que facilitou a organização da aula”.

(Diário de bordo de 15 a 19 de setembro)

Antes do terceiro período começar, em reunião com o NE, decidimos mudar de estratégia e formar grupos de trabalho heterogéneos e mistos, dado que as raparigas pouco tinham evoluído. Colocar alunos com níveis de desempenho motor distintos a trabalharem em conjunto, possibilitou a que os alunos mais aptos ajudassem os colegas que tivessem mais dificuldades, além de que os tornou mais responsáveis. Observei que os alunos com melhor

desempenho incentivavam os colegas, o que gerava um ambiente propício à aprendizagem.

Relativamente à ginástica de solo, no primeiro período não tive grandes problemas relacionados com a organização dos alunos, pois eles trabalhavam individualmente, através de objetivos individuais. Com o decorrer das aulas percebi que o facto de apresentar tarefas iguais para todos os alunos, estava a desmotivar alguns alunos. Em virtude desta observação, decidi criar grupos de trabalho por níveis.

“Devido à heterogeneidade da turma nesta modalidade, é evidente que há dois grupos distintos e não posso ter as mesmas tarefas para todos os alunos. Futuramente, uns podem estar a fazer uns elementos e outros podem estar a fazer outros, de forma a estarem todos motivados”.

(Diário de bordo de 15 a 19 de setembro)

No segundo período lecionei ginástica acrobática. Determinei que para alcançar o objetivo pretendido (elaborar um esquema gímico), os grupos iriam ser diferenciados por género e elaborados por mim, de forma a assegurar um base e um volante no mesmo grupo. No terceiro período, a ideia de formar grupos mistos englobou todas as modalidades, inclusive a ginástica, no entanto o objetivo desta organização era potenciar a cooperação e o espírito de grupo.

A orientação também foi lecionada no terceiro período e incluiu esta organização, com o mesmo objetivo que a ginástica acrobática.

No atletismo, a gestão dos alunos não foi relevante, visto que o número de aulas era reduzido e o objetivo era que eles experienciassem as diversas modalidades do atletismo – o lançamento do peso, o lançamento do dardo, a corrida de estafetas, a corrida de barreiras, o salto em comprimento e o salto em altura - e, por esse motivo, a formação dos grupos foi à escolha dos alunos.

Independentemente da gestão dos alunos, há uma questão que foi preponderante: a competição. A competição era um fator motivacional dos alunos na realização da aula, visto que sem esta componente, os níveis de

motivação decresciam. A questão da motivação vai ser abordada num capítulo mais à frente.

A gestão do tempo de aula incidiu na análise geral da gestão do tempo de aula e na análise específica de atividade do aluno. Durante o tempo de informação tentei ser clara e sempre que necessitei usei a demonstração. Quando foi necessário mais informação, devido a uma tarefa nova, decidi fornecer toda a informação no início da aula e depois durante a aula rever a situação. Também tentei minimizar o tempo de transição, ao propor exercícios com estruturas semelhantes e graças à ajuda da aluna que tinha atestado médico, visto que enquanto eu fornecia a instrução, ela organizava o espaço. Ao minimizar estes dois tempos (de informação e de transição), tentava maximizar o tempo disponível para a prática.

Relativamente à atividade do aluno, o PC desde o início deu grande importância à redução do tempo de espera e à maximização do tempo de empenhamento motor. Para tal, evitei usar filas, coloquei grupos pequenos e proporcionei, quase sempre, a exercitação de todos os alunos, o que evitou comportamentos inapropriados ou desviantes.

A gestão do espaço foi relativamente simples. As minhas aulas eram às terças-feiras no ginásio de cima e às quintas-feiras no ginásio de baixo. No ginásio de cima só existem dois espaços de trabalho, enquanto que no ginásio de baixo existem três espaços. Quando me encontrava no ginásio de cima, partilhava o pavilhão com um professor e, por isso, tinha sempre só um espaço. Quando me encontrava no ginásio de baixo, apenas partilhava o pavilhão com uma professora, ficando um espaço sempre vazio. Em concordância com a professora, decidimos que usufruiríamos de dois espaços a cada duas semanas, isto é de quinze em quinze dias. Devido às condições do espaço, planeei as aulas de forma a que, em modalidades em que precisasse de mais espaço, tivesse à disposição dois espaços, como por exemplo o futebol. Ainda tinha à disposição o campo exterior e sempre que tencionava usá-lo, falava previamente com os colegas de EF. Quanto ao material, raramente tive quaisquer problemas, uma vez que a escola estava bem apetrechada. Se estivesse a lecionar a mesma modalidade que o colega ao lado, a divisão do material era sensata, com o

objetivo de satisfazer ambas as necessidades. A montagem do material era sempre realizada antecipadamente. Caso fosse necessário durante a aula mobilizar material ou delimitar campos, tinha a ajuda de uma aluna que tinha atestado médico permanente.

4.1.3.2.2. O controlo da turma

A EF é a única disciplina em que o local de aprendizagem não é a sala de aula, mas o pavilhão e em que os alunos em vez de estarem parados estão em movimento, o que pode dificultar o controlo da turma.

Inicialmente quando me deparei com uma turma de vinte e seis alunos e com um espaço quase sempre reduzido, fiquei um pouco apreensiva, ainda para mais sabendo que um dos objetivos do processo de E-A era a maximização do tempo de empenhamento motor dos alunos.

Apesar da minha turma não apresentar problemas de comportamento, decidi criar algumas rotinas, como por exemplo: ao apito, os alunos vinham ao meu encontro. Além dessas rotinas, o controlo da turma resultou do cumprimento das regras para um bom funcionamento das aulas.

Como o espaço de aula era reduzido, utilizei frequentemente uma organização de aulas em circuito, que apresenta as suas vantagens e desvantagens. A grande vantagem era que conseguia ter todos os alunos em exercitação e a maior desvantagem era o controlo da turma. Mesmo quando a aula estava organizada com vários grupos a realizar exercícios diferentes, o meu foco incidia num grupo, desviando a minha atenção dos restantes alunos. Esta intervenção não se mostrou a mais indicada, visto que me fez perder a noção da turma.

“Na última aula, durante a flexibilidade, movimenteimei-me muito pelo espaço, o que causou perda de controlo da turma. Nesta aula, melhorei este aspeto e forneci os feedbacks enquanto estava parada, de modo a nunca perder do meu campo de visão todos os alunos”.

(Diário de bordo de 1 a 5 de outubro)

Para ultrapassar esta ideia egocêntrica, o PC aconselhou-me a assumir uma postura mais posicional, escolhendo uma posição onde conseguisse ter todos os alunos no meu campo de visão e a adotar como estratégia um sistema de comunicação à distância. Quando necessitasse de me movimentar, teria de o fazer sem nunca virar as costas aos alunos.

“... devo intervir/controlar mais à distância, uma vez que às vezes um gesto é o necessário para que o aluno perceba o que deve melhorar”.

(Diário de bordo de 29 de outubro a 2 de novembro)

4.1.3.2.3. Os modelos de ensino

Segundo Mesquita e Graça (2015, p. 45) “Entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”.

Ao longo do meu estágio utilizei, predominantemente, dois modelos: o modelo de instrução direta (MID) e o modelo de competência nos jogos de invasão.

4.1.3.2.3.1. Modelo de Instrução Direta

Inicialmente utilizei uma abordagem centrada no professor, uma vez que necessitava de possuir um maior controlo da turma, de forma a que o comportamento dos alunos não fosse um entrave às suas aprendizagens. Neste modelo, o professor assume a tomada de decisões, realizando o controlo administrativo - gestão da aula e dos alunos, com o intuito de alcançar a máxima eficácia nas atividades desempenhadas pelos alunos (Rosado & Mesquita, 2015, p. 48).

A aplicação do MID estabelece certas tarefas para o professor, tal como Rosenshine (citado por Rosado & Mesquita, 2015, p. 48) salienta: a) revisão da matéria previamente aprendida; b) apresentação de novas habilidades/conteúdos; c) monitorização elevada da atividade motora dos alunos; com o auxílio de feedbacks – palavras chaves; d) avaliações e correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados. Para o seu cumprimento, respetivamente, potencieei a repetição sistemática; auxiliei a instrução com o auxílio da demonstração; forneci *feedbacks* e servi-me do uso de “palavras-chaves”, para além de refletir e avaliar regularmente acerca do processo operacionalizado em contexto de aula. Assim, estes são os pontos que serão objeto de especificação em seguida.

Demonstração

A demonstração foi um aspeto que esteve quase sempre presente na lecionação das aulas. Ao mesmo tempo que realizava a instrução, demonstrava a ação a realizar. Kwak (citado por Rosado & Mesquita, 2015) encontrou evidências que apontam que os alunos que beneficiavam da instrução e da demonstração são mais eficazes a realizar uma habilidade.

Além de me colocar como exemplo, muitas vezes colocava os alunos federados das modalidades como modelo, a demonstrar determinadas tarefas. A escolha dos alunos foi realizada consoante a modalidade que estava a lecionar, no entanto evitei escolher sempre os mesmos alunos. Como afirmam Rosado e Mesquita (2015, p. 98) “aconselha-se que a demonstração seja, sempre que possível, feita pelos participantes (evitando-se investir sempre o mesmo praticante nessa tarefa), pelo seu efeito de modelação comportamental (gratificação do praticante escolhido, criação de um clima relacional positivo de imitação).” Quando decidia colocar os alunos como agentes de ensino, sentia uma grande vantagem, visto que enquanto a demonstração ocorria, eu salientava verbalmente os aspetos relevantes que pretendia do exercício.

“Iniciei a parte fundamental da aula com a técnica de corrida. Como tenho uma aluna da modalidade, optei por colocá-la a demonstrar, uma vez que já tem a técnica consolidada e seria um melhor

exemplo que eu. Enquanto a aluna estava a demonstrar, eu estava a reforçar as componentes críticas do movimento.”

(Diário de bordo de 8 a 12 de outubro)

Durante a demonstração tinha o hábito de repeti-la mais que uma vez, de modo a não deixar dúvidas. Por vezes utilizei a demonstração não só para esclarecer aspetos corretos, mas também aspetos incorretos. De acordo com Rosado e Mesquita (2015), é vantajoso demonstrar os erros de execução, de modo a que os alunos percecionem os erros cometidos. No entanto, essa demonstração não deve ser feita pelos alunos com dificuldades, uma vez que pode gerar humilhação. Nestas situações optei por ser eu a realizar a demonstração.

Feedbacks

Como refere Rink (2014, p. 26) “o *feedback* é a informação que o aluno recebe sobre o seu desempenho”.

Durante as aulas, a maioria dos meus *feedbacks* eram de natureza individual, contudo no jogo formal, estes passavam a ser mais generalizados – para um grupo, indo de encontro ao veiculado por Rosado e Mesquita (2015), que referem que se os erros de execução são comuns, os *feedbacks* podem ser fornecidos a um grupo. Este tipo de intervenção requer um diagnóstico e a qualidade desse diagnóstico depende do conhecimento do professor. Quanto mais competentes formos a diagnosticar o erro, melhor será a prescrição para resolvê-lo (Rosado & Mesquita, 2015).

Nessas intervenções, os meus *feedbacks* eram muito descritivos – o aluno recebia informação sobre a sua execução – e prescritivos – o aluno recebia informação sobre o que devia fazer para melhorar a sua execução. Poucas vezes, durante uma aula, interrogava (*feedbacks* interrogativos) os alunos sobre a qualidade da sua execução, o que, de acordo com Rosado e Mesquita (2015), é vantajoso para o processo de aprendizagem dos alunos.

Neste ano de estágio tive a possibilidade de gravar o áudio de uma aula, o que foi muito útil para a minha aprendizagem, pois como refere Bento (2003) é bom ouvirmo-nos a “dar aulas”. Relativamente a esta componente do *feedback*

pude constatar que utilizava muitos *feedbacks* prescritivos. O excerto abaixo é dado ilustrativo:

“Aluno A joelhos mais cá em cima e braços a trabalhar”.

“Aluno B o teu passe tem de sair mais perto do cesto”.

Ao longo do áudio, também utilizei *feedbacks* interrogativos, de modo a que eles tirassem as suas próprias conclusões:

“Onde é que tu queres receber a bola para começar o lançamento na passada? Perto ou longe do cesto? (Resposta) Perto? Então vê onde recebeste a bola. Achas que estás perto ou longe do cesto? (Resposta) Longe”.

Este tipo de experiência (gravação da aula) fez-me repensar sobre a minha intervenção. Ao longo do estágio, a minha intervenção, nomeadamente, o fornecimento de *feedback* foi um aspeto muito debatido nas reuniões de NE. A PC chegou a expressar que há medida que o tempo da aula ia decorrendo, o meu *feedback* ia diminuindo. Esta diminuição do *feedback* ao longo da aula gerava um grande problema, uma vez que, quase sempre, os últimos trinta minutos da aula eram ocupados com situações globais, como o jogo (por exemplo no basquetebol e no futebol) ou competição (por exemplo no atletismo), sendo necessária, e muito, a minha intervenção.

“O centro de aprendizagem e de avaliação é o jogo, no entanto é onde intervimos menos, não há coerência no processo”.

(Diário de bordo de 1 a 5 de abril)

Com o propósito de melhorar a minha intervenção, decidi que iria incluir o uso de palavras-chave, que, como refere Landin (citado por Rosado & Mesquita, 2015, p. 99) são “uma ou duas palavras, com a finalidade de focar a atenção sobre aspetos críticos da tarefa”.

“A minha intervenção foi mais direcionada às componentes críticas, de modo a melhorar as ações dos alunos. Ressaltei o uso da mão alvo e o uso da finta de passe”.

(Diário de bordo de 23 a 26 de abril)

Esta estratégia proporcionou aos alunos as informações relevantes relativamente às suas ações, o que facilitou o processo de E-A, uma vez que os alunos começaram a desencadear com mais regularidade a resposta motora pretendida.

4.1.3.2.3.2. Modelo de competência nos jogos de invasão

Ao longo das aulas, o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) passou a ser menos centrado em mim e começou a ser mais centrado nos alunos, pela procura de os confrontar com os problemas do jogo. Dessa forma, utilizei o modelo de competência nos jogos de invasão, de modo a potenciar a resolução dessas dificuldades e a promover um contexto desportivo autêntico. De acordo com Graça e Mesquita (2015a, p. 141), este modelo foi influenciado pelas ideias dos modelos de educação desportiva e de ensino dos jogos para a compreensão e foi elaborado com o objetivo de os alunos desenvolverem duas competências: a) competência como jogador em jogos de invasão modificados; b) competência em funções de apoio e coordenação.

Na aplicação deste modelo coloquei em evidência a modificação do jogo por representação, através de jogos reduzidos e a modificação do jogo por exagero, através do ênfase do comportamento que queria que fosse aplicado.

No ensino do futebol encontrei dois grupos distintos, um grupo que criava uma aglomeração sobre a bola e um outro grupo que evidenciava noções técnicas e táticas. O primeiro grupo mencionado tinha grandes dificuldades a realizar elementos técnicos, como o passe e a receção, o que condicionava a fluidez do jogo. Já o segundo grupo tinha um bom domínio das diferentes habilidades e uma organização posicional nas diferentes fases e momentos de jogo.

Para ambos os grupos utilizei estruturas simplificadas, quase sempre em superioridade numérica, de modo a exercitar os princípios de jogo que planeei para cada nível: i) nível 1: penetração/contenção e cobertura ofensiva/defensiva;

ii) nível 2: penetração/contenção, cobertura ofensiva/defensiva e mobilidade/equilíbrio. Um dos aspetos que evidenciei para melhorar o jogo, foi o recurso ao uso da largura e da profundidade em jogo. Por exemplo, para potenciar a largura, dividia o campo em três corredores e se a bola passasse nos diferentes corredores, o golo valia por três.

No ensino da modalidade de basquetebol encontrei alunos que tinham uma noção técnica das habilidades, como passe, receção e lançamento, mas que tinham alguma dificuldade em observar o jogo e compreender as suas dinâmicas. Nesta modalidade, os objetivos de aprendizagem centraram-se na finalização, na criação de oportunidades de finalização e na organização do ataque.

Para o objetivo da finalização, planeei situações de 2x1, 3x1 e 3x2, de modo a potenciar a decisão do lançamento em apoio ou do lançamento na passada. Para a criação de oportunidades de finalização, através de uma situação de 3x2, estimulei a iniciativa individual (quando o aluno não tinha oposição) e a desmarcação (para abrir uma linha de passe ao portador da bola). De modo a enfatizar os comportamentos pretendidos, por exemplo no ensino do passe e corte, atribuía um ponto extra, caso os alunos convertessem cesto, antecedido do passe e corte. Por último, para a organização do ataque, potencieei a situação de 3x3, de forma a que os alunos se movimentassem consoante o portador da bola e fossem sempre uma solução de passe.

No ensino dos JDC, aliei a técnica à tática, de modo a que aquisição das habilidades fosse realizada em contexto de jogo, com os constrangimentos da ação, para que os alunos compreendessem a sua aplicabilidade. Como afirmam Tavares e Casanova (2015, p. 68) "... o jogador pode executar muito bem o respetivo gesto técnico, mas se não souber aplicar de forma apropriada ao momento do jogo de nada servirá o domínio dessa técnica!".

Relativamente às funções de apoio e coordenação da aula, decidi atribuir papéis distintos aos alunos, de modo a torná-los mais responsáveis e autónomos. Formei equipas heterogéneas e coloquei à escolha um capitão de

equipa. Como afirmam Graça e Mesquita (2015a, p. 143) “Formar grupos heterogêneos, em que os alunos permaneçam juntos durante um longo período de tempo, é muito importante para promover e facilitar a aprendizagem cooperativa”. Além dos capitães de equipa, a função de árbitro teve um papel de relevo durante o jogo formal, contudo alguns alunos mostraram-se inibidos em relação à responsabilidade de serem árbitros. Para combater este comportamento tive o auxílio dos jogadores federados das modalidades que os ajudaram a tomar as decisões de arbitragem.

Os dois modelos de ensino que utilizei foram os que considerei serem os mais adequados aos alunos da turma e, conseqüentemente, à obtenção de aprendizagens, pois como afirmam Mesquita e Graça (2015, p. 64), não há modelos instrucionais melhores que outros, no entanto o que difere a sua aplicação é o contexto de E-A.

4.1.3.2.4. A competição como fonte de motivação

Desde o início do ano letivo procurei incorporar a competição na planificação das aulas, com o objetivo de tornar os alunos mais empenhados e motivados para as tarefas. No entendimento de Graça e Mesquita (2015b, p. 15) “Competir e esforçar-se para ganhar é inerente ao *ethos* do jogo e à cultura desportiva, porém pretende-se que a competição esteja fundada numa ética de respeito pelo espírito de jogo, num clima que favoreça a participação, o desenvolvimento individual, que equilibre as oportunidades de aprender e de jogar de todos os participantes”.

No contexto educacional, um aluno para competir tem de estar motivado na tarefa. Desta forma, a motivação poderá integrar-se como fator de aprendizagem, onde o aluno mostra interesse pela tarefa, de modo a ser construtor do próprio conhecimento (Kobal, 1996). O excerto abaixo espelha que o uso da competição foi preponderante para a criação de um ambiente promotor de aprendizagem:

“Em relação aos exercícios mais analíticos (o meinho, o drible de proteção e os lançamentos), desde que haja competição, consigo

ter os alunos empenhados e entusiasmados com o exercício. Este fator é facilitador da aprendizagem”.

(Diário de bordo de 7 a 11 de janeiro)

Na procura de elevar a motivação dos alunos, realizei exercícios que visavam o desempenho pessoal em determinada tarefa, de modo a se superarem. Além deste tipo de exercícios, formei equipas heterogêneas durante os segundo e terceiro períodos, de forma a integrar o veiculado por Graça e Mesquita (2015b, p. 15) “A formação das equipas deve ser realizada com critério, a fim de valorizar a competição como parte integrante da experiência desportiva”.

“Senti os alunos pouco motivados, mais propriamente as meninas que não gostam da modalidade. Depois de um debate em núcleo de estágio, definimos que iríamos criar uma tabela competitiva até ao final do período, com o intuito de gerar mais motivação durante as aulas. Num exercício à nossa escolha, como por exemplo: o jogo formal, os alunos que vencessem, ganhavam um ponto. No final do período, os três alunos com mais pontos irão ganhar prémios simbólicos.”

(Diário de bordo de 3 a 5 de janeiro)

Em NE decidimos contemplar, em cada aula, um momento de competição entre as equipas e criar um sistema de classificação. O objetivo deste quadro competitivo era promover o empenho e comprometimento com a tarefa e consequentemente desenvolver competências, melhorando o desempenho dos alunos.

“Hoje iniciei o quadro competitivo e observei que os alunos estiveram mais empenhados na tarefa, principalmente na situação de jogo, em que os colegas de equipa preocuparam-se em ajudar. Nesta aula, um dos objetivos era o enquadramento com o cesto para uma melhor observação do jogo. Devido a isso, quando alguém recebia bola, tinha quase sempre um colega a lembrar-lhe “vira-te para o cesto”.

(Diário de bordo de 7 a 11 de janeiro)

4.1.3.2.5. O grande desafio de lecionar as matérias de ensino

Durante o ano de estágio fui confrontada com uma variedade de constrangimentos relativamente à minha ação enquanto docente. Vivenciei os dois polos, o de lecionar os dois desportos coletivos que já pratiquei e, por isso, estar na minha zona de conforto e o de lecionar Orientação, que não me era de todo familiar. Para combater esta lacuna na minha formação inicial, tive de estudar antecipadamente (durante o 1º período) a matéria de ensino, de modo a ser competente quando fosse lecionar esta modalidade. Além da Orientação, outro desafio que enfrentei na Ginástica, uma vez que como professora estagiária, e não sendo da modalidade, tinha um pouco receio de a lecionar, principalmente devido à questão da segurança, pois esta é primordial e central na ginástica devido ao risco ser maior.

A ginástica de solo começou por ser uma dor de cabeça, ao nível de encontrar as situações de aprendizagem mais adequadas. A lecionação desta modalidade foi uma constante aprendizagem, tendo-se revelado uma , melhoria aula após aula.

“No planeamento, decidi colocar os exercícios com menor dificuldade primeiro e só depois os de maior dificuldade. No entanto, no final da aula, após uma reflexão percebi que se calhar não será o mais adequado. Isto porque quando os alunos começaram a executar o apoio facial invertido, elemento que requer força, muitos se mostraram fatigados”.

(Diário de bordo de 15 a 19 de outubro)

A mudança de exercitar primeiro os elementos com maior dificuldade demonstrou-se vantajosa nas aulas seguintes, pois os alunos estavam mais aptos para realizarem os exercícios mais difíceis no início da aula do que no final da aula.

Outra questão recorrente nestas aulas foi a exercitação dos alunos. Esta modalidade pode ser pouca intensa e os alunos podem tender a relaxar. Como garantia de que os alunos estivessem em constante exercitação e fizessem muitas repetições, a solução passou por dar a indicação que o colchão tinha de

estar sempre ocupado e garantir que estava sempre alguém a realizar um elemento, principalmente nos grupos de alunos com mais dificuldades:

“Uma solução que encontro para esta questão é garantir que cada colchão esteja sempre com um aluno em exercitação. Caso eu olhe e veja o colchão vazio, devo intervir aos alunos em questão com um auxiliar de memória, por exemplo: realizar cinco saltos de canguru”.

(Diário de bordo de 29 de outubro a 2 de novembro)

No segundo período, com a introdução da ginástica acrobática, senti o mesmo problema de falta de intensidade da aula. Devido a isso, e em resultado da conversa com o PC, defini que durante as aulas, além da regra de colchão sempre ocupado, iria ter dois a três momentos de condição física, de modo a aumentar a intensidade da aula.

“Na minha opinião, esta situação dinamizou a aula. Os alunos tiveram quase sempre em exercitação. Raramente olhei para um colchão e os alunos não estavam a realizar montes ou desmontes. Penso que isto se sucedeu, pois no início da aula enfatizei a regra do “colchão sempre ocupado”.

(Diário de bordo de 14 a 18 de janeiro)

Por último, o meu maior desafio foi com o ajustamento das situações facilitadoras. A heterogeneidade da turma nesta modalidade era notória e fui-me apercebendo que não podia ter as mesmas tarefas para todos os alunos, uns podiam estar a fazer uns elementos, enquanto os restantes realizavam outros, de forma a estarem todos motivados pelo facto de estarem a exercitar dentro das suas possibilidades. Desta forma, realizei uma lista, para assegurar o E-A para ambos os níveis.

“Um dos problemas mais acentuados nesta aula foi o facto do plano inclinado estar a ser mal aproveitado. Tinha apenas uma situação facilitadora para três alunos, o que provocou um tempo de espera grande, uma vez que os alunos tinham medo de realizar o

rolamento e ficavam num impasse. Numa próxima aula, o ideal seria ter uma situação facilitadora para cada um, não esquecendo que cada um teria de ter uma ajuda.”

(Diário de bordo de 15 a 19 de outubro)

2.1.3.2.5. A realidade do ensino secundário vs A realidade do ensino básico

No início do segundo período, o PC comunicou-nos que as aulas ao 2º ciclo iriam ser lecionadas na Escola Básica. Primeiramente, mostrou-nos o horário do professor responsável pela turma, de modo a escolhermos uma turma que desse para conciliar com o horário da nossa turma residente. Depois de uma análise, acabei por escolher um 6º ano de escolaridade e comuniquei com o professor, de modo a definir efetivamente a turma e sugerir a modalidade a lecionar. Posteriormente, tivemos uma reunião, na qual este nos deu a conhecer as “nossas” turmas, através de uma caracterização de cada aluno. No fim, colocamos algumas questões, nomeadamente, sobre o nível dos alunos, o material e o espaço disponível, com o intuito de realizarmos o planeamento.

Da reunião ficou planeado que iria lecionar a UD de futebol, composta por 10 aulas, incluindo a avaliação sumativa. Os conteúdos lecionados foram o passe, a receção, a condução de bola, a penetração e a posição defensiva. Estes conteúdos foram trabalhados através de jogos reduzidos, com o objetivo de desenvolver as ações técnico-táticas. Para a concretização dos objetivos propostos, optei por adotar o MID, uma vez que com alunos de faixas etárias mais baixas pode ser o mais indicado. De acordo com Mesquita e Graça (2015) este modelo é o privilegiado nas primeiras etapas de prática, uma vez que revela ser eficaz no ensino das habilidades motoras.

No início de fevereiro lecionei a primeira aula de futebol no EB. Fazendo a comparação entre lecionar a turma do 11º ano e a do 6º ano, posso afirmar que o controlo dos alunos era bem mais difícil, sendo um constante desafio. O confronto com uma “nova professora” ao comando da aula também poderá ter contribuído, para uma maior agitação dos alunos.

“Logo no início da aula, com o primeiro exercício, senti: “Onde é que me vim meter?”, mas com o decorrer da aula, fui-me apercebendo que a organização e o controlo que estava habituada a ter iria ser diferente e tinha já de me adaptar”.

(Diário de bordo de 4 a 9 de fevereiro)

Com o decorrer das aulas tive uma maior atenção ao controlo da aula e tive o cuidado de me fazer ouvir face ao barulho que se fazia sentir no relvado, adotando algumas estratégias para o E-A: defini objetivos claros e simples e os grupos de trabalho eram idênticos desde o início até ao término da aula, uma vez que estes alunos tinham o hábito de dispersar facilmente.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, analisei que os alunos tinham melhorado a precisão do passe e a receção direcionada, sendo evidente em situação de jogo. No entanto, demonstraram algumas dificuldades em distinguir quando é que deviam progredir com bola ou quando é que deviam realizar o passe para os colegas. Defensivamente aferi que, na maioria das situações, os alunos já se enquadravam com o jogador com bola e com a baliza.

Um aspeto que realço entre as duas turmas foi o facto da turma do EB ser empenhada, mas empenhada no sentido dos alunos estarem na aula com prazer e não por obrigação, coisa que no ES nem sempre se verificava.

A experiência de lecionar no EB, nomeadamente, a alegria das crianças a chegar à aula, a constante resolução de conflitos e a forma como os alunos gostavam de aprender, foi uma das experiências que mais gostei de vivenciar durante o ano de estágio.

4.1.4. A avaliação

Assim como o planeamento e posterior realização deste, a avaliação tem também um papel relevante no ensino de EF (Bento, 2003).

Durante o primeiro ano de mestrado já tínhamos experienciado a função de avaliar, no entanto, durante o EP a responsabilidade era maior, uma vez que tinha uma turma ao meu encargo. A insegurança apoderou-se de mim nesses

momentos, assim como comprova este excerto relativamente à primeira avaliação diagnóstica que realizei:

“Estava um pouco ansiosa, pois tinha receio de não ser justa na avaliação, devido à minha inexperiência. Devido a isso, teria de ter a minha concentração em alta, de modo a avaliar com o maior rigor possível”.

(Diário de bordo de 1 a 5 de outubro)

O processo de E-A requer o uso dos diferentes momentos de avaliação. Na sua elaboração, defini os objetivos, assim como os instrumentos e critérios de avaliação. No início surgiram algumas questões: A estrutura da aula terá de ser diferente para realizar a avaliação?; Que tarefas iremos avaliar?. Estas dúvidas foram debatidas em NE e, em conjunto, delineamos como seria este processo. Cada estagiária, assim como o PC iria realizar as avaliações e posteriormente iríamos debatê-las em NE.

Antes da realização das avaliações, analisamos o processo avaliativo da EC. A avaliação subdividia-se em duas grandes componentes: o “Saber/Fazer” e o “Saber ser”. O “Saber/Fazer” engloba: os testes práticos (70%), que corresponde à avaliação sumativa de cada UD e a observação direta em sala de aula (20%), que representa o empenho demonstrado pelos alunos nas diferentes atividades. E o “Saber ser” contabiliza os restantes 10%, que corresponde à observação direta em sala de aula das condutas de trabalho. Este processo de avaliação foi um dos mais enriquecedores durante o meu ano de estágio.

Avaliar tem como objetivo acompanhar o progresso do aluno no processo de E-A, de modo a aferir o que está mal e a solucionar essas dificuldades. Para isso, a **avaliação diagnóstica** tem uma função muito importante, uma vez que “permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades” (Gonçalves et al., 2011, p. 47). Esta informação permite ao professor tomar decisões ajustadas às capacidades dos alunos, de modo a que esta intervenção vise o sucesso educativo dos alunos (Gonçalves et al., 2011).

Ao longo do EP realizei as avaliações diagnósticas das diferentes modalidades, que posteriormente ajudaram na estruturação das UD, através de um enquadramento dos níveis de desempenho dos alunos. As avaliações diagnósticas sucederam-se entre a primeira e a segunda semana de aulas e como ainda não conhecíamos muito bem os alunos, principalmente os seus nomes, decidimos em NE que a avaliação dos alunos seria repartida pelas três estagiárias.

Após a avaliação diagnóstica é necessário perceber a evolução de aprendizagem que o aluno atingiu ao longo do processo de ensino, através de uma **avaliação formativa** (Gonçalves et al., 2011). Esta avaliação recorre a instrumentos e procedimentos que permitem orientar o processo de E-A, uma vez que as tarefas de aprendizagem podem ser adaptadas, contribuindo para a eficácia do ensino (Gonçalves et al., 2011). Ao longo do EP utilizei esta avaliação para recolher algumas informações, nomeadamente: quais as maiores dificuldades dos alunos e se os objetivos estariam em coerência com o patamar dos alunos.

No final de cada UD realizava a **avaliação sumativa**, recolhendo novamente informações, de modo a verificar se os objetivos propostos inicialmente para cada modalidade tinham sido atingidos pelos alunos e quais os conteúdos que tinham de ser avaliados – em situação de exercício critério ou situação de jogo. De acordo com Gonçalves et al. (2011, p. 57), a avaliação sumativa é “um momento de fazer um juízo global e de síntese, permitindo verificar a evolução e retenção do aluno perante toda a matéria que lhe foi transmitida. Ela compara resultados globais, permitindo verificar a progressão face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos”.

Segundo Fernandes (2008, p. 363), “a informação obtida a partir dos processos decorrentes da avaliação formativa não pode deixar de ser devidamente considerada e integrada com outros que decorrem dos processos próprios da avaliação sumativa”. Logo nas primeiras avaliações sumativas, deixei esta ideia clara aos meus alunos, esclarecendo que a aula da avaliação

sumativa era só mais uma aula entre as restantes. Apesar de ser o momento final para aferir o resultado de todo um processo que se foi desenvolvendo ao longo das aulas, não considerava como o momento decisivo para aferir uma determinada avaliação, até porque tive alunos que faltaram às aulas de avaliação ou que ficaram nervosos e não mostraram o seu verdadeiro desempenho comparativamente a aulas anteriores.

Relativamente à avaliação sumativa do primeiro período, em NE refletimos sobre a coerência do processo de ensino. O PC clarificou que deveríamos confrontar a situação atual de cada modalidade com os objetivos estabelecidos para o final de cada unidade, de forma a averiguar se estamos a seguir uma linha coerente ou não. Caso isso não estivesse a acontecer, deveríamos reformular a unidade para conseguirmos alcançar os objetivos, sendo importante perceber onde estava e onde queria chegar. Esta constante reformulação é o que vai potenciar as aprendizagens dos alunos. Além do processo, refletimos sobre o instrumento de avaliação, nomeadamente as grelhas de avaliação.

“Concluimos que as grelhas de avaliação se mostraram muito complexas e, por vezes, pouco objetivas. Devido a isto, nas próximas avaliações sumativas, de modo a facilitar o nosso trabalho, devemos usar uma avaliação qualitativa (Muito Bom, Bom...) e só depois uma avaliação numérica (18, 16...)”.

(Diário de bordo de 17 a 21 de dezembro)

O processo de avaliativo nem sempre foi fácil, fui-me apercebendo que há modalidades como a ginástica que tem critérios objetivos de fácil observação, e que pelo contrário, há modalidades como o futebol que a avaliação se torna mais subjetiva. Posteriormente, no momento de atribuir um valor qualitativo (classificação), a situação ficou mais complicada.

“O fim do primeiro período está prestes a acontecer e estas últimas semanas têm sido bastante ricas em aprendizagens. Questões sobre as avaliações sumativas e a avaliação final foram

constantemente colocadas em debate, de modo a chegarmos a um consenso sobre a nota final de cada aluno.”

(Diário de bordo de 10 a 14 de dezembro)

De acordo com Gonçalves et al. (2011, p. 132) “... mais do que ensinar o que fazer e como fazer, o que importa é desenvolver nos futuros professores o conjunto de capacidades e de competências que os ajudem a tomar decisões mais adequadas a cada momento de incerteza, como é o caso da classificação dos alunos no final de cada período”.

Assim como os professores atribuem uma classificação, os alunos têm também de desenvolver a capacidade de se avaliar, sendo capazes de analisar o seu percurso e refletir sobre ele. De acordo com Freire (2009, p. 282) “A persistência, o empenho e os objetivos traçados são frutos das expectativas de desempenho que os alunos possuem em função da autoavaliação que fazem das suas capacidades, ou seja, da consciência que têm da sua autoeficácia, da importância que atribuem a aprendizagem, da percepção que possuem acerca das tarefas, das causas que atribuem aos acontecimentos e da construção de significados decorrentes das interpretações subjetivas, construídas a partir das suas experiências”.

“Depois de analisar as fichas de autoavaliação, concluí que havia de tudo, desde alunos que se auto avaliaram muito acima como muito abaixo da minha avaliação, relativamente ao primeiro período. Esta falta de concordância fez-me refletir que no próximo período devo enfatizar que a autoavaliação é um momento importante e que não deve ser irrelevante para eles, sendo que o preenchimento da ficha deve ser realizado com consciência e responsabilidade”.

(Diário de bordo de 10 a 14 de dezembro)

Reflexão acerca do processo

A preocupação com uma análise e avaliação do processo de E-A promove uma maior eficácia do ensino (Bento, 2003). Neste entendimento, após todas as aulas que lecionava, realizava uma pequena reflexão com o PC versando diferentes elementos, como por exemplo: se os objetivos da aula tinham sido alcançados ou se tinham surgido dificuldades por parte dos alunos e que medidas tinha sido capaz de adotar no decorrer da aula. Em muitas das aulas de cinquenta minutos, a intensidade da aula foi um ponto muito debatido, especificamente, se teria correspondido às exigências da aula ou se teria sido insuficiente. De acordo com Bento (2003, p. 190) “A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização de ensino”. Posteriormente a estas reflexões após a aula, escrevia no meu diário de bordo as principais anotações do dia, sobretudo anotações didático-metodológicas.

“No exercício de superioridade numérica, a maioria das raparigas teve pouco contacto com a bola. Numa próxima aula, devo colocar mais um campo, de modo a criar uma situação de 2x1 (sem GR), garantindo um maior contacto com bola”.

(Diário de bordo de 15 a 19 de outubro)

4.2. Desenvolvimento profissional

4.2.1. Escola Ativa - Perspetivas da comunidade escolar em relação aos espaços físicos da escola

4.2.1.1. Resumo

A Organização Mundial de Saúde (2018) coloca o combate ao acentuado decréscimo dos níveis de Atividade Física (AF) das crianças e jovens como uma das prioridades sociais. Paralelamente, a criação de oportunidades iguais de acesso à prática de exercício o físico, independentemente do género, idade,

salário, educação, etnicidade, incapacidade, é também um desígnio que a Organização Mundial de Saúde (OMS) assume. Nessa medida, os níveis adequados de AF de crianças e jovens, são requisito fundamental para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, motoras e sociais, assim como para a sua saúde músculo-esquelética. Neste quadro, a escola parece estar em condições de contribuir para a consecução destes objetivos fornecendo um número adequado de aulas de EF, integrando variadas atividades e técnicas, de forma que as crianças e adolescentes usufruam positivamente das mesmas e adquiram estilos de vida ativos duradouros para a sua vida futura (OMS, 2018). De origem nos países de língua anglo-saxónica, programas como ‘Comprehensive School Physical Activity Program’ (NASPE, 2008) procuram responder a este desafio social propondo-se alcançar os seguintes objetivos: (1) levar os alunos a cumprirem 60 minutos ou mais de AF diária; (2) fornecer EF de alta qualidade; e (3) criar uma cultura acerca da AF para todos. O ‘Comprehensive School Physical Activity Program’ estrutura-se em cinco dimensões: (1) aulas curriculares de EF; (2) AF durante o tempo de escola; (3) AF antes e depois da escola; (4) AF dirigida aos quadros da escola; e (5) AF para a comunidade e família. Partindo destes pressupostos, este estudo caso pretende analisar a realidade de uma escola secundária de Vila Nova de Gaia na dimensão extracurricular (1) perceber o ponto em que está tendo em conta o conceito de EA e (2) elaborar e implementar um projeto que permita à escola avançar no sentido de se tornar uma escola mais ativa. Para o efeito foram utilizados questionários e entrevistas aos vários membros da comunidade educativa de forma a captar a sua opinião acerca dos espaços escolares, relacionando-os com os níveis de AF dos alunos e potenciais estratégias de melhoria. Os dados recolhidos indicaram que os alunos não têm uma ideia clara sobre uma possível reorganização do espaço, ao contrário dos restantes membros da comunidade educativa que além de apontarem algumas barreiras sugerem algumas estratégias para a sua implementação. Esta escola está longe de ser uma EA, havendo necessidade de trabalhar em conjunto com a direção e restante comunidade para se alterar o padrão existente.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA ATIVA, ATIVIDADE FÍSICA, DIMENSÃO ESPAÇO ESCOLAR; SUPERVISÃO.

4.2.1.2. Introdução

A inatividade física é um aspeto determinante da saúde ao longo da vida, acentuando os riscos do aparecimento de doenças cardiovasculares, cancro do cólon e peito, diabetes, hipertensão, osteoporose, ansiedade e depressão, entre outros. Estudos recentes relacionados com a mortalidade (calcula-se que 5,3 milhões de mortes por ano são devidas à inatividade) apontam a inatividade física em paralelo com o consumo do tabaco e a obesidade como elementos de risco acrescido para a saúde (Das & Horton, 2016).

A razão urgente para uma ação global apoia-se na constatação do efeito da inatividade física na demência, nos custos para a saúde derivados da inatividade, os riscos adicionais provocados pelo excesso de tempo sentado e, sobretudo, ao verificar-se que, apesar da existência de inúmeros programas nacionais, os níveis de atividade não aumentam à escala mundial (Das & Horton, 2016). Por estes motivos, Das e Horton (2016) põem em evidência a expressão utilizada por Morris, epidemiologista, proferida em 1994, definindo a AF como a melhor “compra” na saúde pública. Face a este quadro, a OMS (2018), no seu plano global de ação, aponta como alvo a redução em 15% da prevalência global da inatividade física nos adultos e nos adolescentes até 2030.

Olhando para as crianças e adolescentes, acrescentando aos contributos a longo prazo, a literatura indica que os benefícios da AF estão relacionados com uma percentagem mais reduzida de gordura corporal maior força muscular, marcadores melhorados da saúde cardiovascular e metabólica e maior conteúdo e densidade mineral óssea (Physical Activity Guidelines Advisory Committee Scientific Report, 2018; Sallis et al., 2012).

A AF na juventude pode também melhorar a saúde mental, reduzindo e prevenindo condições como a ansiedade e depressão, e eleva a autoestima e o autoconceito (Brown et al., 2013; Das et al., 2016; Hoare et al., 2016; Radovic et al., 2017). Embora a evidência não seja tão robusta nos jovens por comparação com os adultos, existe um crescente conjunto de conhecimentos indicando uma

relação de efeitos positivos entre a AF com intensidade moderada-vigorosa e a estrutura e o funcionamento do cérebro (Physical Activity Guidelines Advisory Committee Scientific Report, 2018; Sallis et al., 2012; Spruit et al., 2016).

As crianças mais ativas demonstram maiores recursos atentos, apresentam velocidades mais elevadas de processamento cognitivo e têm melhores resultados em testes acadêmicos padronizados (Donnelly et al., 2016; Esteban-Cornejo et al., 2015; Gil-Espinosa et al., 2019; Li et al., 2017; Janssen et al., 2014; Lima et al., 2017).

Os programas que visam tornar as escolas ativas ou escolas compreensivas, na língua inglesa “*Comprehensive School Physical Activity Program*”, surgem na sequência das campanhas de saúde pública destinadas a combater o sedentarismo e a constatação da prevalência de doenças de origem hipocinética, como a obesidade, cardiovasculares e diabetes (Biddle et al., 2004), bem como o excesso de peso e o crescente número de crianças obesas (Ogden et al., 2016). Para além dos Estados Unidos, outros países (Austrália, Bélgica, Canadá, Finlândia, Irlanda, Polónia e Escócia) têm procurado desenvolver de forma global o conceito (Cordon & De Bourdeauhuij, 2002; McMullen et al., 2015; Naylor et al., 2006; Reid, 2009; Sutherland et al., 2016).

Tradicionalmente, as escolas são os locais onde os jovens passam grande parte do tempo, existindo preocupações educativas com a sua saúde, desenvolvimento de projetos e oportunidades neste âmbito (OMS, 2018). A vida escolar é o momento certo para os jovens adquirirem as ferramentas, os conhecimentos e os comportamentos necessários à aquisição de hábitos duradouros (OMS, 2018). Logicamente, as escolas parecem assim constituir-se como o local ideal para intervir na redução dos comportamentos sedentários e incrementar os hábitos de AF (Van der Mars & Lorenz, 2019).

O estudo e a implementação das EA têm as suas raízes em vários modelos ecológicos da teoria do comportamento (Cohen et al., 2000; Hovell et al., 2002; Lohrmann, 2010; Sallis et al., 2008). Assim, o contexto parece constituir-se como determinante poderoso da AF (Sallis et al., 2012). Em consequência, o comportamento relacionado com a saúde pode ser melhor modificado através do arranjo eficaz do envolvimento em conjugação com o

reforço, num espectro de níveis: (1) intrapessoal; (2) interpessoal; (3) organizacional/contextual; (4) comunitário; e (5) cultural (Carson et al., 2014; Sallis et al., 2012; Bauer et al., 2014), considerando igualmente as interações recíprocas que se estabelecem no tempo entre cada um deles (Spence & Lee, 2003).

As recomendações para o incremento da AF em contexto escolar estruturam-se em 6 pontos: (1) assumir uma perspetiva global de escola; (2) considerar a AF em todas as decisões políticas; (3) entender a EF como disciplina nuclear; (4) monitorizar a EF e as oportunidades de AF na escola; (5) assegurar a formação dos professores neste âmbito; e (6) garantir a equidade no acesso à AF e à EF.

Paralelamente, o conceito de EA tem por objetivo nuclear que todos usufruam de 60 minutos diários de AF moderada-vigorosa, desenvolvendo-se em redor de 5 componentes essenciais: (1) EF curricular; (2) AF durante o tempo de escola (integrando o movimento na sala de aula e explorando os recursos proporcionados pelo recreio e o tempo de almoço); (3) AF antes e depois do tempo de escola (atividade desportiva interna, desporto interescolar, transporte ativo, etc.); (4) envolvimento do pessoal docente e administrativo; e (5) envolvimento da família e da comunidade (Stellino et al., 2019).

Relativamente ao espaço escolar, este pode ter um papel muito importante no dia a dia dos alunos, através de um ambiente promotor à prática de AF. Segundo Ridgers et al. (2006), o recreio escolar é a área externa da escola, disponível para que as crianças e os jovens realizem atividades de lazer, durante o tempo não curricular. Este tempo oferece uma oportunidade para que as crianças e os jovens sejam ativas todos os dias (Parrish et al., 2013).

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse na promoção da AF das crianças e dos jovens durante o recreio escolar, por meio de uma série de estratégias diferentes, incluindo marcações no recreio e outros equipamentos de jogos (Ridgers et al., 2006).

O objetivo geral deste estudo foi caracterizar os espaços físicos da EC, tendo como base o conceito de EA. Adicionalmente foi definido o seguinte objetivo específico: captar a opinião dos membros da comunidade escolar

acerca dos espaços escolares, relacionando-os com a AF dos alunos e potenciais estratégias de melhoria.

4.2.1.3. Metodologia

4.2.1.3.1. Participantes

Participaram no estudo 305 alunos (20% do número total de alunos da escola), 107 do EB (52 do género feminino e 55 do género masculino) e 198 do ES (133 do género feminino e 65 do género masculino) inscritos nos cursos científico-humanísticos, artes visuais, ciências e tecnologias e línguas e humanidades.

Foram entrevistados todos os coordenadores de departamento (línguas, ciências sociais e humanas, matemática e informática, ciências experimentais e expressões) e três subcoordenadores (línguas, ciências sociais e humanas e ciências experimentais), o diretor atual e subdiretora da escola, o chefe dos assistentes operacionais, o chefe dos assistentes técnicos e o presidente da associação de estudantes, conforme tabela 2.

Tabela 2 – Tipologia dos participantes e código atribuído

| Cargo | Código |
|---|---------------|
| Coordenadora de ciências experimentais | P1 |
| Coordenadora ciências sociais e humanas | P2 |
| Coordenadora de línguas | P3 |
| Coordenador de matemática e informática | P4 |
| Coordenadora de expressões | P5 |
| Subcoordenadora de línguas | P6 |
| Subcoordenador ciências sociais e humanas | P7 |
| Subcoordenadora de ciências experimentais | P8 |
| Chefe dos assistentes técnicos | RAT |
| Chefe dos assistentes operacionais | RAO |
| Subdiretora | D1 |
| Diretor | D2 |
| Presidente da associação de estudantes. | RA |

4.2.1.3.2. Instrumentos

4.2.1.3.2.1. Questionário

O questionário enquanto instrumento de recolha pode gerar dados de alta qualidade, através de boas taxas de respostas e de respostas honestas devido ao seu anonimato (Marshall, 2005) e tem como vantagem a facilidade de ministração. Deste modo, optou-se pela utilização do questionário devido à sua rápida aplicação, possibilitando obter informações de um grande número de pessoas, pois como refere Gillham (2008), com grandes amostras, a sua representatividade é fundamental.

O questionário utilizado foi adaptado de De Meester et al. (2014) e Hyndman e Telford (2015) e pretendeu captar a opinião dos alunos acerca dos espaços exteriores da escola, o tipo de uso habitual e sugestões relativas à sua modificação. Em relação à sua estrutura, este era constituído por perguntas fechadas, semiabertas e abertas (anexo 8).

4.2.1.3.2.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista é o método qualitativo de recolha de dados mais usual (Braun & Clarke, 2013). A opção recaiu na entrevista semiestruturada por ser um método que faculta uma análise profunda e detalhada e que possibilitaria recolher as opiniões sobre o objeto de estudo. Segundo Quivy e Van Campenhoudt (1998), a principal vantagem deste tipo de entrevista decorre do grau de profundidade dos dados recolhidos para análise.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Apesar da elaboração de um conjunto de questões previamente definidas, o entrevistador deve dirigir a entrevista, abordando assuntos do seu interesse e fazendo perguntas adicionais, caso o entrevistado não tenha sido claro ou tenha “fugido” ao tema (Boni & Quaresma, 2015).

Os dados resultantes consistem em transcrições literais suficientemente contextualizadas para poderem ser interpretadas.

A entrevista utilizada desenrolou-se por meio de um guião e pretendeu conhecer a opinião de vários membros da comunidade educativa sobre a

importância da AF na escola, relacionando-a com os espaços físicos e potenciais estratégias para os melhorar (anexo 9).

4.2.1.3.2.3. Validação dos instrumentos utilizados

O questionário e a entrevista elaborados foram validados por peritos da FADEUP, com experiência em investigação. Os peritos forneceram orientações e propostas de melhoria na concepção de algumas questões.

Antes da concretização das entrevistas, foi realizada uma entrevista piloto a um professor de EF de um outro estabelecimento de ensino. Subsequentemente, modificámos algumas questões, tornando-as mais claras em relação ao seu propósito. É essencial que se faça uma entrevista piloto, para que seja possível identificar quaisquer ambiguidades nas perguntas concebidas (Williams, 2003).

4.2.1.3.3. Procedimentos da recolha de dados

O presente estudo foi realizado durante o segundo e o terceiro períodos escolares do ano letivo 2018/2019.

Os questionários foram entregues aos professores de EF das turmas seleccionadas, com o intuito de estes os entregarem aos seus alunos, de modo ao seu preenchimento durante a aula. Posteriormente, os professores devolveram-nos os questionários preenchidos.

Relativamente às entrevistas, foi pedida a colaboração pessoalmente e o agendamento das mesmas, sendo que nenhum se opôs a participar, garantindo a confidencialidade e o anonimato. Estas foram realizadas individualmente, tendo sido previamente fornecido um documento sobre o conceito de EA antes da realização das entrevistas, que continha os objetivos do estudo. A duração das entrevistas oscilou entre os cinco minutos e a uma hora e meia, registadas com um gravador de som portátil. Pretendeu-se que as entrevistas decorressem dentro de um clima de confiança. Este tipo de método de recolha de dados fornece um ambiente mais descontraído, visto que as pessoas se sentem mais confortáveis em conversar com o entrevistador, do que em vez de preencher um questionário (Boyce & Neale, 2006).

De modo a garantir o anonimato dos participantes, foi atribuída uma simbologia aos participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, RAT, RAO, D1, D2 e RA).

4.2.1.3.4. Procedimento de análise

Os dados dos questionários foram apresentados segundo uma análise descritiva. De acordo com Reis (2008, p. 15) “A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos”. De modo a interpretar os dados, elaboramos gráficos de colunas no programa estatístico: EXCEL, com o intuito de uma apresentação organizada. Os gráficos apresentavam as distribuições de frequências (absolutas e relativas).

Os dados das entrevistas foram analisados com base do procedimento da Análise Temática (AT), descrito por Braun e Clarke (2006). A AT é um método de análise de dados qualitativos, que tem como objetivo identificar padrões (temas) num conjunto de dados. Estes padrões são identificados através de um processo rigoroso de familiarização e posterior codificação com os dados e revisão dos temas.

Existem diversas maneiras de abordar a AT: (1) forma indutiva - a codificação e desenvolvimento de temas são orientados pelo conteúdo dos dados, sem diretrizes pré-estabelecidas; (2) forma dedutiva – a codificação e desenvolvimento de temas são orientados por categorias concebidas *à priori*; (3) nível semântico – a codificação e desenvolvimentos de temas refletem o conteúdo explícito dos dados, não podendo ir além da sua descrição; e (4) nível latente – a codificação e desenvolvimentos de temas relatam conceitos e suposições que sustentam os dados.

Neste estudo, a codificação e desenvolvimento de temas foi realizada de forma indutiva e a nível latente.

Primeiramente, as entrevistas foram escutadas e transcritas, e posteriormente analisadas através de uma leitura rigorosa. Numa fase seguinte, identificámos dados relevantes à questão da pesquisa e efetuamos algumas notas. A partir dessas notas, identificámos padrões significativos (potenciais

temas). Após esta identificação dos potenciais temas, estes foram refinados, divididos, agrupados e outros descartados.

O tratamento de dados da AT originou os temas e subtemas presentes na tabela 3:

Tabela 3 – Temas e subtemas

| Temas | Subtemas |
|-------------------------|---|
| Tipologia de utilização | Conceitos facilitadores |
| | Atividade Física e ciclos de ensino |
| Estratégias | Criação de espaços diversificados |
| | Educação Física diária e formação para supervisão |
| Barreiras | Desvalorização da Atividade Física |
| | Gestão e reestruturação do espaço |

4.3.1.3. Apresentação dos resultados

Tipologia de utilização

Conceitos facilitadores

Os entrevistados assumem que a escola é um local privilegiado de acesso à AF e que esta poderá possibilitar diversos benefícios, nomeadamente de prevenção de doenças. Esta visão está bem expressa por P3: *“...se não for a escola, às tantas, os alunos fora deste contexto não têm essa possibilidade.”* Na mesma linha de pensamento, P1 afirma que: *“...a EF na escola tem de ter um carácter de prevenção de comportamentos sedentários, fazendo-os gostar da AF...”* Também P4 destaca conceitos análogos: *“A AF potencia cuidados de saúde, preventivos e corretivos, além de que pode minorizar alguns problemas de saúde, como a questão da obesidade infantil, da viciação das novas tecnologias...”*

Atividade Física e ciclos de ensino

Os entrevistados referem haver uma boa utilização dos espaços e equipamentos desportivos por parte dos alunos, embora pareça haver uma

diferença de usufruto no que concerne à faixa etária. A visível utilização é evidenciada por P5: “Os espaços desportivos são muito utilizados e os alunos potenciam aquilo ao máximo.” Do ponto de vista da maioria dos entrevistados, os alunos do EB usufruem mais dos espaços desportivos e conseqüentemente praticam mais AF.

P4: “...parece-me que os alunos do EB utilizarão mais...mas é assim uma ideia, não sei se tem coerência com a realidade...penso que os do secundário já não praticam muita AF. ”

D2: “...é possível que em termos de quantidade, os alunos do ES estejam lá mais, porque eles são mais trezentos alunos do que o EB... por isso, termos relativos é o EB, em termos absolutos é o ES...”

RA: “...mais o EB. A partir do secundário as pessoas desligam completamente do espaço lá de fora...por uma questão de falta de tempo.”

O parecer dos entrevistados vai ao encontro dos dados obtidos dos alunos, onde estes demonstram uma elevada utilização dos espaços exteriores da escola, embora com uma maior prevalência dos alunos do EB (cerca de metade dos alunos inquiridos do ES apontam para a sua referida utilização, enquanto que a percentagem indicada pelos alunos do EB é de 68%) (gráfico 1).

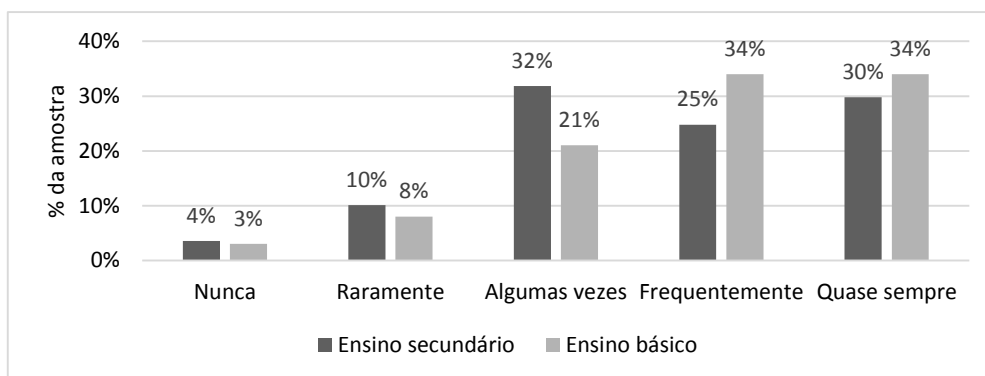


Gráfico 1 – Utilização dos espaços exteriores nos intervalos e/ou tempos livres

Embora os entrevistados considerem o espaço desportivo muito utilizado, estes observam que o restante espaço escolar é pouco utilizado para a prática de AF. Essa fraca utilização é expressa por P3: “Tirando os espaços desportivos, os alunos usam o espaço para estarem sentados ou encostados.”

Ocasão de utilização

Os alunos utilizam os espaços exteriores preferencialmente nos intervalos (57% dos alunos do EB e 67% dos alunos do ES). Os outros momentos de utilização não parecem ter grande relevância, com exceção dos tempos curriculares sem aulas, (tradicionalmente designados de “furos”), onde 27% dos alunos do EB manifestam a sua utilização (gráfico 2)

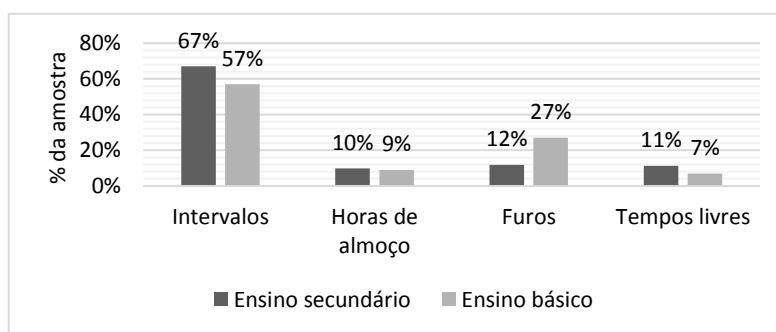


Gráfico 2 – Ocasão de utilização dos espaços exteriores

Tipologia de atividades praticadas

Os alunos do EB e do ES parecem realizar a mesma tipologia de atividades, nomeadamente, caminhadas (43% dos alunos do EB e 37% dos alunos do ES) e JDC (51% dos alunos EB e 54% dos alunos do ES), com predominância do futebol. O tipo de atividades é diferenciado pelo género (EB - 56% do género feminino caminham e 34% do género masculino praticam JDC; ES - 48% do género feminino caminham e 79% do género masculino praticam JDC) (gráfico 3 e 4).

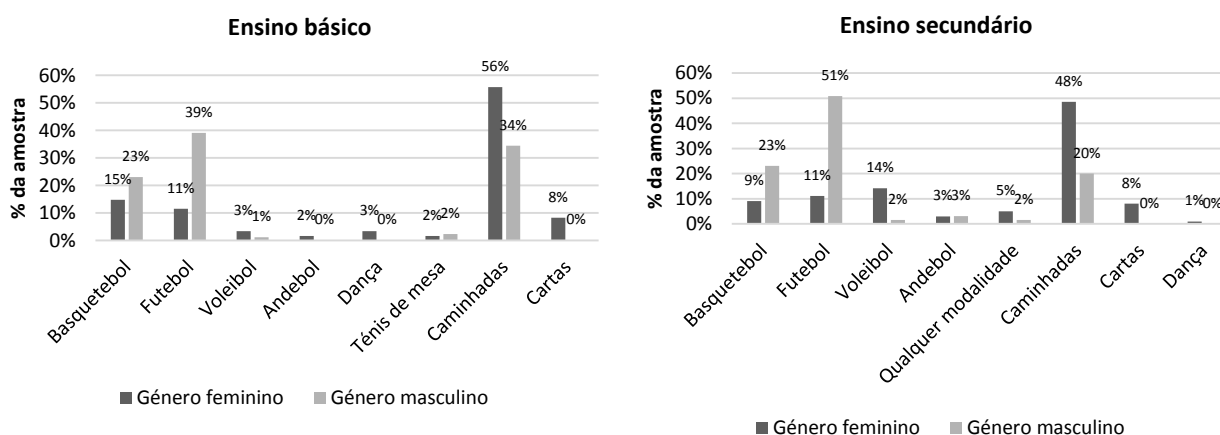


Gráfico 3 e Gráfico 4 – Tipologia de atividades

Prós e contras do espaço escolar

Os alunos parecem gostar do espaço escolar, visto que 70% dos alunos do EB apontou gostar do espaço desportivo e 68% dos alunos do ES mencionou gostar do espaço em geral (gráfico 5 e 6). Relativamente ao que menos gostam do espaço escolar, os alunos do EB referiram a existência de muitas restrições no espaço (23%) e, de igual modo, a grande circulação dos carros dentro do espaço (23%) (gráfico 7). Em contrapartida, os alunos do ES evidenciaram o reduzido espaço escolar (21%) (gráfico 8).

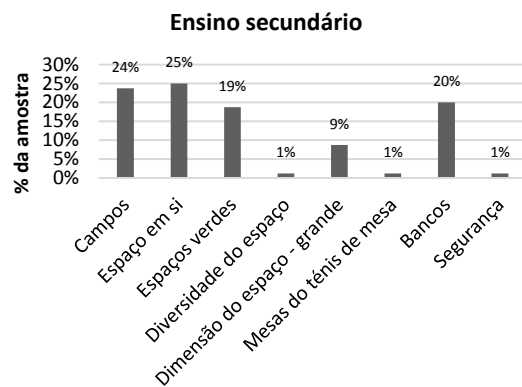
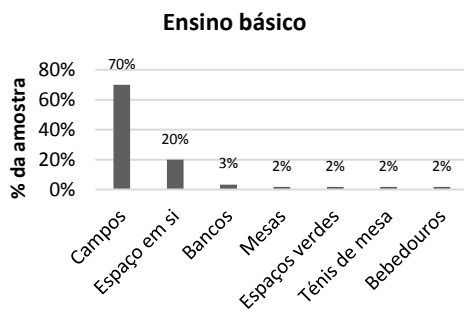


Gráfico 5 e Gráfico 6 – O que os alunos mais gostam do espaço exterior da escola

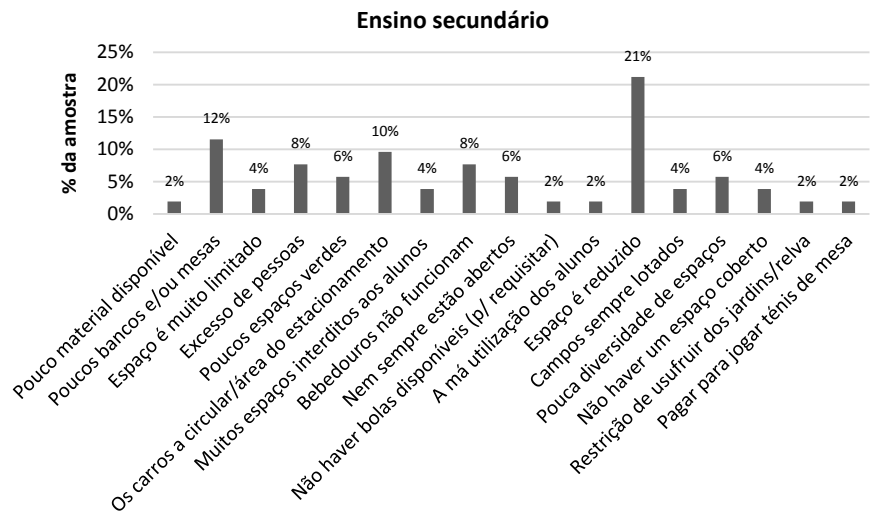
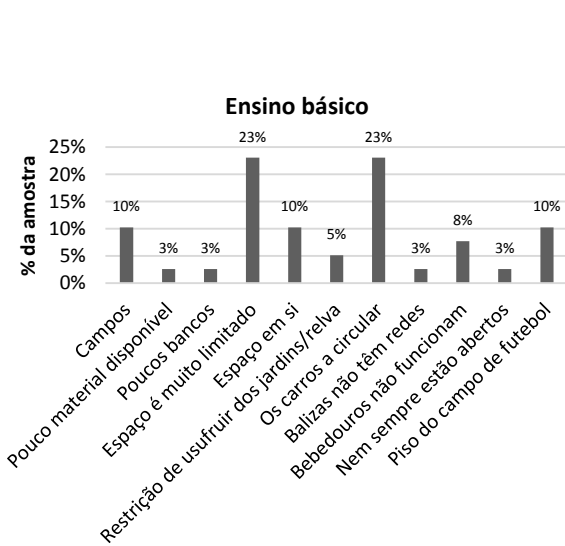


Gráfico 7 e Gráfico 8 – O que os alunos menos gostam do espaço exterior da escola

Paralelamente, os entrevistados revelaram as mesmas desvantagens sobre o espaço escolar, nomeadamente o pouco espaço disponível para a prática de AF e o facto do espaço escolar ser muito restrito. A falta e a restrição do espaço foi manifestada por P5: “...esta escola é muito grande, mas não tem grandes espaços para os alunos poderem estar de forma muito ativa...” e por P6: “O espaço não é muito grande... os alunos não têm grande espaço para fazer AF... e também é muito condicionado, não há espaço para eles poderem fazer outro tipo de atividades, como por exemplo o jogo do estica.”

Estratégias

Criação de espaços diversificados

Os alunos não parecem ter uma ideia clara de como é que se deveria organizar o espaço. As suas respostas são muito dispersas, no entanto ressaltam duas sugestões: 27% dos alunos do EB e 16% dos alunos do ES gostariam de ter uma piscina e 29% dos alunos do EB e 37% dos alunos do ES gostariam de ter uma sala de jogos/convívio (gráfico 9 e 10).

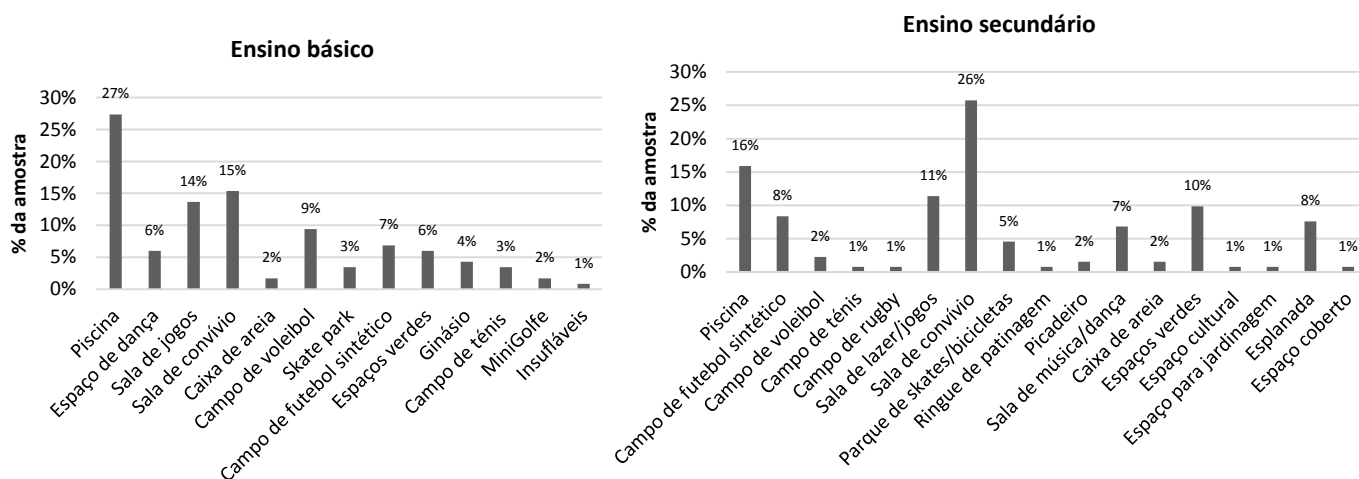


Gráfico 9 e Gráfico 10 – Sugestões de novos espaços na escola

Simultaneamente, os entrevistados sugeriram algumas estratégias de melhoria do espaço escolar. Estas estratégias apontam para uma diferente organização do espaço, através do aproveitamento dos espaços verdes e da criação de novos espaços promotores de AF. Esta ideia de reorganização do espaço é expressa por P3: “...a escola tem alguns espaços que podiam ser

preparados e arranjados, numa espécie de circuitos, circuitos de manutenção...” e por P2: *“...o espaço com jardins (espaços verdes) podia ser aproveitado.”* A construção de novos espaços foi indicada por vários entrevistados:

P7: *“...colocar dois a três cestos de basquetebol espalhados pelo espaço... equipamento relativamente barato e que ocupa pouco espaço... e é perfeitamente aproveitável em qualquer espaço.”*

P6: *“Antigamente havia um espaço do aluno, onde havia atividades e jogos mentais... poder-se-ia aliar esses jogos com o movimento.”*

RA: *“...acho importante ter um espaço de voleibol de praia lá fora...”*

Um aspeto determinante à criação destes novos espaços foi a direção da escola ter-se mostrado disponível a essas possíveis reestruturações:

D2: *“...a direção da escola está sempre aberta a provocações, ou seja, se a área disciplinar de EF apresentar um projeto... nós estamos para o acolher.”*

Quando inquiridos acerca da possibilidade de existir um espaço de recreio diferente (com material diversificado), os alunos continuaram a não apresentar uma ideia clara, uma vez que cerca de 52% dos alunos do ES responderam que não seria apelativo ter um espaço diferente e 48% dos alunos responderam que seria apelativo (gráfico 12). No EB, os alunos mostraram-se mais inclinados a considerar um espaço de recreio com material diversificado (61% dos alunos) (gráfico 11).

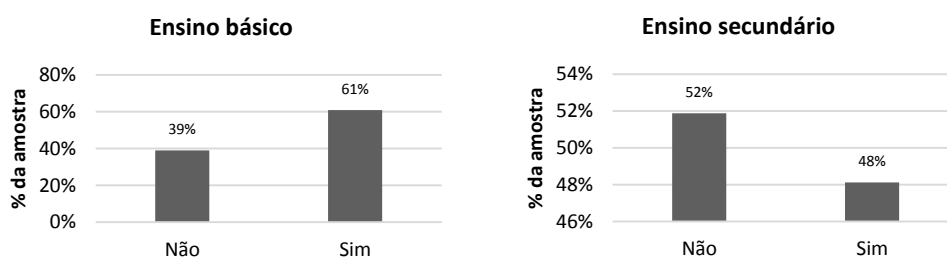


Gráfico 11 e Gráfico 12 – Possibilidade de existir um espaço de recreio com material diversificado (obstáculos, cordas, pneus...)

Disponibilidade de material

A disponibilização de material, nomeadamente a solicitação de bolas é de longe um dado significativo (42% dos alunos inquiridos do EB gostariam de

usufruir de bolas) (gráfico 13). Por sua vez, o ES tem outros interesses, uma vez que 25% dos alunos gostariam de usufruir de bancos/mesas (gráfico 14).

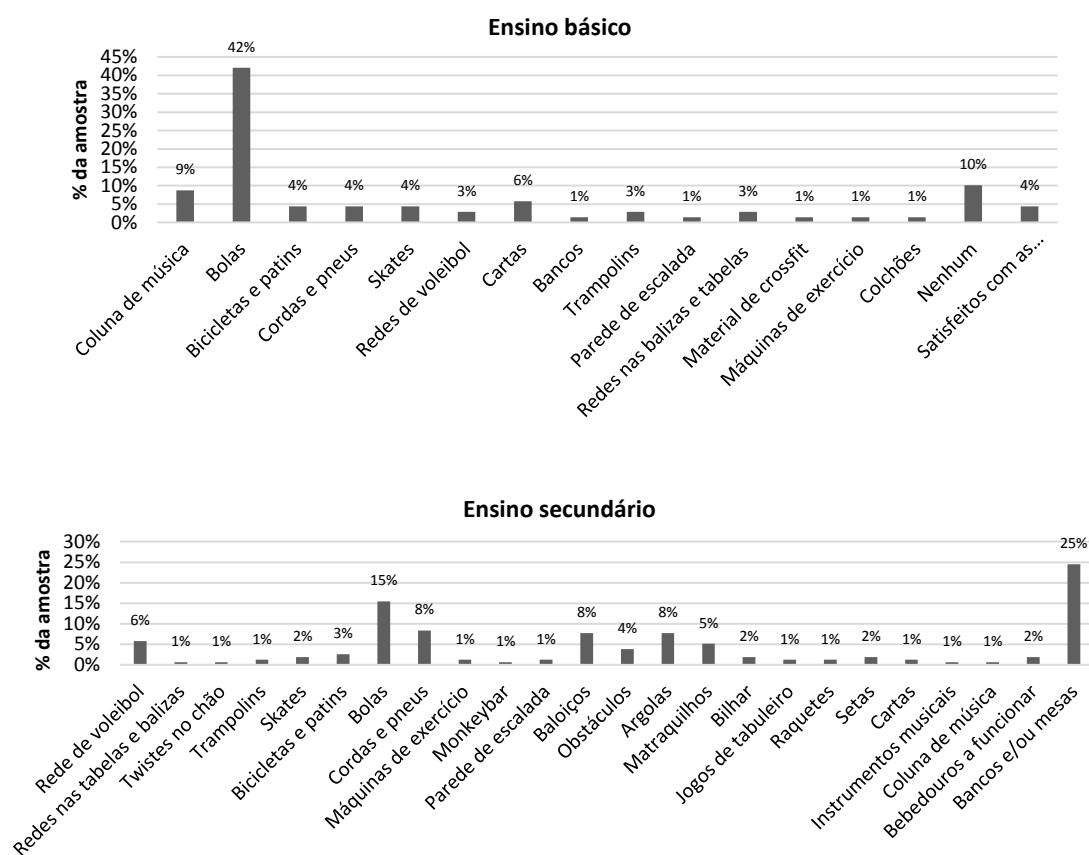


Gráfico 13 e Gráfico 14 – Sugestões de material a usufruir nos espaços de recreio

EF diária e formação para supervisão

Foram propostos diferentes caminhos para aumentar a AF dos alunos. P5, assim como RA afirmaram que a EF deveria ser uma disciplina diária: “...eu sou apologista de que a EF devia haver todos os dias, nem que fosse só meia hora...”; “...devíamos ter EF todos os dias.” Além da parte curricular, os entrevistados também se mostraram preocupados sobre a AF dos alunos “fora” das aulas. A existência de supervisão, mais ou menos estruturada, pode ajudar a fomentar a AF dos alunos. Esta visão é reforçada por P6: “Alunos a promover outros alunos...professores de EF a dinamizar atividades nos intervalos ou professores a encarregar alunos de promover certas atividades...funcionários a controlar as atividades.” e por D2 “...se nós tivemos jovens recém licenciados a

poder organizar a atividade dos alunos nos intervalos, seria uma coisa absolutamente fantástica, até numa perspectiva de integração nas escolas...”

Barreiras

Desvalorização da AF

Uma das barreiras apontadas é a desconsideração da AF, principalmente, pelos encarregados de educação. Este aspeto foi mencionado por D2: *“...a própria sociedade não a valoriza convenientemente e a nível escolar ainda valoriza menos.”* Esta ideia foi reafirmada por P4: *“...um dos problemas que nós temos é a pouca relevância que os encarregados de educação dão à AF na escola, nomeadamente, à disciplina de EF.”*

A redução do tempo de intervalo foi apontado como um obstáculo à prática de AF na escola, aspeto identificado pelo corpo docente, como refere P5: *“...foi retirado o tempo de intervalo, os alunos passaram a ter dez minutos em vez de quinze minutos e por isso muitas vezes não têm tempo para dar uma volta completa à escola, por exemplo.”* e pelos alunos, como menciona RA: *“...a mudança do tempo de intervalo para dez minutos é muito diferente relativamente aos dois intervalos de quinze minutos, onde passávamos muito mais tempo lá fora.”*

Gestão e reestruturação do espaço

As possíveis dificuldades mencionadas à reestruturação do espaço e à construção de outro tipo de equipamentos mais diversificados foram a falta de supervisão e conseqüentemente falta de segurança. A supervisão dos alunos foi um ponto de preocupação, que poderá atuar na gestão de conflitos ou na orientação das atividades dos alunos. Esta questão foi referida por quase todos os entrevistados:

D1: *“...não teriam a supervisão de um adulto...isso poderia ser um argumento contra.”*

D2: *“Mobilizar equipamento implica supervisão e implica ter disponibilidade de recursos humanos e nós não temos...”*

P4: *“...quem gere uma escola tem alguns problemas em termos de segurança, de vigilância. Quando se criam espaços muito diferenciados, esses problemas tornam-se mais relevantes.”*

A gestão das instalações poderá ser um problema à reestruturação do espaço. Esta gestão do espaço é coordenada pelo Parque Escolar, entidade responsável pela mobilização de equipamento e pela construção de novos equipamentos. Este tópico é abordado por D1: *“Os nossos equipamentos são do parque escolar e nós não podemos mexer muito aí... não podemos mexer nas infraestruturas da escola... temos de pedir autorização ao parque escolar...”*

4.3.1.4. Discussão

Os dados apontam que os alunos usufruem muito do espaço exterior, o que, (McKenzie et al., 2000) pode indicar que este é um bom indicador relativamente à prática AF dos alunos fora do contexto curricular. Os resultados parecem também indicar que existe um decréscimo de AF do EB para o ES, tal como testemunham Caspersen et al. (2000) e Pereira (2016), que afirmam que a AF decresce com a idade. Este decréscimo de AF por parte dos alunos mais velhos poderá ter como possível justificação, que a tipologia dos espaços poderá estar mais adequada às necessidades de AF dos alunos do EB.

No que concerne à **utilização dos espaços**, os dados apontam para que há uma boa utilização dos espaços durante os intervalos, o que, segundo (Centeio et al., 2014; Ramstetter et al., 2010) poderá indicar que estes sejam um conveniente meio para aumentar a AF dos alunos enquanto estes estão na escola.

O EB usufrui mais do tempo em “furos”, possivelmente, porque o ES aproveita esse tempo para estudar, enquanto que o EB aproveita para “brincar”. As horas de almoço e os tempos livres, enquanto potenciais momentos de utilização não são tão utilizados.

A diferenciação na **tipologia de atividades** dos alunos por género é uma evidência. As questões culturais, de algum modo, poderão explicar as opções que os alunos evidenciam, os rapazes praticam mais desportos coletivos,

enquanto que as raparigas optam por caminhar e conviver, praticando atividades menos intensas. Blatchford et al. (2003), no seu estudo, afirmam que os meninos eram significativamente mais propensos a envolver-se em jogos com bola e as meninas em conversas e brincadeiras menos ativas.

O facto de, maioritariamente, as raparigas caminharem à volta da escola pode ser um aspeto favorável a uma estratégia desenvolvida nas Escolas Ativas, denominada de “Walking breaks”, onde as crianças e os jovens, de forma orientada, usufruem dos intervalos para caminhar. Como constatado, algumas raparigas já têm essa rotina, portanto poderia ser vantajoso criar um projeto de dinamização para este tipo de atividade. No estudo de Brustio et al. (2018), a incorporação de uma atividade de caminhada durante os intervalos, resultou num maior envolvimento com os colegas, libertação de energias e motivação para a AF. Carlin et al. (2018) sugerem que este tipo de programa de caminhada poderá ser orientado pelos alunos mais velhos. Uma outra sugestão, poderia ser a associação de estudantes da escola, propondo-lhe a tarefa de dinamizar atividades de promoção à AF.

Por outro lado, esta diferenciação pode suceder-se, devido à tipologia de instalações que os alunos têm. Seria importante perceber se os espaços existentes, potenciam ou condicionam as atividades que são apontadas pelos alunos e até que ponto eles não fariam outras coisas se tivessem outro tipo de instalações.

Os alunos referiram que gostavam muito do espaço exterior da escola, no entanto também consideram que este é reduzido e apresenta muitas restrições. Estas desvantagens podem influenciar a AF dos alunos. O estudo desenvolvido por Haug et al. (2008) demonstrou que os alunos com maior número de instalações exteriores disponíveis praticavam, quase três vezes, mais AF durante o dia na escola, comparativamente aos alunos que tinham um número menor de instalações. Estes resultados sugerem que o espaço físico da escola pode aumentar a participação da AF na escola. Além disto, os alunos mostraram-se desagradados com a situação dos carros dentro do espaço escolar, uma vez que uma grande parte do espaço exterior é somente para estacionamento e circulação dos carros. Esta questão interfere com interesses económicos, que

parecem ser superiores aos interesses relativos à AF. Estas questões parecem afetar a AF dos alunos durante o tempo que passam na escola.

Relativamente à **criação de novos espaços**, a construção de uma piscina não será viável nesta escola, por falta de espaço e custos, pelo que não será uma possibilidade a concretizar. Por outro lado, a ideia de uma estruturação de uma sala de jogos/convívio é relevante, mas pode remeter-nos para um lazer passivo, onde os alunos ficariam sentados (objetivo completamente oposto ao nosso). Por outro lado, esta sala poderia ser uma oportunidade de ação, uma vez que poderíamos equipá-la com jogos de movimentos (por exemplo: Nintendo Wii).

Os dados relativos a um potencial espaço diversificado, apesar de não serem conclusivos apontam para a possibilidade de existirem espaços diferenciados, sobretudo para os alunos do EB. Partindo do princípio de que os alunos do EB e do ES têm interesses diferentes relativamente à ocupação do espaço, pode-se aferir que a existência um espaço “mais aberto”, possibilitando diferentes tipos de exploração corporal poderia ser uma boa solução à promoção de AF. A literatura sugere a construção de vários espaços de atividade, por exemplo: 1) uma zona de saltar à corda, de dançar...; 2) uma zona de aprendizagem de atividades diferentes ensinadas a cada semana; 3) uma zona com equipamento não fixo; 4) marcações no recreio, principalmente com linhas para jogos recreativos; e 5) um caminho traçado para andar (Carson & Webster, 2019). No estudo de Parrish et al. (2013) este tipo de estratégias aumentou significativamente a AF dos alunos durante os intervalos, sugerindo que esta pode ser um ponto promissor à promoção dos níveis de AF dos alunos.

Como as alternativas não são claras por parte dos alunos e mesmo a literatura aponta várias hipóteses, não totalmente esclarecedora relativamente ao ES, a ideia a partir daqui seria elaborar uma proposta inicial de reestruturação dos espaços. Atendendo a tipologia de equipamentos diferenciada para os alunos do EB e ES, seria benéfico que fosse possível alterar o espaço facilmente, caso não se verifique uma grande utilização. Ainda, seria muito importante incluir um acompanhamento a longo prazo (um ano ou mais), por meio de avaliações de impacto e de processo, a fim de controlar a motivação e os interesses dos

alunos e interpretar o sucesso ou insucesso das medidas implementadas (Erwin, 2014).

Por outro lado, uma das características da escola é que o espaço desportivo acaba por ser curto relativamente ao espaço verde, portanto, como referido pelos entrevistados, outra possibilidade para melhor aproveitamento do espaço, seria uma reestruturação do espaço verde. A interação com a natureza parece influenciar positivamente o bem-estar das crianças, tendo um papel na saúde física e mental das crianças (Brymer & Bland, 2016).

Além da criação de novos espaços, a **acessibilidade a material** é um aspeto muito debatido na literatura. Os alunos apontaram que gostariam de ter bolas disponíveis para utilizar durante o recreio e este tipo de material é relativamente barato (Carson & Webster, 2019).

O facto de os alunos do ES preferirem a possibilidade de usar cadeiras/bancos, remete novamente ao lazer passivo, indo ao encontro do espaço que os alunos apontaram que gostariam de ter - sala de jogos/lazer. A reorganização do espaço e a acessibilidade a material tem como objetivo combater precisamente este sedentarismo por parte dos alunos mais velhos, despertando-lhes interesse para a prática de AF.

Outra ideia que foi veiculada, é que este tipo de espaços promotores de EF, equipamentos e materiais carecem de **supervisão**. Assim, é importante a formação dos supervisores do recreio, para que este não seja apenas um vigilante, mas que tenha várias funções de orientação: 1) do espaço; 2) das atividades (Carson & Webster, 2019). Neste âmbito, a literatura aponta para que a AF nos intervalos, quando apoiada por supervisores com formação pode contribuir para promover a AF (Verstraete et al., 2006) , aumentando a AF moderada a vigorosa durante os intervalos (Huberty et al., 2011; Siahpush et al., 2012). Robert Foundation (2007) reforça, entendimento, quando advogam que a formação de supervisores pode combater a falta de segurança evidenciada pela possível reestruturação do espaço, assim como os comportamentos indesejáveis, como conflitos

Segundo Ramstetter et al. (2010) existem medidas que as escolas podem adotar para resolver estas preocupações sobre a segurança, de modo a proteger as crianças e os jovens. Essas medidas incluem:

1. Fornecimento de espaços e instalações seguros;
2. Manutenção de equipamentos com inspeções regulares;
3. Estabelecimento e aplicação de regras de segurança;
4. Implementar que nas aulas de EF se ensine jogos e regras para o desenvolvimento do espaço;
5. Estabelecimento de uma política clara em toda a escola para evitar comportamentos agressivos ou de *bullying*;
6. Provisão de supervisão adequada por adultos qualificados que possam intervir em caso de segurança, quando uma criança estiver em risco.

4.3.1.5. Conclusão

Este estudo teve como principal objetivo a caracterização dos espaços físicos de uma escola secundária em Vila Nova de Gaia, tendo como base o conceito de EA. De entre os dados de destacar que os alunos evidenciaram uma grande utilização dos espaços exteriores da escola durante os intervalos, no entanto as outras situações de utilização demonstraram-se pouco potenciadas. Em relação à organização do espaço, estes não apresentam uma indicação clara sobre o que gostariam de usufruir no espaço de recreio. A disponibilidade material é uma das soluções viáveis à promoção de AF dos alunos.

A comunidade educativa manifestou a criação de novos espaços e ao mesmo tempo possíveis barreiras à sua implementação. Além da construção de novas instalações, sugeriu a implementação de estratégias para aumentar a AF do alunos.

O desafio desta escola é possibilitar que o tempo que os alunos passam na escola, seja potenciado para a prática de AF, através da implementação de algumas mudanças nos espaços físicos da escola.

4.3.1.6. Recomendações para a prática

As recomendações para a implementação de um projeto de EA apontam para:

1) A apresentação de colóquios com pequenos artigos científicos, de modo a sensibilizar a comunidade educativa sobre a importância da AF (por exemplo: relação entre a AF e rendimento escolar);

2) A construção de zonas diversificadas e a criação da sustentabilidade/adaptabilidade dos espaços, através um projeto de tentativa/erro (transformação consoante a utilização dos alunos);

3) A acessibilidade às instalações da escola, como por exemplo os pavilhões (nas horas de almoço) e a acessibilidade a material desportivo, como por exemplo a disponibilidade de bolas;

4) A formação para supervisionar, de modo a que seja um acompanhamento orientado – do espaço e das atividades.

4.3.1.7. Referências Bibliográficas

Bauer, U. E., Briss, P. A., Goodman, R. A., & Bowman, B. A. (2014). Prevention of chronic disease in the 21st century: Elimination of the leading preventable causes of premature death and disability in the USA. *The Lancet*, 384(9937), 45-52.

Biddle, S. J., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences*, 22(8), 679-701.

Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.

- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese*, 2(1), 68-80.
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input [Versão eletrônica]. *Pathfinder International*. Consult. 8 Jul 2019, disponível em <https://www.pathfinder.org/publications/>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: SAGE Publications Ltd.
- Brown, H. E., Pearson, N., Braithwaite, R. E., Brown, W. J., & Biddle, S. J. (2013). Physical activity interventions and depression in children and adolescents. *Sports medicine*, 43(3), 195-206.
- Brustio, P. R., Moisè, P., Marasso, D., Alossa, D., Miglio, F., Mulasso, A., Rabaglietti, E., Rainoldi, A., & Boccia, G. (2018). Participation in a school-based walking intervention changes the motivation to undertake physical activity in middle-school students. *Plos one*, 13(9), 13.
- Carlin, A., Murphy, M. H., Nevill, A., & Gallagher, A. M. (2018). Effects of a peer-led Walking in schools intervention (the wish study) on physical activity levels of adolescent girls: A cluster randomised pilot study. *Trials*, 19(1), 12.
- Carson, R. L., Castelli, D. M., Beighle, A., & Erwin, H. (2014). School-based physical activity promotion: A conceptual framework for research and practice. *Childhood Obesity*, 10(2), 100-106.

- Carson, R., & Webster, C. A. (2019). *Comprehensive school physical activity programs: Putting evidence-based research into practice*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Caspersen, C. J., Pereira, M. A., & Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine Science Sports & Exercise*, 32(9), 1601-1609.
- Centeio, E. E., McCaughtry, N., Gutuskey, L., Garn, A. C., Somers, C., Shen, B., Martin, J. J., & Kulik, N. L. (2014). Physical activity change through comprehensive school physical activity programs in urban elementary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 573-591.
- Centers for Disease Control and Prevention (2001). Increasing physical activity: A report on recommendations of the task force on community preventive services. Consult. 25 Jun 2019, disponível em www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/rr5018a1.htm
- Cohen, D. A., Scribner, R. A., & Farley, T. A. (2000). A structural model of health behavior: A pragmatic approach to explain and influence health behaviors at the population level. *Preventive medicine*, 30(2), 146-154.
- Cordon, G. M., & Bourdeaudhuij 1, I. M. D. (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European Journal of Physical Education*, 7(1), 5-18.
- Das, J. K., Salam, R. A., Lassi, Z. S., Khan, M. N., Mahmood, W., Patel, V., & Bhutta, Z. A. (2016). Interventions for adolescent mental health: An overview of systematic reviews. *Journal of Adolescent Health*, 59(4), 49-60.

- Das, P., & Horton, R. (2016). Physical activity-time to take it seriously and regularly. *Lancet*, 388(10051). Consult. 11 de Mai 2019, disponível em <http://www.icsspe.org/system/files/Das%20and%20Horton%20-%20Physical%20activity%E2%80%94time%20to%20take%20it%20seriously%20and%20regularly.pdf>
- De Meester, F., Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2014). Changes in physical activity during the transition from primary to secondary school in Belgian children: What is the role of the school environment? *BMC Public Health*, 14(1), 261.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6).
- Erwin, H. E., Ickes, M., Ahn, S., & Fedewa, A. (2014). Impact of recess interventions on children's physical activity - a meta-analysis. *American Journal of Health Promotion*, 28(3), 159-167.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C. M., Sallis, J. F., & Veiga, O. L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of science and medicine in sport*, 18(5), 534-539.
- Gil-Espinosa, F. J., Cadenas-Sanchez, C., & Chillón, P. (2019). Physical fitness predicts the academic achievement over one-school year follow-up period in adolescents. *Journal of sports sciences*, 37(4), 452-457.
- Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire* (2 ed.). London: Continuum International Publishing Group.

- Haug, E., Torsheim, T., Sallis, J. F., & Samdal, O. (2008). The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity. *Health education research, 25*(2), 248-256.
- Heath, G. W., Parra, D. C., Sarmiento, O. L., Andersen, L. B., Owen, N., Goenka, S., ... & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Evidence-based intervention in physical activity: Lessons from around the world. *The lancet, 380*, 272-281.
- Hoare, E., Milton, K., Foster, C., & Allender, S. (2016). The associations between sedentary behaviour and mental health among adolescents: A systematic review. *International journal of behavioral nutrition and physical activity, 13*(1).
- Hovell, M. F., Wahlgren, D. R., & Gehrman, C. A. (2002). The behavioral ecological model. In *Emerging theories in health promotion practice and research. Strategies for improving public health*, 347-385.
- Huberty, J. L., Beets, M. W., Beighle, A., & Welk, G. (2011). Environmental modifications to increase physical activity during recess: preliminary findings from ready for recess. *Journal of Physical Activity and Health, 8*(2), 249-256.
- Hyndman, B. P., & Telford, A. (2015). Should educators be 'wrapping school playgrounds in cotton wool' to encourage physical activity? Exploring primary and secondary students' voices from the school playground. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(6).
- Janssen, M., Toussaint, H. M., van Mechelen, W., & Verhagen, E. A. (2014). Effects of acute bouts of physical activity on children's attention: A systematic review of the literature. *Springerplus, 3*(1).

- Kohl III, H. W., & Cook, H. D. (Eds.). (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. National Academies Press.
- Li, J. W., O'Connor, H., O'Dwyer, N., & Orr, R. (2017). The effect of acute and chronic exercise on cognitive function and academic performance in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport, 20*(9), 841-848.
- Lima, R. A., Pfeiffer, K. A., Bugge, A., Møller, N. C., Andersen, L. B., & Stodden, D. F. (2017). Motor competence and cardiorespiratory fitness have greater influence on body fatness than physical activity across time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 27*(12), 1638-1647.
- Lohrmann, D. K. (2010). *A complementary ecological model of the coordinated school health program*. *Journal of School Health, 80*(1), 1-9.
- Marshall, G. (2005). The purpose, design and administration of a questionnaire for data collection. *Radiography, 11*(2), 131-136.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Leisure-time physical activity in school environments: An observational study using soplay. *Preventive Medicine, 30*(1), 70-77.
- McMullen, J., Ní Chróinín, D., Tammelin, T., Pogorzelska, M., & Van Der Mars, H. (2015). International approaches to whole-of-school physical activity promotion. *Quest, 67*(4), 384-399.
- National Association for Sport and Physical Education (2008). *Comprehensive school physical activity programs*. Reston, Virginia: National Association for Sport and Physical Education. Consult. 18 de Jun 2019, disponível em

www.aahperd.org/naspe/standards/upload/Comprehensive-School-Physical-Activity-Programs-2008.pdf

- Naylor, P. J., Macdonald, H. M., Zebedee, J. A., Reed, K. E., & McKay, H. A. (2006). Lessons learned from action schools - an 'active school' model to promote physical activity in elementary schools. *Journal of Science and Medicine in Sport, 9*(5), 413-423.
- Ogden, C. L., Carroll, M. D., Lawman, H. G., Fryar, C. D., Kruszon-Moran, D., Kit, B. K., & Flegal, K. M. (2016). Trends in obesity prevalence among children and adolescents in the United States, 1988-1994 through 2013-2014. *Jama, 315*(21), 2292-2299.
- Parrish, A. M., Okely, A. D., Stanley, R. M., & Ridgers, N. D. (2013). The effect of school recess interventions on physical activity: A systematic review. *Sports Medicine, 43*(4), 287-299.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools: A scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation, 114*(11), 1214-1224.
- Pereira, A. M. G. R. (2016). Atividade física extracurricular dos adolescentes. *Revista de Desporto e Actividade Física, 8*(1), 23-35.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee (2018). Physical activity guidelines advisory committee scientific report. *Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2018, 2-33.*

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Radovic, S., Gordon, M. S., & Melvin, G. A. (2017). Should we recommend exercise to adolescents with depressive symptoms? A meta-analysis. *Journal of paediatrics and child health*, 53(3), 214-220.
- Ramstetter, C., Murray, R., & Garner, A. (2010). The crucial role of recess in school. *Journal of School Health*, 80(11), 517-526.
- Reid, G. (2009). Delivering sustainable practice? A case study of the Scottish Active Schools programme. *Sport, education and society*, 14(3), 353-370.
- Reis, E. (2008). *Estatística Descritiva* (7 ed.). Lisboa: Revista e corrigida.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., & Fairclough, S. J. (2006). Physical activity levels of children during school playtime. *Sports Medicine*, 36(4), 359-371.
- Robert Wood Johnson Foundation (2007). *Recess Rules: Why the undervalued playtime may be America's best investment for healthy kids and healthy*. Princeton, NJ: Robert Wood Johnson Foundation.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and hope for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. Rimer & K. Viswanath (Eds), *Health behavior: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sharma-Brymer, V., & Bland, D. (2016). Bringing nature to schools to promote children's physical activity. *Sports Medicine*, 46(7), 955-962.
- Siahpush, M., Huberty, J. L., & Beighle, A. (2012). Does the effect of a school recess intervention on physical activity vary by gender or race? Results from the ready for recess pilot study. *Journal of Public Health Management and Practice*, 18(5), 416-422.
- Spence, J. C., & Lee, R. E. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of sport and exercise*, 4(1), 7-24.
- Spruit, A., Assink, M., van Vugt, E., van der Put, C., & Stams, G. J. (2016). The effects of physical activity interventions on psychosocial outcomes in adolescents: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 45, 56-71.
- Stellino, M., Vazou, S., Koon, L. e Hodgins, K. (2019). Social psychological and motivational theoretical frameworks for cspap intervention. In R. Carson, & C. A. Webster (Eds.), *Comprehensive school physical activity programs: Putting evidence-based research into practice*. Human Kinetics Publishers.
- Sutherland, R. L., Campbell, E. M., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Nathan, N. K., Wolfenden, L., ... & Williams, A. J. (2016). The physical activity 4 everyone cluster randomized trial: 2-year outcomes of a school physical activity intervention among adolescents. *American journal of preventive medicine*, 51(2), 195-205.
- Van der Mars, H. & Lorenz, K. (2019). CSPAPs: History, foundations, possibilities and barriers. In R. Carson, & C. A. Webster (Eds.), *Comprehensive school physical activity programs: Putting evidence-based research into practice*. Human Kinetics Publishers.

Verstraete, S. J., Cardon, G. M., De Clercq, D. L., & De Bourdeaudhuij, I. M. (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: The effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health, 16*(4), 415-419.

Williams, A. (2003). How to...write and analyse a questionnaire. *Journal of Orthodontics, 30*(3), 245-252.

World Health Organization (WHO) (2018a). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. World Health Organization.

World Health Organization (WHO) (2018b). *Promoting physical activity in the education sector*. World Health Organization.

4.3. Participação na Escola e relação com a comunidade

Para além das aulas, um professor tem uma panóplia de funções a desempenhar que contribuem significativamente para o seu desenvolvimento enquanto docente. Esta área inclui algumas das atividades não letivas, que contribuíram para a minha integração na comunidade escolar, através da ligação entre a escola e o meio. Ao longo do EP, o NE participou em algumas atividades das outras áreas disciplinares e em todas as atividades da área de EF, inclusive ficamos responsáveis por organizar uma delas – o corta mato escolar. Esta intervenção contextualizada e cooperativa ajudou-me a fomentar a relação com a comunidade educativa, além de que para os alunos, estas atividades são uma mais-valia para a sua formação.

4.3.1. Corta-mato

O corta-mato é uma atividade que visa a ligação entre atividades curriculares e de complemento curricular, com o objetivo de motivar os alunos

para a prática desportiva. Este ocorreu no último dia de aulas do 1º período, mas o seu planeamento e organização foram realizados antecipadamente. Iniciamos a sua preparação com uma reunião com a coordenadora da área disciplinar e com a coordenadora do desporto escolar, que nos elucidaram com o “esquema” do espaço e da organização do corta-mato dos anos anteriores, assim como com as funções de cada professor antes, durante e depois da prova. Após todas as funções estarem delineadas, o NE teria de: enviar os e-mails às editoras, de modo a patrocinarem os prémios; encomendar os reforços alimentares, para os finais das provas; realizar o cartaz e sua respetiva divulgação (anexo 7); encomendar as cartolinas e os autocolantes (usadas para elaborar as classificações e os dorsais, respetivamente); e comprar os elásticos, pois em cada volta, um aluno recebe um elástico. Depois de um debate sobre os elásticos, concluímos que poderíamos ter outra forma de contabilizar as voltas, trocando os elásticos por colares (de fita de trapo), pois é um material maior e mais fácil de colocar.

Esta não era a primeira vez que organizava um corta-mato escolar, visto que no ES, devido ao meu curso de animação sócio desportiva, já tinha tido vivenciado este tipo de função. No entanto, a organização de um e de outro tinha mais dissemelhanças do que semelhanças, começando pelo facto de que na EC, o corta-mato era realizado apenas dentro da escola e por isso o local da meta era igualmente o local onde os alunos realizavam cada volta. Inicialmente, por estar habituada durante tantos anos a outro contexto, este aspeto deixou-me confusa.

Este evento teve uma boa adesão, uma vez que nele participaram cerca de 300 alunos.

Durante o evento, a minha função era estar no posto dos colares, a distribuir os colares para os alunos que estavam a ajudar na organização. Foram horas de alguma azáfama, pois ora distribuía os colares para certa corrida ora voltava a guardá-los para a próxima corrida que necessitava dos mesmos colares.

O corta-mato terminou e a sensação que senti foi de dever cumprido, uma vez que tinha corrido bem. Todo o espetáculo envolvido e a colaboração

constante entre os professores e os alunos que estavam a ajudar foi um aspeto que me deixou surpreendida pela positiva.

“Após um balanço do corta-mato, todos os professores envolvidos concluíram que o evento foi um sucesso e que os colares foram um upgrade.”

(Diário de bordo de 10 a 14 de dezembro)

Esta atividade proporcionou-me um conhecimento diferente daquele que estava habituada a ter nas aulas de EF. A sua coordenação envolvia toda escola e, por isso, a responsabilidade do grupo de EF era enorme. Gerir uma aula com vinte e seis alunos nem sempre era não era tarefa fácil, quanto mais organizar uma atividade com centenas de alunos. Esta atividade fez-me perceber o constante desafio que é ser professora.

4.3.2. Atividades desportivas na escola

A realização deste tipo de atividades tinha como grande objetivo motivar os alunos para a prática desportiva. Assim como o corta-mato, estas atividades tinham sempre uma grande adesão.

Durante o ano letivo foram organizados os seguintes torneios: basquetebol 3x3, voleibol 2x2, andebol 5x5 e futsal 5x5. Além dos torneios, foram organizadas três atividades: o dia europeu do desporto, o mega sprint e um circuito de treino funcional. Uma dinâmica que considerei interessante por parte do grupo de EF foi o facto de os alunos terem de participar obrigatoriamente nos torneios de basquetebol e de voleibol que ocorreram durante o ano letivo, para poderem participar no torneio de futsal, que ocorrera em último.

Enquanto estudante era aquela aluna em que participava em todas as atividades. Estar do outro lado foi uma constante aprendizagem enquanto docente.

Não tive diretamente presente no planeamento destas atividades, no entanto desempenhei funções durante todos os eventos, funções de preparação

dos campos de jogos, montagem de material, controlo dos jogos e orientação dos alunos pelo espaço.

“Fiquei responsável pela organização do escalão do 10º ano feminino e do 8º ano masculino e feminino. Comecei pela chamada dos alunos inscritos e organizei os jogos mediante o calendário de jogos. Durante os jogos supervisionei os campos, de modo a resolver qualquer problema que surgisse.”

(Diário de bordo de 4 a 9 de fevereiro)

Estas atividades proporcionaram-me uma outra ligação com os alunos. A ligação que fui construindo com a minha turma foi sempre à base de um respeito mútuo. No entanto, quando me deparava nestas atividades tentava que a ligação com os alunos fosse diferente, uma vez que estávamos num outro ambiente, com objetivos distintos daqueles que se requer na disciplina de EF. Num contexto diferente (fora de aula), que tinha como principal finalidade incentivar os alunos a praticar desporto, a minha postura não poderia ser igual. Como afirma Marcelo (2009), a identidade profissional envolve o contexto e espera-se que os docentes não se comportem com características prescritas (atitudes), mas que diferenciem a sua ação, dando uma resposta ao contexto.

4.3.3. Desporto Escolar

A escola onde realizei o EP oferecia aos alunos quatro modalidades de desporto escolar, nomeadamente, badminton, voleibol, ginástica acrobática e esgrima. Neste contexto, a professora responsável pelo badminton abordou-nos sobre a necessidade de colaboração nesta modalidade e por isso optamos por acompanhar o badminton a partir do segundo período.

Foram organizadas várias competições regionais, nas quais marquei presença, acompanhando os alunos e tendo um papel ativo durante as mesmas.

“No dia doze de janeiro (sábado), eu e a Renata acompanhámos o desporto escolar, com a modalidade de badminton, num torneio interescolas. Esta foi uma vivência diferente, que eu gostei muito

de integrar, visto que conhecemos novos alunos e fomos expostas a outras responsabilidades.”

(Diário de bordo de 7 a 11 de janeiro)

Esta experiência de acompanhar o desporto escolar, particularmente o badminton, foi um desafio, uma vez que apenas tinha contactado com esta modalidade na didática do primeiro ano de mestrado. Esta vivência enriqueceu-me a nível de conhecimentos relativamente à modalidade.

4.3.4. Reuniões

A minha participação nas reuniões iniciou-se numa reunião da área disciplinar. Nessa reunião, tive o primeiro contacto com os professores da disciplina e foi bastante agradável, pois todos se mostraram simpáticos e recetivos à nossa presença. Nessa reunião foram abordados alguns pontos, nomeadamente, a apresentação dos critérios de avaliação e, ainda, a proposta e calendarização das atividades para o Plano Anual de Atividades. Apesar de não partilharmos a nossa opinião, ouvir o debate entre os professores foi bastante enriquecedor.

Na primeira reunião intermédia de conselho de turma, tive a oportunidade de conhecer os outros professores da minha turma residente. Essa reunião, assim como as restantes, centraram-se maioritariamente na revisão das classificações de cada aluno em cada disciplina. Ao longo da revisão foram feitas apreciações globais pelos professores referentes a cada um dos alunos. Para mim, esta vivência foi bastante importante, não só por ser parte integrante da profissão docente, mas também porque fiquei a conhecer um pouco melhor cada aluno. Um dos aspetos que mais me surpreendeu foi terem mencionado o mau comportamento dos alunos em sala de aula, assim como o mau aproveitamento de alguns alunos, contrariamente ao que acontecia na minha disciplina, onde a turma era bem comportada e empenhada, apesar de alguns alunos terem algumas dificuldades.

**CONCLUSÃO E PERSPETIVAS
FUTURAS**

5. Conclusão e perspectivas futuras

Este capítulo marca o fim de uma etapa há muito aguardada. Recordo que há um ano atrás estava empolgadíssima com o ano que ia viver. Relembro os primeiros dias... só pensava nos alunos e de como iria decorrer o ano letivo. Aos poucos fui percebendo o contexto onde estava inserida e fui reforçando e reconfigurando entendimentos, designadamente relativos ao planeamento e à realização do ensino, sempre em conjunto com o NE.

Muito deste caminho devo às pessoas que me acompanharam, principalmente ao meu NE. Com o decorrer do estágio há um misto de sentimentos que nos domina, tanto estamos realizados com uma pequena conquista como a seguir estamos frustrados com o nosso desempenho. Quando estava ansiosa ou descontente comigo mesma, havia sempre uma palavra de ânimo e de incentivo por parte do NE.

O EP foi uma constante aprendizagem, todos os dias aprendia algo relevante e, conseqüentemente, tentava melhorar a qualidade das aulas de EF, indo ao encontro das necessidades dos meus alunos. À medida que o tempo ia passando, ia moldando a minha prática. Aprender com os nossos erros foi um aspeto muito importante nesta passagem.

Destaco as vivências com o grupo de EF, vivências essas de alegria e partilha. Comigo levo a escola e as suas pessoas, que me fizeram sentir “em casa” e não há nada igual como a sensação de pertença. Sem dúvida que as minhas expectativas iniciais foram ultrapassadas, adorei fazer parte deste núcleo.

Nos próximos tempos aguardo ser feliz a fazer aquilo que mais gosto, ser professora na área da qual sou apaixonada: a Educação Física. Até lá, vou preparando o meu caminho, com a bagagem que o estágio me forneceu, e deixando a minha marca na vida das crianças com que me irei cruzar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. L., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: Um estudo como estudantes estagiários de Educação Física. *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 14(3), 303-319.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 31-43). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física: Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).

- Crum, B. (1993). A crise de identidade da educação física: Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7(8), 133-148.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19(41), 347-372.
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.
- Gonçalves, A., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2011). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015a). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 131-163). Faculdade de Motricidade Humana: FMH Edições: Um corpo de conhecimento.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015b). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2 ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Kobal, M. (1996). *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física*. Campinas: Marília Kobal. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de pesquisa*, 107, 187-206.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos* (1 ed.). Lisboa: Manuscrito Editora.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: Constantes e desafios [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 109-131. Consult. 18 de Jul de 2019, disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana: FMH Edições: Um corpo de conhecimento.
- Nadal, B. G. (2011). A escola como instituição: Primeiras aproximações. *Olhar de professor*, 14(1), 139-150.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Onofre, M. (2002). *Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial*. Comunicação apresentada em 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. S. Luís do Maranhão.
- Pereira, M. G. (2004). *Percepções de justiça na adolescência: A escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Maria Gouveia Pereira. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional apresentada a Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7 ed.). New York: McGraw Hill.
- Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). Valores e expectativas dos professores-estagiários. *Millenium*, 10.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (3 ed., pp. 69-130). Faculdade de Motricidade Humana: FMH Edições: Um corpo de conhecimento.
- Senger, D., & de Paiva, I. M. J. (2017). *Relação professor-aluno: Aprendizagem e formação integral*. Comunicação apresentada em 10º Encontro Internacional de Formação de Professores.
- Silva, O., & Navarro, E. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. [Versão eletrónica]. *Revista Eletrônica*

Interdisciplinar, 2(8), 95-100. Consult. 14 Mar 2019, disponível em <https://univar.edu.br/wp-content/uploads/2012/03/A-RELAÇÃO-PROFESSOR-ALUNO-NO-PROCESSO-ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf>.

Tavares, F., & Casanova, F. (2015). A atividade decisional do jogador nos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2 ed., pp. 55-72). Porto: Editora FADEUP.

Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Anexos

Anexo 1 - Ficha de caracterização do aluno

FICHA DE CARATERIZAÇÃO DO ALUNO

| 1) IDENTIFICAÇÃO | |
|----------------------|--|
| NOME | |
| DATA DE NASCIMENTO | |
| ENDEREÇO ELECTRÓNICO | |

| 2) ESTUDO | |
|----------------------------|--|
| COMO GOSTAS DE ESTUDAR? | Sozinho <input type="checkbox"/> Em grupo <input type="checkbox"/> |
| ESTUDAS POR OPÇÃO PRÓPRIA? | Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |

- Assinala a frequência com que realizas as actividades nos teus tempos livres.

| 3) TEMPOS LIVRES | | | | |
|----------------------------|-------|-----------|----------|--------------|
| | NUNCA | RARAMENTE | ÀS VEZES | MUITAS VEZES |
| Ver Televisão | | | | |
| Praticar Desporto | | | | |
| Ouvir Música | | | | |
| Conversar com amigos | | | | |
| Ler | | | | |
| Jogar computador | | | | |
| Fazer trabalhos escolares | | | | |
| Ir ao cinema/teatro | | | | |
| Ir aos Escuteiros | | | | |
| Estar sozinho, isolado | | | | |
| Outras actividades. Quais? | | | | |

| 4) PRÁTICA DESPORTIVA | |
|---|--|
| PRATICAS ALGUMA MODALIDADE? QUAL? COM QUE FREQUÊNCIA SEMANAL? | |
| ÉS FEDERADO? | |
| JÁ PRATICASTE ALGUMA MODALIDADE? QUAL? | |
| EXISTE ALGUMA RAZÃO ESPECIAL PARA NUNCA TERES PRATICADO? | |
| ASSISTES A ESPÉCTACULOS DESPORTIVOS? QUAIS? | |

| 5) SAÚDE | |
|-------------------------------|--|
| TENS ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE? | Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se SIM, qual? |
| TENS PROBLEMAS DE VISÃO? | |

| 6) AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA | |
|---|--|
| GOSTAS DA DISCIPLINA? SE SIM, PORQUÊ? SE NÃO, PORQUÊ? | |
| QUAIS AS TUAS MODALIDADES PREFERIDAS? | |

| 7) ENTRE AS SEQUINTE MODALIDADES ESCOLHE, POR ORDEM DE PREFERÊNCIA, AQUELAS QUE GOSTARIAS DE TRATAR NESTE ANO LETIVO | |
|--|--|
| Voleibol | |
| Futebol | |
| Basquetebol | |
| Andebol | |
| Solo | |
| Acrobática | |
| Minitrampolim | |
| Atletismo | |
| Corfebol | |
| Rãguebi | |
| Badminton | |
| Dança | |
| Lutas | |
| Orientação | |
| Outras (*) | |

(*) Quais: _____

Anexo 2 - Planejamento Anual

| PLANEAMENTO ANUAL | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| | Mês | TERÇA-FEIRA (GINÁSIO DE CIMA) 4 ESPAÇOS 100' | | QUINTA-FEIRA (GINÁSIO DE BAIXO) 4 ou 2 ESPAÇOS - alternado 50' | |
| | | Dia | Modalidades / Atividades | Dia | Modalidades / Atividades |
| 1º Período | Set | 18 | Apresentação | 20 | Diagnóstico Motor Geral (1) - 2 espaços |
| | | 25 | Diagnóstico de Basquetebol (1) | 27 | Condição Física (2) - 1 espaço |
| | Out | 2 | Diagnóstico de Ginástica (1) e de Futebol (1) | 4 | Diagnóstico de Futebol (2) - 2 |
| | | 9 | Basquetebol (2) | 11 | Condição Física (3) - 1 |
| | | 16 | Ginástica (2) | 18 | Futebol (3) - 2 |
| | | 23 | Atletismo (1) | 25 | Basquetebol (3) - 1 |
| | Nov | 30 | Ginástica (3) | F | |
| | | 6 | Basquetebol (4) | 8 | Futebol (4) - 2 |
| | | 13 | Atletismo (2) e Ginástica (4) | 15 | Condição Física (4) - 1 |
| | | 20 | Atletismo (3) e Ginástica (5) | 22 | Futebol (5) - 2 |
| | Dez | 27 | Atletismo (4) e Basquetebol (5) | 29 | Basquetebol (6) - 1 |
| | | 4 | Avaliação de Basquetebol (7) | 6 | Avaliação de Futebol (6) - 2 |
| | | 11 | Avaliação de Ginástica (6) | 13 | Avaliação de Atletismo (5) - 1 |
| | Jan | - | | 3 | Futebol (7) - 2 |
| 8 | | Basquetebol (8) | 10 | Condição Física (5) - 1 | |
| 15 | | Ginástica (7) | 17 | Futebol (8) - 2 | |
| 22 | | Basquetebol (9) | 24 | Condição Física (6) - 1 | |
| 2º Período | | Fev | 29 | Ginástica (8) e Basquetebol (10) | 31 |
| | 5 | | Futebol (10) | 7 | Orientação (1) - 1 |
| | 12 | | Ginástica (9) | 14 | Futebol (11) - 2 |
| | 19 | | Basquetebol (11) | 21 | Orientação (2) - 1 |
| | Mar | 26 | Futebol (12) | 28 | Futebol (13) - 2 |
| | | F | | 7 | Ginástica (10) - 1 |
| | | 12 | Basquetebol (12) e Ginástica (11) | 14 | Futebol (14) - 2 |
| | | 19 | Ginástica (12) e Basquetebol (13) | 21 | Futebol (15) - 1 |
| | | 26 | Avaliação de Basquetebol (13) | 28 | Avaliação de Futebol (16) - 2 |
| | | 2 | Avaliação de Orientação (3) | 4 | Avaliação de Ginástica (13) - 1 |
| 3º Período | Abr | 2 | | 4 | |
| | | 9 | | 11 | |
| | Mai | 23 | Ginástica (14) e Basquetebol (14) | F | |
| | | 30 | Basquetebol (15) | - | |
| | | - | | 2 | Futebol (17) - 2 |
| | | 7 | Ginástica (15) | 9 | Basquetebol (16) - 1 |
| | | 14 | Orientação (4) e Basquetebol (17) | 16 | Futebol (18) - 2 |
| 21 | Ginástica (16) | 23 | Orientação (5) - 1 | | |
| 28 | Avaliação de Basquetebol (18) e de Futebol (18) | 30 | Avaliação de Futebol (20) - 2 | | |
| Jun | 4 | Avaliação de Ginástica (17) | 6 | Avaliação de Orientação (6) - 1 | |

Anexo 3 - Plano de Condição Física

| | | | Outubro | | | | | | |
|---------------|-----------|--------|--|--|---|---|--|--|--|
| Aulas | | | 1 (9/10 e 10/10) | 2 (11/10 e 12/10) | 3 (16/10 e 17/10) | 4 (18/10 e 19/10) | 5 (23/10 e 24/10) | 6 (25/10 e 26/10) | 7 (30/10 e 31/10) |
| Força | MI | Método | 2 séries 30s 30s desc. | | 2 séries 15 rep. 30s desc. | | 2 séries 15 rep. 30s desc. | | 3 séries 30s 30s desc. |
| | | Meio | Agachamento na parede - individual | | Louche com a mesma perna - individual | | Salto canguru - individual | | Agachamento na parede - individual |
| | MS | Método | 2 séries 45s 30s desc. | | 2 séries 15 rep. 30s desc. | | 2 séries De uma linha lateral à outra (cada 1) 30s desc. | | 3 séries 15 rep. 30s desc. |
| | | Meio | Extensão dos braços acima da cabeça - individual | | Flexão (Raparigas: vão abaixo) - individual | | Carrinho de mão - pares | | Extensão dos braços acima da cabeça - individual |
| | Abdominal | Método | 2 séries 15 rep. 30s desc. | | 2 séries 30s 30s desc. | | 2 séries 15 rep. 30s desc. | | 3 séries 45s 30s desc. |
| | | Meio | Abdominal - individual | | Prancha - individual | | Abdominal: pernas estendidas (subir e descer) agarrando tornozelos do colega - pares | | Abdominal - pares |
| | Geral | Método | 2 séries 15 rep. 30s desc. | | 2 séries 20 rep. 30s desc. | | 2 séries De uma linha lateral à outra (cada 1) 30s desc. | | 3 séries 15 rep. 30s desc. |
| | | Meio | Lombar - individual | | Super-homem de gatas - individual | | Cavalitas - pares | | Lombar - individual |
| Flexibilidade | MI | Método | | 2 séries 20 rep. 15s desc. | | 2 séries 30s. 15s desc. | | 2 séries 30 rep. 15s desc. | |
| | | Meio | | Afastamento dinâmico (frente/trás) - individual | | Afastamento dos MI sentado - individual | | Deitado elevar uma perna até 90º (alternadamente) - individual | |
| | MS | Método | | 2 séries 20s 15s desc. | | 2 séries 20s 15s desc. | | 3 séries 20s 15s desc. | |
| | | Meio | | Estender e juntar braços atrás (estático) - individual | | MS estendido (mão voltada para cima) - individual | | Estender e juntar braços atrás (estático) - individual | |
| | Tronco | Método | | 2 séries 30s 20s desc. | | 2 séries 15 rep. 15s desc. | | 2 séries 30s 15s desc. | |
| | | Meio | | Ponte - pares | | Ombros/lombar dinâmico - individual | | Bolinha - individual | |
| Resistência | | | Aula/ jogo | | Aula/jogo | | Aula/jogo | | |

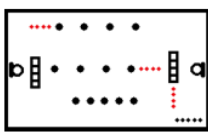
Anexo 4 - Plano dos Conceitos Psicossociais

| Conceitos Psicossociais (atitudes e valores) | Definição | Estratégias |
|--|---|--|
| Responsabilidade | Para consigo e para com os outros. | 1. Tarefas organizativas: → Arrumar o material; → Montagem de campos. |
| | | 2. Atribuição de tarefas pedagógicas: → Condição física – capitão; → Correção dos erros. |
| | | 3. Confronto com os problemas da turma, responsabilizando-os para a mudança. |
| | | 4. Funções de arbitragem. |
| Empenho/Motivação | Ato de motivar ou de se motivar, despertando o interesse para algo. | 1. Torneio intraturma. |
| | | 2. Exercícios com competição. |
| | | 3. Exercícios com critérios de êxito pessoais e coletivos. |
| Autonomia | Envolvimento nas atividades propostas sem necessidade de supervisão ativa. | 1. Poder de escolha: → Escolher exercícios para o momento de CF ou flexibilidade (de forma supervisionada e guiada – por exemplo: 1 exercício de MI); → Escolher as equipas. |
| | | 2. Função de treinador. |
| | | 3. Utilização do espaço <i>fitness</i> com controlo do Professor à distância. |
| Liderança | Função de comando e orientação. | 1. Capitão (principalmente nos alunos com atestado). |
| | | 2. Treinador. |
| Espírito de equipa | Sentimento de união partilhado pelos elementos de um grupo. | 1. Estafetas. |
| | | 2. Jogos desportivos coletivos. |
| | | 3. MED. |
| Cooperação | Ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de um campo de conhecimento. | 1. Jogos desportivos coletivos. |
| | | 2. Junção de alunos com níveis distintos: → Pares: um rapaz e uma rapariga. |
| | | 3. Ajudas em ginástica. |
| | | 4. Exercícios de flexibilidade. |
| Superação | Ato ou efeito de superar – Passar além de. | 1. Exercícios com critérios de êxito: → Ao longo da aula; → Ao longo da Unidade. |
| | | 2. Condição física com mínimo e máximo. |

Anexo 5 - Unidade Didática

| UNIDADE DIDÁTICA DE BASQUETEBOL | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|------------------------------------|---|------|---|------------------|------|-------------------------------------|-----------------|------------------------------|------|--------|--------|------|----|
| Aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | |
| Data | 25/9 | 9/10 | 25/10 | 6/11 | 29/11 | 4/12 | 8/1 | 22/1 | 19/2 | 12/3 | 19/3 | 21/3 | 2/4 | 30/4 | 21/5 | 28/5 | |
| Duração | 100' | 100' | 50' | 100' | 50' | 100' | 100' | 100' | 100' | 50' | 100' | 50' | 100' | 100' | 100' | 100' | |
| Instalação | GC | GC | GB | GC | GB | GC | GC | GC | GC | GB | GC | GB | GC | GC | GC | GC | |
| Conteúdos (Grau de contextualização) | Passe / Recepção | AD | → Passe de peito e Passe picado (em superior. e em movi/) | | | AS | → Em igualdade numérica | | | → ♂ Em inferioridade numérica | | | | | | AS | |
| | Manipulação de bola | AD | → Drible de proteção e pé-eixo (parado) | → Drible de proteção (em movi/) | → Drible de progressão (em linha reta) | AS | → Drible de progressão (com mudanças de direção) | | | → Drible direto e cruzado | | → (Com oposição evidente) | | | | AS | |
| | Lançamento | Em apoio | AD | → Parado | → Após passe | | AS | | | | | | | | | | AS |
| | | Na passada | | | | | | → Após drible | | | → Após passe | | AS | | | | |
| | Superioridade numérica | Jogo 5x3 | | | | | | | | | | | | | → ♂ | | |
| | | Jogo 3x2 | AD | 3x2 | 3x2 | 3x2 | 3x2 | AS | | | | | | | | | |
| | Igualdade numérica: Jogo 3x3 | AD | 3x3 | 3x3 | 3x3 | 3x3 | AS | 3x3 | 3x3 | 3x3 | 3x3 | 3x3 | 3x3 | AS | → ♂ | ♀ | AS |
| Igualdade numérica: Jogo 5x5 | | | | | | | | | | | | | | → ♂ | | AS | |
| Cultura desportiva | | Apresentação em vídeo - regras e conteúdos | | | | | | | | Apresentação do arranque em drible | | | | | | | |
| Conceitos psicossociais | Empenho / Autonomia / Espírito de equipa / Cooperação / Superação / Liderança | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aptidão física | Incidência nas capacidades de flexibilidade, força e resistência. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 6 - Plano de aula

| Data: 19/03/2019 Ano: 11º Turma: D Nº aulas totais: 45 | | Hora: 15h20 – 17h10 Tempo útil: 90' Local: Ginásio de Cima (GN1) | | Nº Alunos: 26 alunos (1 com atestado) Modalidade (nº de aula): Basquetebol (13) e Ginástica (12) Material: cronómetro, apito, bolas de basquetebol, barreiras, 2 escadas, cones, sinalizadores e patelas, 4+3 4+4+3coletes, colchões. | | Capacidades Psicossociais: Responsabilidade, Autonomia, Motivação, Espírito de equipa e Cooperação. Condição Física: Força e Resistência. | | |
|--|--|--|--|---|--|---|--|--|
| Conteúdos: Lançamento na passada; Passe e Corte; Sequência gímnica. | | | | Função Didática: Exercitação do lançamento na passada; Exercitação do passe e corte; Exercitação da construção da sequência. | | | | |
| Objetivo Geral da aula: Os alunos realizam jogo, em situação 3x3, cortando para o cesto após passe e ocupando os spots. Os alunos realizam a sequência gímnica. | | | | | | | | |
| Parte | T.P | T.T. | Conteúdos/ Objetivos comportamentais | Descrição/Esquema do Exercício | | Componentes Críticas | | |
| Início | 5' | 15h30 | Dar a conhecer aos alunos o conteúdo a abordar na parte fundamental da aula. | <p>Enquadramento das tarefas a realizar na aula:</p> <p>- Objetivo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lançamento na passada com passe e corte → Com demonstração. Construção da sequência. <p>- Formar as equipas: João, Santiago e Miguel / Samuel, Nicolas e Tiago M. Tiago A., Sérgio e Simão / Pedro T., Pedro F. e Paulo J. Maurício, David e Gá Helóia, Catarina, Cátia e Mercedes J. Danielo, Sara e Carolina / Mariana, Isabel e Nádia</p> | | Falar quando todos os alunos estiverem calados. | | |
| | 14' | 19' 15h44 | Preparar e ativar o corpo dos alunos para o decorrer da aula. | <p>1 - Circuito:</p> <p>Os alunos (4+4+4+4+5) estão distribuídos por 5 estações (2' em cada estação). Estes devem realizar os seguintes exercícios:</p> <ol style="list-style-type: none"> Corrida à volta do espaço; Escada de agilidade (2 apoios dentro, 2 apoios fora – com dribble); Saltos a pés juntos por cima das barreiras; Corrida e contorna o sinalizador (360º) – em dribble; Escada de agilidade (lateral – 2 apoios dentro, 2 fora); Finta nos cones – em dribble.  | | Intensidade nos exercícios. | | |
| Fundamental | Trensição: Chamar os alunos e distribuir pelos 2 grupos de trabalho: rapazes a realizar a sequência e raparigas a realizar jogo 3x3 e lançamentos na passada. Orientar 1º o grupo da ginástica e em 2º o grupo do basquetebol. | | | | | | | |
| | 43' | 62' (15h57) (16h07) (16h17) 16h27 | Os alunos lançam na passada após passe. Os alunos jogam 3x3 com passe e corte. Os alunos elaboram o esquema gímnico. | <p>2 - Lançamentos e Jogo 3x3 Construção do esquema</p> <p>A turma será dividida em 2 grupos, um está a realizar lançamentos na passada e jogo 3x3 e outro está a realizar a construção do esquema, sendo que cada grupo fica 20 minutos em cada estação, com 1 troca.</p> <p>Lançamento na passada:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4 alunas - O atacante com bola na posição 2/3, passa a bola para o colega que está em posição 1. Em seguida, corta para o cesto, recebendo a bola para lançar na passada. O exercício é realizado, com oposição passiva. → Contar os lançamentos convertidos por pessoa e comparar com o grupo. <p>Jogo 3x3:</p> <ul style="list-style-type: none"> 6 alunas - Os alunos realizam 3x3 em meio campo, com o passe e corte e ajustamento, sendo que a defesa é ativa e pode-se marcar cesto. Caso o aluno não realize o passe e corte para o cesto, troca a posse de bola. Os defesas têm uma área limitada, que não podem entrar. Nota: troca aos 10' → Fica a Nádia e a Carolina! <p>Ginástica: Fornecer as folhas a cada grupo.</p> | | <p>Lançamento na passada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sincronizar o início da passada com a receção da bola. - Manter contacto visual entre si. - Finalizar perto do cesto. <p>Jogo 3x3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atacante com bola: Parar quando receber a bola e orientar os pés para o cesto - enquadramento. - Atacante sem bola: Cortar para a posição 6, sempre em contacto visual com o portador da bola e movimentar-se para o spot vazio. - Defensor: Defender um adversário. <p>Ginástica: - Ver folhas fornecidas.</p> | | |
| | 25' | 87' (16h42) 16h52 | Os alunos realizam jogo 3x3x3. Os alunos realizam exercícios de força. | <p>3..Jogo Holandês (3 equipas de 4 elementos)</p> <p>Jogo 3x3x3 em campo inteiro. Sempre que a equipa atacante consegue concretizar cesto, continua com a posse de bola e tenta finalizar na tabela contrária. Se a equipa defensiva recuperar bola, ataca sobre a equipa colocada em situação defensiva no outro meio campo. As equipas podem tentar recuperar a posse de bola até ao meio campo. Os alunos que estão de fora trocam alternadamente com os colegas.</p> <p>3..Condição Física (12 alunos)</p> <p>A beatrix (aluna com atestado) deve escolher 2 exercícios para exercitar os seguintes grupos musculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> -MI -MS -Abs -MH-MS-Abs <p>2 séries de 45s, com 1 minuto de intervalo</p> <p>NOTA: Fornecer a folha à Beatrix.</p> | | <p>Jogo Holandês:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passar e desmarcar-se para o cesto; - Ocupação dos SPOT's; - Defesa individual. | | |
| Final | 3' | 90' 16h55 | Retornar à calma. | <p>Conversa final com os alunos sobre o a aula lecionada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arumar o material; - Levantamento dos alunos que tiveram + na classificação. | | Garantir condições de comunicação. | | |

Anexo 7 - Cartaz do corta-mato



The poster features a white background with a dark green border. In the top left corner is the logo of the Portuguese Republic, and in the top right corner is the logo for 'esag'. The main text 'PREENCHE O TEU LUGAR!' is written in large, bold, black capital letters. To the right of the text is an image of a person in a grey long-sleeved shirt and bright green shorts, captured in a dynamic running pose. Below the person are two images of green and grey running shoes. The date '14 DE DEZEMBRO DE 2018' is printed in a light green font. The title 'CORTA MATO' is displayed in very large, bold, dark green capital letters. At the bottom, a table lists the event details, and the school name 'Escola Secundária Almeida Garrett' is written in a light green font.

REPUBLICA PORTUGUESA

esag

**PREENCHE
O
TEU
LUGAR!**

14 DE DEZEMBRO DE 2018

CORTA MATO

| Escalão | Género | Distância | Nº de voltas |
|---------------|--------|-----------|--------------|
| Infantis | F | 1500m | 3 |
| (2006/2007) | M | 1500m | 3 |
| Iniciados | F | 2000m | 4 |
| (2004/2005) | M | 2500m | 5 |
| Juvenis | F | 2500m | 5 |
| (2001 a 2003) | M | 3500m | 7 |
| Juniores | F | 2500m | 5 |
| (1997 a 2000) | M | 3500m | 7 |

Escola Secundária Almeida Garrett

Anexo 8 - Questionário

1. Utilizas os espaços exteriores nos intervalos e/ou nos tempos livres?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Quase sempre

1.1. Quando? _____

1.2. Que tipo de atividades realizas? _____

2. Que espaços alternativos gostarias de ter na escola?

2.1. Um espaço diferente no recreio, com material diversificado (obstáculos – cordas, tábuas de madeira, pneus...) seria apelativo para ti?

Não Sim Porquê? _____

3. Que tipo de material gostarias de usufruir nos espaços de recreio?

4. O que mais gostas e o que menos gostas nos espaços exteriores que a escola oferece?

Anexo 9 - Entrevista

1. Qual a importância que atribui à atividade física na escola?
2. Tem algum projeto de reestruturação de espaços e equipamentos tendo em vista a promoção de atividade física?
 - 2.1. O modo como os espaços de recreio está estruturado, com balizas e cestos, adequa-se à promoção de atividade física?
 - 2.2. A implementação de um recreio não estruturado com material sem finalidade fixa, como por exemplo com cordas, tábuas de madeiras, pneus... seria viável e potenciador de mais prática? Que alternativas sugere para potencializar os espaços existentes?
 - 2.3. Observa uma utilização diferente dos espaços e equipamentos relativamente ao ensino básico e secundário?
3. Como interpreta a utilização dos espaços e equipamentos existentes e a atividade física dos alunos nos intervalos e nos tempos livres?
4. A existência de estruturas adequadas, por si só, não leva a uma utilização acrescida das mesmas. Que estratégias existem e/ou poderão existir para haver uma maior dinamização?