Desafios de uma Estudante Estagiária de Educação Física na implementação de estratégias de Desenvolvimento Positivo

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em 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 79/2014 de 14 de maio.

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Marta Costa Ferreira

Porto, junho 2021

Ficha Catálogo

Ferreira, M. C. (2021). Desafios de uma Estudante Estagiária de Educação Física na implementação de estratégias de Desenvolvimento Positivo. Relatório de Estágio Profissional, Porto: M. Ferreira. Relatório de Estágio Profissional para obtenção de 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; COVID-19; PANDEMIA; DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Dedicatória

“Brilhar à tua Sombra”

Eterno sábio este professor,
Que me inspirou para vida,
Passou a ser o meu mentor
Nesta minha fase descabida.

Eu sem saber no que ia dar,
Por tua causa comecei a voar,
Sem dúvida que quero brilhar
Sem à tua sombra deixar de estar.

Ao meu eterno Professor!

Agradecimentos

Inicialmente quero agradecer à instituição que me acolheu durante estes dois anos de mestrado, a FADEUP, pois trouxe-me um leque de novas experiências e conhecimentos que me ajudaram a concretizar o meu sonho. Um especial agradecimento à minha Professora Orientadora a Drª Professora Paula Batista que desde o início me acompanhou, ajudou, compreendeu e nos momentos mais difíceis apoiou com uma palavra amiga.

Agradeço à escola cooperante e à sua comunidade educativa, por me ter acolhido e em particular à Professora Cooperante, Catarina Cachapuz, por todo o trabalho colaborativo, pelo excelente ambiente de estágio, pela compreensão, pela ajuda, pela criatividade, pelo dinamismo, pela boa disposição, pelos ensinamentos e pela amizade. Ao meu belo núcleo de estágio dou-vos um grande obrigado pelas irmãs inseparáveis que nos tornamos, sem vocês não teria sido possível ultrapassar os obstáculos encontrados nos nossos caminhos.

Agradeço à ESE por ter contribuído para esta fase da minha vida: pelas pessoas, pelo conhecimento e pela ajuda.

Sem nunca esquecer a família e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para concretização desta etapa, agradeço, em especial, aos meus pais que sempre me apoiaram em todas decisões com amor e carinho, assim como os meus avós e amigos: Tiago Tavares, Fernando Santos, Rita Pacheco, Joana Ferreira, Tiago Parafita, Nelson Cunha, Claúdio Guedes, Jonathan Perneta, Leonel Granja que me acompanharam nesta etapa.

Os meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a concretização desta etapa!

Índice

Dedicatória V

Agradecimentos VII

Índice de Figuras XIII

Índice de Tabelas XV

Índice de Anexos XVII

Resumo XIX

Abstrat XXI

Abreviaturas XXIII

1. Introdução 1

2. Enquadramento Pessoal 4

2.1. Quem fui, quem sou e quem serei? 9

2.2. Entendimentos, Expectativas e Impacto inicial do e no Estágio 14

3. Enquadramento Profissional 9

3.1. A Formação inicial e a formação de docente: o lugar do estágio profissional 21

3.2. O lugar e o espaço da Educação Física no Currículo Escolar 24

4.1. A Escola que me acolheu 31

4.1.1. Contexto Escolar 31

4.1.2. As Instalações Desportivas 32

4.2. A Comunidade de Educação Física 34

4.2.1. Grupo de Educação Física 34

4.2.2. Núcleo de Estágio: família cooperativa 39

4.3. Professora Orientadora: Caminho em Era Pandémica 41

4.4. Professora Cooperante: Uma Guia Pessoal da Teoria para a prática ... 42

5. Aprender a ensinar, ensinando: o início da descoberta 31

5.1. Chegada à realidade…medos… e agora? 47
5.2. As Turmas e o processo de Ensino-aprendizagem 48
5.2.1. Turma Residente: 9ºano de escolaridade- “O desafio da minha vida” 49
5.3. Planear, intervir e (re)planear 51
5.4. 1º Período: a descoberta 54
5.4.1. Plano de Recuperação e consolidação de aprendizagens 54
5.4.2. O desafio de envolver os alunos na avaliação da aptidão física 56
5.4.2. As atividades físicas desportivas: Futebol e Badminton 58
5.4.3. Os primeiros passos do desafio de avaliar envolvendo os alunos - Badminton e Futebol 67
5.5. 2º Período: De volta ao confinamento 69
5.5.1. Pré-confinamento: 3 semanas antes de voltar a casa 69
5.5.2. Orientação e Ginástica de Aparelhos 70
5.5.2. Ensino a Distância: uma nova etapa 74
5.6. 3º Período: Voltar a começar 82
5.6.1. As matérias: Ginástica de Aparelhos, Voleibol e Orientação 83
5.7. Formar alunos para serem cidadãos 92
5.8. 2º ciclo: 6º ano, uma realidade diferente 94
5.8.1. As caraterísticas da Turma 94
5.8.2. Ser professora de um 6º ano 95
6. Atividades Extracurriculares: Novas experiências 47
6.1. Atividade de Orientação no Parque de São Roque 101
6.2. O Desporto Escolar 101
6.2.1. Escalada= a felicidade 103
6.2.2. Logística dos treinos 106

6.2.3. Sessões de Treino 107
6.2.4. Atividade de Escalada em Valongo 109
7. Estratégias de Desenvolvimento Positivo dos jovens no contexto de Educação Física: Perspetiva de uma Professora Estagiária e dos seus alunos 101
7.1. Resumo 113
7.2. Abstrat 114
7.3. Introdução 115
7.4. Metodologias 115
7.4.1. Participantes 119
7.4.2. Desenho do Estudo 119
7.4.3. Procedimentos de recolha 121
7.4.4. Procedimentos de análise 121
7.5. Resultados 122
7.6. Discussão 130
7.7. Considerações Finais 133
7.8. Referências Bibliográficas 134
8. Considerações Finais: e o depois como será? 137
9. Referências Bibliográficas CXLI
10. Anexos CLI

Índice de Figuras

Figura 1. Calendário de Rotações de 3 turmas, 2020/21 ESAS..... 36
Figura 2. Calendário de Rotações de 4 turmas, 2020/21 ESAS..... 36
Figura 3. UD das primeiras cinco semanas do 1º primeiro período de acordo com as ações do plano de recuperação e consolidação de aprendizagens. ... 56
Figura 4. Exemplar de ficha de preenchimento dos testes FITescola realizados. 57
Figura 5. Caraterísticas Estruturais do MED segundo Mesquita e Graça (2015). 61
Figura 6. Tabela de avaliação diagnóstica de futebol realizada pelos alunos.. 64
Figura 7. Mapas e cones do percurso de orientação realizado pelo NE. 72
Figura 8. Articulação com o Projeto Educativo do Plano de E@D. (imagem retirada do documento da EC). 75
Figura 9. Definição das prioridades de EF para o E@D..... 76
Figura 10. Mascotes do concurso da FCMP e o Desporto Escolar: Alturas e Alpina. 81
Figura 11. Projeto #WhiteCard. 82
Figura 12. Exemplo de tabela utilizada para o trabalho autónomo dos alunos (salto ao eixo). 84
Figura 13. Balanço individual dos alunos em ginástica acrobática..... 85
Figura 14. Exemplo de tabela utilizada para o trabalho autónomo dos alunos (serviço)..... 87
Figura 15. Exemplo prático de balanço realizado a voleibol. 88
Figura 16. Grelha utilizada para a realização das provas de orientação. 90
Figura 17. exemplo de cartão de controlo utilizado nas provas (prova das contas). 91
Figura 18. Exemplo da tabela utilizada para a avaliação diagnóstica de ginástica acrobática do 6º ano, com a respetiva escala 97
Figura 19. Atividade de Natal do DE de Escalada..... 108

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caraterísticas das instalações desportivas da EC. 32
Tabela 2. Tabela das turmas e respetivas instalações. 37
Tabela 3. Ações de intervenção para a prevenção do Covid-19. 38
Tabela 4. Alunos no perfil atlético de acordo com os testes FITescola. 51
Tabela 5. Rotação pelas instalações. 53
Tabela 6. Distribuição das matérias pelos períodos, versão final. 53
Tabela 7. Capacidades motoras e testes realizados na EC de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018).. 53
Tabela 8. Ficha de avaliação diagnóstica de Badminton do 9º ano a ser preenchida pelos alunos. 58
Tabela 9. Tabela de avaliação de Badminton com respetivos critérios de avaliação. 68
Tabela 10. Grelha de avaliação de futebol com os respetivos critérios. 69
Tabela 11. Comparação do 1º período para o 3º período do número de alunos no perfil atlético de acordo com os testes FITescola. 92

Índice de Anexos

Anexo 1. Planeamento Anual CLIII
Anexo 2. Avaliação Diagnóstica de Badminton CLVII
Anexo 3.UD Badminton CLIX
Anexo 4. Ficha de Flexibilidade CLX
Anexo 5. Ficha de Aptidão Muscular. CLXII
Anexo 6. Ficha da Resistência aeróbia. CLXIV
Anexo 7. Ficho dos desafios de aptidão física. CLXIV
Anexo 8. UD de Futebol CLXVI
Anexo 9. UD Orientação CLXVII
Anexo 10. Atividade Circense. CLXVIII
Anexo 11. Auto e hetero avaliação da atividade circense. CLXX
Anexo 12. Tarefa de Aptidão Física CLXXI
Anexo 13. UD de Ginástica de Aparelhos. CLXXII
Anexo 14. Ficha de Coavaliação de Ginástica de Aparelhos. CLXXIV
Anexo 15. UD de Voleibol CLXXV
Anexo 16. Coavaliação de Voleibol. CLXXVII
Anexo 17. Apresentação Oral de Ginástica de Aparelhos. CLXXVIII
Anexo 18. Relatório de Voleibol. CLXXIX

Resumo

O presente documento materializa o relatório de estágio da Unidade Curricular de Estágio Profissional, uma das partes integrantes do plano de estudos do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio profissional representa um dos momentos mais marcantes da vida de um estudante, pois nele decorre o processo de intervenção em contexto real de ensino como professor. O percurso realizado no estágio profissional de uma estudante estagiária (a autora) inserida num núcleo de estágio constituído por elementos com caraterísticas particulares e diversificadas é retratado ao longo do documento. Este trabalho ocorreu numa escola localizada no Porto e foi orientado por uma orientadora da faculdade e outra da escola, as quais foram elementos essenciais para o bom funcionamento do estágio profissional. Esta experiência foi enriquecedora em vários domínios, tanto ao nível pessoal como profissional, acerca de como ser professora de Educação Física. A reflexão sobre a identidade pessoal e sobre a profissão foram o mote de partida deste documento, com o intuito de enquadrar os conceitos associados ao processo que a estudante estagiária iria enfrentar em contexto real. Assim, a reflexão foi sobre as práticas, as perspetivas e as conceções. O processo de evolução do ensino da Educação Física foi particularmente atípico, devido à pandemia à escala mundial, pois a estudante estagiária foi exposta a diversas reviravoltas que teve de compreender e superar. O estudo de investigação-ação focado em estratégias de Desenvolvimento Positivo dos Jovens permitiu observar uma evolução positiva relativamente ao respeito e à relação entre os alunos da turma e a estudante estagiária.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; COVID-19; PANDEMIA, DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS; EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstrat

This document materializes in a practicum report within the scope of the school placement's Curricular Unit, it is one of the integral parts of the study plan for the 2nd cycle of studies on Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto. The school placement represents one of the most striking moments in a student's life, as it consists of the intervention process in a real context as a Physical Education teacher. The path taken in the school placement of a preservice teacher (the author) inserted in a group made with four elements with particular and diversified characteristics is portrayed throughout the document. This work took place in a school located in Porto and was supervised by a faculty advisor and a supervisor from the school, which were essential elements for the proper functioning of the school placement. This experience was enriching in several domains, both on a personal and professional level about how to be a Physical Education teacher. The reflection on personal identity and the profession were the starting point of this document, with the aim of framing the concepts associated with the process that the preservice teacher would face in a real context. Thus, the reflection was on practices, perspectives, and conceptions. The evolution process of Physical Education teaching was particularly atypical, due to the pandemic on a worldwide scale, as the preservice teacher was exposed to several upheavals that she had to understand and overcome. The action-research study focused on positive youth development strategies allowed us to observe a positive evolution regarding respect and the relationship between students in the class and with the preservice teacher.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; COVID-19; PANDEMIC; POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT; PHYSICAL EDUCATION.

Abreviaturas

DE- Desporto Escolar

DGE- Direção Geral da Educação

DGS- Direção Geral de Saúde

DPJ- Desenvolvimento Positivo dos Jovens

E@D- Ensino a Distância

EC- Escola Cooperante

EE- Estudantes Estagiários

EEDEBS- Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

ESE- Escola Superior de Educação do Porto

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCMP- Federação de Campismo e Montanhismo de Portugal

MED- Modelo de Educação Desportiva

MI- Membros Inferiores

MID- Modelo de Instrução Direta NE- Núcleo de Estágio

PC- Professora Cooperante

PNEF- Plano Nacional de Educação Física

PO- Professora Orientadora

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da unidade curricular (UC) de Estágio Profissional (EP) do 2º ano, do 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta unidade curricular visa o processo de integração dos estudantes estagiários (EE) no contexto escolar, através de experiências reais.

O estágio marca a etapa final da formação inicial dos EE como elo entre a teoria e prática (Cunha et al., 2014). O EP é o momento onde os EE são expostos à realidade das escolas e aos desafios que as mesmas acarretam. Durante esta fase os EE são preparados para as suas funções futuras através da experiência em contexto real (Maher et al., 2017). Assim, o estágio visa dar continuidade ao desenvolvimento profissional dos EE na formação inicial de professores, para que sejam capazes de transferir os diversos conhecimentos adquiridos na formação inicial para o contexto real de prática (Macken et al., 2020). É durante este processo que se aprende a ensinar e a procurar ultrapassar os diversos desafios através da reflexão das práticas realizadas. O estágio é um momento privilegiado para a carreira de um futuro professor, pois segundo Santos et al. (2015), permite articular a teoria com prática, visando três processos necessários para o desenvolvimento do EE: conhecimento dos alunos, processo de mudança enquanto professor e adaptação e desenvolvimento de estratégias em função dos problemas vivenciados.

Aliado ao EP surge a elaboração deste documento, como instrumento de reflexão das práticas dos EE, das suas vivências, dificuldades, estratégias. Como reporta Nóvoa (2012), neste processo de elaboração do relato do experienciado, e durante todo o EP, é indispensável a realização de um trabalho de autoanálise e autorreflexão.

Concretamente, este relatório de estágio espelha o percurso de uma EE (a autora) nesta aventura que foi o EP, partindo das primeiras reações, passando pelas dificuldades até às respetivas superações. Este percurso foi marcado por ser atípico, houve uma aprendizagem constante em termos pessoais e profissionais e um empenho pela superação de desafios. O núcleo de estágio

(NE) procurou sempre ultrapassá-los em conjunto, através do trabalho colaborativo que nos ajudou a crescer e a refletir sobre as nossas perspetivas e conceções.

Quanto à organização deste documento, este apresenta-se estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo relata o enquadramento pessoal da EE, "Quem fui, quem sou e quem serei", tendo em conta todo o percurso realizado pela mesma, até ao momento, realçando os percursos académico, desportivo e pessoal; assim como os principais entendimentos, expectativas iniciais e o primeiro impacto com o contexto de estágio.

O segundo capítulo materializa o enquadramento profissional, sendo referenciados alguns conceitos alusivos ao ensino da Educação Física (EF). São ainda abordados conceitos relativamente à formação inicial, ao EP, à legitimação da EF e à profissão docente.

O terceiro capítulo diz respeito ao enquadramento institucional, engloba o contexto escolar da Escola Cooperante (EC), o grupo de educação física, a professora cooperante (PC), a professora orientadora (PO) e o NE.

O quarto capítulo, refere-se à implementação prática, tendo como título "Aprender a ensinar, ensinando". Este capítulo é o centro do documento, reportando-se: aos principais medos, à caraterização das turmas, ao planeamento/replaneamento e ao ensino numa perspetiva construtivista da aprendizagem. Os diversos momentos de intervenção estão distribuídos pelos 1º, 2º e 3º períodos, destacando o planeamento das matérias de ensino, o processo de intervenção, nomeadamente no que se refere às estratégias de lecionação das matérias e envolvimento dos alunos, bem como às soluções para os problemas experienciados.

O quinto capítulo, refere-se às atividades extracurriculares em que o NE esteve envolvido. Neste é referenciada uma atividade organizada pelo Grupo de EF juntamente com outros departamentos no parque de São Roque com os alunos das turmas de 9º ano. A intervenção do NE no Desporto Escolar (DE), em particular de escalada, reportando as dinâmicas dos treinos, a intervenção

da EE (a autora) e a atividade realizada em contexto *outdoor,* também é objeto de explanação.

O sexto capítulo é o estudo de investigação-ação realizado com a turma residente sob a égide da temática do desenvolvimento positivo de jovens através do desporto. Esta temática surgiu face às caraterísticas dos alunos da turma, por terem tendência a comportamentos desviantes e em alguns casos particulares terem atitudes desrespeitosas entre eles.

Por fim, no final, são relatadas as considerações finais acerca do experienciado em sede do EP com foco nos momentos e aprendizagens mais marcantes.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Quem fui, quem sou e quem serei?

> *"Vieste ao mundo com um segredo lacrado na alma, que desconheces, e que só conhecerias se houvesse ocasião de se revelar. Não tiveste essa ocasião. E irás lacrado para o cemitério. E morrerás sem saber o que verdadeiramente tu és."*
>
> (Ferreira, 2013, p.118)

Penso e volto a pensar como responder a esta questão, aparentemente simples, mas de enorme complexidade. Afinal quem sou eu? A reposta a esta questão exige grande introspeção na procura de saber quem de facto somos, pois conforme Vozniak et al. (2015) reportam, a identidade pessoal é construída a partir das experiências pessoais, formativas e profissionais. Assim, face ao percurso realizado ao longo da vida, seja este profissional, pessoal ou académico todos têm influência na conceção da nossa verdadeira identidade e que são indispensáveis a qualquer que seja a nossa profissão (Barros et al., 2012).

Na procura de identificar quem realmente sou, foi importante identificar os momentos mais impactantes, passados ao longo da minha vida, pois ajudaram-me a crescer, a aprender e a querer evoluir cada vez mais. Nascida e criada em terras do Alto Minho, Marta Costa Ferreira nasceu a 5 de julho de 1997, em Viana do Castelo. No momento em que minha mãe acorda e me vê, pela posição em que eu me encontrava ela disse: "*Esta minha filha vai ser desportista*", apesar de obviamente não me recordar de tal momento, foi um momento que ficou marcado para história e que ficou recordado ao longo da minha infância, que com ou sem coincidência se veio a concretizar.

Até aos 19 anos fui criada no Concelho de Monção, terra humilde em que toda a gente conhece toda gente. Os primeiros anos de vida foram passados numa Escola Básica de 1ºCiclo que também possuía um infantário, escola onde cresci desde os meus 3 até aos 10 anos. Foi aqui que descobri o meu grande

amor pelo Exercício Físico, isto porque, era constantemente chamada à atenção por: estar sempre a correr, a saltar e trepar os armários, os muros, as árvores e os ferros do recreio. Quando mudei do infantário para o 1º ciclo, não gostava de ter aulas, achava que passava muito tempo dentro de uma sala sem poder brincar ou correr, ficando ansiosa pelo intervalo. Contudo, era uma aluna com boas classificações, mas os professores que passaram por mim, nos primeiros tempos, tiveram um trabalho acrescido para me ajudarem a concentrar e a aprender. Todas as minhas aprendizagens inicias foram neste local, aprender a ler, a dar os primeiros passos na Língua Inglesa, a dar os primeiros passos em Matemática e a Estudo do Meio, mas, acima de tudo, foi onde aprendi todos os diferentes jogos tradicionais, jogos pré-desportivos e desportivos.

Os meus dias nesta escola foram repletos de alegria. Levantava-me cedo para poder caminhar até à escola com os meus amigos e chegava sempre tarde a casa só para poder ficar a brincar. Foi nesta altura que passei a fazer parte de um rancho etnográfico de danças e cantares tradicionais da região onde permaneço até hoje. Para além desta nova ocupação na minha vida, esporadicamente, eram-nos dadas aulas de “Ginástica”, uma vez por semana, que ao certo não sei como se chamava, nem porque tínhamos essa sessão, mas adorava, pois experimentávamos diferentes desportos e atividades lúdicas desportivas.

Foi durante o 3º ano que iniciei a minha atividade como atleta de karaté. Porquê o karaté e não outra modalidade qualquer? O meu pai, sendo ele praticante de desporto, sabia que eu tinha flexibilidade, assim decidiu colocar-me em algum desporto que desenvolve-se essa qualidade. Contudo, para além do basquetebol e do karaté não havia mais nenhum outro desporto nas redondezas direcionado aos escalões femininos e assim fui parar ao Karaté onde também ainda permaneço.

A passagem para o 2ºciclo, foi bastante dura, era o momento em que as crianças da aldeia passavam para a “escola da vila” e passávamos a ter que lidar com os “meninos da vila”. Existia uma clara separação das crianças dos diferentes contextos. Não só devido aos contextos, mas também devido às

diferenças de idades, isto porque a escola que passei a frequentar era a EB 2,3 de Monção. Para os alunos que tinham acabado de chegar com 10 anos de idade era assustador ver os “meninos grandes”, alguns deles tinham 15 anos ou mais. Foi no 2º ciclo que comecei a demonstrar maior interesse e aptidão por algumas disciplinas em detrimento de outras. Uma das disciplinas que, de facto, eu adorava era Educação Física (EF). O professor da disciplina, durante o 5º e 6º anos, foi o primeiro a ter um grande impacto na minha vida como estudante, tão grande que, atualmente, ainda continuo a ir visitá-lo à escola. Outra excelente influência que tive foi o professor de Matemática que sempre me apoiou no meu percurso no Karaté. Ambos os professores, sabiam o potencial que eu tinha e percebiam que o que mais apreciava era a EF e que não podiam retirar-me essa paixão, mas sim aproveitá-la.

Durante o 3º ciclo, foram os anos que mais gostei de estar na escola. Entrei para o Desporto Escolar de Tiro com Arco e consegui alguns prémios, assim como no corta-mato escolar. O maior destaque desta fase foi quando venci os regionais de Karaté e entrei para a Seleção Portuguesa de Karaté. Durante estes anos, era notória a minha aptidão e paixão pela disciplina de EF. Quando me perguntavam o que é que eu queria ser quando fosse grande, respondia que queria ser professora de Educação Física. Durante esta fase da minha vida de estudante passei a desenvolver um conjunto de novas competências associados ao comércio por ter passado a ajudar os meus avós com o negócio deles, o que me fez melhorar as minhas competências de comunicação.

O secundário, foi uma reviravolta na minha vida, pois senti a pressão da necessidade de ter “boas notas”. Contudo, as classificações só eram boas nas disciplinas em que estava motivada e que gostava. Devido a esta pressão relacionada com as notas e a outros fatores pessoais, surgiram consequências ao nível do meu bem-estar psicológico. Fui estudante de Ciências e Tecnologia, sendo a área mais indicada de acordo com o meu perfil na altura. Nos momentos mais complicados, devido a questões psicológicas, apenas o desporto me deixava feliz. Ir treinar ou ter aulas de EF davam-me motivação para enfrentar os restantes dias. Foi aos 15 anos de idade que iniciei o meu percurso como treinadora de Karaté, adorava fazê-lo, mesmo não sabendo muito bem o que

estava a fazer, o meu treinador ajudou-me a construir as minhas dinâmicas como treinadora.

O meu percurso no Secundário trouxe mazelas, pois não tive prova de ingresso para ingressar no curso, por isso fiquei um ano a trabalhar num hipermercado e, apesar de não gostar do trabalho que realizava, recebi alguns prémios pelo excelente trabalho que fui realizando por lá. Durante esse ano, estive em explicações para a realização dos exames nacionais para ter prova de ingresso, assim como treinei constantemente para realizar os pré-requisitos. A Escola Superior de Educação do Porto (ESE) foi a instituição de eleição para a realização dos pré-requisitos, que foram realizados com sucesso. Mais tarde, realizei os exames nacionais e consegui prova de ingresso.

Quando fui colocada na ESE, deparei-me com um mundo completamente novo e fascinante, pois estava na área que gostava e que era a mais adequada para mim. Foi aqui que aprendi e adquiri grande parte das competências e conhecimentos que atualmente possuo. O plano de curso na ESE apresentava Unidades Curriculares direcionadas para a área de ensino, área do *Fitness* e área do treino, acabando por me dar uma diferente perspetiva das áreas ligadas ao desporto. No entanto, no 3º ano optei por me direcionar para a área do *Fitness*, sendo esta uma área que não era do meu domínio na altura. Foi também na ESE que começou a crescer o meu interesse pelas atividades de exploração da natureza e onde comecei a treinar e a formar-me dentro desta área. Toda a experiência na ESE teve um impacto muito positivo na minha vida, pois consegui desenvolver diferentes competências que, com trabalho e dedicação, me levaram a excelentes propostas profissionais.

No entanto, não quis ficar só pela licenciatura e o meu sonho de ser professora de EF nunca deixou de ser opção. Assim surgiu o mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) para poder realizar o meu sonho tão esperado e desejado de ser professora de EF. Uma nova etapa num contexto diferente, que me deixou insegura, mas com vontade de continuar a dedicar-me ao trabalho. Fui acolhida de forma agradável pela comunidade

deste contexto. Todo este novo mundo fez-me refletir sobre muitos conhecimentos e sobre o que seria o meu futuro, ficando assim entusiasmada com este desafio na área da docência. Ao longo do meu primeiro ano de mestrado, procurei realizar ações de formação contínua que me levassem a compreender melhor todos os conceitos que foram discutidos nas diferentes UCs. No seu decorrer, grande parte do meu conhecimento passou por ser aprofundado, principalmente na área das questões do desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto, área que despertou em mim um grande interesse. Este processo foi realizado numa situação pandémica, o que dificultou o decorrer do mesmo, contudo foi mais um desafio que todos tivemos de superar.

Ao longo destes anos todos, percebi que a prática desportiva me ajudou a ultrapassar diversas dificuldades, funcionou, neste caso, como um refúgio mental. Quando era mais nova, tinha imensas dificuldades em falar em público, mas não tinha qualquer constrangimento em expressar-me através do corpo, em público, como era o caso das competições em que havia sempre público a assistir. Mais tarde, como passei a ser treinadora, aprendi a expressar-me melhor verbalmente, contudo, sempre fui muito insegura e pouco confiante nas minhas próprias capacidades. Ao longo dos anos no ensino superior, foquei-me imenso em melhorar essas duas caraterísticas. Após algum trabalho, dedicação, foco e reflexão consegui melhorá-las, mas o processo ainda não terminou. Passei a ser mais confiante e segura o que teve um excelente impacto na minha forma de trabalhar e nas minhas oportunidades profissionais.

Na minha carreia profissional, até à altura, sou treinadora de Karaté do Clube Karaté de Monção, já há alguns anos. Fui professora de natação e *Personal Trainer* no Solinca da Constituição. Todos os anos, desde o fim da licenciatura, que sou monitora em campos de férias da Porto Lazer. Este campo de férias tem o seu foco principal no desenvolvimento de atividades desportivas. Assim sendo, tenho tido o privilégio de lidar com crianças a partir dos 3 anos até adultos de 70 anos, o que me permitiu adquirir diferentes formas de comunicação de acordo com as faixas etárias.

Apesar de todas as competências e capacidades adquiridas, ainda existe um longo processo de constante desenvolvimento, pelo que é necessário uma constante investigação, estudo e reflexão. Toda esta aprendizagem só dependeu do meu esforço e dedicação que foi essencial para o meu desenvolvimento profissional como professora de EF. Finalmente, o momento mais esperado surgiu, a realização do estágio profissional que, apesar das circunstâncias condicionantes, foi mais um desafio que me permitiu adquirir conhecimentos e desenvolver competências.

2.2. Entendimentos, Expectativas e Impacto inicial do e no Estágio

Refletindo acerca do percurso de formação inicial vivenciado, fica claro a importância de cada pequeno detalhe desenvolvido e estudado. Contudo, esta fase do estágio profissional (EP) é só o início de uma carreira. Carreira que traz desafios e erros, sendo necessário recorrer à reflexão sobre os mesmos para os ultrapassar. Estar neste patamar, exigiu e exige uma constante dedicação na aquisição de conhecimento e de competências com transfere para o estágio, isto é, contexto real de ensino.

Partindo do princípio que cada profissão acarreta o seu saber específico, que a distingue de outras profissões a conceção pessoal sobre o que é a "profissão professor" foi restruturada ao longo da formação inicial, pois, inicialmente, a profissão professor para mim era "…*ser professor consiste na generalidade na disseminação do conhecimento de uma determinada área para os seus alunos de diferentes faixas etárias…"* (Reflexão no âmbito Profissionalidade Pedagógica novembro de 2019) (Strachan et al., 2020), esta ideia depois de alguma investigação e reflexão foi reformulada. A profissão professor, desacata-se pela crescente complexidade e diversificação devido às sociedades atuais, que exigem de nós, futuros professores, uma preparação aprofundada, formação profissional e uma formação constante (Roldão, 2007). O professor tem por função ensinar que, de acordo com Roldão (2007), consiste

na capacidade de passar um saber e conseguir que outros se apropriem desse saber, ou seja, não é apenas uma passagem de conhecimentos.

No entanto, devido à complexidade da profissão de professor, ser professor competente vai além da transmissão de conhecimentos. Logo, de acordo com Nóvoa (1992), para se ser um professor competente existem dimensões de profissionalidade docente importantes a serem desenvolvidas, tais como: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social.

A formação inicial, ajudou-me a perceber como poderia ser o impacto com a realidade, ou seja, a possibilidade de existir o "choque com a realidade", deve-se ao facto de a realidade não corresponder às expectativas iniciais. Uma das razões é a complexidade da função docente que apresenta diversas dificuldades. São dificuldades que os professores com anos de experiência não sentem, pois estão habituados a reagir às diferentes situações. Segundo Farias et al. (2012), o início da carreira é marcado pelas inseguranças que os professores iniciantes vão sentindo e pelos reajustes constantes na sua atuação, sendo então esta fase o choque com a realidade. De acordo com os mesmos autores "*os professores com até 4 anos de docência não relacionam a dimensão do conhecimento tácito (conhecimento adquirido por meio das experiências de atuação) como competência adquirida."* (p. 660), prova da importância do EP para o desenvolvimento da dimensão do conhecimento tácito.

Uma vez que o estágio profissional surge para formar os EE a serem professores de EF, é indispensável conhecer a importância da EF. A EF dá um contributo único no desenvolvimento das crianças e jovens ao nível motor, permite o desenvolvimento de áreas interdisciplinares e é a única disciplina que visa a corporalidade (Bento, 1999). Contudo, apesar de todos estes argumentos que diferenciam a Educação Física de outras disciplinas ainda não lhe é dada a devida importância no currículo escolar.

De acordo com Martins et al. (2014), para sermos mais confiantes na profissão da docência em Educação Física, existe a necessidade de sermos expostos às experiências reais para adquirir um conjunto de experiências. Para

isso, é de extrema importância que durante a formação inicial, existam momentos de experiência em contexto real, pois permite aos professores estagiários um contributo para o aumento das perceções e das competências essenciais para o ensino. Martins et al. (2014) revelam que as experiências dos professores estagiários como treinadores são uma mais-valia para a preparação do próprio estágio. "*Esta prática parece permitir-lhes a aquisição de um conjunto de competências que suavizam um "choque de realidade*" (p.39). Outras experiências ajudam neste processo tais como o planeamento estruturado que transmite confiança e a observação das aulas que permite refletir sobre outros métodos e estratégias.

As caraterísticas pessoais têm influência no nosso desempenho enquanto professores, torna-se necessário refletir sobre as mesmas. Pessoalmente, considero-me uma pessoa simpática, afetiva e dedicada, pelo que considerava que estas três caraterísticas em conjunto me iram ajudar ao longo do estágio, principalmente nos momentos de nervosismo e de maior dificuldade.

Todavia, não foram só as caraterísticas pessoais, fundamentais para o estágio profissional, mas também as competências que possuía. Assim, considero que as minhas principais competências indispensáveis para o estágio foram: adaptação às situações adversas, a procura pela melhoria, a tomada de consciência dos erros e a capacidade de comunicação. Apesar de muitas destas competências continuarem num processo de melhoria, ao terminar o estágio considero que as melhorei.

À medida que o tempo foi passando, compreendi melhor a importância da dimensão reflexiva no ano de estágio profissional, visto que a evolução ocorria devido ao processo reflexivo. A reflexão passa por identificar situações que tenham interferido na nossa prática, quais os problemas que a causou e a consequência. Contudo, a reflexão não pode só passar por estes passos, de acordo com Larrivee (2000) a reflexão critica envolve: a investigação, a consideração consciente das implicações éticas, as consequências na prática de ensino, autorreflexão e avaliação das crenças e suposições pessoais. O facto de

estarmos numa fase de aprendizagem significa que certamente vamos errar e para que se verifique aprendizagem, precisamos de investigar e mudar as nossas práticas de acordo com a investigação para corrigir os nossos erros. Pois, segundo a mesma autora, um professor que não reflita as suas práticas fica preso em julgamentos e suposições. Dar início ao processo reflexivo acerca do estágio profissional passou por descrever aquele que foi o meu impacto inicial da chegada à escola.

O dia de me apresentar na escola chegou e não sabia o que esperar. Os pensamentos que me ocorriam eram todos muito confusos e nervosos «Quem será, o/a meu professor/a cooperante? Será simpático? Muito exigente?», «Será que vão gostar de mim, será que não? E se falho, por não me sentir preparada?» «Como serão os nossos colegas de trabalho?», «Como será a escola e o ambiente dela?». Alguns dos pensamentos ocorriam devido ao ano tão atípico pelo qual passamos, em que aulas do segundo semestre ocorreram em regime online.

Finalmente entro na escola e o meu primeiro impacto foi a estrutura física da mesma que, ao contrário das que eu conhecia, era muito maior. A sensação que tive foi igual à que tinha quando regressava às aulas do secundário, por estar a experienciar algo novo. Estava particularmente nervosa por não saber o que iria acontecer nem como iria reagir. Entrei e dirigi-me ao porteiro, que após a minha apresentação, muito simpaticamente me indicou o caminho e terminou a sua frase com «seja bem-vinda professora e boa sorte». Este comentário causou-me um sentido de pertença e a sensação que me encontrava num lugar acolhedor. Fui em direção à secretaria e após todos os documentos e processos estarem prontos, diferentes funcionários deram-me as boas-vindas e desejaram boa sorte, assim como alguns membros do corpo docente que me trataram por «professora» deixando-me contente e estranha ao mesmo tempo. Após este episódio senti-me com uma enorme vontade de voltar à Escola. Na verdade, saí de lá muito contente por ter sido colocada naquele Agrupamento de Escolas.

Quando me apresentei na escola para a primeira reunião, juntamente com as colegas estudantes estagiárias, demos conta do nosso nervosismo que se foi

dissipando à medida que a conversa decorria. Enquanto aguardávamos a chegada da nossa Professora Cooperante (PC), algum nervosismo foi surgindo assim como muitas mais questões e pensamentos «como vai ser a reunião?» «já vamos receber os horários» «tenho algum receio de não conseguir acompanhar». Assim que a PC chegou e se apresentou fiquei mais confortável, não só pela simpatia, mas também por nos ter apresentado a praticamente todos os docentes e não docentes que por nós passaram, facilitando a comunicação e ocorrendo assim o "quebra-gelo". Pela primeira vez conhecemos diferentes salas direcionadas, particularmente, para o corpo docente da escola e em particular a sala de professores fez-me pensar «eu vou ser professora! Isto está mesmo a acontecer" havendo aqui claramente um choque com a realidade, mas positivo. Presenciei a primeira reunião do Grupo de Educação Física ficando a conhecer os nossos colegas de trabalho, as suas turmas, assim como ficaram a conhecer-me. Alguns dos assuntos foram tratados e quando, por vezes, davam opiniões ou colocavam situações por resolver, muitas das vezes tinha uma opinião em mente, mas com receio de estar a dizer algo descabido acabei por não falar, não sendo necessário, pois acabei por concordar com todas as decisões tomadas na reunião.

Contudo, estes foram os primeiros impactos, pelo que ainda muitas impressões e pensamentos estariam por vir. Face a este quadro, a minha expectativa para esta iniciação à prática profissional e, neste ano tão particular, passava pela esperança de que a PC e os outros professores da escola, nos ajudassem a realizar este ano letivo da melhor forma possível. Também pelo facto de, na altura, não me sentir preparada para exercer a profissão num ano atípico, esperava que houvesse constante cooperação entre mim, os outros professores e entre as colegas estagiárias para que pudéssemos trabalhar neste belo desafio que é o ensino da EF, levando-o ao sucesso.

3. Enquadramento Profissional

3.1. A Formação inicial e a formação de docente: o lugar do estágio profissional

> *"Levei quarenta anos a explicar coisas a alunos. Ficou-me assim um vício de explicar, mesmo o inexplicável. Precisava agora de outros quarenta anos para desaprender a explicação do que expliquei."*
>
> *(Ferreira, 2013, p.121)*

Partindo da perspetiva pessoal relativamente ao estágio profissional (EP), posso afirmar que este foi encarado como um espaço fundamental tanto para o meu desenvolvimento pessoal como profissional. Até porque, o conhecimento empírico é essencial na formação inicial de professores, visto que se constrói através das experiências em contexto real (Batista & Queirós, 2015). De facto, aprender a ensinar é um processo difícil e longo, pois envolve várias vertentes como o refletir, o sentir, o fazer e o decidir. Estas vertentes devem ser desenvolvidas na formação inicial e o EP apresenta-se como uma oportunidade ótima para o efeito (Queirós, 2014a). Num estudo desenvolvido por Lima et al. (2014), os estudantes estagiários (EE) referiram que na formação inicial existe uma clara "*desconexão entre a teoria e a prática em algumas disciplinas de formação de professores de Educação Física."* (p.87) podendo ser este um dos fatores associados ao choque com a realidade.

Este choque com a realidade deve-se ao facto das diferenças encontradas entre a realidade e a formação inicial (Batista & Queirós, 2015). Surge essencialmente nos primeiros anos de carreira docente (1 a 4) anos, em que se procura sobreviver ao choque com a realidade face às dificuldades que a docência acarreta (Lima at al., 2015). Mediante o exposto, a formação inicial de professores visa prevenir os EE para a realidade e atenuar o impacto do "choque com a realidade". Para que fosse possível prevenir e atenuar o "choque com a realidade" houve uma clara mudança de paradigmas alusivos à formação inicial, passando do centrado no conhecimento a ser centrado no desenvolvimento e aquisição de competências (Batista & Queirós, 2015). Assim, a formação inicial,

apresenta como objetivo o desenvolvimento, o conhecimento e a formação ao nível técnico, pedagógico e científico, assim como também apresenta o objetivo de desenvolver a formação pessoal e social contextualizada à função docente (Queirós, 2014a). Contudo, a teoria não oferece receitas, mas dá conhecimento acerca das ações dos professores e sobre o que devemos respeitar na construção e ação de ensinar (Bento, 2014).

O EP consiste na Prática de Ensino Supervisionada, que tem por objetivo integrar os EE faseadamente e de forma orientada no contexto real do exercício da profissão docente em prol do desenvolvimento de competências profissionais para formar futuros professores com capacidade de reflexão. Logo, é durante este processo que são desenvolvidas novas estratégias e são cometidos erros que influenciam a identidade docente (Batista, 2014). De acordo com Santos et al. (2015) o estágio faculta num contexto que facilita a pronunciação entre a teoria e prática, onde são desenvolvidas três principais tarefas iniciais a) conhecimento dos estudantes, b) o processo constante de modificação da sua imagem como professor e c) o desenvolvimento e ajuste de estratégias de acordo com os problemas encontrados. Ou seja, é a fase com foco nos EE em que são experienciadas as situações reais em contexto real num ambiente controlado, com a ajuda dos professores orientador e cooperante. O início da profissão docente é marcado como a fase crucial para o desenvolvimento do conhecimento e identidade dos docentes (Queirós, 2014a; Rolim, 2015).

Durante o EP são reveladas as inseguranças dos EE, daí ser indispensável o trabalho colaborativo e de grupo com o Professor Cooperante (PC) e Núcleo de Estágio (NE) (Queirós, 2014a). De uma forma geral os EE identificam o PC como sendo o elemento mais importante na formação dos EE (Santos et al., 2015), que apesar dos EE procurarem por espaços autónomos de ação, dão valor ao acompanhamento constante principalmente do PC (Batista, 2014).

Os locais/instituições de estágio têm uma influência elevada no decorrer do EP dos EE, logo esses contextos de estágio devem permitir e ter capacidade de organizar as tarefas em função da aprendizagem, onde haja um trabalho

conjunto, com comunicação, com integração de novos conhecimentos construídos pelo coletivo (Batista & Pereira, 2014). Durante todo o processo do EP é importante que os EE sejam expostos a situações de trabalho coletivo, onde há partilha, há colaboração, há competição, há reflexão, isto tendo em conta as caraterísticas individuais de cada um dos EE (Batista & Pereira, 2014).

A formação inicial é uma das variantes que influência os futuros profissionais de uma determinada área, contudo, não é a única variante influenciadora, ou seja, independentemente da qualidade que a formação inicial apresente, não significa que os indivíduos se tornem profissionais exemplares, visto que esta é influenciada pelas experiências pessoais. De acordo com Nóvoa (2009), o ato de educar consiste em "conseguir *que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade"* (p.3).

A profissão docente é caraterizada por ser uma profissão que exige constante reflexão devido à sua natureza complexa, visto que os professores são expostos às necessidades das sociedades, que por sua vez evoluem para diferentes contextos sociais e económicos de cada local, logo toda a profissão docente traz desafios difíceis a serem ultrapassados (Queirós, 2014b). O facto de a sociedade trazer inúmeras transformações, leva a escola a um estado de constantes incertezas na sua atuação.

Por trás da dimensão técnica, existem dimensões que fazem a diferença no ato de ensinar, a dimensão pessoal e ética, visto que estas são determinantes na formação dos professores (Queirós, 2014b). A postura de um professor não depende só do que diz, mas também como age, sendo estes educadores. Tal como Queirós (2014b) indica, as suas ações devem "*estar de acordo com a especificidade da função*" (p. 56). A transmissão da ética passa por ser um ponto essencial na formação inicial dos futuros docentes. Segundo Queirós (2014b) é onde são respondidas questões associadas ao que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, como deve ser vivenciada e os códigos de conduta profissional.

Aprender a ser professor é um percurso longo, segundo Nóvoa (2009), estar integrados na profissão e procurar aprender com os colegas da profissão com mais experiência é fundamental para se aprender a ser professor. Assim, a partilha de experiências, conhecimentos e ideias, aliado ao trabalho colaborativo tem um contributo para a formação de todos os professores (Nóvoa, 1992). Segundo o mesmo autor, a formação de professores deve prestigiar paradigmas promotores para preparação de professores reflexivos e responsáveis do seu desenvolvimento profissional.

3.2. O lugar e o espaço da Educação Física no Currículo Escolar

Apesar de cada vez mais existir a sensibilidade para a importância da Educação Física (EF) no currículo, esta noção advém de um constante processo justificativo que comprova o valor desta disciplina. De acordo com Graça (2014), a EF é caraterizada por ser uma área de alta necessidade, mas de baixa exigência, ou seja, é reconhecida a importância da mesma, mas não é atribuído o devido valor. Contudo, a legitimação da EF é atribuída por via dos discursos direcionados para a saúde, tal como o mesmo autor indica, esta noção pode trazer algumas problemáticas tais como ter efeitos prejudiciais em crianças e jovens desfavorecidos, sendo que em prol desta conceção direcionada à saúde é necessário a criação de modelos de currículos em prol deste conceito para se evitar as possíveis consequências. De acordo com Crum (1993) existem duas ideologias descabidas do foco processo de ensino-aprendizagem de EF, uma delas é a biológica que tende para o treino da Aptidão Física e a outra é a pedagogista que "leva as aulas de Educação Física com carácter de recreios supervisionados ou de entretenimento" (Crum, 1993, p.136). Assim, de acordo com Crum (1993) a EF apresenta essencialmente três funções principais: a condição física, a formação ao nível pessoal, social e cultural e o comportamento motor.

De acordo com Matos (2014), os fundamentos responsáveis por justificar a presença da EF no currículo passa pela ideia de uma "*Educação Física*

integradora, humanista, centrada na formação integral do aluno, com aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento e formação, através da ação desportivo-motora corporal competente" (Matos, 2014, p.157).

A EF passou por uma fase de desvalor completo quando a sua classificação deixou de ter valor na média de acesso ao ensino superior, sendo, na altura, uma das razões, retirar o stress desnecessário aos alunos, quando na verdade a causa desse stress referido surgia de outras variáveis que não a EF (testes intermédios, exames nacionais e outros possíveis fatores). Houve também uma redução da carga horária dedicada à EF, o que levantou algumas questões. Como vão ser os cidadãos se não vão saber lidar com o próprio corpo?[1]

No currículo, a EF é a única disciplina que visa a corporalidade, ou seja, é a única que recorre ao corpo como instrumento pedagógico, uma vez que o corpo é uma das principais categorias no desenvolvimento humano (Bento, 1999). A EF permite desenvolver as crianças e jovens ao nível motor, pois é através desta que são desenvolvidas a competências motoras.

A EF está como área curricular obrigatória, em todos os anos de escolaridade seja básico ou secundário, ainda assim, não lhe é atribuído o devido valor quanto às expectativas e exigências que permita acompanhar o valor atribuído a outras áreas (i.e. Português ou matemática) (Graça, 2014).

O Currículo de uma forma geral deve acompanhar a evolução dos contextos sociais e da sociedade, procurando evoluir com os mesmos de forma a responder às necessidades da época. Ora a nossa sociedade foi exposta a um contexto nunca vivido, uma pandemia, à escala mundial, que perdura há mais de um ano, em Portugal (até à altura), fomos sujeitos a dois confinamentos gerais, em que não se podia sair de casa e o dia, da maior parte da população, era passado sentada em frente a um computador. Consequentemente foram surgindo problemáticas associadas à saúde como o aumento de número de pessoas com agravações associadas à saúde mental (Bastos et al., 2021),

[1] O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular (2012)

inatividade física associada ao risco de aumento do peso ou obesidade, depressão e ansiedade (Júnior et al., 2020). Partindo de uma ideologia associada à EF relacionada com o combate à obesidade infantil e a inatividade, consiste numa ideologia descontextualizada da realidade da EF. Se pensarmos no assunto, os 150 minutos semanais associados à EF não são suficientes para conseguir melhorar essa problemática, torna-se quase impossível. Para se conseguirem resultados é necessário mais tempo. Contudo, analisando sob outro ponto vista, a EF é a única disciplina que, quando presencialmente, os retira da sala em que estão sentados, permite-lhes movimentarem-se, muitas vezes ao ar livre e nos recintos exteriores da escola.

Partindo deste cenário, é inegável que a EF tem um papel central no currículo escolar, indo muito além do físico, deve ser entendida *como "uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a "corporalidade*" (Batista & Queirós, 2015, p. 32). Assim, a EF deve materializar uma prática desportiva inserida numa perspetiva educacional, com ensino de valores associados ao desporto, que permita aos alunos ter prazer na prática.

Partindo da uma abordagem construtivista tem uma visão clara da EF como meio facilitador para outras aprendizagens (Darido, 2003). Esta abordagem é contrária à abordagem mecanicista que é uma das abordagens mais utilizadas. A abordagem mecanicista procura o desempenho máximo de acordo com os padrões corporais, sem ter em consideração a individualidade dos alunos em termos das suas diferenças e das experiências vivenciadas (Darido, 2003).

Olhando para as necessidades e contexto sociocultural da atualidade, isto é, uma era digital em que cada vez mais as crianças e jovens dependem das tecnologias e as individualidades de cada um são mais evidentes, nós, enquanto professores, somos expostos a desafios sociais diversificados (Fonseca et al., 2020; Knuppe, 2006). Logo, face a este contexto adotar uma abordagem mecanicista, surge desenquadrada de acordo com as necessidades da sociedade atual.

Assim a proposta construtivista de Freire (1989) presente no livro Educação do corpo inteiro, tem por objetivo construir e valorizar o conhecimento derivado da interação do aluno com o mundo (Darido, 1998). Uma das vantagens destacadas por Darido (2003) é que "*A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física*" (p.36) principalmente nos primeiros anos de escolaridade. O jogo é a estratégia privilegiada no contexto da abordagem construtivista, em que os alunos jogam, aprendem o significado e apresentam-se envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como agentes ativos (Darido, 2003).

No decurso deste ano letivo, em NE, sob a orientação da PC, recorremos a esta abordagem construtivista em que os alunos são agentes ativos do processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo a sua capacidade de emancipação nas tarefas de grupo e aprendendo a refletir sobre as suas práticas (por exemplo: auto e heteroavaliação) dando, assim, significado ao trabalho desenvolvido.

4. Enquadramento Institucional

4.1. A Escola que me acolheu

4.1.1. Contexto Escolar

"*Para ser grande, sê inteiro: nada*
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive."
Ricardo Reis (1933)

Este poema de um dos pseudónimos de Fernando Pessoa, define a cultura da Escola Cooperante (EC). Este poema é uma das primeiras referências à entrada do edifício, bem visível na parede, para quem entra pela primeira vez na escola. As escolas de acolhimento dos Estudantes Estagiários (EE) são espaços centrais no desenvolvimento de identidade dos EE. Segundo Batista (2014), o modo como os protocolos são operacionalizados interferem de forma positiva ou negativa, na inserção dos EE na rotina/vida da escola, influenciando, igualmente na forma como aprendem a ser professores.

A Escola de acolhimento para a realização do estágio profissional (EP) está inserida num Agrupamento, que foi criado a 4 de julho de 2012 por despacho governamental. A escola sede é Escola Secundária e o agrupamento acolhe todos os ciclos escolares desde o pré-escolar ao 12º ano, as escolas presentes no agrupamento são [2] composta por uma escola secundária, uma escola básica de 2º e 3º ciclo e duas escolas básicas do Pré-escolar e 1º ciclo.

Uma vez que EC se encontra numa área urbana com ruas que dão acesso à Baixa do Porto, ao norte e ao sul da cidade, esta apresenta diferentes acessos aos diferentes locais, ao nível de transportes públicos existem

[2] Projeto Educativo de Escola da EC

diferentes meios. Apesar de ser uma zona urbana é rica em pontos verdes ao redor do agrupamento, nomeadamente pela existência de alguns parques.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola de 2018 até 2021 da EC, esta assume como missão ser uma entidade promotora de Educação para Cidadania, tendo por base valores humanistas e o conceito de Escola Inclusiva. São identificados quatro referenciais estruturantes para o desenvolvimento da consciência cívica: o conhecimento (mais importante), exigência, rigor e qualidade. Esta consciência cívica é crucial para o desenvolvimento de uma cultura de Cidadania Democrática, contudo requer múltiplas medidas para este efeito, tais como: promoção da liberdade no espaço escolar, responsabilidade pelos deveres escolares, responsabilidade cívica, solidariedade, autonomia e cultura de avaliação.

4.1.2. As Instalações Desportivas

A EC apresenta diferentes instalações direcionadas para a prática desportiva, nomeadamente, apresenta um polidesportivo no exterior com um coberto, dois campos de basquetebol no exterior, um ginásio dentro da escola e uma sala de dança. No caso da sala de dança, que apresenta um espelho numa das paredes, o espaço não foi utilizado durante o ano letivo devido à pandemia e por não apresentar as dimensões necessárias para a realização de aulas com uma turma dentro desse recinto. As caraterísticas de cada instalação, bem como a dimensão, as estruturas, as matérias mais comuns a abordar em cada uma, as vantagens e desvantagens podem ser observadas na tabela 1. das instalações desportivas.

Tabela 1. Caraterísticas das instalações desportivas da EC.

Polidesportivo	
Dimensões	De campo de futebol de 5
Modalidades	voleibol, andebol e badminton, futebol (com marcações de campo)
Estruturas	Balizas de futebol e locais para instalação de postes (para voleibol ou badminton).

Vantagens	Dimensões favoráveis e cobertura que permite proteger do sol
Desvantagens	A cobertura não abrange as laterais, pelo que a utilização fica condicionada quando há meteorologia adversa (chuva, frio e/ou vento). Acresce em algumas rotações o polidesportivo é partilhado por duas turmas.
Exterior	
Dimensões	Dois campos de basquetebol.
Modalidades	Qualquer modalidade, mas mais específico de basquetebol e com atletismo pela existência de uma pista do lado de fora dos campos.
Estruturas	Quatro tabelas (duas para cada campo) e rede à volta dos dois campos.
Vantagens	Ser ao ar livre; com uma dimensão que permite a realização de qualquer modalidade.
Desvantagens	Quando as condições meteorológicas, como chuva ou gelo, o pavimento fica sem condições de utilização, pois coloca em risco a segurança física dos alunos.
Ginásio	
Dimensões	Campo de voleibol
Modalidades	Badminton, voleibol e basquetebol Ideal para a ginástica e dança (com marcação das linhas)
Estruturas	Cestos de basquetebol e locais para a colocação da rede
Vantagens	Interior; ótimas condições ao nível do pavimento, do ambiente e higienização.
Desvantagens	Em tempos de pandemia o ginásio para algumas turmas com mais alunos não apresenta as condições necessários para garantir as distâncias físicas de segurança

Quanto aos materiais disponíveis, no interior, a quantidade de material é razoável, mas alguns não apresentam as melhores condições, no caso do

material utilizado para o exterior, na maior parte das vezes é insuficiente e apresenta condições precárias. Contudo, apesar desta visão não tão positiva, é de realçar que novos materiais foram adquiridos este ano, nomeadamente: volantes e raquetes de badminton, cordas de 3m para saltar ou outros fins, sinalizadores, entre outros materiais que precisavam de ser renovados ou cuja quantidade eram insuficiente.

4.2. A Comunidade de Educação Física

4.2.1. Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física é composto por treze professores, cinco são do género masculino e oito do género feminino. De acordo com Reina (2015), a inserção de um Núcleo de Estágio apresenta uma mais-valia para o grupo de Educação Física pois trazem novas perspetivas e uma colaboração importante na organização das atividades do grupo.

Apesar da pandemia, inicialmente, conhecemos todos os professores de Educação Física na primeira reunião do grupo. Este grupo caraterizou-se por ser heterogéneo nas suas ideias e crenças. Isto porque durante o processo de tomada de decisões existiam ideais muito divergentes, contudo todas elas contextualizadas e argumentadas. Apesar destas divergências, o grupo mostrou-se sempre unido e capaz de tomar decisões democraticamente para o bem dos alunos

Ao longo do ano foram observadas várias sessões de aula dos vários professores que reforçou a ideia de ser um grupo heterogéneo, foi possível observar os vários métodos e estratégias durante o processo de lecionação, que variava de professor para professor. A observação de aulas de outros professores é essencial aos EE pois permitem que sejam adquiridas novas perspetivas, novas dinâmicas e estratégias utilizadas no processo de ensino aprendizagem.

Continuando por destacar a heterogeneidade do grupo, esta não é apenas referente às suas conceções profissionais e pessoais, mas também quanto à formação dos mesmos. Visto que, os diferentes professores têm formações em diferentes áreas tais como: escalada, orientação, voleibol, dança, ginástica, futebol, entre outras modalidades, sendo uma vantagem para o debate de ideias existir esta variedade. A ligação direta com o grupo de Educação Física apresentou-se limitada devido à realidade vivida (Covid-19). Devido à era pandémica as atividades previstas foram praticamente canceladas, alteradas ou reconfiguradas. Este foi um dos focos do NE, na procura de realizar algumas atividades direcionadas para a EF, como a celebração de dias temáticos, participação em concursos e atividades nacionais.

Dinâmicas do Grupo de Educação Física

No início do ano, durante a primeira reunião de grupo, houve algumas decisões relacionadas com as dinâmicas das instalações. A gestão da ocupação das instalações desportivos por parte dos professores de EF, passa pela realização de rotações, para este ano letivo face à pandemia enfrentada, optou-se por rotações semanais. Quando as rotações eram de três turmas, estas eram distribuídas pelas três instalações, se as rotações fossem de quatro turmas o polidesportivo passava a ser partilhado por duas turmas. De acordo com as rotações eram definidas as matérias a serem lecionadas. No entanto, para as turmas que partilhavam o polidesportivo era exigido um planeamento das aulas em função do espaço reduzido disponível.

A rotação pelas diferentes instalações geralmente foi cíclica, ou seja, no caso da rotação de três turmas, se o começo é no polidesportivo, na semana a seguir é no exterior e na outra no ginásio, no caso da rotação de quatro turmas se o começo é no polidesportivo 2, de seguida é no exterior, na semana seguinte passa para o polidesportivo 1 e, por fim, no ginásio. As rotações mantiveram esta ordem, salvo algumas exceções, que ocorreram no início dos períodos, ou em semanas em que havia feriados ou na semana do Carnaval, que acabou por ser

cancelada devido à pandemia. Assim sendo, foi atribuído aos professores um calendário com as rotações juntamente com o horário, em que cada cor corresponde a uma rotação numa das instalações desportivas. Apesar de só existirem três instalações desportivas, existiram rotações de três turmas e rotações de quatro turmas (duas turmas ficam no polidesportivo). Cada professor codificava todas as semanas, para obter a contabilidade de vezes que estará em cada uma das instalações desportivos e assim proceder ao planeamento das matérias.

Para o caso de as condições meteorológicas não serem favoráveis para as turmas que estavam no exterior e no polidesportivo, os professores tinham uma sala reservada para a turma podendo fazer atividades em contexto de sala. Nas figuras 1 e 2 é possível observar os calendários das rotações pelas instalações na tabela 2.

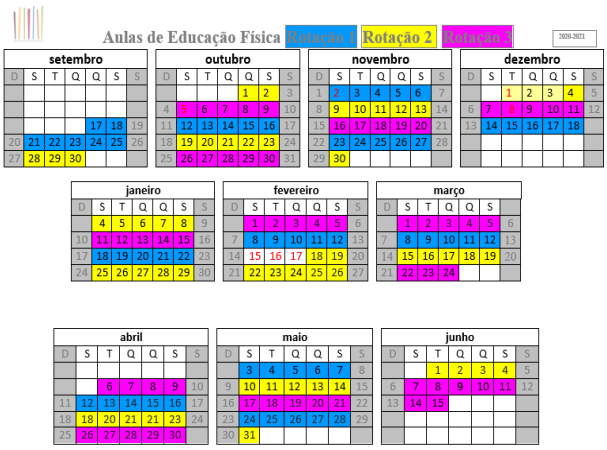


Figura 1. Calendário de Rotações de 3 turmas, 2020/21 ESAS.

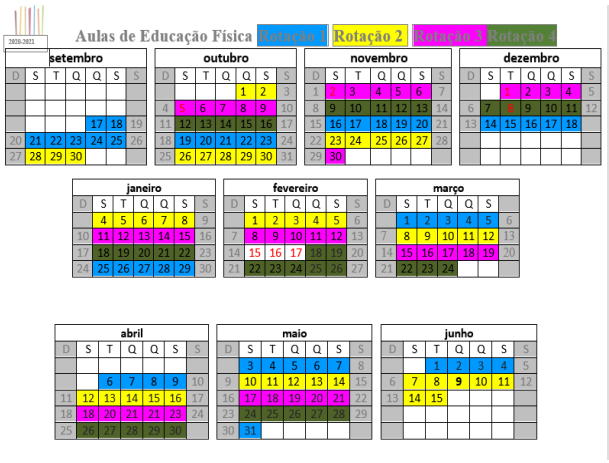


Figura 2. Calendário de Rotações de 4 turmas, 2020/21 ESAS.

Tabela 2. Tabela das turmas e respetivas instalações.

Rotação das Turmas nas Instalações de Educação Física - sistema presencial

20120-2021	2ª feira				3ª feira				4ª feira				5ª feira				6ª feira		
Rotação 1	Extl	Gin	Pol		Extl	Gin	Pol		Extl	Gin	Pol		Extl	Gin	Pol		Extl	Gin	Pol
Rotação 2	Gin	Pol	Extl		Gin	Pol	Extl		Gin	Pol	Extl		Gin	Pol	Extl		Gin	Pol	Extl
Rotação 3	Pol	Extl	Gin		Pol	Extl	Gin		Pol	Extl	Gin		Pol	Extl	Gin		Pol	Extl	Gin
8.15/8.30	10B Ernesto	7D1 Fernando	10C Sónia	12G Alexandre	7C1 Fernando	12C Luísa	11H Alda	12D Catarina	7B1 Fátima Santos	11A Rita Pacheco	8D1 Alexandre Libânio		7C1 Fernando Caldeira	12I Alexandre Libânio	11B Sónia Carvalho		10A Fátima Santos	8A1 Fernando Caldeira	11I Rita Pacheco
9.10/9.25	7A1 Fátima Santos	9D1 Rita Pacheco	12G Alexandre Libânio		8E1 Sónia	12C Luísa	11H Alda	12D Catarina	10E Fátima Santos	11A Rita Pacheco	8C1 Alexandre Libânio		8A1 Fernando	12I Alexandre	12H Ernesto	11B Sónia		8B1 Sónia Carvalho	11I Rita Pacheco
10.15/10.30	12B Luísa Carvalho	11G Ernesto Pinto	8E1 Sónia		10E Fátima	12A Luísa	10C Sónia	9B1 Catarina	10I Fátima	12E Luísa	9E1 Rita	10G Fernando	11EJ Fernando	12J Catarina	12H Ernesto	8B1 Sónia	7B1 Fátima Santos	12F Alexandre Libânio	10G Fernando Caldeira
11.10/11.25	12B Luísa Carvalho	11G Ernesto Pinto	11D Sónia Carvalho		12A Luísa Carvalho	11C Ernesto Pinto	9A1 Catarina Cachapuz		10J Fernando Caldeira	12E Luísa Carvalho	9C1 Catarina Cachapuz		11EJ Fernando Caldeira	12J Catarina Cachapuz	8C1 Alexandre Libânio		7A1 Fátima Santos	12F Alexandre Libânio	11F Ernesto Pinto
12.05/12.20	10H Fátima Santos	10F Ernesto Pinto	11D Sónia Carvalho		10H Fátima Santos	11C Ernesto Pinto	10D Alda Fonseca		10A Fátima Santos	10F Ernesto Pinto	10D Alda Fonseca		10J Fernando Caldeira	10B Ernesto Pinto	8D1 Alexandre Libânio		10I Fátima Santos	7D1 Fernando Caldeira	11F Ernesto Pinto
12.55/13.10																			
14.10/14.25	7B1 Fátima Santos	12H Ernesto Pinto			12F Alexandre Libânio	8B1 Sónia Carvalho	9C1 Catarina Cachapuz		7A1 Fátima Santos	8A1 Fernando Caldeira	9A1 Catarina Cachapuz		12A Luísa Carvalho	12D Catarina Cachapuz	8E1 Sónia Carvalho		10J Fernando Caldeira		9B1 Catarina Cachapuz
15/05/15.20	11EJ Fernando Caldeira	11H Alda Fonseca	8D1 Alexandre Libânio		10A Fátima Santos	11B Sónia Carvalho	11F Ernesto Pinto		10H Fátima Santos	9D1 Rita Pacheco	11G Ernesto Pinto		10D Alda Fonseca	11A Rita Pacheco	10C Sónia Carvalho			9E1 Rita Pacheco	12J Catarina Cachapuz
16.10/16.25	10G Fernando Caldeira	10E Fátima Santos	8C1 Alexandre Libânio		10I Fátima Santos	10B Ernesto Pinto	12K Alexandre Libânio		11I Rita	7D1 Fernando	11C Ernesto	9B1 Catarina	12C Luísa Carvalho	10F Ernesto Pinto	11D Sónia Carvalho		7C1 Fernando Caldeira	9D1 Rita Pacheco	9A1 Catarina Cachapuz
17.05/17.20		12E Luísa Carvalho	12I Alexandre Libânio				12K Alexandre Libânio						12B Luísa Carvalho	9E1 Rita Pacheco	12G Alexandre Libânio				9C1 Catarina Cachapuz

Rotação 1	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2
Rotação 2	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl
Rotação 3	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll
Rotação 4	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin	Pol2	Extl	Poll	Gin

Uma vez que o corrente ano foi peculiar devido à pandemia que afetou todo o mundo, as escolas precisaram de tomar decisões e medidas para prevenir a propagação do Novo Corana Vírus. Sendo que algumas modalidades da prática desportiva apresentam uma atividade de risco maior para a propagação do vírus, a escola, tendo por base as diretrizes da Direção Geral de Saúde (DGS) definiu algumas medidas sobre a realização das aulas práticas de Educação Física (DGS, 2020), tais como: 1) os alunos devem realizar as práticas de atividade física com um distanciamento físico de no mínimo 3m; 2) privilegiar as práticas em espaços exteriores, promover a desinfeção das mãos e dos pés à entrada e saída de salas; 3) evitar a partilha de material sendo higienizada entre utilizações; 4) consolidação e planificação de aprendizagens que necessitem de recuperação e 5) caso da Educação Física caso houvesse transição para regime misto, foi sugerido que fossem privilegiadas as atividades presenciais.

De acordo com as orientações, a escola e, em particular, os professores de EF, tiveram a necessidade de tomar outras medidas: 1) balneários fixos para cada turma, de acordo com o número de alunos masculinos e femininos de forma a cumprir os as distâncias físicas, 2) não foram permitidos banhos 3) uso

obrigatório de máscara na entrada e saída das instalações, 4) foi dispensada a utilização da máscara durante a realização de exercício físico, devendo esta ser guardada nos bolsos, braçadeiras, ou bolsas de cinta, 5) foi recomendado que os alunos utilizassem, se possível, calçado exclusivo no acesso às instalações desportivas, 6) deveriam levar cada um a sua garrafa de água uma vez que não podem partilhar, 7) solicitou-se uma toalha para diferentes fins e, por fim, recomendou-se que viessem equipados de casa.

Para que fosse possível dinamizar todos os processos de desinfeção, segurança e distância física, foram realizadas algumas dinâmicas/ações que facilitassem o processo e a criação de rotinas indicadas na tabela 3.

Tabela 3. Ações de intervenção para a prevenção do Covid-19.

Ações	Objetivo
Colocadas marcas no chão com as direções a seguir nos corredores e salas	estímulos visuais para os alunos se ambientarem às novas rotinas
Colocadas diferentes marcas no chão das instalações desportivas	
os alunos saíam das instalações desportivas nas horas previamente definidas	Para evitar contatos físicos, por atrasos, ou aglomeração de alunos num local
Distribuição de um guião	Seguir as recomendações para as diferentes disciplinas
Criação de bolhas, ou seja, grupos fixos com alunos que por motivos variados costumassem estar juntos no dia-á-dia	Reduzir a possibilidade de existirem contatos físicos desnecessários e evitar a propagação do vírus.

Estas decisões foram tomadas no seio do grupo de EF para facilitar as dinâmicas das aulas em termos da saúde pública. Foram também identificados os dias temáticos a serem abordados pela EF sendo estes o Dia Mundial da Alimentação e o Dia do Não Fumador.

O NE apesar de não ter possibilidade de acompanhar mais vezes o grupo de EF em contexto presencial, acompanhou em regime online, tendo um papel ativo na criação de ferramentas, no planeamento das atividades dos dias temáticos e na participação dos concursos em regime de Ensino a Distância (E@D). Assim, relativamente ao Dia Mundial da Alimentação, o NE de EF trabalhou juntamente com o NE de Biologia na criação de uma atividade em estafeta com a pirâmide da dieta mediterrânea. Para o Dia do Não Fumador foi realizada uma ficha com alguns momentos de sensibilização para a causa. Quanto aos concursos, estes foram durante o E@D, sendo o concurso "O meu nome é?" de batismo de duas mascotes alusivas à escalada e o concurso do *#WhiteCard* associado aos valores desportivos, pontos a serem desenvolvidos num capítulo posterior do relatório.

4.2.2. Núcleo de Estágio: família cooperativa

O NE era composto por três estudantes estagiárias, já nos conhecíamos previamente, o que foi uma vantagem, pois já conhecíamos a caraterísticas e dinâmicas umas das outras e já estávamos habituadas a trabalhar em conjunto. Assim sendo, no início do estágio profissional, discutimos informalmente as preocupações que apresentávamos, as possibilidades de rendimento de cada uma, as principais dificuldades particulares, os receios e a experiência anterior com crianças e jovens. Esta discussão apesar de informal, deu-nos uma perspetiva das caraterísticas dos membros do NE, o que nos permitiu organizar as tarefas a realizar e efetuar a sua distribuição mais equilibradamente. Assim, rapidamente ficamos muito unidas e com um ambiente de trabalho colaborativo, funcional e agradável. Estas dinâmicas enquanto NE são fundamentais e devem serem adequadas aos seus membros, visto que originam alterações ao nível pessoal e profissional, devido às relações e interações geradas dentro do NE (Cardoso et al., 2014). A dinâmica do núcleo de estágio (NE) potencia a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento, quando existe um trabalho colaborativo entre os estudantes estagiários (EE) (Cardoso et al., 2016). Este NE, ganhou este nome de "família cooperativa", não só pela forma como nos organizamos na realização das tarefas, pela flexibilidade que enquanto equipa

apresentávamos, mas também pela compreensão das necessidades e dificuldades de cada uma e porque passamos grande parte do nosso tempo em conjunto tal como uma família.

Tal como Borssoi (2008) refere é essencial que o NE seja flexível, que haja lugar para a reflexão, discussão, diálogo e argumentação sobre as situações experienciadas ao longo do percurso enquanto estudante estagiário na escola. As dinâmicas do nosso NE passavam, pela realização de tarefas e planeamento em conjunto, propiciando partilha de conhecimentos e discussão de ideias. Esta partilha ocorria tanto no planeamento de Unidades Didáticas (UD) como dos Planos de Aula e também nas dinâmicas e estratégias utilizadas nas sessões de aula. Uma vantagem para as dinâmicas do grupo era o facto das EE terem formação em modalidades distintas. Por exemplo, no meu caso, tenho formação na área de Atividades de Exploração da Natureza, outro membro do NE apresentava formação em andebol, futsal e futebol. Assim, era possível existir um equilíbrio nas decisões tomadas, nas tarefas e planeamentos realizados. Caso alguém apresentasse alguma fragilidade com uma matéria, havia sempre alguém do NE que se sentia confortável com essa matéria e através da entreajuda eram colmatadas essas mesmas fragilidades/dificuldades.

Nas primeiras semanas iniciais, as EE observavam sempre as sessões de aula implementadas umas pelas outras, no final realizávamos um balanço sobre o decorrer da sessão de aula de cada uma, onde eram identificados os pontos fortes e os pontos a melhorar. De acordo com Caires e Almeida (2000), é necessário existir um espaço com momentos de reflexão sobre o estágio dos EE. Ao longo das semanas em diferentes momentos (i.e., seminário do estágio, reuniões para planeamentos), fomos debatendo as necessidades e dificuldades que íamos tendo na implementação das aulas.

Acima de tudo criamos uma amizade forte o que, apesar das diferentes características de cada uma, não impediu de termos um clima amigável e, mesmo nos momentos mais difíceis, procuramos, sempre que possível, ajudarmo-nos umas às outras. Tal como Gomes et al. (2014) referem, os EE dão

valor às vivências em NE para o seu desenvolvimento profissional, em resultado da partilha e colaboração entre o NE.

4.3. Professora Orientadora: Caminho em Era Pandémica

"Não obstante o esforço que os docentes possam fazer para cumprir a função de supervisão, a realidade é que o exercício da tarefa orientação exige uma competência especifica na área da supervisão"

(Batista, 2014, p. 26)

O Professor Orientador (PO) apresenta várias funções complexas relacionadas com o estágio, que de acordo com Neves (2007) assume um papel facilitador para o desenvolvimento de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal dos EE, recorrendo a estratégias promotoras da reflexão e do espírito critico. Ou seja, a supervisão pedagógica do PO deve percorrer o caminho da promoção do desenvolvimento profissional e Pessoal dos EE. Existe uma clara relação entre a qualidade da supervisão e o desenvolvimento profissional e pessoal dos EE. De acordo com Rolim (2015) os PO passam por posições que por vezes dificultam a supervisão do EP, visto que cada EE tem as suas conceções quanto às crenças, valores, forma de ser e atuar que, quando são contrárias, são desafiantes para PO supervisionar.

Durante o estágio profissional, senti a necessidade de ter uma supervisão orientada, devido ao contexto vivenciado (i.e., Pandemia, Covid-19) para poder melhor a minha prática pedagógica. Desde o início, foram surgindo dúvidas relacionadas com a intervenção que a literatura até à altura não podia responder, pois, até ao momento, não havia motivos que levassem a investigação a desenvolver conhecimento para um contexto pandémico. Visto que já é recorrente os EE terem os seus receios e impasses, mais evidenciados ficam quando estão sujeitos a um contexto de estágio profissional em condições

adversas. Ao longo do estágio profissional, em regime presencial ou em regime de ensino a distância, o papel da PO foi essencial para compreender quais os pontos de partida a partir dos diferentes contextos momentâneos; ajudando-me a evoluir enquanto futura docente, a refletir sobre as minhas intervenções, sobre os meus valores e sobre a minha identidade profissional e pessoal.

As ações de supervisão do PO e do PC devem estar conjugadas para garantir a promoção e orientação da aprendizagem dos EE no seu desempenho docente. Contudo, este processo de ensino-aprendizagem ocorre quando de facto os EE adquirem uma postura dinâmica e ativa (Neves, 2007). O estagiário deve rever os PO e PC como profissionais da área dispostos para ajudar (Rolim, 2015).

Durante todo o processo do EP, houve a preocupação de articular o trabalho desenvolvido, enquanto EE, com a PO, ao mesmo tempo que me apercebi da importância que esta tem no percurso do EE, pois foi em momentos de incerteza e de dificuldade que a PO teve um papel fundamental em ajudar-me a refletir sobre os mesmos. Levou-me a perceber quais eram as minhas dificuldades e como poderia proceder para as ultrapassar, pois eu nem sempre conseguia ter a perceção das mesmas. A PO teve um papel essencial em todo o EP, tanto ao nível da prática bem como ao nível da construção do relatório, pois procurou adaptar-se às minhas dificuldades para me poder ajudar, com muita paciência e dedicação

4.4. Professora Cooperante: Uma Guia Pessoal da Teoria para a prática

"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O Professor assim não morre jamais…"

(Alves, 1994, p.4)

A função do Professor Cooperante (PC) passa por guiar os EE, onde haja um processo gradual de uma participação mais periférica para uma participação mais autónoma e ativa (Batista, 2014). Contudo, segundo a mesma autora, este processo não passa apenas pela orientação dos estudantes nas tarefas, mas sim, por incentivar um processo reflexivo. Certamente o PC é o maior aliado e o pilar do desenvolvimento do Estágio Profissional, função que requer um determinado perfil específico tendo em conta a responsabilidade e também o desafio de orientar (Reina, 2015). Assim como nos diz Reina (2015) "*O Professor cooperante tem muita responsabilidade na imagem que dá da Educação Física aos Futuros Professores." (p.87).*

O PC tem um grande impacto na formação de identidade profissional dos EE, sendo essencial que a ação do PC passe por, de acordo com Rodrigues (2015), "acompanhamento, orientação, supervisão das atividades práticas ao nível da docência dos EE" (p.93). Para além das competências referidas sobre o perfil do PC, Reina (2015) indica que para exerção desta complexa função é necessário existir o gosto em se ser professor, gostar da escola, ser entusiasta, inovador, aceitar desafios, apaixonado pelo exercício físico e acima de todo ser capaz de transmitir este gosto aos EE.

Concretizando o vivenciado posso afirmar que no decorrer do estágio, desde o início a PC mostrou-se disponível e disposta a ajudar nas nossas dificuldades. Contudo as caraterísticas que mais me marcaram, foi o entusiasmo, a boa disposição constante e a personalidade carinhosa e simpática. Com o tempo fomos percebendo que eram caraterísticas particulares genuínas da personalidade da PC. Assim, logo desde o início, tive o sentimento de conforto e alívio, pois percebi que errar não seria o problema desde que este fosse colmatado e que não resultasse da falta de dedicação e de trabalho. A citação referenciada acima apresenta um valor sentimental em particular, visto que nos foi apresentada no nosso primeiro encontro com a PC, mostrando a dedicação e a paixão que a mesma apresenta pelo ensino da Educação Física.

Todas as quartas-feiras, o NE e a PC reunia (i.e., fosse em regime presencial ou E@D). Estas sessões apresentavam um papel central ao

desenvolvimento das tarefas, esclarecimento de dúvidas, discussão dos futuros planeamentos, debate de ideias e outras necessidades que fossem surgindo. Ao longo do tempo, cada vez mais os membros do NE passaram a partilhar opiniões, a discordar e a debater ideias, pois percebemos que a qualidade das nossas tarefas era indispensável. O nosso contributo era essencial para existirem novas perspetivas, ideias inovadoras e criatividade. Assim, as nossas dinâmicas, dentro das reuniões e fora das reuniões, apresentavam um clima colaborativo onde todos dávamos o nosso contributo.

Em alguns momentos do EP, existiram situações de caráter pessoal que afetaram a minha felicidade e motivação e, consequentemente, afetaram o meu desempenho no EP. Nestes momentos, fui-me apercebendo da importância que a PC teve durante o EP. Ela sabia sempre recorrer a formas de motivação com a ajuda do NE, colocando-me de volta no caminho certo, motivada e feliz por estar a exercer um dos meus sonhos de vida, ser professora de EF.

5. Aprender a ensinar, ensinando: o início da descoberta

5.1. Chegada à realidade…medos… e agora?

O processo de transição de Estudante Universitário para EE, pode ser um processo complexo, pois, exige a reconstrução de aprendizagens, superação de dificuldades, equilíbrio pessoal e profissional e confronto com as inseguranças (Feldkercher, 2018). Tal como refere Queirós (2014a) consiste num processo onde somos expostos ao medo de falhar e à procura de resolução de problemas que, por sua vez, demoram a ser resolvidos. Pessoalmente, o medo de falhar foi evidente durante todo o EP. Apesar de, na maioria das vezes, conseguir solucionar os problemas que foram surgindo, o pensamento que poderia estar a falhar esteve sempre presente.

A formação inicial não fornece todas as competências e conhecimentos necessários para a carreira de um professor (Frontoura, 2005), pois apesar das ferramentas que foram adquiridas não existem fórmulas, uma vez que, cada contexto traz um conjunto de problemas e exige diferentes formas de o solucionar (Batista & Queirós, 2015). Numa perspetiva pessoal, o facto de termos passado por um processo de ensino a distância, enquanto estudantes universitários, trouxe desvantagens quanto à aprendizagem e aquisição de novas competências. Isto porque não pudemos realizar as intervenções nas escolas, durante o segundo semestre do primeiro ano de mestrado, que caso tivesse acontecido, certamente, iríamos ter um conjunto mais alargado de ferramentas e competências. Face a este quadro, o medo da realidade, do desconhecido e de falhar agravaram-se, pois sentia que não estava preparada para um desafio desta magnitude, apesar de todo o meu esforço. Tal foi a insegurança que, nas expectativas iniciais, desejava que o trabalho com a PC, o NE e os professores do grupo de EF, fosse um trabalho cooperativo e de entreajuda que me ajudasse a superar os medos e desafios:

> "*Assim a minha expectativa para esta iniciação à prática profissional e neste ano tão particular, espero que a professora cooperante e os outros professores da escola, nos ajudem a realizar este ano letivo da melhor forma*

> *possível. Também pelo facto de não estar tão preparada como estaria num ano normal para exercer a profissão espero que haja constante cooperação entre mim e os outros professores e entre as colegas estagiárias para que possamos trabalhar no desenvolvimento deste longo e belo processo levando-o ao sucesso.*" (Diário de Bordo, 14 de setembro de 2020)

Apesar do processo de aprendizagem dos EE na prática docente ser um processo extremamente desafiador e complexo (Flores et al., 2019), outros medos surgiram relacionados com questões de segurança e de saúde pública. O facto de ser um processo que ocorreu durante a pandemia, vários foram os medos iniciais, tais como a preocupação de ser infetada pelo vírus, e consequentemente, infetar a minha família, ou então, ser eu a responsável por infetar a turma. Por ser uma doença desconhecida na altura, em que não se tinha a certeza da sua evolução, nem do tratamento, aumentou exponencialmente a minha preocupação, principalmente quando havia um aumento drástico no número de casos positivos no país.

5.2. As Turmas e o processo de Ensino-aprendizagem

Relativamente à distribuição das turmas pelo NE, estas foram distribuídas de acordo com dois critérios principais: a) as características da turma em função dos objetivos pessoais de cada estudante estagiária; b) o horário da turma mais adequado às rotinas diárias de cada uma. Apesar das turmas residentes do NE serem do 9º ano de escolaridade, as caraterísticas de cada uma eram bastante diferentes.

Para que fosse possível analisar corretamente o contexto em que os alunos estavam inseridos, o NE desenvolveu um formulário na plataforma do *Google Forms,* este inquérito tinha uma duração de preenchimento de cerca de sete a dez minutos. Para além desse formulário recorreu-se à documentação presente na plataforma do "Inovar" com os dados relativos aos alunos dos seus

anos anteriores ao recorrente. Em função dos dados obtidos foi realizada a caraterização da turma.

5.2.1. Turma Residente: 9ºano de escolaridade- "O desafio da minha vida"

A turma de 9º ano que acompanhei ao longo de todo o ano de estágio, foi descrita na reunião de início do ano pelo Diretor de Turma como sendo uma turma "*faladora e nem sempre apresenta um bom comportamento, mas são minimamente comportados*" (Diário de Bordo, 9 de setembro de 2020). Esta frase ganhou destaque aquando dos objetivos que defini para mim: "melhorar a minha capacidade de motivar os alunos com comportamentos indisciplinados". Assim, surge o nome o "O desafio da minha vida", visto que foi essencial a constante mudança de estratégias e atitudes.

A turma residente era composta por vinte e cinco alunos, alunos estes que na sua maioria se encontram na Escola Secundária desde que iniciaram o seu percurso no 3º ciclo do ensino Básico. A média das idades dos alunos ronda os 14 anos. A turma era composta por 64% de raparigas (16) e 36% de rapazes (9). Nenhum dos alunos tinha qualquer retenção escolar no ano de escolaridade atual, no entanto, existiam dois alunos que já tinham ficado retidos uma vez em anos anteriores. Destes dois alunos, um deles ficou retido no 2º ano de escolaridade e outro aluno no 7º ano de escolaridade. Quanto à nacionalidade da turma 92% (23 alunos) era de nacionalidade portuguesa e apenas 8% (2 alunos) eram de nacionalidade estrangeira. Um aluno de nacionalidade brasileira e outro iraniana. Esta informação foi essencial para conhecer e para compreender quais os contextos socioculturais em que os alunos estavam inseridos, ou seja, quais os costumes, as tradições e outras informações pertinentes para adaptar as nossas práticas adequadas aos contextos.

Durante a primeira reunião de Conselho de turma, alguns alunos foram destacados por terem mais dificuldades de aprendizagem, por diversos motivos. Foi-me informado que a turma gostava de EF, o que logo confirmei no primeiro impacto. Apercebi-me também que eram competitivos. Através do questionário

foi também possível saber que 65% dos alunos praticava desporto, regularmente, e que, apenas 14% dos praticantes, tinham menos de três treinos por semana, logo, a maioria dos alunos eram fisicamente ativos. Um facto a realçar é que a forma mais utilizada de deslocação para a escola era a pé.

Ao nível da saúde a turma apresentava quatro alunos, com patologias: um com epilepsia, outro com fígado gordo, outro com asma e outro renite. Estes casos específicos estavam a ser devidamente seguidos pelos médicos das especialidades de cada patologia e, alguns, são medicados. Além das patologias, uma aluna descobriu ter epilepsia durante o 1º período o que exigiu maior atenção até o diagnóstico ser realizado. Todos os casos com patologias estavam devidamente controlados e sem implicações para a prática, contudo foi essencial a constante monitorização dos alunos para garantir a sua segurança.

Do ponto de vista altitudinal, alguns alunos da turma apresentavam alguns comportamentos e atitudes menos apropriados. Apesar de ser uma turma interessada e motivada, de uma forma geral, para as aulas de EF, tinham tendência a constantes conversas paralelas e a interromperam os momentos de instrução. Estes comportamentos eram provocados apenas por alguns alunos em específico que, após os ter identificado, procurei e encontrei estratégias para melhorar o seu perfil comportamental.

> "*Durante as explicações e informações a serem passadas, os alunos mais uma vez perturbaram a minha instrução com conversas paralelas logo desde o início da sessão… uma estratégias a que recorri foi identificar o aluno que perturbava mais os colegas e uma vez identificado pedia-lhe que viesse para o meu lado, não como forma de punição, mas sim para ser o meu braço direito*" (Diário de Bordo, 22 de setembro de 2020)

Na dimensão sócio-afetiva os alunos destacaram-se por serem bastante participativos, embora, por vezes, não tivessem noção de qual seria o melhor momento de participação. Contudo, os alunos ajudavam-se aos outros. Apesar de serem participativos, tive algumas dificuldades em captar a atenção dos

alunos mais distraídos. Uma das estratégias para captar a atenção de todos os alunos consistiu em levantar a mão e os alunos tinham de competir entre eles para não serem o último a colocar a mão no ar, assim captava a atenção deles. Esta estratégia tornou o processo de pedir a atenção dos alunos mais rápido.

Na área da cultura desportiva, os alunos apresentavam algum conhecimento sobre as matérias que iriam se lecionadas, visto que durante os anos anteriores, houve um investimento por parte dos professores de EF em transmitir este conhecimento. Ou seja, apresentavam conhecimentos básicos da área da aptidão física, das regras fundamentais associadas aos jogos desportivos coletivos, da nomenclatura dos exercícios de aptidão física, das atividades físicas desportivas e nome dos materiais utilizados.

Na área da Aptidão Física, os alunos apresentavam resultados heterogéneos, mas a maioria dos alunos apresentavam resultados relativos aos testes FIT Escola na zona saudável ou até mesmo nos perfis atléticos. A tabela 4 indica-nos quantos alunos por teste se encontravam no perfil atlético tendo em conta os vinte e cinco alunos da turma.

Tabela 4. Alunos no perfil atlético de acordo com os testes FITescola.

Vaivém	Abdominais	Flexões de braços	Impulsão horizontal	Flexibilidade MI	Agilidade 4x10m	Velocidade 40m
8	16	13	7	6	19	8

5.3. Planear, intervir e (re)planear

O planeamento anual de Educação Física do 9 º ano (anexos 1) foi desenvolvido pelos professores residentes das turmas de 9º ano da escola cooperante (EC), juntamente com o NE. Segundo Bento (2003) o planeamento anual apresenta como função ajudar os professores a se orientar e funciona como um suporte das práticas. Este processo consiste num planeamento universal que permite relacionar o programa com o contexto real escolar em que estão inseridos, pelo que não inclui os pormenores de atuação (Bento, 2003).

No processo de planeamento as professoras residentes tiveram um papel mais ativo, isto porque, nas semanas iniciais do primeiro período os alunos passaram por um processo de recuperação de aprendizagens devido ao primeiro confinamento geral. De facto, existiu um Plano dedicado à recuperação e consolidação das aprendizagens, que consistiu em organizar as matérias que não puderam ser ensinadas durante o confinamento, ou matérias cuja sua lecionação ficou incompleta, para que pudessem ser lecionadas e, assim, completar o que ficou em falta do ano anterior.

Diversas variáveis foram tidas em conta na distribuição das matérias a lecionar, designadamente: a) as instalações da EC, b) as rotações pelas instalações desportivas; c) o número de aulas de cada período e d) o número de aulas em cada instalação desportiva.

Apesar deste planeamento anual, houve outro fator não controlável, as condições meteorológicas que tiveram impacto no mesmo, alterando-o em algumas situações. Tendo em conta o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), relativamente ao 3º ciclo, especificamente para o 9º ano este tem o objetivo de "*revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto de competências previstas para o 3.º ciclo*."[3] Contudo, este foi reformulado e alterado ao longo do ano letivo.

Devido à pandemia, o planeamento anual passou por diversos replaneamentos, uma vez que os números de aulas previstas para cada matéria foram sendo alterados de acordo com a evolução do vírus e das restrições impostas pela DGS. Assim, inicialmente, as matérias previstas a serem lecionadas foram: futebol, ginástica de aparelhos, dança, voleibol, orientação e badminton. Estas matérias foram selecionadas com o intuito de dar continuidade aos anos anteriores estando patente nas tabelas 5 e 6 a versão final do planeamento anual ao nível das instalações desportivas e das matérias. De referir que a dança foi retirada do plano anual devido à interrupção do ensino presencial. Quanto aos modelos de lecionação inicial, o planeamento foi

[3] Retirado do Programa Nacional de Educação Física do 3º Ciclo

pensado em blocos, contudo, devido ao E@D, foi replaneado para um modelo distribuído.

Tabela 5. Rotação pelas instalações.

Polidesportivo	Polidesportivo 1	Polidesportivo 2	Exterior	Ginásio
10	13	12	20	25
Opção de escolha 6ªF	Meio campo	Meio campo	Opção de escolha 6ªF	Opção de escolha 6ªF

Tabela 6. Distribuição das matérias pelos períodos, versão final.

Matérias	Nº de aulas previstas			Observações
	1ºP	2ºP	3ºP	
Futebol	13	-	-	Nota: as matérias sofreram diversas mudanças em função da evolução pandémica
Badminton/Raquetes	9	-	-	
Orientação	-	5	9	
Ginástica de Aparelhos	-	2	12	
Voleibol	-	-	13	

Relativamente à **aptidão física** o grupo de EF decidiu seguir as orientações do PNEF, e realizou os testes FITescola em todas as turmas do agrupamento. Para além do desenvolvimento da aptidão física durante todo o ano letivo, foi inicialmente planeado que os testes seriam implementados pelo menos, uma vez, em cada período. Contudo, devido à interrupção do ensino presencial, os testes do segundo período não foram realizados. A tabela 7 ilustra as capacidades motoras consideradas e os conhecimentos da área da aptidão física no plano de desenvolvimento, bem como os testes que foram realizados no contexto das turmas do 9º ano, isto tendo como base as Aprendizagens Essenciais.

Tabela 7. Capacidades motoras e testes realizados na EC de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018). [4]

Capacidades Motoras	Avaliações/ Testes Físicos (FitEscola)	Conhecimentos

[4] Aprendizagens Essenciais 3º ciclo (2018).

Resistência O aluno realiza, em situação de corrida contínua, de jogo, percursos de habilidades ou outras.	-Teste Vaivém	**9º ano** - Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente. -Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.
Velocidade O aluno nas situações definidas pelo professor, respeitando os tempos de trabalho e de recuperação adequados.	-Velocidade 40m	
Força O aluno realiza com correção, em circuitos de treino ou exercitação simples, com volume e intensidade definidas pelo professor.	-Abdominais -Flexões de Braços -Impulsão Horizontal	
Flexibilidade O aluno, respeitando as indicações metodológicas específicas do treino de flexibilidade (ativa).	-Flexibilidade dos Ombros -Flexibilidade dos Membros Inferiores	
Destreza Geral O aluno realiza movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenadas.	-Agilidade 4x10 m	

Relativamente à **área dos conhecimentos** foi definido como objetivo os alunos serem capazes de interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, conhecerem a evolução dos desportos, o objetivo de jogo, as regras de cada matéria, alguns gestos e tomadas de decisão da arbitragem ao nível dos jogos desportivos coletivos.

Quanto aos conceitos psicossociais este foram variando de acordo com cada matéria, contudo, focamo-nos na cooperação, na entre ajuda e no respeito pelas decisões dos colegas e da arbitragem.

5.4. 1º Período: **a descoberta**

5.4.1. Plano de Recuperação e consolidação de aprendizagens

Devido ao primeiro confinamento que ocorreu no ano letivo anterior, decidiu-se que nas primeiras cinco semanas de regresso às aulas haveria uma fase dedicada à recuperação de aprendizagens com o intuito de completar o ensino das matérias que foram interrompidas ou incompletas, sendo este o Plano de atuação para recuperação e consolidação de aprendizagens. O plano também abrangeu o desenvolvimento de dinâmicas de relações socio-emocionais, que foram delineadas pelas diferentes disciplinas de acordo com o plano e tiveram como objetivo diluir as situações de desigualdade geradas no contexto do ensino à distância do ano anterior[5].

Assim, o plano foi composto por duas principais ações, a ação 1: dedicada à atividade das relações socio-emocionais, a ação 2: dedicada à recuperação e consolidação das matérias. No caso da EF foi decido em grupo que esse processo de recuperação (ação 2) seria dedicado ao desenvolvimento da aptidão física e à abordagem dos jogos pré-desportivos. No caso da ação 1, cada professor era responsável de desenvolver as atividades para as turmas, no caso das turmas de 9º ano da nossa PC, as atividades implementadas foram as mesmas. A ação 1 foi composta por duas atividades, na primeira, os alunos estavam dispostos em fila e após ouvirem algumas afirmações ditas pelas professoras relacionadas com o confinamento, (por exemplo: relativamente ao confinamento, senti-me mais triste do que usualmente) avançavam se concordassem, caso contrário, recuavam. Na segunda atividade, foi realizado um jogo de mimica sobre as ações, hábitos ou sentimentos que aluno vivenciou durante o confinamento. Estas atividades demonstraram que alguns alunos passaram por momentos difíceis durante o confinamento e olharam para esta atividade como uma forma de se libertarem. A figura 3 mostra o planeamento realizado de acordo com o plano de recuperação e consolidação de aprendizagens da EC.

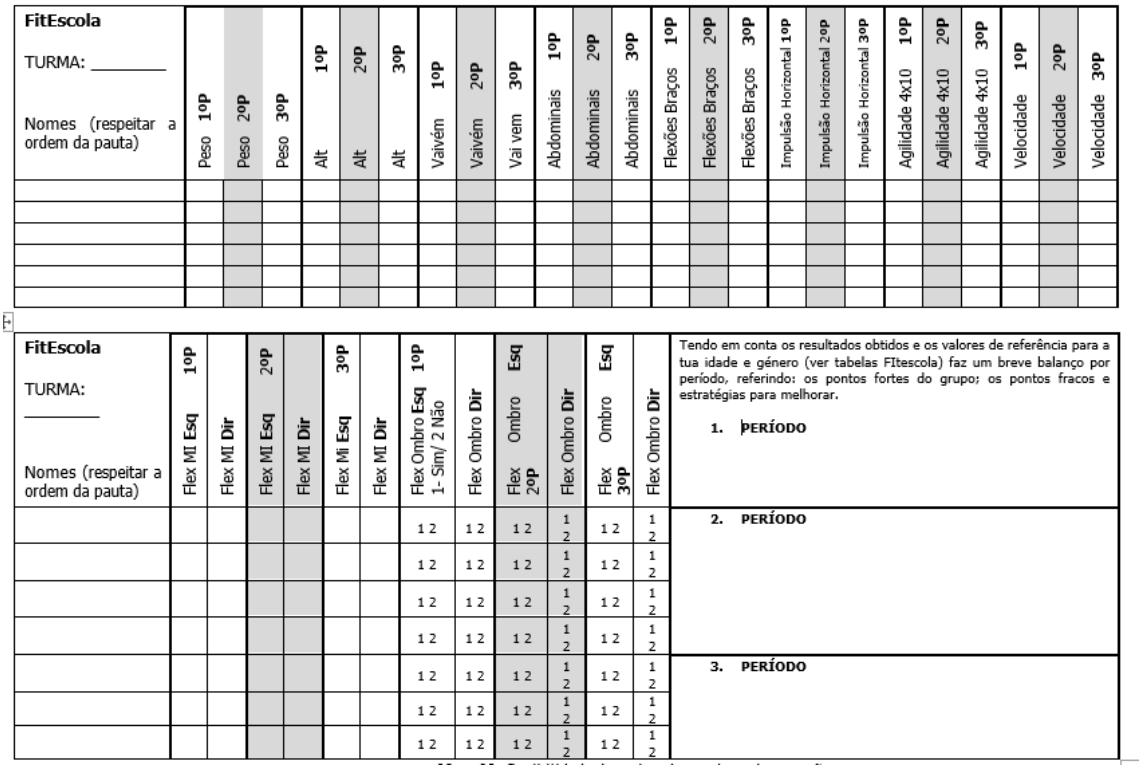
[5] Plano de atuação para recuperação e consolidação de aprendizagens da Escola Cooperante

ME	Tema	1º Semana (Poli)	2º Semana (Exterior)	3º Semana (Ginásio)	4º Semana (Poli)	5º Semana (Exterior)	Conteúdos/comportamentos
Ação 2	**Aptidão Física** - Desenvolver as capacidades motoras: aptidão aeróbia, aptidão muscular e a flexibilidade. - Perceber a forma de execução técnica e em segurança dos exercícios	Aptidão aeróbia:	Avaliação da aptidão física - Fit escola (avaliação inicial) Trabalho em circuito por estações	Trabalho em circuito por estações	Exercitar a aptidão muscular e flexibilidade	Exercitar aptidão muscular e a flexibilidade	Vai e Vem; Impulsão Horizontal; Abdominais; Flexões; Flexibilidade dos Membros Inferiores; Calculo do IMC através do peso e da altura; Velocidade 40 metros; Flexibilidade de Ombros.
Ação 2	**Jogos pré-desportivos** - cooperar com os companheiros para alcançar objetivos comuns - realizar com oportunidade das ações técnico-táticas elementares - cumprir das regras de jogo	Objetivo dos jogos pré-desportivos; conduta para com os adversários; aprender as diferentes formas de desenvolvimento da aptidão física; fairplay; cooperação; respeito; tolerância; resiliência; autonomia; humildade;					Jogo do Lencinho; Dodgeball; Jogo do Mata; Jogo do Estica; Bola ao Capitão; Jogo do Galo; Jogo do vai e vem; Corrida do Labirinto; Toca e Escolhe; Jogo da Bomba.
Ação 1	Atividade Sócio-emocional • Partilhar experiências durante o confinamento; • A reflexão sobre a nova realidade da escola; • Incrementar o sentimento de segurança; • Favorecer socialização, a empatia e a colaboração;		trabalho em linha trabalho de grupo				Autoregulação de sentimentos. Reflexão e Diálogo com os colegas. Jogo de mímica.

Figura 3. UD das primeiras cinco semanas do 1º primeiro período de acordo com as ações do plano de recuperação e consolidação de aprendizagens.

5.4.2. O desafio de envolver os alunos na avaliação da aptidão física

Durante estas semanas iniciais foi dado início aos testes FIT Escola, foram realizados: o vaivém, altura, peso, Índice de massa corporal, agilidade 4x10m, velocidade 40m, flexões de braços, abdominais, impulsão horizontal, flexibilidade de ombros e flexibilidade de Membros Inferiores (MI). Os alunos tinham um papel importante na avaliação dos testes FIT escola, visto que estes eram realizados pelos grupos e tinham a responsabilidade de agilizar os procedimentos dos testes com a ajuda do professor e de apontar os valores na folha correspondente ao grupo, tal como ilustra a figura 4. Tendo em conta os resultados de cada aluno, foi solicitado que refletissem sobre os mesmos, procurando identificar os pontos fortes do grupo, os pontos a melhorar e que estratégias ou sugestões propunham para o seu melhoramento.



FitEscola TURMA: _____ Nomes (respeitar a ordem da pauta)	Peso 1ºP	Peso 2ºP	Peso 3ºP	Alt 1ºP	Alt 2ºP	Alt 3ºP	Vaivém 1ºP	Vaivém 2ºP	Vai vem 3ºP	Abdominais 1ºP	Abdominais 2ºP	Abdominais 3ºP	Flexões Braços 1ºP	Flexões Braços 2ºP	Flexões Braços 3ºP	Impulsão Horizontal 1ºP	Impulsão Horizontal 2ºP	Impulsão Horizontal 3ºP	Agilidade 4x10 1ºP	Agilidade 4x10 2ºP	Agilidade 4x10 3ºP	Velocidade 1ºP	Velocidade 2ºP	Velocidade 3ºP

FitEscola TURMA: _____ Nomes (respeitar a ordem da pauta)	Flex MI Esq 1ºP	Flex MI Dir	Flex MI Esq 2ºP	Flex MI Dir	Flex Mi Esq 3ºP	Flex MI Dir	Flex Ombro Esq 1ºP 1- Sim/ 2 Não	Flex Ombro Dir	Flex Ombro Esq 2ºP	Flex Ombro Dir	Flex Ombro Esq 3ºP	Flex Ombro Dir	Tendo em conta os resultados obtidos e os valores de referência para a tua idade e género (ver tabelas FItescola) faz um breve balanço por período, referindo: os pontos fortes do grupo; os pontos fracos e estratégias para melhorar. 1. PERÍODO 2. PERÍODO 3. PERÍODO
							1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
							1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
							1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
							1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
							1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
							1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
							1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	

Figura 4. Exemplar de ficha de preenchimento dos testes FITescola realizados.

As aulas dedicadas aos testes FIT escola, inicialmente foram planeados de uma determinada forma pelo NE até percebermos que seria necessário alargar o tempo de realização dos mesmos. O facto de estarmos a envolver os alunos no processo de avaliação e medição dos testes, tornavam as aulas mais dispendiosas, em termos temporais, contudo, foi um processo necessário para percebermos se os alunos conseguiam ter a capacidade de identificar quais as maiores fragilidades que apresentavam e como poderiam melhorá-las. Outro fator foi a necessidade de manter as distâncias físicas entre os alunos, evitando o contato físico entre eles.

> "*Na realização dos testes FitEscola dentro do ginásio, são muitos os testes para serem realizados todos numa aula. Mantendo a lógica dos grupos por estações, os alunos realizavam o teste alusivo à sua estação. No entanto, havia estações que demoravam imenso tempo e outras que eram muito rápidas, mas para manter as distâncias físicas esta*

foi a melhor opção para garantir a segurança de todos."
(Diário de Bordo, 9 de outubro de 2020)

Durante os testes percebi que os alunos apesar de estarem habituados a realizá-los todos os anos, ainda sentiam dificuldades relativamente ao modo de os realizar. Assim, foi necessário dar uma instrução geral à turma para recordar de quais eram as principais regras da realização dos testes e partilhar com eles os valores alusivos à zona saudável e ao perfil atlético.

Relativamente à aptidão física, nas primeiras cinco semanas de recuperação, esteve inserida na ação 2. Logo, todas as aulas foram dedicadas à melhoria da aptidão física, tendo sido estruturadas por estações, sendo que cada estação era dedicada a diferentes capacidades motoras (i.e. agilidade, resistência e força). Relativamente, à flexibilidade e à velocidade estas foram trabalhadas separadamente no trabalho por estações. Durante todo o processo, tivemos o cuidado de pensar em novos exercícios, para os alunos não sentirem que caíram numa rotina. Não obstante este foco, os alunos gostavam das tarefas de aptidão física.

"*a última sessão, os alunos apresentavam-se completamente integrados nas tarefas propostas, realizando situações e exercícios de desenvolvimento da aptidão física e ao mesmo tempo a divertirem-se com aula.*" (Diário de Bordo, 23 de outubro de 2020)

5.4.2. As atividades físicas desportivas: Futebol e Badminton

Após as cincos semanas de recuperação e consolidação das aprendizagens, passamos à lecionação das matérias definidas para o 9º ano, que para o primeiro período foram o futebol e o badminton.

Badminton

Contextualizando o badminton com a turma, esta matéria não foi lecionada em anos anteriores, logo, não sabíamos ao certo em que nível se encontravam e quais as suas principais dificuldades. Assim, procedemos à realização de uma avaliação diagnóstica. Contudo, contrariamente ao que

considerávamos como prática, esta avaliação diagnóstica foi realizada pelos alunos com a supervisão do professor. Assim, os alunos leram e interpretaram uma ficha de avaliação diagnóstica que lhes foi fornecida, procurando responder de forma adequada (ver anexo 2). O processo passava por uma organização por grupos e dentro de cada um, uns realizavam os exercícios e a outra metade procurava avaliar em conjunto. A ficha apresentava ações concretas para que fossem facilmente identificadas pelos alunos, nos domínios da técnica, da tática, do regulamento e comportamentais, utilizando a escalada: com "S" de sempre, com "AV" de às vezes e com "N" de nunca. A tabela 8 consiste num exemplo da grelha utilizada para a avaliação. No final do preenchimento da tabela cada grupo reuniu para realizar uma breve apreciação em função da análise dos dados em termos do estado do grupo, isto é, identificar os principais aspetos a melhorar (ver anexo 2).

Tabela 8. Ficha de avaliação diagnóstica de Badminton do 9º ano a ser preenchida pelos alunos.

	Ações	Nomes					
Técnica	Olha para a bola/volante						
	Perde constantemente a bola/volante						
	Joga a bola/volante pelo lado esquerdo e pelo lado direito						
	Os passes são, na maioria, direcionados						
	Remate direcionado						
Tática	Coloca a bola/volante no lado oposto do adversário						
	Varia a velocidade dos passes e remates						
	Consegue cortar o remate do adversário						
	Movimenta-se em função da bola/volante						
Regulamento	Conhece e aplica, em situação e jogo, as principais regras: início e recomeço do jogo; marcação de pontos; bola/volante fora e reposição da mesma em jogo; principais faltas e incorreções;						
Comportamentais	Está empenhado e focado nas tarefas da aula.						
	Respeita as opções do colega						
	Aceita as falhas do colega						
	Escolhe ações que promovam o êxito pessoal e o êxito do grupo						
	Admite as correções que lhe são feitas						

Como preencher? : Sempre (S); Às vezes (AV); Nunca (N)

Após a avaliação diagnóstica, percebemos que os alunos não estavam familiarizados com o badminton, pois apesar de terem sucesso no envio do volante para o campo contrário ou na sustentação do mesmo, eram movimentos pouco controlados e sem direção. Face a este quadro, o planeamento da

Unidade Didática (UD) foi direcionado para a sustentação do volante, a pega da raquete, a análise das trajetórias e os batimentos (clear, lob e serviço longo) de direita e de esquerda (ver anexo 3). O jogo foi abordado, mas em situação de jogo 1+1, ou seja, jogo colaborativo tendo em conta que muitos dos alunos tinham algumas dificuldades em sustentar o volante em situação de jogo 1x1. Em termos da cultura desportiva foi lecionado o regulamento básico, em específico: a pontuação e o serviço; foi enfatizada a terminologia da modalidade – raquete, campo de jogo, serviço, clear e lob; e alguns dados sobre a história da modalidade (i.e., como surgiu e qual foi a evolução).

O espaço do ginásio onde foi lecionado o badminton, é um espaço relativamente pequeno, tendo em conta as condições necessárias para garantir o distanciamento físico e também para que os alunos pudessem deslocar-se livremente, era necessário a tomada de medidas. Perante este cenário, foi adotada uma organização por estações, em que alguns alunos estavam no exterior do ginásio a realizar tarefas, concretamente uma estação de ténis de mesa e outra de aptidão física e os outros trabalhavam em autonomia com o auxílio de fichas de trabalho. Uma das vantagens do trabalho em estações é permitir a abordagem de diversos conteúdos de natureza variadas inseridos na mesma aula (Scholich & Cases, 1993).

Para ténis de mesa a respetiva ficha indicava uma ordem de exercícios com diferentes dificuldades, tendo os alunos realizado e preenchido os desafios da mesma. A ficha apresentava essencialmente duas principais tarefas: a) conhecer a bola e a pega da raquete; b) fazer saltitar a bola. Sempre que os grupos passavam por esta estação tinham de refletir com algumas palavras sobre o desempenho do grupo.

A proposta da aptidão física envolvia desafios, tendo sido realizados cartazes dedicados a cada componente: flexibilidade (ver anexo 4), aptidão muscular (ver anexo 5) e resistência aeróbia (ver anexo 6), com os respetivos desafios (ver anexo 7). Os alunos tinham de escolher três desafios, um de cada domínio e procurar concretizá-los, no fim, cada aluno mostrava quais dos desafios conseguiram realizar.

Em termos do modelo de ensino foram utilizadas algumas estratégias do modelo de educação desportiva (MED), ou seja, houve a procura de manter as equipas/grupos em todas aulas, não só para poderem melhorar as experiências, mas também por exigência das medidas de prevenção do Covid-19. O MED proposto por Siedentop (1994), preocupa-se com o desenvolvimento afetivo e social relacionado com as aprendizagens. De acordo com Lopes (2012) e Mesquita e Graça (2015) o modelo apresenta três eixos fundamentais no desenvolvimento dos alunos, a) competentes, b) entusiastas, c) literacia em termos desportivos.

Relativamente às caraterísticas estruturais do MED (quadro 1), consiste num modelo de ensino que "*define-se como uma forma de educação lúdica e critica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica*" (Mesquita & Graça, 2015, p.59). De acordo com o autor do modelo (Siedentop, 1994) foram identificadas seis caraterísticas para a garantir a autenticidade das experiências desportivas. A figura 5, trata-se de uma adaptação das seis caraterísticas de acordo com Mesquita e Graça (2015).

Figura 5. Caraterísticas Estruturais do MED segundo Mesquita e Graça (2015).

Um dos focos deste modelo passa pela inclusão de todos os alunos, prevendo diversas funções relacionadas com o ser jogador, ser árbitro, contar os pontos, análise e observação, entre outras funções. A atribuição dessas funções permite que haja um desenvolvimento na responsabilidade, autonomia, confiança e liderança (Mesquita & Graça, 2015).

Na implementação deste modelo, para além dos diferentes papéis a desempenhar pelos alunos, pretendeu-se que os alunos trabalhassem em autonomia, numa lógica de aprendizagem cooperativa e de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, ao nível dos grupos de trabalho nas diversas estações.

O processo de criação de estações também teve diversas desvantagens, pois alguns alunos não estavam à altura de terem autonomia, visto que nem sempre as tarefas eram desenvolvidas e algumas vezes foram identificados comportamentos desviantes e fora da tarefa. Depois do NE e PC termos percebido que não se tratava de um caso particular de uma turma e sim um comportamento geral das turmas do 9º ano, passamos a retirar uma das estações, a de ténis de mesa, pois esta era a que gerava maiores distúrbios.

> "*O nosso foco principal é nos alunos do Badminton. Contudo, o trabalho autónomo em jovens de 14 anos tem as suas vantagens e desvantagens, pois há grupos que têm uma boa dinâmica de trabalho e outros que passam o tempo todo a brincar. Para isso estão a ser pensadas 2 soluções, ao fim de cada aula os alunos têm uma folha de preenchimento onde têm de "prestar contas" e autoavaliar-se ao nível do empenho, desempenho, autonomia, participação na aula e cumprimento da tarefa."* (Diário de Bordo, 16 de novembro de 2020)

Estas não foram as únicas dificuldades relacionadas com as estações de trabalho autónomo, outras dificuldades surgiram. Apesar de me sentir bastante confortável no ensino do badminton, alguns fatores externos (i.e., questões

pessoais) tiveram uma influência negativa no decorrer das aulas. O facto de eu não estar a demonstrar empenho e motivação aos alunos, teve uma repercussão neles, pois sentiram que a professora estava diferente "maldisposta" diziam os alunos. Esse *feedback* dos alunos fez-me refletir sobre como devo intervir enquanto professora na presença deles, pois, como advoga Júnior (2010), um professor, por vezes, deve procurar assumir um papel de ator, procurando transmitir entusiasmo, facilitando a motivação.

> "*Saí das sessões desiludida com o meu desempenho, sabendo que as aulas não foram tão produtivas por estas não terem sido tão apelativa*" (Diário de Bordo, 20 de novembro de 2020)

De acordo com Áliva et al. (2013) os alunos identificam como aspetos positivos de um professor: ser bom comunicador, ser coerente e dinâmico. Já relativamente aos aspetos negativos os mesmos autores identificam: o excesso de autoritarismo, o desinteresse e a incoerência. Por sua vez, Júnior (2010) refere que as aulas de EF devem procurar ter uma maior oferta de atividades diversificadas e aumentar as modalidades lecionadas; criar um ambiente favorável à prática de qualquer atividade em função dos alunos e também a criação de um clima favorável entre os alunos e o professor. Assim, houve a procura, da minha parte, em não passar os meus problemas para os alunos e procurar entrar nas aulas com atitudes diferentes, ou seja, deixar os problemas pessoais fora da aula.

Futebol

Quanto ao futebol, à semelhança de badminton, foi realizada uma avaliação diagnóstica tanto ao nível técnico como ao nível tático em que os alunos estiveram envolvidos no processo, para tal foram expostos a três exercícios principais: a) condução de bola por dentro dos cones dispostos pelo campo; b) condução de bola com passe para o apoio, receção do mesmo e remate para a baliza; c) jogo 2x2. Tendo em conta os princípios fundamentais e específicos do futebol foram descritos alguns comportamentos motores que os

alunos pudessem observar e identificar facilmente, uma vez que foi da responsabilidade dos alunos a realização da avaliação diagnóstica. A figura 6 identifica como foi construída a tabela para que os alunos conseguissem preencher facilmente a avaliação diagnóstica com “S” de sempre, “AV” de às vezes e “N” de nunca. No final do preenchimento da grelha, os grupos reuniram para realizar uma análise global do grupo, tendo em conta os pontos fortes, os pontos a melhorar e as respetivas sugestões de melhoria.

	Ações	Nomes					
Técnica	Olha para a bola (na condução de bola)						
	Perde constantemente a bola						
	Conduz a bola com o pé direito e com o pé esquerdo						
	No passe, coloca a bola “onde quer”						
	Remata - acerta no alvo						
No ataque	Afasta-se da bola – cria linhas de passe						
	Joga sozinho e quase nunca passa a bola.						
Na defesa	Tenta tirar a bola ao atacante						
	Movimenta-se para evitar a criação de linhas de passe						
	Interceta a bola						
Regulamento	Conhece e aplica, em situação e jogo, as principais regras: início e recomeço do jogo; marcação de golos; bola fora e reposição da bola em jogo; principais faltas e incorreções; marcação de livres e de grande penalidade; bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo,						
Comportamentais	Está empenhado e focado nas tarefas da aula.						
	Respeita as opções do colega						
	Aceita as falhas do colega						
	Escolhe ações que promovam o êxito pessoal e o êxito do grupo						
	Admite as correções que lhe são feitas						

Como preencher?: Sempre (S); Às vezes (AV); Nunca (N)

Figura 6. Tabela de avaliação diagnóstica de futebol realizada pelos alunos.

A UD de Futebol foi planeada para o nível elementar, uma vez que a maioria dos alunos já conhecia o objetivo de jogo, eram capazes de jogar em cooperação com os colegas de equipa, recorriam à penetração e à contenção ofensiva na estrutura de jogo reduzido Gr+2x2+Gr. O foco da UD teve por base

alguns dos princípios fundamentais e específicos do futebol, tais como: a procura da superioridade numérica, a penetração, a contenção, a cobertura ofensiva e defensiva e mobilidade (Garganta et al., 2015) (ver anexo 8). Apesar de uma das caraterísticas do nível elementar ser a realização de situações de jogo 5x5 (Garganta et al., 2015), devido à situação pandémica e às restrições na altura da lecionação, não foi possível avançar para essa situação de jogo, pois estaríamos a colocar a saúde dos alunos em risco.

As aulas foram estruturadas por estações, para um maior aproveitamento de espaço, que muitas vezes passava por ser apenas meio-campo. Em termos dos modelos instrucionais recorreu-se a algumas caraterísticas do MED, tais como a definição de capitães de equipa, treinadores e árbitros.

Durante o processo de implementação das sessões de aula dedicadas ao futebol e tendo em conta que é uma das modalidades ao qual não me sentia inicialmente confiante a implementar, deparei-me com um impasse que me trouxe alguma dificuldade em ultrapassar. Em grande parte das aulas de futebol, apenas tinha metade do polidesportivo para trabalhar. Em particular às quartas-feiras as aulas eram afetadas por fatores externos que não dependiam de mim e, por vezes, não tinha forma de os controlar.

> "*Na segunda aula da semana, é aquela aula que nenhum professor se sente preparado para dar, pois existiram imensos fatores externos que interferiram na aula. Isto porque, existe outra turma ao lado que, por sua vez, gera barulho, juntamente com barulho dos alunos que se encontram no momento no recreio e outros tantos fatores (obras da vizinhança) que afetam a qualidade de desempenho da aula*." Diário de Bordo, 20 de novembro de 2020

Inicialmente senti algum receio em procurar ultrapassar este impasse, pois os fatores causadores destes distúrbios nas aulas eram provocados por fatores externos, nos quais eu não tinha controlo. Claramente nesta situação foi visível que tinha dificuldades em resolver problemas, caraterística destacável em

professores no seu início de carreira (Farias et al., 2012). Contudo, a adaptação apesar de demorada, foi realizada na mesma aula em que este tipo de problemas surgiram. Para ultrapassar esta dificuldade, houve necessidade de alterar a estrutura organizacional da aula e envolver mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem como agentes ativos de intervenção. Ou seja, os alunos foram distribuídos por diferentes zonas e um membro de cada grupo ficou responsável por garantir a organização do mesmo. Nesta situação senti que consegui contornar a situação, uma vez que já tinha experienciado situações semelhantes, enquanto treinadora, que segundo Martins et al. (2014) torna-se uma vantagem para o EP.

Em termos da motivação dos alunos, em particular para o futebol, estes apresentavam-se intrinsecamente motivados, ou seja, tal como refere Zamarripa et al. (2016), estar motivado intrinsecamente consiste em apresentar elevados níveis de autonomia e, neste caso, os alunos procuram realizar uma determinada tarefa pelo prazer e satisfação que têm em executá-la. Os alunos davam sugestões para melhorar as aulas e para que cada um conseguisse corresponder às suas necessidades. Durante este processo foi introduzido o grito de guerra de cada grupo que surgiu no momento certo devido aos alunos estarem empenhados.

No término das aulas de futebol, para me certificar de qual era a perceção dos alunos relativamente ao envolvimento nas tarefas das aulas, propus a cada equipa uma autoavaliação oral, recorrendo à seguinte escala: 1- nada envolvidos, 2-geralmente envolvidos e 3- envolvidos completamente. Este processo exigiu que os alunos, em equipa, analisassem as suas prestações nas tarefas realizadas na aula e chegassem a um acordo para se autoavaliarem. Foi interessante perceber que havia grupos que tinham uma perceção adequada à realidade, ou seja, tinham consciência do seu nível de envolvimento.

> "*No fim para me certificar da perceção dos alunos recorri a uma classificação de 1 a 3 em que 1 era nada envolvidos, 2 geralmente envolvidos e 3 envolvidos completamente e questionei por grupo qual seria a*

> *classificação que eles consideravam que o grupo teve nessa tarefa. Após todos os grupos se expressarem, pedi uma última tarefa de grupo de forma a ligar o grupo, foi solicitado que realizassem um grito de equipa em função das caraterísticas do grupo*." (Diário de Bordo, 20 de novembro de 2020)

Os alunos, por diversas vezes, evidenciaram vontade de realizarem jogo, ainda que em situação reduzida, contudo, tal como foi referido anteriormente, não foi possível devido às orientações para prevenção do Covid-19. Em todas as aulas, os alunos reforçavam a ideia de que queriam realizar jogo, mas devido aos espaços reduzidos, nem sempre era possível permitir que o jogo sucedesse. Para que estes não desanimassem foram criadas situações de competição com os outros grupos, sem confronto direto, ou seja, eram lançados desafios (exemplo: ter o maior número de pontos).

5.4.3. Os primeiros passos do desafio de avaliar envolvendo os alunos - Badminton e Futebol

Graça (2015) refere que a avaliação faz parte do processo de ensino aprendizagem, contudo as suas práticas em EF devem ir além do mero domínio técnico e os alunos devem assumir uma postura ativa na sua própria aprendizagem. Utilizar a avaliação ao serviço da aprendizagem, segundo Moura et al. (2020), ainda não é uma prática comum no ensino em EF. Segundo os mesmos autores, a avaliação para a aprendizagem consiste em qualquer avaliação cuja prioridade é promover a aprendizagem dos alunos. Assim, partindo deste princípio, em que o objetivo é a aprendizagem, em NE desenvolvemos ferramentas de avaliação que envolvessem os alunos no decurso de todo o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo era que durante todos os momentos de avaliação os alunos atuassem como agentes ativos, de forma a aprenderem.

A avaliação do Badminton teve dois focos principais, o serviço com avaliação de uma escala de 1 a 5 e a situação de jogo 1+1, através da observação do cumprimento dos descritores numa lógica de *check list*. Os alunos foram avaliados de acordo com estes focos e, no final do jogo, foi realizada a auto e heteroavaliação entre os alunos dentro de cada grupo. As tabelas 9 mostram o exemplar da folha preenchida durante a avaliação juntamente com os critérios de avaliação.

Tabela 9. Tabela de avaliação de Badminton com respetivos critérios de avaliação.

1º Período					
Nº	Alunos	Badminton			
		Colaboração	Colaboração		
		1+1 (cooperação, distância dos 6m)	Serviço/regulamento (4)	Autoavaliação	HeteroAvaliação

Badminton		Situação 1+1 – observação 3 a 4 minutos Cumpre os descritores com consistência	
	Serviço		
1	Não passa a rede/não acerta	**1**	Posição base no meio do campo
2	Passa mas não chega à zona de serviço	**1**	Desloca-se enquadrando-se
3	Chega à zona de serviço, ficam próximos	**1**	Batimento em equilíbrio
4	Chegam à zona de serviço	**1**	Batimento adequado à trajetória do volante
5	2+2 precisão	**1**	Precisão no envio – coloca o volante ao alcance do adversário

O processo de avaliação de futebol teve o seu foco em três parâmetros: a) a condução e o controlo de bola; b) passe, receção e desmarcação; c) o remate. Uma vez que a turma, raramente, tinha espaço suficiente para a realização do jogo, devido à situação pandémica e às questões de espaço insuficiente nas instalações desportivas, optou-se por não ser avaliado. Neste caso, a avaliação foi realizada através de uma escala de 1-5 como podemos ver na tabela 10, com a definição de comportamentos esperados pelos alunos de acordo com os três parâmetros de avaliação. À semelhança da avaliação de badminton, houve um processo de auto e heteroavaliação de cada aluno dentro de casa grupo.

Tabela 10. Grelha de avaliação de futebol com os respetivos critérios.

1º Período						
Nº	Aluno	Futebol				
		Circuito				
		Condução e Controlo de bola	Passe/Receção/ Desmarcação	Remate	Auto Avaliação	Hetero Avaliação

Condução e Controlo de Bola - controlo de bola na condução; - conduz com os dois pés; - ultrapassa os obstáculos colocando o corpo entre a bola e o sinalizador; - liberta o olhar; - velocidade de execução	**1 –** Não faz a tarefa **2 –** Realiza com dificuldade (perde frequentemente a bola) **3 –** Segurança/consistência nas ações **4 –** Consistência **5 –** Realiza todos os descritores com segurança
Passe/Receção/Desmarcação - Não usa a ponta do pé; - precisão; - Adequa a força que imprime à bola; - desmarca-se para receber (passa e vai); - recebe a bola de forma controlada e consegue dar continuidade à ação.	
Remate - não remata com a ponta do pé; - corpo em equilíbrio; - precisão (baliza grande ou alvo reduzido); - Adequa a força que imprime à bola	

5.5. 2º Período: De volta ao confinamento

5.5.1. Pré-confinamento: 3 semanas antes de voltar a casa

Depois da interrupção letiva para as férias de Natal, o aumento de casos positivos no país disparou bastante, levando a um novo confinamento geral, com início a 15 de janeiro. Contudo, no início deste confinamento, de acordo com as orientações da DGS, as escolas mantiveram-se abertas. No entanto, na sexta-feira da semana seguinte, devido ao agravamento dos casos positivos de Covid-19, as escolas também foram fechadas, sendo realizada uma interrupção letiva de duas semanas antes do início do ensino a distância (E@D). Antes das escolas terem fechado, houve uma pressão, ainda maior, por parte da escola em sensibilizar o grupo de EF para manter o distanciamento físico e evitar modalidades de contato direto entre os alunos.

Antes do confinamento, foi planeado para o segundo período o ensino das matérias de orientação e ginástica de aparelhos. Como tal, foi necessário preparar os percursos de orientação para garantir que estes estavam corretos e atualizados, ou seja, garantir se todos os pontos estavam no local certo e se as adivinhas acerca da escola estavam de acordo com as caraterísticas atuais da escola.

5.5.2. Orientação e Ginástica de Aparelhos

Ao nível da **orientação**, as aprendizagens essenciais (2018) preveem para o nono ano a capacidade de realização de percursos de orientação elementares com recurso às técnicas de orientação (orientar o mapa, técnica do polegar e dobrar o mapa), bem como o conhecimento das regras e participação em prova oficial. Após a realização da UD de orientação (ver anexo 9), foram realizados diversos jogos lúdico-didáticos, com o objetivo de os alunos compreenderem as técnicas de orientação do mapa, por exemplo a realização de um exercício de estafetas com montagem da rosa dos ventos (com pontos cardeais e colaterais) e os alunos, de olhos vendados eram direcionados para diferentes locais da escola e tinham de orientar pelo mapa.

Durante as primeiras aulas de orientação o modelo de instrução direta (MID) foi o predominante, para que os alunos pudessem compreender melhor os conceitos de orientar-se e progredir com o mapa. Mais tarde, para dar continuidade às tarefas com introdução de funções, o MED marcou presença. Quanto ao MID, este modelo de ensino tal como referido, é centrado no professor, ou seja, a tomada de decisão no processo de ensino-aprendizagem é essencialmente realizada pelo professor. Este modelo recorre a estratégias de instrução formais e as tarefas tem o controlo total do professor (Silva et al., 2017). Algumas tarefas realizadas são: a revisão da matéria anterior, apresentação do conteúdo da aula, controlo elevado da aula e constantes correções aliadas ao objetivo geralmente com *feedbacks* corretivos (Mesquita & Graça, 2015). Existem algumas caraterísticas alusivas ao MID que são identificadas como prossupostos essenciais para uma instrução eficaz, como por exemplo, a clara definição de objetivos e as matérias serem estruturadas pelo professor. Contudo

o MID revela determinadas limitações, tendo em conta que não se adequa a todas as matérias e os resultados quanto ao empenho tendem a ser desfasados nos alunos de níveis diferentes (Mesquita & Graça, 2015). Na prática, este modelo nunca chegou a ser utilizado de forma isolada, ou seja, houve a complementação mais tarde com o MED.

Tal como no primeiro período pensamos em formas de desenvolver a aptidão física durante as aulas, fosse com trabalho mais específico ou circuitos criados paras as diferentes aulas, foi-lhe dada a devida importância, dedicando-lhe a 1ª aula.

> "*Assim, para iniciar o período de forma ativa, a primeira aula foi dedicada à aptidão física (…) Os exercícios de AF foram divididos num circuito, com uma adaptação do método de Tabata…"* (Diário de Bordo, 10 de janeiro de 2021)

O processo de iniciação à orientação, despertou-me um entusiasmo particular por estar relacionado com desportos da natureza. Foi com muito entusiasmo que juntamento com PC e o NE foram organizadas as aulas e preparados os percursos e aulas de orientação. Apesar de já existirem percursos pré-definidos na escola, optamos, enquanto NE, criar um percurso. Este percurso era composto por dez pontos, e no lugar das balizas e alicates foram utilizados cones com numeração de 1 a 10. A figura 7 ilustra os mapas elaborados no seio do NE.

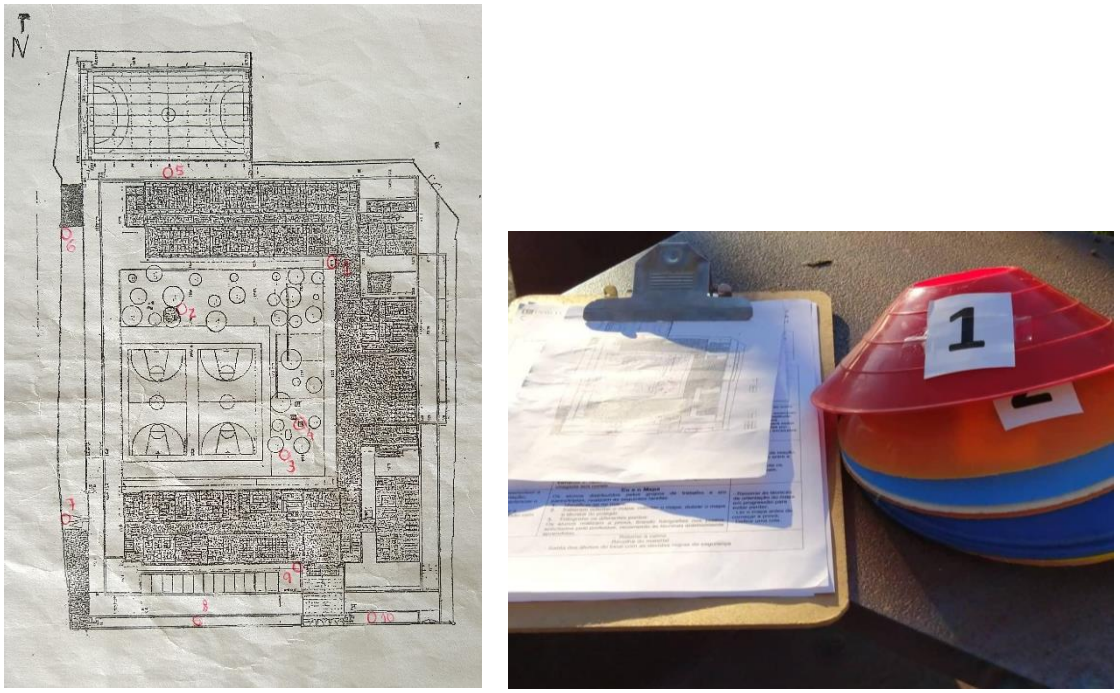


Figura 7. Mapas e cones do percurso de orientação realizado pelo NE.

A forma de controlo da passagem dos alunos nos pontos era realizada através de *Selfies* junto aos cones. Deste modo, para além de facilitar a forma de controlo nos pontos, as novas tecnologias eram introduzidas a favor das aulas de EF. Esta estratégia motivou e entusiasmou os alunos para participarem. Esta motivação por parte dos alunos surgiu devido a diversos fatores: o facto de ser uma atividade que não era do domínio deles, o facto do professor se mostrar entusiasmado na preparação e implementação das sessões e o facto do professor recorrer às novas tecnologias como meio de ensino. Tal como Fonseca et al. (2020) indicam, o professor deve adotar uma postura flexível em prol da motivação dos alunos, recorrendo cada vez mais às tecnologias, às necessidades cada vez mais individualizadas dos alunos, demonstrando ser responsável e inovador.

> "*Este exercício teve bastante sucesso, acreditando que os fatores causadores tenham sido o facto de ser uma modalidade que nunca abordaram, ter o fator competitivo e os jogos serem dinâmicos. Para além do sucesso do jogo, os alunos estavam constantemente em corrida,*

> *proporcionado um tempo de empenho motor elevado*." (Diário de Bordo, 18 de janeiro de 2021)

Quanto à **ginástica de aparelhos**, as primeiras sessões tiveram como objetivo familiarizar os alunos na exploração dos aparelhos e com exercícios de aptidão física específicos com transferência para os elementos gímnicos. Esta foi a primeira etapa da UD da matéria. As duas etapas seguintes, apenas foram concretizadas no terceiro período, após o confinamento. Estas sessões, tendo em conta a partilha dos aparelhos pelos alunos, exigiu que houvesse uma higienização constante (i.e., desinfeção das mãos e dos aparelhos) para evitar o aumento dos casos de contágio. Para além das dinâmicas de higienização, existiam as dinâmicas de montagem e desmontagem do material que, por sua vez, retiravam algum tempo de aula, tendo sido indispensável a ajuda dos alunos. Estes tiveram poucas aulas desta matéria no 2º período, mas estiveram envolvidos e o processo decorreu de acordo com o esperado. Foram assim adotadas algumas estratégias de inclusão dos alunos nas várias tarefas da aula, até porque mostraram que estavam prontos para essa responsabilidade, assim havia: a) responsáveis de cada grupo em cada aparelho, b) responsáveis por dar o aquecimento, c) responsáveis por realizar os alongamentos, d) responsáveis por ajudar os colegas do grupo, e) responsáveis por transmitir as instruções aos colegas de grupo.

> "*recorrer a estratégias de inclusão dos alunos nas nossas tarefas, ajuda-os a estarem envolvidos e a perceber o nosso lado. Os alunos por estarem a realizar uma matéria nova apresentam-se motivados e interessados. Não seria possível sem um planeamento prévio com precisão."* (Diário de Bordo, 24 de janeiro de 2021)

5.5.2. Ensino a Distância: uma nova etapa

Depois de três semanas em regime presencial e da interrupção letiva de duas semanas, iniciamos o regime de E@D. Apesar de toda a evolução da pandemia, era uma situação que desejava que não acontecesse (i.e., regressar a um novo confinamento), pois senti que ia voltar a reviver o desespero do primeiro confinamento geral, desta vez com responsabilidades acrescidas em lecionar uma turma.

Voltado ao formato do E@D, novas recomendações foram evidenciadas pela Direção Geral Educação (DGE) e pela UNESCO. Neste cenário, o objetivo central do E@D foi garantir que os alunos continuassem a aprender. Apesar das estratégias e recomendações serem a favor do objetivo, este dependia do contexto real das escolas, pelo que foram publicados diversos documentos orientadores, com metodologias, métodos de apoio com exemplos de planificação de atividades, forma de distribuir o tempo das sessões de aula entre outras informações pertinentes para o efeito (DGE, 2021).

No caso dos princípios orientadores para a implementação do E@D, nem sempre foi possível serem aplicados em todos os contextos escolares. Como por exemplo o sexto princípio a DGE (2020b) indicava "*Selecionar os meios tecnológicos de E@D (…)"* (p.6), contudo a realidade foi que o processo de ajuda aos alunos para terem meios tecnológicos foi um processo demorado, que por sua vez, limitou a variabilidade tecnológica a que podíamos recorrer, pois um número elevado de alunos não tinha os meios tecnológicos mais indicados.

Outro ponto do roteiro do E@D, faz referência aos momentos de avaliação à distância que, de acordo com o documento orientador da DGE (2020a), deveriam ser avaliadas as áreas de competência e as aprendizagens essenciais. Em Educação Física, como é obvio, existem competências das aprendizagens essenciais que no regime de E@D foram impossíveis de realizar e cumprir. Assim, existiu uma constante tentativa em cumprir com estas orientações e adaptadas sempre que possível.

Em função do novo contexto e de acordo com o Plano de E@D do agrupamento de escolas da EC foram definidos alguns objetivos do Projeto Educativo de Escola em articulação com um conjunto de estratégias para o E@D (figura 8).

Objetivos	Estratégias
Fomentar a integração das dimensões teórica e prática das aprendizagens	Desenvolvimento de atividades de interação síncrona. Utilizar recursos variados em tarefas assíncronas.
Integrar o trabalho colaborativo nas práticas profissionais	Harmonização de práticas de E@D, tendo como ponto de referência cada CT. Articular o desenvolvimento de equidade e equilíbrio de procedimentos de avaliação no quadro do ensino/educação à distância
Desenvolver os protocolos e parcerias com instituições externas	Criação de parcerias com escolas, autarquias e instituições sociais.

Figura 8. Articulação com o Projeto Educativo do Plano de E@D. (imagem retirada do documento da EC).

Quanto à mancha horária, os alunos tiveram momentos de aprendizagem assíncrona e momentos de aprendizagem síncrona. Nos momentos de aprendizagem síncrona, os alunos e os professores reuniam-se via *online* em tempo real através do Google MEET em aulas de quarenta minutos, em vez de cinquenta, devido à redução do tempo de aulas. As aulas assíncronas consistiam na criação de mecanismos de aprendizagem para que os alunos trabalhassem de forma autónoma e ao seu ritmo. As tarefas atribuídas não podiam exceder os quinze a vinte minutos de duração por bloco de cinquenta minutos[6]. O facto de terem existido aulas síncronas e assíncronas foi uma estratégia para gerir o tempo que os alunos passavam em frente ao computador, presente no plano de E@D da EC, para evitar a fadiga frente ao ecrã tal como a DGE (2021) sugeriu.

Esta etapa trouxe um conjunto de reformulações tanto ao nível do planeamento anual como da gestão das aulas. O plano anual teve de ser alterado, visto que se tornou impossível a abordagem de algumas matérias em regime online, como por exemplo na ginástica de aparelhos. Sendo que no caso

[6] Plano de E@D da Escola Cooperante (2021)

de orientação apesar de ser possível a sua abordagem, esta teve uma abordagem mais teórica, coadjuvada com alguns exercícios práticos. Assim, as professoras residentes dos nonos anos juntamente com o NE, recorremos à realização da reformulação do planeamento das matérias. Foram previstas sete aulas assíncronas e catorze síncronas, com definição de prioridades de implementação das matérias: a 1ª prioridade foi a área a aptidão física e conhecimentos; a 2ª prioridade a orientação e a 3ª prioridade a ginástica de aparelhos. Em função das prioridades de cada matéria, foi desenvolvida uma planificação flexível como é possível observar na figura 9 (i.e., de acordo com as aprendizagens essenciais, competências psicossociais, etc.).

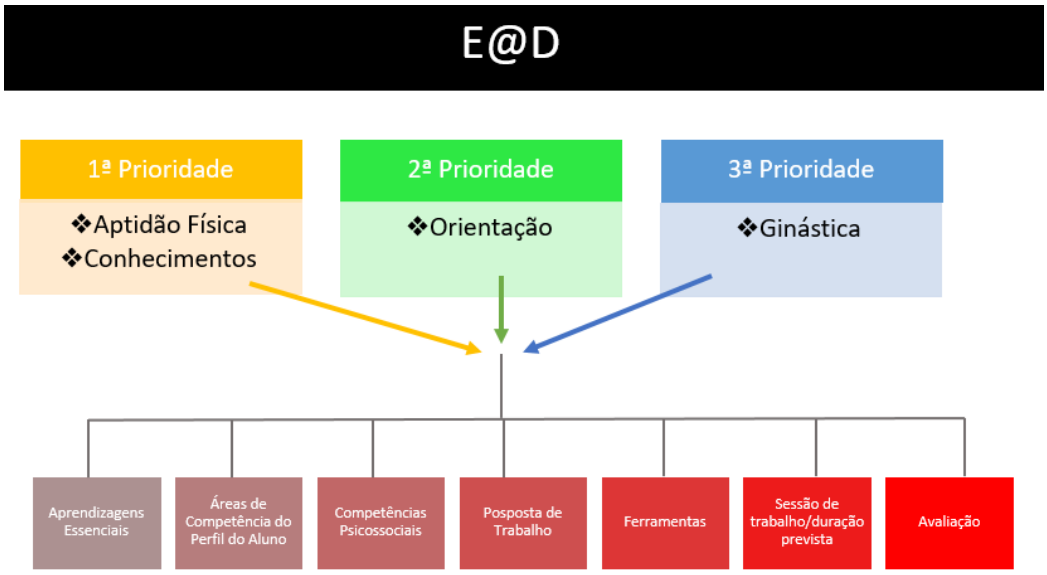


Figura 9. Definição das prioridades de EF para o E@D.

Nas aulas assíncronas o trabalho realizado pelos alunos consistiu num trabalho autónomo, tendo, por diversas vezes, surgido a dúvida: "*mas até que ponto todos os alunos têm essa competência?*". A promoção de atividades que fomentem a autonomia dos alunos é indispensável, no entanto, para existir essa autonomia tem de existir a responsabilidade por parte dos mesmos. Assim, tal como menciona Santos et al. (2019) cabe aos professores procurar desenvolver estas competências nos alunos. Contudo, se esta tarefa é desafiante presencialmente, em regime online foi ainda mais.

Durante as sessões assíncronas, evitou-se ao máximo a realização de tarefas em frente ao computador, não só para precaver a fadiga frente ao Ecrã, mas também para motivar os alunos com diferentes dinâmicas, garantindo o cumprimento das diretrizes da DGE (2021). Durante as sessões assíncronas fui-me apercebendo que a maioria dos alunos não entregavam os trabalhos dentro dos prazos, não sabendo os motivos, ou seja, não se sabia se era por terem dificuldades tecnológicas ou por opção dos mesmos. Apesar da procura constante em sensibilizar os alunos para o cumprimento das tarefas dentro dos prazos, as melhorias não foram transversais.

Na generalidade, os alunos foram bastante participativos nas aulas síncronas. Em parte, fruto do recurso às várias ferramentas tecnológicas com caráter pessoal afetivo e social, formativo e bastante personalizado, que de acordo com Carrillo e Flores (2020) é essencial para garantir a motivação dos alunos.

> *"Apesar deste contexto triste e desmotivador (novo confinamento, devido ao Covid-19), os momentos da aula síncrona são para mim um momento de ensino-aprendizagem divertido. Os alunos apresentam-se bastante motivados e interessados nas tarefas solicitadas, a grande maioria intervém na aula de forma produtiva. Este contexto, traz uma alegria à aula e consecutivamente a mim como professora estagiária, ao ponto de nem dar pelo tempo de aula passar*." (Diário de Bordo, 22 de fevereiro de 2021).

Ao longo das semanas seguintes fui observando que os alunos estavam sobrecarregados de trabalho e com necessidade de interagir com os colegas, mais do que realizar as tarefas. Alguns alunos chegaram a dizer que as aulas de EF eram um momento de alívio, pois apesar de terem tarefas a cumprir, consideravam ser tarefas interessantes, mas que, por vezes, não se podiam dedicar mais devido às tarefas de outras disciplinas. Ao longo das semanas, a situação foi-se tornando cada vez pior. Nessa mesma ocasião saiu uma

publicação no jornal Público (2021), que revelava que o segundo confinamento estava a afetar a população em geral, por estarem cansados do confinamento e da pandemia, que levava a uma redução da perceção do risco do Covid-19. Segundo a mesma publicação, os portugueses desrespeitavam cada vez mais as orientações de prevenção e saíam de casa sem motivos de força maior, mostrando a necessidade que a população tinha em voltar à rua. No caso dos alunos a situação era a mesma, para além do cansaço evidente a preocupação com a saúde mental começou a surgir, visto que de acordo com Bastos et al. (2021), a pandemia e o isolamento/confinamento apresentavam um impacto negativo que leva a um drástico aumento e agravamento de doenças mentais.

> "*foi visível a necessidade que os alunos tinham de interagir e de terem um momento de libertação. Alguns alunos, apontaram o facto de terem diversos trabalhos, ou que tinham dificuldades em acompanhar o raciocínio de algumas disciplinas em formato online. Os alunos identificaram as sessões de aula de Educação Física, como sendo as favoritas deles, por serem dinâmicas e não exigirem tarefas stressantes. Mostrando de facto a importância da Educação Física até num contexto de pandemia."* (Diário de Bordo, 1 de março de 2021).

Face a este panorama e para não sobrecarregar os alunos, as tarefas das sessões síncronas eram realizadas no período de aula, não havendo lugar a trabalhos extra-aula. As tarefas das aulas síncronas foram sempre realizadas em grupos de trabalho, tendo sido criadas para o efeito salas no Google MEETS para os diferentes grupos de trabalho. A PC juntamente comigo passávamos pelas diferentes salas para esclarecer dúvidas e ajudar nas tarefas. No início das sessões síncronas os alunos tinham um momento de conversa com as professoras, para garantir o bem-estar e poder ajudá-los caso necessário.

Durante o processo de E@D fui-me deparando com diversas dificuldades tecnológicas, não por dificuldades na sua utilização, mas por existirem falhas com o computador ou com a internet, que várias vezes me deixaram incapaz de

prosseguir com a aula. Estas dificuldades tecnológicas surgiam constantemente, que dificultou a emissão de *feedbacks*. Nestas situações a PC teve um papel crucial, assumindo a condução das aulas sempre que eu tinha uma falha tecnológica.

Relativamente **à 1ª prioridade**, durante todas as aulas síncronas houve um momento de aula dedicado à realização de um circuito de aptidão física, com inclusão da área de conhecimentos e em todas as sextas-feiras os alunos respondiam a um formulário de automonotorização, para perceber se estavam a ter melhorias nos valores de quatro exercícios: abdominais e flexões de acordo com o protocolo FITescola, *jamping jaks* e agachamentos. Ao nível dos conhecimentos também foram realizadas outras tarefas, tais como: a) *kahoots* sobre o material de ginástica de aparelhos, como devem ser arrumados os aparelhos de ginástica no contexto da EC e sobre sinalética e leitura de mapas em orientação e b) apresentação de documentos como *Powerpoints* sobre orientação e a frequência cardíaca com exercícios práticos.

5.5.2.1. O Currículo Desenvolvido

A atividade Circense

Esta atividade teve como objetivo desenvolver diversas capacidades motoras: equilíbrio, coordenação, força, destreza e orientação espacial. Quanto às áreas de competência pretendeu desenvolver: a criatividade; o relacionamento interpessoal; o desenvolvimento pessoal e autonomia; a consciência e o domínio do corpo. A tarefa consistia na realização, em grupo, de um vídeo final com alguns exercícios realizados na aula, em que eles procurassem ser criativos e fossem mais além do que tinham aprendido nas aulas (Ver anexo 10). Esta tarefa foi sujeita a auto e heteroavaliação dos grupos, para garantir que todos os seus membros intervinham na sua realização (ver anexo 11).

O Circuito de Aptidão Física

Outra tarefa foi a montagem do circuito de aptidão física, esta tarefa teve como objetivo envolver mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem,

sendo eles responsáveis pela montagem de um circuito de aptidão física (Ver anexo 12). Assim, a ficha foi preenchida com um exercício dedicado à resistência; três exercícios dedicados à força (um para a força superior, outro para a força média e outros para força superior); um exercício para a velocidade e um exercício para flexibilidade. Após a realização desta ficha e das devidas correções realizadas pelas professoras, os alunos realizaram uma ficha com um circuito de oito exercícios para ser preparado e apresentado aos colegas, sendo eles os professores dos exercícios.

As 2ª e 3ª prioridades: orientação e ginástica de aparelhos

Em termos dos conhecimentos ginástica de aparelhos, os alunos realizaram dois *kahoots* diferentes, um com o objetivo de conhecerem os materiais e a forma como devem ser transportados e arrumados no contexto da EC e outro sobre os elementos gímnicos. A ferramenta do *Kahoot,* também foi utilizada para a área do conhecimento de orientação, com o objetivo de os alunos aprenderem a sinalética, os tipos de mapa, as técnicas de orientação elementares e avançadas e como se procede à marcação dos pontos no mapa. Em orientação, foram também realizadas atividades de desenho de croquis dos compartimentos de casa e a montagem de um percurso de caça ao tesouro para o agregado familiar.

Os Projetos/Concursos

Durante o E@D foram surgindo diversos projetos/concursos relacionados com a EF. Após a reunião do grupo de EF foram decididos em quais iríamos participar. Assim, o agrupamento de escolas da EC participou em dois projetos/concursos: a) O meu nome é? b) #*WhiteCard*. O concurso "o meu nome é?" foi uma iniciativa de Coordenação Nacional do Desporto Escolar e da Federação de Campismo e Montanhismo de Portugal (FCMP) com o objetivo de batizar as mascotes que iria representar a escalada desportiva e escalada de bloco destinado às crianças e jovens. Para tal, decidiram desenvolver um concurso com a participação dos alunos e professores, com as seguintes fases: a) decisão dos nomes entre turmas, b) nomes que representaram a escola, c)

decisão dos nomes por parte do FCMP para o curso final, d) concurso final por votação geral. Em termos da primeira fase, os grupos de cada turma sugeriram os nomes para cada mascote com a devida justificação, de seguida esses nomes foram partilhados com outras turmas para escolherem aqueles que consideravam os melhores para representar a turma, os nomes que representaram a turma foi "*Joana Montanha e João Natura"*. Depois da fase turma, passou-se à fase da seleção dos nomes que iriam representar a escola, sendo de salientar que os nomes das mascotes escolhidos por duas das três turmas pelo qual o NE esteve responsável passaram e foram eleitos para representar a EC, sendo ele o *"João Mosquetão e Joana Montanha".* Chegamos à final com os nomes "*Joana Montanha e João Mosquetão*" (nomes escolhidos por 2 das turmas do NE), apesar de não termos ganho a final, a final foi ganha por uma das escolas do agrupamento da EC fruto da dedicação e do trabalho do grupo de EF do agrupamento. Assim, as mascotes da figura 10 receberam os seguintes nomes: "Alturas e Alpina".

Figura 10. Mascotes do concurso da FCMP e o Desporto Escolar: Alturas e Alpina.

Outra iniciativa no qual estivemos envolvidos, foi o *#WhiteCard,* esta iniciativa surgiu no âmbito do Dia Internacional do Desporto para o desenvolvimento e a paz, resolução adotada pela assembleia Geral das Nações Unidas. Com o objetivo da promoção dos valores e da paz no desporto, a tarefa consistia em escolher um valor que cada aluno e professor associasse o desporto ao desenvolvimento e à paz. Para tal, foi escrito numa folha branca o

valor escolhido e do outro lado a folha ficava em branco, no final as fotos foram juntas num PowerPoint para realização de um pequeno vídeo com todas as fotografias presentes para se colocar na página da Escola. Esta tarefa foi realizada pelos alunos e professores, com a identificação de cada turma, a figura 11 mostra meu contributo enquanto EE da EC.

Figura 11. Projeto #WhiteCard.

5.6. 3º Período: Voltar a começar

O terceiro período iniciou o processo do desconfinamento, em que os alunos do 3º ciclo voltaram ao ensino em regime presencial, mas o mesmo não sucedeu com o secundário. Regressar do E@D foi um processo de voltar a começar. Mais uma vez, foi necessário reformular o planeamento e repensar na abordagem das matérias tendo em conta o processo de inserção dos alunos de volta à comunidade escolar, isto à semelhança do plano de recuperação das aprendizagens do primeiro período. O regresso ao ensino presencial, foi garantido a pouco tempo do início do 3º período, pelo que, assim que essas informações foram divulgadas e confirmadas pela DGS, o replaneamento começou.

Inicialmente estava previsto para o terceiro período a lecionação das matérias de dança e voleibol. Contudo, tendo em conta que as matérias que foram direcionadas para o segundo período foram interrompidas, mantivemos a abordagem da ginástica de aparelhos e de orientação. Como a turma teve mais aulas direcionadas para orientação do que para ginástica de aparelhos, esta passou a ser a uma das prioridades.

Antes de iniciarmos as matérias, a primeira semana foi direcionada para os alunos, ou seja, foi uma semana livre em que eles decidiam quais as tarefas desportivas que queriam realizar dentro das matérias desportivas. Este processo foi essencial, para que os alunos se voltassem a relacionar e interagir, pois assim, todos tiveram a hipótese de realizar as atividades que mais gostavam. Os alunos mostraram-se recetivos a esta ideia e mostraram estar contentes com a prática.

> *"Apesar de serem aulas de uma perspetiva livre os alunos apresentavam as mesmas regras gerais da aula, como as distâncias e as instruções indicadas pelo professor. Foi possível observar que os alunos apresentavam comportamentos mais agitados, com mais energia e de volta à necessidade de constantes conversas paralelas. Estavam animados e felizes por regressarem à escola"* (Diário de Bordo, 12 de abril de 2021)

5.6.1. As matérias: Ginástica de Aparelhos, Voleibol e Orientação

Ginástica de Aparelhos

A reformulação do planeamento da UD de ginástica passou por dar continuidade ao trabalho que tinha sido desenvolvido com os alunos no início do segundo período antes do confinamento, essa fase foi definida como a Etapa1 da UD. A esta 1 foram acrescentadas mais duas (2 e 3) (ver anexo 13). Os aparelhos utilizados foram o minitrampolim, o boque e a trave. A Etapa 1 consistiu na lecionação dos fundamentos da ginástica de aparelhos e teve como

objetivos principais: a) a exploração e familiarização com os aparelhos, b) melhorar as receções no solo, c) explorar as situações de chamada (no solo, no trampolim reuther e no minitrampolim) e d) desenvolver a aptidão física com exercícios específicos com transferência para os elementos gímnicos.

A estrutura das aulas foi por estações, estando um grupo em cada estação. Na ginástica de aparelhos, conforme referem Scholich e Cases (1993), o trabalho por estações é uma mais valia visto que permite lecionar diversos temas (i.e., boque, minitrampolim e trave) na mesma aula. Em termos de o modelo de ensino foram utilizadas algumas estratégias do MED.

Para que os alunos pudessem realizar as tarefas de forma autónoma foi desenvolvida uma ficha com os graus de dificuldade crescente de cada elemento gímnico alusivo a cada aparelho, esses documentos foram partilhados com os alunos antes das sessões serem iniciadas, a figura 12 consiste num exemplo e como foram definidas as dificuldades.

Salto ao Eixo
Familiarização com exercícios de Boque para o salto eixo
Passa o boque, mas sem os MI estendidos e/ou receção descontrolada
Passa o boque, com os MI estendidos, receção controlada
Passa o boque, com os MI estendidos, receção controlada e fase de voo após a chamada.

Figura 12. Exemplo de tabela utilizada para o trabalho autónomo dos alunos (salto ao eixo).

A Etapa 2 consistiu na lecionação dos elementos gímnicos, previstos na UD e o objetivo passou por explorar cada elemento gímnico previsto pela UD. Na 2ª etapa os alunos foram expostos a uma situação de coavaliação, em que em grupo identificavam em que fase se encontravam e de seguida, foi-lhes dado o parecer do professor sobre o preenchimento da coavaliação pelos alunos (ver anexo 14). Após essa coavaliação foi preenchido um documento com os aspetos principais a melhorar, foram dados a conhecer a cada aluno, sendo-lhes solicitada uma assinatura na folha como forma de se comprometerem na melhoria das suas dificuldades, (ver exemplo na figura 3). De acordo com López-

Pastor (2009), é essencial que os alunos estejam inseridos no processo de ensino aprendizagem como agentes ativos e envolvidos e que conheçam os processos de avaliação. A participação ativa dos alunos no processo de ensino aprendizagem pode ocorrer de várias formas, isto é, através da autoavaliação, da heteroavaliação, da coavaliação, etc. Assim, segundo o mesmo autor, parte do processo passa por partilhar *feedbacks* com os alunos sobre as suas dificuldades e como corrigi-las, tal como é identificado na figura 13.

ALUNOS	BALANÇO			SUGESTÕES DE TRABALHO		
	MINITRAMPOLIM	BOQUE E PLINTO	TRAVE	MINITRAMPOLIM	BOQUE E PLINTO	TRAVE
Aluno x	Consegue fazer os 2 saltos (vela, engrupado) com articulação corrida/chamada; tem controlo do corpo durante o salto e receção equílibrada	Consegue fazer 1 salto (eixo ou entre-mãos) com articulação corrida/chamada; tem controle total do corpo durante o salto e receção em equilíbrio	Realiza os exercícios obrigatórios com rigor e estou a construir a minha coreografia	Continua a trabalhar os saltos (vela e engrupado) e podes começar a tentar a meia pirueta. Se tiveres receio de fazer no minitrampolim começa a fazer no chão	Inicia o salto entre mãos com exercícios mais básicos (saltar para a caixa, saltos de coelho no chão) e continuar a trabalhar o salto de eixo.	Continuar o trabalho de trave, acabando a construção da tua coreografia e exercitando a mesma.

Figura 13. Balanço individual dos alunos em ginástica acrobática.

A Etapa 3 consistiu na diferenciação, ou seja, no caso do minitrampolim os alunos tiveram de realizar três dos saltos lecionados na UD, contudo, estes ficaram ao critério do aluno selecionar os que prendia realizar. Para além destes três saltos os alunos poderam explorar outros saltos que tivessem interesse para além da UD. No caso do boque, os alunos tiveram de procurar realizar os dois saltos (ao eixo e entre mãos) com ou sem ajuda, aqueles que se sentiam confortáveis avançaram para outros saltos como, por exemplo, com o plinto longitudinal. No caso da trave o mesmo cenário aconteceu, os alunos tiveram de realizar uma sequência com os movimentos previstos pela UD e procurar acrescentar novos movimentos. Durante esta etapa foi realizado o segundo momento de coavaliação igual ao anterior, para que fosse possível refletir acerca da evolução da turma e qual a perceção que os alunos tinham das suas melhorias.

Durante as aulas, foi possível observar que os alunos começaram a gostar de realizar as aulas de ginástica de aparelhos, talvez por existir um clima de aula

positivo de trabalho autónomo, que segundo Carvalho (2015) é essencial para a motivação dos alunos. Mas também devido aos objetivos serem específicos para as dificuldades de cada aluno, assim os objetivos eram alcançáveis. Ou seja, seguiu-se a estratégia veiculada por Santos et al. (2019); para os alunos que tinham mais dificuldades foram definidos objetivos mais fáceis, para os alunos que tinham mais facilidade foram definidos objetivos para irem mais além.

> "*Esta ficha permitiu que os alunos se enquadrassem nos diversos elementos gímnicos de acordo com as necessidades e dificuldades de cada um. Exigia dos grupos trabalho autónomo e empenho. Em casos particulares de alunos com mais dificuldades teve um impacto positivo, pois ficaram motivados a ultrapassar essas dificuldades."* (Diário de Bordo, 1 de maio de 2021.)

Voleibol

A UD de voleibol foi planeada com três focos principais: a) a sustentação de bola, b) a construção dos três toques e c) situação reduzida de jogo 2x2 (ver anexo 15). Na sustentação de bola foram abordados conteúdos técnicos passe e manchete, serviço por baixo e o enquadramento. Na construção dos três toques houve a preocupação em introduzir as funções de recebedor, distribuidor e atacante. Durante a situação de jogo foram explorados os sistemas de jogo 2x0 e 1x1.

No voleibol, à semelhança de ginástica, foi realizada uma ficha de trabalho autónomo que foi dada aos alunos para que eles pudessem selecionar e realizar os exercícios de acordo com as suas dificuldades e necessidades. Na ficha os exercícios foram colocados por ordem de dificuldade com a respetiva escala, a figura 14 consiste num exemplo.

Serviço
Se conseguires realizar serviço por baixo, realiza o serviço por baixo em dimensões de campo de jogo formal (6m). A bola nunca pode cair ao chão.
Se conseguires realizar o serviço por baixo, passa a realizá-lo de forma a enviar a bola para a posição exata do teu colega (o recebedor escolhe o local onde quer receber a bola)
Se conseguires receber a bola do teu colega, em vez de a agarrares com as duas mãos, realiza uma auto-receção. (em passe ou manchete)
Se conseguires realizar o serviço por baixo, realiza serviço tipo ténis.
Se consegues receber a bola envida através do serviço tipo ténis, em vez de a agarrares com as duas mãos, realiza uma auto-receção (em passe ou manchete)

Figura 14. Exemplo de tabela utilizada para o trabalho autónomo dos alunos (serviço).

Em termos da cultura desportiva, os alunos tiveram de aprender alguns dos gestos da arbitragem de voleibol, sendo esta umas das componentes do processo de coavaliação. Os gestos a realizar foram: bola fora, bola dentro, autorização para servir, mudança de set e mudança de campo. Como os grupos eram constituídos por seis elementos, havia sempre dois elementos que ficavam fora da situação de jogo, desses dois elementos um era responsável por ter as funções de árbitro e o outro por realizar as contagens dos pontos.

A estrutura das aulas, inicialmente, consistia em estações: a) dedicada aos serviços, b) dedicada à sustentação de bola, c) dedicada ao jogo 2x2 e d) dedicada aptidão física especifica. Contudo, tendo em conta a evolução dos alunos, a estrutura foi reformulada e procedeu-se à utilização de vários campos para haver lugar a mais jogos. Quanto aos modelos de ensino, houve a utilização de algumas caraterísticas do MED, com grande destaque para o papel de árbitro.

Durante as sessões foram realizados dois momentos de coavaliação tal como em ginástica de aparelhos, em que os alunos identificaram qual o ponto de situação em que cada aluno se encontrava (ver anexo 16). Após a realização da primeira fase de coavaliação foi realizado um balanço individual de cada aluno

com os aspetos a melhorar, cada aluno assinou como prova de que se comprometiam a melhorar em função das indicações. A imagem abaixo consiste num exemplo prático (ver exemplo da figura 15).

Nomes	Balanço	Assinatura
Aluno x	Apesar do preenchimento da coavaliação não ter sido realizado corretamente. Deves procurar enquadrar-te com a bola e manter a posição média (joelhos fletidos) para conseguires intercetar a bola. Deves começar a aumentar a distancia do serviço. Bom trabalho.	
Aluna x	És uma aluna dedicada que mostra intenção nas jogadas, contudo deves procurar formular as jogadas de 3 toques com o teu colega de equipa direcionando a bola para rede para criar dificuldades aos adversários. Bom Trabalho!	

Figura 15. Exemplo prático de balanço realizado a voleibol.

Durante as aulas fui percebendo que os alunos sentem necessidade de simplesmente jogar, pelo que as aulas foram, em grande parte, com situações de jogo 2x2, com diferentes variantes. Contudo, o facto de os alunos preferirem realizar jogo foi uma vantagem para estimular a construção dos três toques através do jogo. A turma era bastante heterogénea, pelo que houve a necessidade de realizar diferentes trabalhos com os diferentes grupos.

> "*Durante o processo foi possível observar que os alunos evidenciavam mais uma vez, bastante heterogeneidade em termos das competências técnicas e táticas, ou seja, enquanto uns alunos apresentavam facilidade na construção dos três toques outros tinham dificuldades em realizar sustentação de bola."* (Diário de Bordo, 16 de maio de 2021)

Dar voz aos alunos no processo de avaliação: ginástica de aparelhos e voleibol

O protocolo de avaliação de ginástica de aparelhos foi realizado de acordo com três parâmetros: a) avaliação continua/observação em contexto de aula com

um peso 40%; b) classificação obtida na prova de ginástica com peso de 40% ; c) apresentação oral com um peso de 20%.

A avaliação contínua teve em conta os registos realizados pelo professor ao longo das sessões, o envolvimento do aluno nas tarefas e o cumprimento do estipulado, associado às regras, responsabilidade e autonomia. Para classificação da prova de ginástica foi realizada uma grelha de classificação com os exercícios obrigatórios com um peso de 94% e ir mais além teve um peso de 6%. Esta competição teve a envolvência dos alunos, sendo que esta passou pela realização de uma competição em que dois grupos realizavam os esquemas e saltos e os outros dois grupos foram responsáveis por apreciar e classificar os esquemas e os saltos. Ou seja, os alunos foram avaliados pelas competências motoras (saltos e esquema) e pela capacidade de análise e observação. A apresentação oral teve como objetivo a realização de um balanço do trabalho realizado em função das coavaliações e respetiva auto e heteroavaliação de cada grupo (ver anexo 17).

O protocolo de avaliação de voleibol teve em consideração três parâmetros: a) avaliação contínua/observação em contexto de aula com um peso de 40%; b) observação direta em situação de jogo 2x2 com um peso de 40%; c) relatório com um peso de 20%.

A avaliação contínua consistiu nos registos de observação do professor, tendo por base o envolvimento dos alunos nas tarefas, o cumprimento do estipulado de acordo com as regras, responsabilidade e autonomia. A observação direta da situação de jogo 2x2, consiste no preenchimento de uma grelha de classificação do serviço e do jogo 2x2. Por fim, o relatório consistiu num trabalho realizado pelos grupos, em que foi realizado um balanço de acordo com as dinâmicas do grupo, as coavaliações e a evolução do grupo (ver anexo 18).

Orientação

O desenvolvimento de orientação, consistiu na continuação do trabalho que tinha sido iniciado no início do segundo período, assim a UD manteve-se e esta matéria surge como um complemento. As atividades de orientação estavam

inseridas de uma forma geral nas aulas de voleibol, que por sua vez ajudavam a dinamizar melhor os jogos de voleibol e ao mesmo tempo eram menos alunos a realizar os percursos de orientação o que facilitava o controlo das partidas e das chegadas.

As tarefas de orientação foram construídas para realizar uma competição entre os grupos da turma, tendo sido realizados quatro percursos de orientação diferentes, ganhando o grupo cuja média do tempo final fosse mais baixa. Esta dinâmica permitiu que os alunos abraçassem o espírito de uma prova oficial de orientação, pois ganhava quem terminasse a prova o mais rápido possível e sem erros. Permitiu também que consolidassem as técnicas de orientação do mapa, pois caso não fossem aos pontos corretos encontravam pontos de outras provas ou percursos. Para este fim, foi elaborada uma grelha para apontar os tempos e fazer as médias finais dos tempos de cada grupo tal como está na figura 16.

Grupo	Prova das somas		Prova das Rimas		Prova das adivinhas		Prova das palavras		Média dos tempos
	Tempo	Penalidades	Tempo	Penalidade	Tempo	Penalidades	Tempo	Penalidades	
1									
2									
3									
4									

Figura 16. Grelha utilizada para a realização das provas de orientação.

Para cada prova e a cada grupo foram distribuídos cartões de controlo. Os cartões de controlo foram pensados para serem universais para todas as provas, como é possível observar na figura 17. As provas foram quatro:1) prova das contas, 2) prova das adivinhas, 3) prova das rimas, 4) prova das palavras. Cada prova apresentava vários percursos diferentes para evitar que os grupos se encontrassem. Antes dos grupos iniciarem as provas tinham de apontar qual o percurso que estavam a realizar. As provas foram realizadas em pares ou no máximo em trios.

Prova das contas	Grupo		Percurso			
	Par (Nomes)					
					Tempo	

1		2	
3		4	
5		6	
7		8	
9		10	

Figura 17. exemplo de cartão de controlo utilizado nas provas (prova das contas).

Aptidão Física

A aptidão física foi desenvolvida em praticamente todas as aulas. Houve a necessidade de realizar exercícios mais alusivos à aptidão física especifica das modalidades, como meio facilitador. Estes exercícios eram realizados ao longo da aula, ou então, logo após o aquecimento inicial.

Os testes FIT escola foram implementados neste período. Os testes realizados foram: abdominais, vaivém, agilidade 4x10m, impulsão horizontal, flexões de braços, flexibilidade de ombros e flexibilidade dos MI. Durante a implementação percebi que os alunos não se mostravam motivados para a realização dos mesmos, principalmente nos testes das flexões de braços e dos abdominais.

Em comparação com os testes do primeiro período, foi possível observar que os alunos na maioria não tiveram uma evolução positiva, mas sim uma regressão. Por exemplo, um aluno que fez vinte e cinco flexões no primeiro período, fez vinte e três no terceiro período. Esta regressão pode estar associada a vários fatores: a) à desmotivação dos alunos na realização dos testes, b) à falta de continuidade do trabalho de aptidão física relacionado com a interrupção das aulas presenciais devido ao confinamento. Em comparação com a tabela 7 do primeiro período, em termos dos alunos que se enquadravam no perfil atlético, relativamente ao 3º período, houve um aumento dos alunos no perfil atlético do vaivém e da impulsão horizontal, contudo nos restantes testes houve reduções, sendo de destacar a agilidade que teve uma redução acentuada (tabela 11).

Tabela 11. Comparação do 1º período para o 3º período do número de alunos no perfil atlético de acordo com os testes FITescola.

	Vaivém	Abdominais	Flexões de braços	Impulsão horizontal	Flexibilidade MI	Agilidade 4x10m
1º	8	16	13	7	6	19
3º	12	14	9	11	5	9

5.7. Formar alunos para serem cidadãos

O professor é um agente de grande impacto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Santos et al., 2019). De facto, com o tempo fui-me apercebendo que a nossa postura com os alunos tem um grande impacto nas atitudes dos mesmos. Tal como indicam Fonseca et al. (2020), a postura adotada pelo professor frente aos alunos, tem impacto na motivação e recetividade dos mesmos. O mesmo sucede em termos comportamentais.

A turma de 9º ano, tinha alguns casos isolados que foram considerados alunos com tendências a comportamentos indisciplinados. Por conseguinte, foi necessário perceber o que poderia causar esses comportamentos. A indisciplina consiste na negação ou no desrespeito de uma determinada regra ou princípio (Oliveira, 2001). Partindo para o contexto de aula e de acordo com Amado (2001) a indisciplina dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Alguns fatores levam ao desvio dos comportamentos adequados sendo um deles a desmotivação e outro as ações e postura do professor (Fonseca et al., 2020; Oliveira, 2001).

Assim, de acordo com Oliveira (2001), um professor perante os comportamentos indisciplinados não deve reagir recorrendo ao castigo e sim transformar os comportamentos presentes em aula, em condutas que possam ser úteis e produtivas para os alunos. Por sua vez, Fonseca et al. (2020) referem que um professor deve procurar ser flexível, isto é, sem preconceitos, com capacidade de criar climas agradáveis, adaptável ao contexto, ser criativo e aceitar as diferenças dos alunos.

No contexto real de prática e, no caso particular de um aluno, foi um processo de constante mudança de estratégias. Durante as reuniões com o Conselho de Turma, os professores reportavam as situações adversas associadas ao mesmo. Geralmente, apesar de também existirem comportamentos adversos em EF, não chegavam à gravidade das situações reportadas pelas outras disciplinas. Com este aluno, durante todo o ano, procurei criar uma relação próxima para conseguir compreendê-lo. Para além desta ação, recorri a outras medidas, como não recorrer a castigos, nem ao excesso de autoridade, procurar valorizar as atitudes e tarefas realizadas corretamente ou de forma adequada, evitar dar atenção a atitudes não tão adequadas (quando não eram graves), recorrer a feedbacks positivos e torná-lo o "meu braço direito".

Apesar destas medidas não terem sempre resultado, o comportamento do aluno melhorou e, com o tempo percebi que ele não precisava de alguém que o chamasse à atenção, mas de alguém que lhe desse atenção. Durante as aulas em que o comportamento do aluno era exemplar sentia a sensação de missão cumprida e ficava contente pelo aluno. Por várias vezes a PC realçou que estava a conseguir realizar um trabalho de excelência com o aluno, sendo este um aluno difícil de lidar, que professores com anos de carreira também sentem dificuldades em lidar com um aluno com estas caraterísticas. Mais uma vez senti que o meu dever foi cumprido. Apesar de todo o sucesso, este processo precisa de ter continuidade e com mais tempo de intervenção com o aluno.

> "*O aluno em particular, apesar da evolução positiva que foi tendo, sinto que ainda existe muito trabalho pela frente, para o tornar um verdadeiro cidadão. O aluno está desmotivado, visto que teve negativa a todas as disciplinas à exceção de EF no 2º período. Este é um trabalho que tem de ser realizado por todos os professores em conjunto para "orientar" o aluno. É um trabalho que deve ser conjunto, para o ajudar e não para o desprezar*." (Diário de Bordo, 16 de maio de 2021)

5.8. 2º ciclo: 6º ano, uma realidade diferente

5.8.1. As caraterísticas da Turma

O regulamento de estágio prevê a intervenção dos EE, nos vários ciclos de ensino. Assim, no início do ano letivo, foi proposto pela PC que realizássemos a nossa intervenção no 2ºciclo numa das escolas básicas do agrupamento. Esta iniciativa teve como objetivo, termos experiência prática num ciclo de escolaridade diferente e contexto, enriquecendo desta forma o nosso conhecimento. Devido à evolução da pandemia e ao segundo confinamento, o processo de intervenção com a turma de 6º ano foi adiado, até ser possível a intervenção presencial. Assim, o NE interveio com a turma num curto espaço de tempo, pelo que apenas deu para identificar as suas principais caraterísticas. Contudo, esta experiência foi acolhida como oportunidade de aprofundar o nosso conhecimento. Assim, a intervenção na turma de 6º ano de escolaridade ocorreu ao longo de dez sessões, no início do 3º período, logo após o confinamento.

A turma era constituída por vinte alunos, sendo onze do sexo feminino e nove do sexo masculino. A turma apenas era constituída por vinte alunos pelo facto de existir uma aluna com nanismo. Do ponto de vista motor foi observado que a turma, de uma forma geral, era bastante homogénea, visto que a maioria dos alunos se enquadravam no mesmo nível motor. Contudo, existiam quatro alunos que apresentavam mais dificuldades em termos da coordenação motora. No caso da aluna com nanismo, havia determinadas tarefas que não podiam ser realizados por ela. Não só devido às suas limitações de estatura, mas também porque ela não apresenta visão periférica, ou seja, sempre que precisava de olhar para um determinado local, precisava de direcionar a cabeça para esse local.

Do ponto de **vista das atitudes** os alunos eram respeitadores, existia um clima inclusivo na turma (i.e., tanto no caso da aluna com nanismo, como nos alunos com mais dificuldades motoras), envolvidos nas tarefas, motivados, com

capacidade de trabalho autónomo, com capacidade de reflexão e com capacidade de trabalho de equipa.

Em termos da **cultura desportiva** foi difícil, inicialmente, perceber os conhecimentos dos alunos, contudo, tendo em conta as matérias abordadas aos alunos foi possível ter uma visão geral. No futebol, foi possível perceber que eles conheciam as regras principais do jogo formal, o objetivo de jogo e algumas noções táticas, tais como a cobertura defensiva e a penetração, contudo estas noções táticas nem todos os alunos possuíam. Relativamente à ginástica de aparelhos, os alunos sabiam os nomes dos aparelhos e os nomes dos elementos gímnicos que foram abordados.

Relativamente às decisões de lecionação, não foi possível escolher as matérias a lecionar, sendo que, no momento de intervenção, os alunos estavam a iniciar as matérias de futebol e ginástica de aparelhos. Em função das instalações em que a turma se encontrava nas diferentes semanas, foi realizado o planeamento das aulas, isto porque um dos ginásios era dedicado à ginástica de aparelhos, visto que os aparelhos se encontravam sempre montados, ou seja, não era possível realizar futebol nessa instalação. Uma vez que os alunos ainda não tinham iniciado a matéria de ginástica de aparelhos, optou-se por realizar uma avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades dos alunos e os seus níveis. Quanto ao futebol e tendo em conta que a professora residente já tinha iniciado essa matéria, recorremos a uma discussão com a mesma para termos uma noção geral da turma.

5.8.2. Ser professora de um 6º ano

Poder experienciar um novo contexto completamente diferente, em termos de faixa etária e em termos de instalações, foi uma experiência muito enriquecedora. Apesar da intervenção ser realizada numa turma do mesmo agrupamento de escolas da EC, tivemos de ir para uma das escolas básicas de 2º e 3º ciclo. Inicialmente, reunimos com a professora residente da turma, para conhecer a turma, as instalações e as dinâmicas essenciais da escola. O

primeiro impacto ao entrar na escola, foi o aspeto antigo que aparentava ter, tal como as instalações desportivas, que tinham uma estrutura peculiar e um aspeto rústico. Durante o processo de iniciação e, tendo em conta que este foi logo após o confinamento (primeiras fases de desconfinamento), pessoalmente, não estava motivada para a prática, pelo que foi desmotivada que abracei este novo desafio. Este processo trouxe imensas dúvidas antes da intervenção diretamente com a turma.

> "*a) serão os alunos complicados por serem mais novos? b) serão recetivos aos nossos exercícios? c) temos uma aluna com nanismo como será implementar aulas dedicada a ela? d) será que os alunos se vão adaptar a nós, visto que são apenas algumas aulas?"* (Diário de bordo, 15 de maio de 2021)

Durante a apresentação à turma, todos as incertezas foram contrariadas, pois percebi que os alunos foram bastante recetivos e atentos à apresentação do NE e fomos recebidas de braços abertos. Os alunos tinham rotinas bem definidas no início das aulas, como por exemplo, os alunos sentaram-se todos nos seus lugares pré-definidos assim que entravam na instalação desportiva e ficavam a aguardar as instruções da professora. No final da apresentação, o NE esteve a ajustar as informações com a professora da turma, para avançar com o planeamento.

O planeamento foi realizado para dez aulas, sendo que o objetivo dessas aulas foi dar início ou continuidade às matérias lecionadas pela professora em momentos anteriores. De acordo com a professora, as matérias que iam ser abordadas naquele período era o futebol e a ginástica de aparelhos, sendo que a futebol já tinha iniciado e a ginástica de aparelhos não. O planeamento de futebol teve por base as informações acerca da avaliação diagnóstica realizada pela professora. Quanto à ginástica de aparelhos foi realizada uma avaliação diagnóstica, uma vez que ainda não tinha sido iniciada. Tendo em conta as rotações, foram cinco aulas dedicadas ao futebol e cinco aulas dedicadas à ginástica.

A avaliação diagnóstica de ginástica de aparelhos teve como principal objetivo identificar os casos extremos, ou seja, alunos com imensas dificuldades. Assim, foi mais fácil perceber a intervenção que seria necessária ser realizada com cada a aluno. Os aparelhos de ginástica no sexto ano foram: o boque, o minitrampolim, a barra fixa e as paralelas. A avaliação diagnóstica teve em conta alguns dos conteúdos a abordar em cada aparelho, a figura 18 mostra a grelha utilizada no processo de avaliação diagnóstica de ginástica de aparelhos. A escala de avaliação passou apenas por identificar de 1-3 os casos em que se enquadravam no não satisfaz, aos casos que se enquadravam no muito bom. Durante as sessões de ginástica de aparelhos os alunos foram desenvolvendo os diferentes conteúdos através de um trabalho por estações. Em termos da cultura, o principal foco consistia em saber os nomes dos elementos gímnicos previsto na realização das aulas.

Número	Alunos	Minitrampolim	Boque	Barra Fixa	Paralelas		Total
		Salto em extensão	Salto ao Eixo	Subir na barra e andar MS	Andar frente e trás	Balançar para frente e trás	
1	Aluno X						
2	Aluno x						

3-	Muito bom
2-	Satisfaz
1-	Não satisfaz

Figura 18. Exemplo da tabela utilizada para a avaliação diagnóstica de ginástica acrobática do 6º ano, com a respetiva escala

Relativamente ao futebol, uma vez que esta matéria já tinha sido iniciada pela professora residente, procurarmos planear a continuação do trabalho. Tendo em conta as instalações para futebol foram planeadas cinco sessões de aula. O planeamento teve foco em desenvolver o controlo da bola, o passe, o remate e em termos dos princípios específicos foi desenvolvido a penetração e

a cobertura ofensiva. Em termos da cultura desportiva foram abordadas as regras fundamentais do jogo.

Os alunos da turma eram de forma geral motivados para a prática desportiva, mostrando-se empenhados em todas as aulas e curiosos na procura de perceber o trabalho que estava a ser desenvolvido com eles. Inclusive o desempenho dos alunos foi além da expectativa, os alunos adoravam os exercícios de locomoção realizados no aquecimento assim como os alongamentos no final da aula. Apesar de serem alunos com uma média de idades a rondar os onze anos estes mostravam ser uma turma calma, empenhada, respeitadora e bastante responsável. Assim, a turma ficou marcada pela positiva, tanto ao nível cognitivo, motor, social e afetivo.

Apesar do número reduzido de aulas, esta experiência foi enriquecedora tanto para mim como para os alunos, pois o clima das aulas foi sempre bastante positivo e claramente os alunos apresentavam-se intrinsecamente motivados. Na verdade, consegui alcançar o que Zamarripa et al. (2016) referem, isto é, os alunos estavam na aula e realizavam as tarefas pelo prazer em realizá-las. No final mostraram-se tristes pela experiência ter terminado e muitos demonstraram afeto e agradecimentos.

> "*Esta experiência foi sem dúvida enriquecedora para os alunos, mais ainda para mim, pois ver os alunos na última a aula todos contentes porque estavam a adorar a aula ao ponto de nem se aperceberem que estava a terminar. No fim os alunos vieram-me abraçar e pedir para ficar lá mais umas aulas porque estavam a adorar terem-nos por lá. Neste momento soube que o meu trabalho foi realizado com sucesso, sei que eles se vão recordar de nós e eles roubaram um pedacinho do meu coração." (*Diário de Bordo, 15 de maio de 2021)

6. Atividades Extracurriculares: Novas experiências

6.1. Atividade de Orientação no Parque de São Roque

A atividade de orientação no parque de são Roque foi uma atividade de grande magnitude em termos da envolvência dos professores da EC. Isto porque durante a organização e realização da atividade estiveram envolvidos diversos professores de EF, de Português, de Matemática, de Biologia, de Geologia, de Espanhol e de Geografia. Esta atividade teve um caráter particular por ser uma atividade de domínio interdisciplinar, pois para além da prova de orientação da área da EF, estavam incorporados conhecimentos de outras disciplinas e outras atividades para além de orientação.

A preparação de uma atividade desta magnitude exigiu a deslocação ao local para o reconhecimento do local e ver como a prova poderia ser realizada para englobar as disciplinas envolvidas na atividade. Assim, houve a marcação de uma data e hora para que os professores envolvidos se deslocassem ao local. Apesar da envolvência de professores de diversas disciplinas, os principais responsáveis foram os professores do Grupo de EF.

A atividade teve início na escola, em que os professores juntamente com os alunos se deslocaram até ao parque num percurso com uma duração de cerca de quinze minutos. Para tal, os professores estavam identificados com coletes refletores, no início e no fim da fila com os alunos. Esta atividade durou um dia, uma vez que, de manhã, foram três das turmas do 9º ano e de tarde foram as outras duas.

6.2. O Desporto Escolar

O Desporto Escolar (DE) consiste num conjunto de práticas de atividades desportivas lúdicas, como complemento curricular e ocupação de tempos livres, onde os alunos têm a possibilidade de eleger as atividades do seu interesse, que estejam integrados no plano de atividade da escola (Programa do Desporto Escolar, 2017-2021). O propósito do DE consiste na promoção de estilos de vida saudáveis, no desenvolvimento da cultura desportiva e a estimulação do

desenvolvimento psicossocial dos participantes. Ou seja, o DE não engloba meramente a prática desportiva, procura também interligar o ensino ao treino, à recreação e à competição (Marques, 2011).

Apesar de todos propósitos relacionados ao DE, os seus possíveis benefícios e motivações são: a melhoria da condição física, chegar a níveis desportivos mais elevados e procurar uma ocupação de tempos livres, que levam os alunos a pertencer ao DE (Veigas et al., 2009). Em particular, neste contexto pandémico, o valor do DE é evidenciado, visto que são projetos com capacidade de contribuir para o bem-estar e para a saúde pública, tal como é indicado no Regulamento do Programa do Desporto Escolar (2020) "*projetos como o desporto escolar assumem também particular relevância, pelo potencial contributo para o bem-estar e saúde dos cidadãos*" (p.3).

A organização dos Clubes do DE surge à responsabilidade dos órgãos da direção e gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas em que estão inseridos, em consonância com os professores de EF. Logo, o DE não se encontra desfasado da EF, visto que esta serve de apoio com a ajuda dos professores associados à disciplina. De acordo com o Regulamento do Programa do Desporto Escolar (2020/2021) a escolha das modalidades desportivas é realizada também pelos órgãos de direção e gestão das escolas em que estão inseridas. Este processo depende de vários fatores: o Programa do Desporto Escolar que abrange o ano letivo em que estão presentes, a cultura desportiva da comunidade escolar referida no Plano do Clube do Desporto Escolar, os recursos materiais e humanos presentes nos estabelecimentos de ensino em questão e as preferências da comunidade escolar. Devido à pandemia algumas recomendações foram realizadas no Regulamento do Programa do Desporto Escolar (2020), em que sugerem que as práticas sejam adaptadas em função das orientações/recomendações realizadas pela DGS, em consonância com as suas atualizações, seja para os treinos ou provas do DE.

No agrupamento de escolas da EC o Clube de Desporto Escolar foi composto por seis modalidades: basquetebol, escalada, ténis de mesa, desporto adaptado, voleibol e xadrez. Relativamente ao desporto adaptado este

dependeu das necessidades especiais dos alunos que estavam a participar, sendo que as modalidades podiam variar em função das necessidades dos alunos. Os treinos destas sessões ocorriam na Escola Sede (escola secundária) e na Escola Básica de 2º e 3º ciclo. O basquetebol ocorreu nas instalações da Escola Secundária e na Escola Básica de 2º e 3º ciclo, o escalão existente foi de masculino Sub15 e os treinos eram realizados três vezes por semana.

O ténis de mesa, também ocorria nas instalações da Escola Secundária e na Escola Básica de 2º e 3º ciclo, contudo esta modalidade tinha a particularidade de os treinos serem dedicados a todas as idades e para ambos os géneros. Para a competição só havia o escalão Infantis B e Juvenis (Sub18), e em ambos escalões havia feminino ou masculino. Quanto aos horários de treino, na Escola Secundária, havia dois dias com vários horários para os alunos poderem inscrever-se naquele que era o mais adequado para eles. Com a mesma finalidade aconteciam os treinos na Escola Básica de 2º e 3º ciclo, mas apenas com um dia de treino, com vários horários, sendo que existia um professor para cada escola.

O xadrez era dedicado aos alunos de todas as idades e géneros e os treinos ocorriam nas instalações da Escola Secundária, uma vez por semana, com dois horários diferentes. O voleibol, foi dedicado a escalões femininos, nos escalões iniciadas (sub15) e juvenis (sub18), os treinos ocorriam nas instalações da Escola Secundária, com treinos quatro vezes por semana sempre no mesmo fuso horário. Por fim, no caso da escalada e devido à falta de instalações adequadas para a prática, os treinos não podiam ser realizados nas instalações do agrupamento de escolas, assim os treinos eram realizados na parede de escalada das instalações da FADEUP, os treinos eram uma vez por semana, dirigidos aos alunos de todas as idades e géneros.

6.2.1. Escalada= a felicidade

"Escolha um trabalho que ames e não terás que trabalhar um único dia na tua vida" – Confúcio (s.d)

Enquanto NE fomos expostas à necessidade de escolher uma das modalidades do DE para podermos exercer as tarefas associadas à mesma. Assim, foram vários os parâmetros de eleição sendo: 1) os horários de acordo com as nossas agendas; 2) a logística de movimentação para as instalações; 3) o interesse pelas modalidades. Assim, cada uma das EE refletiu sobre os parâmetros de eleição e escolheu a modalidade que melhor se adequava a esses parâmetros. Devido à logística dos treinos de DE de escalada ficamos as três EE no DE de escalada.

Contudo, o motivo pessoal pela escolha da modalidade de escalada, foi além do motivo de ser favorável para a logística, visto que os treinos de escalada ocorriam às segundas-feiras na FADEUP, logo depois das nossas sessões de aula de Tópicos I no primeiro semestre e de Tópicos II no segundo semestre. O horário dos treinos era confortável e encaixava de acordo com as minhas rotinas. Contudo, tenho grande apreço por atividades de exploração da natureza, o que me levou a querer aprofundar o meu conhecimento nas modalidades alusivas à área, sendo a escalada uma delas. Para percebermos, algumas logísticas e decisões nos treinos de DE de escalada é essencial conhecer a modalidade.

A escalada tem origem na história do montanhismo, surgindo da evolução das técnicas de progressão e segurança na procura de superar as partes mais difíceis do caminho para a chegada ao cume (Cunha, 2019). Assim a escalada consiste numa atividade realizada em progressão quadrúpede normalmente num plano que tende a ser vertical em que a textura do plano apresenta dificuldades variadas que influenciam a sua superação (Chumbinho, 1996 & Cunha, 2006). Existem várias submodalidades da escalada, contudo alusivas ao DE, apenas duas são destacáveis que são a escalada desportiva e escalada de bloco.

A escalada desportiva consiste na escalada de vias equipadas, com pontos de segurança fixos, exige a utilização de equipamento de segurança (I.e., cordas, capacetes, mosquetões, arneses, aparelhos de segurança, expressos, etc), o objetivo passa pela procura da superação física, onde se utiliza a técnica de progressão livre.

A outra submodalidade é a escalada de bloco, que consiste na escalada de pequenas paredes até aproximadamente cinco metros, não existe recurso a corda, o único material utilizado para dar segurança são colchões chamados *crash pads*. O objetivo desta submodalidade é também a superação física através da resolução de problemas (Cunha, 2019).

A técnica de escalada utilizada em contexto de DE é em *TOP-Rope* que tal como o nome indica, a corda passa no topo da via, é ideal para quem está a iniciar a prática na modalidade, visto que exige menos competências técnicas que a escalada a abrir (Cunha, 2019).

Dentro do contexto competitivo a existem três vertentes de escalada de competição: escalada de dificuldade, escalada de velocidade e escalada de bloco. A escalada de dificuldade consiste em tentar chegar mais longe na via, a escalada de velocidade consiste na realização de uma via pré-definida no menor tempo possível e a escalada de bloco consiste em realizar o maior número de vias com o menor número de tentativas. Tendo em conta o contexto português em termos do DE de escalada, as competições estão mais orientadas para a escalada de dificuldade e de bloco.

Partindo deste princípio, como os treinos do DE ocorriam na parede das instalações da FADEUP, a submodalidade presente nesse contexto foi a escalada desportiva de dificuldade. Os treinos ocorriam todas as segundas-feiras, das 16 às 18 horas, sendo que os alunos inscritos não tinham duas horas direcionadas ao treino. Eles eram distribuídos, dentro desse horário, em grupos definidos tal como as bolhas nas aulas de EF. Ou seja, alunos que convivessem mais vezes eram colocados no mesmo grupo. Contudo, outro critério era tido em conta, visto que os alunos eram responsáveis por se deslocarem até às instalações da FADEUP e como há alunos que tem aulas até às 16 horas ou mais tarde, esses grupos eram colocados no horário mais tardio. Como deslocação dos alunos dependia dos mesmos, algumas vezes, aconteciam atrasos, derivados aos transportes, às condições meteorológicas adversas ou outros fatores.

6.2.2. Logística dos treinos

A equipa de responsáveis pelos treinos de escalada, era grande, visto que era composta pela Professora responsável pelo DE que vinha da EC, as três estudantes estagiárias e os estagiários da licenciatura. Para que fosse possível uma dinâmica organizada, existiam vários postos de tarefas, que iam rodando ao longo do treino ou em função das necessidades que iam ocorrendo.

Existiam várias tarefas pré-treino, sendo estas a preparação do material (i.e., capacetes, montagem das vias, arneses, aparelhos de segurança e materiais de desinfeção). No início do treino era necessário preparar as vias da parede, para isso a professora responsável e eu ficávamos encarregues dessa parte, uma vez que esta exigia algumas competências técnicas mais avançadas na área. Depois das cordas estarem colocadas nos topes eram colocados os mosquetões e os aparelhos de segurança. No total, estavam três vias prontas a serem utilizadas, duas vias com corda e uma com o *auto belay.* Enquanto este processo era realizado, os restantes membros organizavam os capacetes e arneses por cores, isto porque, devido ao covid-19 existia a necessidade de evitar a partilha de material. Cada aluno tinha uma cor atribuída e só utilizava o capacete e arnês alusivo a essa cor. Para além destes materiais, organizavam os postos de desinfeção e as estações alusivas às outras atividades, geralmente eram exercícios ou desafios de aptidão física.

Assim que o treino iniciava e os alunos começavam a chegar, ficávamos distribuídos pelas diferentes estações, sendo estas:

1) receber os alunos para os processos de desinfeção,
2) área de ativação geral,
3) dar segurança na escalada,
4) desafios de aptidão física ou outras atividades.

As vias eram divididas pela seguinte ordem: primeiro os alunos tinham de conseguir a via mais fácil, depois de o conseguir, passavam para a via de dificuldade média e, por fim, para via mais difícil das três, que era a via do *auto belay.*

6.2.3. Sessões de Treino

Durante as sessões foi possível observar a evolução dos alunos. Os que estavam a iniciar o seu percurso, grande parte, mostrava de alguma forma medo da atividade, por ser desconhecida, pelas alturas ou porque não sabiam sair de uma determinada situação. Foi possível perceber que enquanto se está a dar segurança aos alunos que se encontram na parede, era essencial também dar-lhes confiança e conforto para realizarem as suas ações sem tantas preocupações ou medos. Também foi possível perceber que era importante, enquanto responsáveis, conhecer as vias, ou seja, conhecer os movimentos mais difíceis e mais acessíveis, quais as presas mais confortáveis e movimentos técnicos que fossem necessários ser realizados.

Para garantir que os escaladores estivessem sempre seguros, eram realizados processos de segurança obrigatórios, antes de começarem a escalar, o *check* mútuo e comunicar com o segurador para começarem a subir, só podendo subir caso o segurador desse a confirmação que estava pronto. O check mútuo consiste na comunicação entre o escalador e o segurador antes de escalar, para garantir que os aparelhos estão bem colocados, os mosquetões estão fechados e os nós corretamente realizados (Cunha, 2019).

Nos alunos principiantes foi possível observar que estes apresentavam tendência em colocar os pés de lado nas presas que por sua vez é um erro comum nos principiantes. Era importante reforçar aos alunos que a colocação do pé deve ser preferencial de frente, para permitir rodar o pé caso necessário e assim existir a possibilidade de movimentar mais e melhor o corpo. Contudo, de uma forma geral, os alunos começaram a ter progressos de treino para treino, à medida que corrigiam os seus erros.

Durante o primeiro período, foram realizados todos os treinos previstos, com melhorias notáveis no desempenho dos alunos, assim como foram realizadas atividades. No fim do primeiro período realizou-se uma atividade de Natal. Esta exigiu um planeamento prévio, mais exigente que o normal, visto que era necessário pensar em atividades possíveis para se realizar com a escalada. Assim, surgiu a ideia de colocarmos bonecos de Natal pelos pontos de

segurança para os alunos que estavam a escalar, para os alunos que não estavam a escalar tinham vários desafios como o jogo do galo no chão com corrida e tiro com arco. A atividade consistia em passar os bonecos de um ponto de segurança para o seguinte e assim, sucessivamente. Havia ainda um quadro com as pontuações dos alunos para poderem competir entre eles. Para a preparação da atividade era necessário que os bonecos fossem colocados nos pontos de segurança, para isso eu e a professora responsável montamos as vias e através de manobras de cordas fomos colocando os bonecos nos pontos de segurança com mosquetões. No fim da atividade foi necessário a realização do processo inverso para tirar os mosquetões e bonecos dos pontos de segurança das vias. A atividade para além de ser uma atividade divertida, competitiva e diferente, apresentava transferência pedagógica para os alunos começarem a aprender algumas técnicas da escalada abrir, especificamente, a colocação do expresso no ponto de segurança e passar a corda. A atividade teve muito sucesso e os alunos levaram como prenda alguns presentes de Natal. As imagens abaixo são fotografias do dia da atividade.

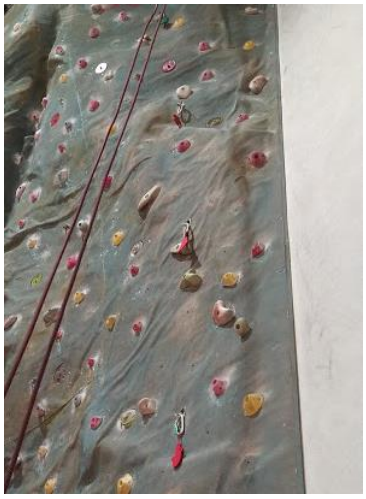


Figura 19. Atividade de Natal do DE de Escalada.

No segundo período, antes do novo confinamento e de se voltar ao E@D, voltamos aos treinos e novos ideais começaram a surgir. No caso das EE foi-nos proposto definir objetivos pessoais a atingir na intervenção dos treinos do DE. Assim, o meu objetivo passava por realizar *route setting* que consiste na organização de novas vias, as presas não iriam ser movidas, mas haveria uma

definição de presas a ser utilizada definindo assim diferentes vias com as mesmas presas e com graus de dificuldade diferentes. Foi pensada também a realização uma atividade durante o segundo período, que consistia em visitar com os alunos um ginásio de escalada de bloco, para terem contato com outra submodalidade e com outro lugar. Devido ao confinamento essas atividades não puderam ser realizadas durante o segundo período.

Durante o terceiro período, as dinâmicas mantiveram-se bastante semelhantes às anteriores, contudo, tal como definido no segundo período, procurei exercer uma função adaptada de *route setter*, isto porque não mexia nas vias principais, mas criava vias de maior dificuldade a partir das vias principais. Assim, a criação de novos desafios para os alunos, principalmente para aqueles que já se encontravam num grau mais avançado trouxe-lhes novos desafios a superar. Também foi introduzida a utilização do oito, aparelho descensor, na realização do rapel, para ajudar os alunos a compreenderem a utilização dos equipamentos, com transferência pedagógica para a escalada.

Esta experiência, trouxe-me uma grande aprendizagem, pois percebi que por muito que seja aprofundado o nosso conhecimento numa determinada área, há sempre novas aprendizagens, partilha do conhecimento e a procura em querer saber mais e melhor é essencial para sermos competentes.

6.2.4. Atividade de Escalada em Valongo

Uma vez que as provas alusivas ao DE de escalda não estavam em funcionamento, pensou-se inicialmente na realização de uma atividade de escalada num ginásio de escalada de bloco. Contudo, mais tarde, decidimos realizar uma atividade em rocha natural. Esta atividade ocorreu na serra de Valongo, num setor de escalada chamado as Fragas do Teto, que possuía mais de vinte vias de escalada entre 13m a 20m de altura, com diversos graus de dificuldade.

A atividade exigiu uma preparação prévia da logística de deslocamento dos alunos, contudo, tendo em conta que passava por ser uma atividade de

caráter não obrigatório, a logística passou por algumas sugestões de deslocamento para os alunos que quisessem participar.

O setor fica desviado da estrada e da civilização com uma aproximação de cerca de dez minutos a pé até à base das vias de escalada. Contudo, este percurso apresenta um desnível acentuado com terreno irregular, logo, os alunos foram previamente avisados para trazerem calçado adequado e, no local, foi realizado um *briefing* sobre os perigos do percurso e como deviam progredir. Durante a caminhada de aproximação ao setor havia um professor responsável que ia à frente e outro atrás. Na chegada ao setor foram montadas as vias em segurança em TOProPe e uma via para a realização de rapel. Os alunos mostraram estar muito contentes na realização desta atividade, apesar de receosos, pois iam experienciar algo novo. Foi uma experiência que lhes permitiu estar em contacto com a natureza e com a realidade de quem pratica a atividade em contexto *outdoor (*ver figura 20*).*

Figura 20. Atividade de escalada e rapel em Valongo, no âmbito do DE.

7. Estratégias de Desenvolvimento Positivo dos jovens no contexto de Educação Física: Perspetiva de uma Professora Estagiária e dos seus alunos

7.1. Resumo

Um dos objetivos da Educação Física é a transmissão de valores desportivos e competências para vida. Contudo, os professores de Educação Física, muitas vezes, são expostos a contextos socioculturais que são verdadeiros desafios, principalmente quando os alunos apresentam comportamentos desviantes. Estes comportamentos desviantes podem manifestar-se de diferentes modos: 1) conversas paralelas, 2) chegar tarde à aula, 3) insultos, 4) queixas da turma da comunidade escolar, podendo ter consequências muito nefastas no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor desempenha um papel importante na procura de criar um clima favorável para a aprendizagem. Este estudo de investigação-ação teve como principal objetivo analisar o efeito da implementação de estratégias de desenvolvimento positivo nos jovens, numa turma do 9º ano de escolaridade, com alunos com comportamentos desviantes. Os participantes foram 25 jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos de uma escola pública e uma estudante estagiária que leciona aulas à turma. O desenvolvimento positivo dos jovens, visa facilitar o desenvolvimento dos mesmos através de processos e experiências que permitam aos participantes aprender competências para a vida (Holt et al., 2016). Durante o processo foram desenvolvidas estratégias com base nas indicações de Strachan et al. (2020) e Camiré et al. O processo de recolha decorreu ao longo de todo o ano letivo, com exceção do período de Ensino a distância. Os dados foram recolhidos com recurso às reflexões críticas realizadas no diário de bordo da estudante estagiária e de uma entrevista em formato de grupo focal aos alunos. Foi realizada uma análise temática para interpretação dos dados. Os resultados mostram que as estratégias implementadas tiveram um efeito positivo relativamente ao respeito e à relação entre os alunos da turma, contudo, relativamente à responsabilidade e autonomia, os alunos mostraram uma evolução abaixo da esperada, pois nem todos desenvolveram a responsabilidade. Verificou-se ainda uma melhoria acentuada na relação dos alunos com a estudante estagiária.

.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS, COMPETÊNCIAS PARA A VIDA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIA; COMPORTAMENTOS DESVIANTES

7.2. Abstrat

Physical Education has as one of its objectives the transmission of sport values and life skills. However, Physical Education teachers are sometimes exposed to socio-cultural contexts that pass for being real challenges, especially when students exhibit inappropriate behaviours. These inappropriate behaviours can manifest themselves in different ways: 1) side conversations, 2) being late to class, 3) insults and 4) complaints from the school community class, which can have very harmful consequences in the teaching-learning process. These inappropriate behaviours can have irreversible consequences in the teaching-learning process. In this sense, the teacher plays an important role in providing a favourable climate for learning. This action research study aimed to analyse the effect of implementing positive youth development strategies in a 9th grade class with students with inappropriate behaviours. The participants were 25 youth aged between 14 and 15 years old from a public school and a preservice teacher that teach the class. The positive youth development aims to facilitate the development of youth through processes and experiences that allow participants to learn life skills (Holt et al., 2016). During the process, strategies were developed based on the indications of Strachan et al. (2020) and Camiré et al., (2011).The collection process took place throughout the school year, with the exception of the distance learning period. The data were collected using the critical reflections carried out in the preservice teacher logbook and focus groups with the students. A thematic analysis was made to interpret the data. The results show that the implemented strategies had a positive effect in relation to the respect and the relationship between the students in the class., however in relation to responsibility and autonomy, students showed an evolution below the expected. Later there was a significant evolution between the relationship between the students and the preservice teacher.

KEYWORDS: POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT; LIFE SKILLS; PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE TEACHER; INAPPROPRIATE BEHAVIOURS.

7.3. Introdução

A Educação Física (EF), segundo Jiménez et al. (2016), tende a ser a disciplina mais suscetível a comportamentos desviantes por parte dos alunos e, consequentemente, têm um impacto negativo nas aprendizagens. Os comportamentos desviantes, segundo os mesmos autores, tendem a manifestar-se pelo desinteresse e indisciplina. Estes comportamentos, de acordo com Boarini (2013), geralmente são: 1) as constantes distrações derivadas das conversas paralelas, 2) os atrasos no início da aula e a pressa em sair no final da aula, 3) agressões verbais ou físicas aos colegas, 4) as constantes queixas acerca desses alunos por parte da comunidade escolar. Assim, a indisciplina materializa-se na falta de cumprimento de regras num determinado trabalho, enquadrado em sala de aula, tornando o processo de ensino aprendizagem difícil. Acresce que, segundo Amado (1991); Oliverira (2001) e Jimérez et al. (2016), muitos dos comportamentos de indisciplina realizados de forma consciente pelo individuo, influenciam negativamente o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A indisciplina não traz apenas consequências associadas aos alunos, mas também aos professores visto que podem desmoralizar, podendo levar à incapacidade de fornecer soluções (Jimérez et al., 2016). A reação perante os comportamentos indisciplinados por parte de um professor não deve consistir em castigar os alunos, mas sim transformar os comportamentos presentes em aula em condutas que possam ser úteis e produtivas para os alunos, assim como manter um clima positivo para criar condições adequadas ao professor para a sua implementação (Oliveira, 2001; Jiménez et al., 2016; Claver et al., 2020). Para tal, o programa de EF não se dedica apenas ao desenvolvimento do domínio motor, mas também ao desenvolvimento de outras áreas dos domínios cognitivo e afetivo (Santos, et al., 2020).

O programa de EF prevê a formação do aluno ao nível das aptidões, das atitudes e dos valores, sendo uma das finalidades a formação ao nível dos hábitos, atitudes e interação com as estruturas sociais. Por exemplo, o programa nacional de Educação Física[1] define como objetivos gerais "*Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer.; assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes" (p. 12).* Estes objetivos gerais podem ser alcançados através de um processo desenvolvimento das atividades físicas com foco: 1) no desenvolvimento da responsabilidade pessoal, cooperação e a solidariedade, 2) na ética desportiva. Para além da importância de existir um desenvolvimento da aprendizagem social e emocional dos alunos num contexto normal, devido à pandemia, surgiram novos problemas que levaram a um drástico aumento e agravamento de doenças mentais, reforçando a necessidade do desenvolvimento da aprendizagem social e emocional (Bastos et al., 2021).

Existem diferentes agentes que influenciam o processo de desenvolvimento dos jovens para que estes, em fase adulta, possam ter sucesso e atingir as suas conquistas. A escola apresenta uma função marcante neste processo. No caso da EF, para além dos jovens terem tendência a gostar devido à prática desportiva (Gould & Carson, 2008), esta fomenta a cooperação entre outras competências durante as sessões, que podem ser competências utilizadas na fase adulta (Santos et al., 2015). Tal como a escola apresenta um papel importante, também os professores apresentam um papel fundamental, através de modelos pedagógicos que implementem de forma coerente, com o objetivo de ensinar os valores necessários essenciais para conviver em sociedade (Santos et al., 2017). Neste âmbito, a EF é vista como um meio necessário para o desenvolvimento integral dos jovens, assim como, ser um meio privilegiado na abordagem do desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) e no ensino de *life skills* (Santos et al., 2020).

O DPJ tem sido visto ao longo dos anos, de uma forma geral, como uma abordagem com base nos pontos fortes para o desenvolvimento dos jovens (Santos, et al., 2019). No entanto, foram apontadas algumas operacionalizações

extensivas do DPJ inclusive os 5/6 C's (i.e., confiança, competência, caráter, conexões, compaixão e contribuição) (Santos et al., 2019). Relativamente ao Desenvolvimento Positivo dos Jovens através do desporto, segundo Holt et al. (2016), destina-se a facilitar o desenvolvimento dos jovens através de processos e experiências que permitam aos participantes aprender as *life skills*. O DPJ defronta abordagens centradas nos problemas dos jovens no seu desenvolvimento, tais como: dificuldades de aprendizagem, conduta, baixa motivação (Damon, 2004). Estas abordagens tendem a ver os jovens como potenciais problemas que devem ser corrigidos (Damon, 2004) sendo que o DPJ vê o desenvolvimento dos jovens como recursos a serem desenvolvidos (Holt et al., 2011). Assim, a abordagem do DPJ em vez de corrigir, procura compreender, educar e envolver os jovens em atividades produtivas (Damon, 2004). Holt et al. (2011) acrescenta que o DPJ promove o envolvimento dos jovens na prevenção de comportamentos que sejam comprometedores da saúde e do futuro dos mesmos.

As *life skills,* apesar de ainda não existir uma tradução concreta para o português, pode ser interpretada como "competências para vida". Segundo Pierce et al. (2018), a transferência de *life skills* é definida pelo processo contínuo pelo qual um atleta/aluno aprende uma determinada competência (i.e., respeito, liderança) no desporto, que mais tarde, usa essa competência num ou mais domínios, extra contexto desportivo. Assim as *life skills* são uma caixa de ferramentas para a vida a que o aluno vai acrescentando novas ferramentas para lidar com as situações quotidianas (Ronkainen et al., 2021). De acordo com Santos et al. (2019), o modelo da responsabilidade pessoal e social de Hellison (2011) é o mais conhecido para desenvolver as *life skills* em EF. De acordo com Rankainen et al. (2021), as *life skills* essenciais a serem desenvolvidas nestes contextos são: o trabalho de equipa, o respeito, definição de metas, liderança, resolução de problemas e as competências sociais, emocionais e gestão de tempo, contudo estas *life skills* essenciais podem variar de acordo com o contexto sociocultural. Por exemplo, noutro contexto sociocultural pode ser necessário dar prioridade a *life skills* como o respeito, a liderança e a resiliência. De acordo com Fraser-Thomas e Harlow (2019) existem estratégias essenciais

para a promoção do ensino de *life skills*, assim, consideram que, em primeiro lugar, uma estratégia passa pelo desenvolvimento de relações entre o professor e os alunos. É importante que professor adote estratégias como: 1) demonstrar cuidado e preocupação, 2) promoção de discussões entre a turma que sejam interativas, 3) habilidades de comunicação nas interações (Erickson & Côté, 2016). Outra estratégia identificada materializa-se na eficácia dos professores relativamente a: 1) procurar fornecer feedbacks construtivos e positivos que apresentem significado para os alunos, 2) mostrar que o professor tem interesse na vida dos alunos além das aulas de EF, 3) implementar práticas de desenvolvimento de trabalho em equipa (Camiré et al., 2012). Incluir os alunos nos processos de decisão, tais como definição de regras, atribuição de tarefas, processos de avaliação, definição de objetivos e intervenção é importante para desenvolvimento dos alunos; visto que, de acordo com Fraser-Thomas e Harlow (2019), este processo apoia a autonomia dos alunos podendo ter efeitos na motivação, no prazer, na criatividade, no desenvolvimento, na autoestima e na competência. Segundo os mesmos autores, a promoção da autonomia nos alunos deve ser fomentada com: 1) permitir a realização de escolhas dentro de limites; 2) dar significado com justificações das atividades realizadas; 3) aceitar a perspetiva dos alunos e os seus sentimentos; 4) dar oportunidades de serem os alunos a desenvolver as iniciativas; 5) recorrer a feedbacks; 6) formas de recompensa.

Apesar de a turma envolvida no estudo, ser considerada problemática, com alunos com comportamentos desviantes (i.e. turma com constantes conversas paralelas, desinteressada e ações perturbadoras nas aulas), o facto de ser motivada para a realização de exercício físico e para a realização das aulas de EF, não impediu a existência de comportamentos desviantes.

Face a este quadro, o principal objetivo deste estudo de investigação-ação foi analisar o efeito da implementação de estratégias de desenvolvimento positivo dos jovens numa turma de nono ano com comportamentos desviantes. Complementarmente, foram definidos outros objetivos: 1) melhorar o respeito e as interações; 2) melhorar a perseverança, 3) melhorar o clima da aula, 4)

envolver os alunos no processo de implementação de estratégias de acordo com as suas necessidades e perceções.

7.4. Metodologias

Este é um estudo de investigação-ação, que, segundo Castro et al. (2012), permite a investigação da própria prática, visando a melhoria da mesma com recurso ao enquadramento teórico com base na reflexão do seu desenvolvimento. Este processo exigiu uma autorreflexão e autoavaliação em relação à prática da sua atividade. De acordo com os mesmos autores a investigação ação "é simultaneamente pessoal e social, porquanto visa a melhoria da aprendizagem do próprio investigador" (p.102).

7.4.1. Participantes

Participaram no estudo 25 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos a frequentar o 9º de escolaridade de uma escola pública, sendo 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A turma foi considerada pelo Conselho de Turma como sendo composta por alunos com comportamentos indisciplinados e com dificuldades de concentração. A estudante-estagiária, professora da turma, foi também uma participante ativa.

7.4.2. Desenho do Estudo

A A primeira fase do estudo passou pelo reconhecimento das caraterísticas da turma, considerando as reuniões do conselho de turma e outros intervenientes (i.e., pessoal não docente), bem como as primeiras aulas que vieram confirmar as caraterísticas apontadas. As caraterísticas identificadas ao longo das aulas foram: a) conversas paralelas, b) falta de cooperação e c) concentração limitada. No caso dos alunos mais problemáticos foram identificadas as seguintes caraterísticas: a) desrespeito pelos colegas e pelo professor, b) perturbação dos momentos de instrução da aula com gritos, c) perturbação do trabalho do trabalho dos outros alunos e d) recurso a linguagem inapropriada em contexto de aula.

Em função das caraterísticas e necessidades dos alunos da turma, foram definidas as estratégias de intervenção de acordo com a literatura (Santos et al., 2019; Strachan et al., 2020; Hellison, 2003; Camiré et al., 2011), designadamente: a) recuso a feedbacks construtivos, b) conhecer os alunos para além das aulas de EF, c) incluir os alunos no processo de tomada de decisão, d) colocar os alunos na experiência de líderes, e) refletir acerca do respeito, f) reconhecer os alunos pelas conquistas e não pelas dificuldades, g) realização de tarefas em autonomia, h) criação dos gritos de guerra em função das caraterísticas do grupo, i) promover situações de entreajuda, j) utilizar cumprimentos personalizados. O processo de implementação das estratégias foi gradual, em resultado da análise contínua acerca do efeito das mesmas e das necessidades de reformulação. O processo decorreu em três ciclos de intervenção, com uma interrupção do processo durante o período de E@D:

1) O primeiro ciclo visou o desenvolvimento do respeito entre os alunos e a professora, com recurso a estratégias de reflexão acerca do respeito, colocar os alunos na experiência de líder, incluir os alunos no processo de tomada de decisão e criação de gritos de guerra em função das caraterísticas do grupo (Strachan et al., 2020).
2) O segundo ciclo teve como foco o clima da aula (interações), a responsabilidade e a perseverança. Contudo, durante este ciclo houve necessidade de recorrer a estratégias complementares com alguns alunos que tinham pouca autoconfiança e necessidade de criar ruma relação mais próxima com a EE. No caso do aluno com pouca autoconfiança, a estratégia passou pela realização de dinâmicas de autorreconhecimento (Strachan et al., 2020) e, no caso de o aluno com pouca ligação com a EE, foram-lhe atribuídas tarefas de coadjuvação do professor e criando um cumprimento particular com o aluno (Strachan et al., 2020). Este ciclo terminou no fim do 1º período.
3) Após esta fase, devido à passagem para o E@D, o processo foi interrompido. Não obstante, continuou-se a trabalhar em torno dos mesmos valores.

4) O terceiro ciclo surge após a realização dos grupos focais (realizados no retorno às aulas presenciais) a fim de se identificarem as necessidades dos alunos, após o confinamento, para se atender às mesmas no retorno ao ensino presencial. Neste ciclo, recorreu-se a novas estratégias de intervenção, com foco novamente na criação de um clima positivo entre os alunos e o professor, a autonomia e a responsabilidade.

7.4.3. Procedimentos de recolha

Ao longo do ano letivo os dados foram recolhidos através das reflexões críticas escritas do Diário de Bordo da Estudante Estagiária relativas à implementação de estratégias de desenvolvimento positivo dos jovens e resultados alcançados. As reflexões eram elaboradas com base nos seguintes pontos: a) identificação dos pontos positivos e negativos da aula (i.e., situações que apresentaram melhorias em termos de sessões anteriores e situações a melhorar); b) identificação da causa dos problemas (i.e., identificar as causas das situações a melhorar) e c) definição e organização de estratégias adequadas para a aula seguinte.

Os grupos focais foram realizados aos alunos cujos encarregados de educação consentiram, pelo que dos 25 alunos participaram 22. No total, foram realizadas entrevistas a quatro grupos focais. Cada grupo de foco 1,2 e 3 (GF1, GF2, GF3) foram compostos por seis alunos, quanto ao grupo de foco 4 (GF4) foi composto por quatro alunos. Quanto à duração das entrevistas, o GF1 teve uma duração de 38 minutos e 36 segundos, o GF2 teve uma duração 41 minutos e 33 segundos, o GF3 teve uma duração de 47 minutos e 16 segundos e o GF4 teve uma duração de 30 minutos e 15 segundos.

7.4.4. Procedimentos de análise

A análise temática segundo Braun e Clarke (2006) consiste num método de análise qualitativa, a fim de identificar, analisar, interpretar e identificar padrões. Tendo por base Braun e Clarke (2006), existem seis fases para a realização da análise temática: 1) familiarizar-se com os dados, 2) gerar códigos

iniciais, 3) criação de temas, 4) revisão dos temas, 5) definir e nomear os temas e 6) produzir o relatório.

Assim, na fase inicial procedeu-se à leitura das reflexões e foram colocados memos nos conteúdos mais relevantes. Relativamente aos grupos focais, depois de transcritos integralmente, também foram lidos e colocados mesmos. Da análise de todo o conteúdo informativo, resultaram as seguintes categorias:

1) respeito por si e pelos outros, 2) Interações entre os alunos e o professor, 3) responsabilidade e autonomia, e 4) Humanização da Formação. Na categoria da "responsabilidade e autonomia" foram ainda definidas as subcategorias: "caso particular" e o "impacto do confinamento".

7.5. Resultados

.

Respeito entre si e pelos outros

Nas primeiras aulas foi possível observar que alguns comportamentos dos alunos influenciavam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, pelo que se definiu como prioridade desenvolver o respeito e as interações positivas entre os alunos e a professora. Assim, em função desta tendência geral dos alunos de: 1) constantes conversas paralelas que levavam à distração de grande parte dos alunos, 2) alunos que se mostravam inquietos no momento da instrução, 3) alunos com tendência a exaltar-se durante a competição e 4) desrespeito entre colegas de turma, o processo de ensino-aprendizagem estava comprometido, tal como se pode observar nos excertos a seguir apresentados:

> "*durante esta aula, nem sempre tiveram sucesso, ficando vísivel uma das caraterísticas da turma, como turma sendo mais agitada." (Diário de bordo, 23 de setembro de 2020).*

> *"Durante os exercícios da aula, os alunos encontravam-se bastante agitados, com conversas paralelas e um tom de voz bastante alto." (Diário de bordo, 23 de setembro de 2020).*

O recurso a estratégias de desenvolvimento do caráter em termos do respeito e a qualidade das interações, tais como refletir acerca do respeito, dinâmicas para captar a atenção dos alunos e a criação dos gritos de guerra com os grupos, tiveram impacto positivo apenas em alguns alunos. Contudo, as melhorias tendiam a não permanecer, isto é, o efeito das estratégias era momentâneo, apenas havia resultados no momento de implementação das mesmas, e quando não eram repetidas eram esquecidas pelos alunos

> "*Conseguir otimizar o tempo útil de aula, aumentando o tempo de empenho motor e diminuindo o tempo de instrução. Com a ajuda dos alunos na montagem e recolha do material e também na otimização da aula o resultado foi bastante satisfatório, não só para mim como para os alunos. Estes respeitaram as regras propostas, logo após a implementação das estratégias de motivação*" (Diário de Bordo, 25 de setembro de 2020).

A opinião dos alunos, aquando dos grupos focais, veio confirmar as observações da EE relativamente ao efeito momentâneo das estratégias:

> *"Eu acho que teve impacto na turma, mas é aquele impacto repentino, ou seja, tu tens noção do que se está a passar, mas é naquele momento, porque depois passado uma semana ou duas já não te vais lembrar do que é que o professor está a fazer. Porque nós também somos alunos e também acabamos por nos esquecer dessa parte. Apesar disso, as estratégias que foram implementadas resultaram bastante bem." (GF1)*

O processo de evolução relativamente ao respeito permitiu que fosse desenvolvida, aos poucos, uma relação mais próxima entre os alunos da turma. O afeto entre os colegas começou a ser visível principalmente dentro das equipas. As conversas paralelas diminuíram sendo possível a otimização da aula e aproveitamento do tempo útil para empenhamento motor. Um fator a destacar ao nível da evolução foi o facto dos comentários de desrespeito perante os colegas passarem a ser praticamente inexistentes. Acresce que alguns dos grupos/equipas eram vistos juntos fora das aulas de Educação nos momentos de lazer.

> "*Ao longo das últimas sessões de aula, as conexões entre a turma principalmente dentro do grupo têm-se tornado mais fortes e evidentes. Inclusive em alguns casos os alunos dos grupos de EF aparecem juntos em situações como: a caminhar pela escola e durante os intervalos. Apesar de não se verificar com todos os membros dos grupos, grande parte dos alunos passaram a conviver mais com os alunos do seu grupo*" (Diário de Bordo, 2 de outubro de 2020)

Os alunos reconheceram que a relação com a professora se tornou mais próxima e que isso foi muito importante para a melhoria das interações entre eles, designadamente ao nível do respeito:

> *"Tendo em conta que passamos a ter uma ligação mais próxima com a professora e o tempo de contacto uns com os outros e com a professora, acho que isso ajudou muito no respeito, não digo mútuo porque a professora sempre o teve por nós. Mas acho que ajudou bastante na cumplicidade que temos com a professora e com o à-vontade que temos para colocar dúvidas e para perceber os outros"* (GF3)

Interações entre os alunos e o professor

O clima de aula foi um processo evolutivo com altos e baixos, tanto da parte da EE como dos alunos. Uma vez que a EE estagiária passou por uma fase com problemas pessoais, que interferiram diretamente no clima da aula, houve alguma desmotivação dos alunos durante as mesmas. Isto porque os alunos sentiram que a professora perdeu algum entusiasmo, refletindo-se na falta de incentivo da sua parte para os alunos se empenharem e motivarem para a prática.

> "*Apesar da turma ser uma turma bastante motivada para a prática em geral e, em particular para os jogos desportivos, percebi que a forma como instrui, dei feedbacks e demonstrei ao longo de toda a aula, transmitiu aos alunos a ideia de que "a professora está mal disposta". Logo, saí das aulas desiludida com o meu desempenho, sabendo que as aulas não foram tão*

*produtivas por não terem sido tão apelativas." (*Diário de Bordo, 6 de novembro de 2020)

Apesar desta fase menos positiva, ´de uma forma geral, houve melhorias no clima da aula, pois cada vez mais o clima era inclusivo. Os alunos descreveram a turma como sendo unida por se conhecerem desde o 7º ano de escolaridade e que neste ano em particular essa relação foi reforçada.

"*Na minha opinião, o clima comigo é bastante positivo, não existem conflitos à minha volta, dou-me bem com toda a gente, tenho facilidade em falar com eles (…) a turma nas aulas comunicamos bem, falamos da matéria dos exercícios o que temos que fazer, somos uma turma unida" (GF2)*

"como nós convivemos 3 anos juntos acabamos por criar amizades e encontrar pontos que tínhamos em comum, por isso, sim, não há conflitos, existe a tendência para a criação de grupos porque somos adolescentes e identificamo-nos mais com umas pessoas do que com outras (…) nunca foi tóxico o clima, nunca tivemos muitas intrigas, nem muitas chatices, talvez no comportamento nas aulas, mas é diferente, é porque nos damos tão bem que não conseguimos estar sempre em silêncio(…) quando queremos somos unidos" (GF3).

"*Os alunos quando trabalham em autonomia o clima da aula é positivo, de uma forma geral, todos têm evoluído nos seus comportamentos. Estão estes cada vez melhores*" (Diário de Bordo, 22 de janeiro de 2021)

Responsabilidade e autonomia

Apesar da evolução dos alunos ao nível do respeito em relação aos colegas e evidenciarem uma relação mais próxima, no trabalho em equipa, continuaram a evidenciar algumas dificuldades. De facto, o trabalho em equipa nem sempre se verificava, enquanto alguns alunos eram mais focados nas tarefas, os outros tendiam a estar fora da tarefa. Assim, uns realizavam as

tarefas solicitadas e outros, simplesmente, não o faziam, conforme mencionado pela generalidade dos alunos:

> Quanto aos impactos do confinamento "*houve tendência a piorar, até porque alguns grupos não entregavam os trabalhos e alguns deles não participavam nos trabalhos propostos pelo professor*" (GF2).
>
> "*Devido ao confinamento acho que piorou imenso, porque havia pessoas que não se esforçavam, acho que após o confinamento melhorou um bocado"* (GF1).

No processo de atribuir responsabilidade aos alunos, chegou o momento, em que os alunos ficaram em autonomia total. O resultado não foi o esperado, aliás, foi mesmo necessário reduzir o nível de autonomia nas tarefas:

> "*o trabalho autónomo em jovens de 14 anos tem as suas vantagens e desvantagens, pois há grupos que têm uma boa dinâmica de trabalho e outros que passam o tempo todo a brincar."* (Diário de Bordo, 15 de novembro de 2020)

Os alunos nas tarefas que exigiam responsabilidade e trabalho em autonomia, evidenciaram que nem todos estavam preparados para isso. Possivelmente, a estratégia de lhes dar autonomia foi implementada precocemente.

> *"Apesar de os alunos estarem muito motivados e engajados no exercício, grande parte deles não leu a ficha da tarefa na íntegra, resultando no preenchimento incorreto da mesma. Nos grupos do exterior acabaram por não respeitar as regras do trabalho autónomo, tendo sido chamados à atenção por parte da professora cooperante."* (Diário de Bordo, 20 de novembro de 2020)

No que concerne aos processos de auto e heteroavaliação justificada, alguns alunos elaboravam-nas com base nas avaliações que desejavam e não em alinhamento com a realidade.

Os casos particulares

Não obstante este panorama geral de hipervalorização, havia um aluno que tinha dificuldade em reconhecer as suas capacidades e competências, pelo que foi necessário reforçar as suas qualidades. As estratégias foram dar-lhe mais atenção e reforços positivos, tanto pela EE, como pela professora cooperante. A utilização destas estratégias contribuiu para que o aluno aumentasse a sua autoconfiança.

Outro aluno revelava pouca ligação com a professora, pelo que a estratégia foi torná-lo quase como o meu braço direito da professora. Este assumiu o papel e plano e, por vezes, era ele que chamava a atenção dos restantes alunos para que realizassem as tarefas

> "*Ao longo das aulas ele (o aluno) foi percebendo que eu dava mais atenção ao bom comportamento dele que ao mau. Este modo de atuar influenciou o comportamento do aluno ao longo das aulas, havendo uma redução dos comportamentos indisciplinares. (…) Não só esse aluno obteve melhorias, mas também a aluna com dificuldades de autoconfiança, que mostrou uma clara evolução, em resultado da estratégia de a ajudar a reconhecer as suas capacidades dela. Esta passou a ter mais confiança no seu trabalho dela e percebeu que enquanto professoras estávamos ali para ajudá-la nas suas dificuldades*." (Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2020.).

Impacto do Confinamento

Relativamente ao impacto do confinamento, os alunos mostraram ter perspetivas diferentes de acordo com as suas experiências pessoais, ou seja, enquanto alguns alunos viram o confinamento como algo positivo, outros passaram por algumas dificuldades. Mas, tanto os alunos como a EE reportaram que o confinamento teve um impacto negativo ao nível da responsabilidade:

> "*Mesmo assim tivemos as duas semanas de interrupção para nos adaptarmos, mas, baixou a motivação de toda a gente, pelo menos no meu caso… perdi completamente a minha rotina diária, fiquei totalmente*

em baixo, eu entregava todos os trabalhos a 10 minutos do prazo acabar (…) Eu por acaso, foi um bocado ao contrário porque, eu acho que o meu trabalho autónomo, eu consigo mostrar mais aquilo que sou capaz" (GF1)

"*Esta quarentena ajudou-me, até porque acabei por fazer coisas que gosto mais (…) sem dúvida que na segunda quarentena ia mais preparada e consciente para o que ia acontecer*" (GF3)

"*acho que não teve muito impacto porque eram menos aulas, menos tempo, eram só 40 minutos (…) as aulas no E@D são muito impactantes na saúde mental e no rendimento de uma disciplina*" (GF2)

"*O confinamento até que ajudou um pouco, porque tive muito tempo sozinha e até que me ajudou a organizar umas ideias percebe?" (*GF4).

Relativamente à perspetiva da EE, no primeiro contacto após a pandemia identificou que os alunos tinham regredido, isto é, apresentavam comportamentos idênticos aos que tinham no início do ano, nomeadamente na tendência para conversas paralelas.

"*Foi possível observar que os alunos estavam com comportamentos mais agitados, com mais energia e de volta à necessidade de constantes conversas paralelas" (*Diário de Bordo, 12 de abril de 2021*).*

Foi evidente que houve uma regressão no trabalho desenvolvido devido à paragem da implementação de estratégias específicas durante o processo de E@D.

"*Apesar destas alterações nos comportamentos, evidenciou-se uma regressão no trabalho desenvolvido com os alunos, pois os alunos tinham necessidade de conviver, estes procuravam a minha atenção, ou seja, os alunos sentiam-se à vontade para trocar informações comigo. Partindo deste quadro foi evidente que os alunos tinham necessidade de ter uma relação positiva entre mim e eles.*" (Diário de Bordo, 12 de abril).

Relativamente à perceção dos alunos ao nível do comportamento estes evidenciaram perspetivas completamente diferentes, uma vez que uns

consideram que alguns colegas da turma passaram a ter comportamentos piores no regresso ao ensino presencial e outros consideram que houve melhorias progressivas.

> "*acho que concordo com o facto de o comportamento ter piorado, mas acho que foi porque no início não havia tanta confiança (…) e agora no ensino presencial acham que podem estar mais descontraídos, não fazer nada e não levar a EF a sério e acho que foi piorando*" (GF1)

> "*acho que nas últimas 3 ou 4 semanas houve uma melhoria grande até, no que toca à parte de respeitar as regras que professora punha (…) com os professores é isso, ficamos bem, fomos piorando e agora estamos a melhorar progressivamente*" (GF2)

Alguns alunos consideraram que houve melhorias no geral da turma, contudo identificam exceções:

> *"acho que quando voltamos ao ensino presencial que algumas certas pessoas que tem uma falta de respeito não perante os alunos, mas perante os professores e não é só nas aulas de EF, mas também acontece"* (GF2).

Humanização da Formação

No decurso das entrevistas, os alunos identificaram caraterísticas sobre as aulas de Educação Física que consideram positivas em comparação com as outras disciplinas. Alguns alunos identificaram a EF como disciplina favorita no E@D, por ter uma componente interativa. Relativamente às aulas presenciais os alunos identificaram que a EE se preocupava com eles para além das aulas de EF, ou seja, tinha preocupação em acompanharem nos domínios sócio afetivo e emocional:

> "*Os alunos passam muito tempo com os professores e alguns professores não se focam minimamente em tornar-nos pessoas, mas em robôs de notas e que temos de ter boas notas mesmo que haja um dia que não nos*

apetece estudar porque não estamos bem mentalmente e temos que estudar. Acho que os professores também estão muito desmotivados, o ensino não os motiva, o próprio governo (…) Por isso não tem essa preocupação suficiente para nos formar, para nos educar! Acho que a EF é a única aula ou disciplina que de facto tenta garantir isso ao máximo, nós notamos isso consigo… com nenhum dos professores antigos nunca senti tanto isto." ***"A professora com as aulas que nos dá, não quer que nós nos tornemos atletas*** *de grande competição, mas sim pessoas que sabem conviver e que também fazem desporto, mas os outros professores querem que sejamos robôs de notas."* (GF3)

"Quanto as **necessidades dos alunos** estes identificam que durante o confinamento precisavam de interagir entre si. "*senti-me sozinho, mas aulas de Educação física ajudaram-me porque eram mais, tipo havia mais convívio enquanto as outras aulas era estar só ali a ouvir e não havia mais perguntas, enquanto a professora de EF, puxava por nós e era uma forma de companhia"* (GF3)

"Espero que aulas tragam mais motivação, porque eu gosto destas aulas não sou assim uma pessoa que vai fazendo muita coisa, mas sou uma pessoa que gosto de estar nas aulas e acho que são divertidas e então acho que me podem trazer mais motivação (…) aprender mais coisas até ao final do ano" (GF4).

7.6. Discussão

No início do ano letivo, os alunos da turma objeto da intervenção apresentavam os quatro comportamentos de indisciplina identificados por Boarni (2013) (i.e., as constantes distrações derivadas das conversas paralelas, os atrasos no início da aula, a pressa em sair no final da aula, agressões verbais ou físicas aos colegas e as constantes queixas acerca desses alunos por parte da comunidade escolar). De acordo com a literatura, alunos com este tipo de comportamentos, por vezes, são vistos como problemas a serem resolvidos,

quando, na verdade, estes precisam de acompanhamento para aproveitar as suas qualidades (Holt et al., 2011). E levá-los a alterar comportamentos. O reconhecimento destes comportamentos de indisciplina foi feito pelos próprios alunos. Estes consideraram que eram uma turma conflituosa e que, apesar da evolução que tiveram, houve casos pontuais de alunos cuja evolução não foi assim tão notória e que trouxeram consequências negativas para a turma.

A implementação de estratégias associadas ao desenvolvimento positivo dos jovens, surge como meio de intervenção para contrariar este tipo de comportamentos. Segundo Santos et al. (2017) o desenvolvimento de estratégias de desenvolvimento positivo dos jovens são uma mais-valia para contextos com tendências conflituosas. Não só para turmas com alunos com tendência a comportamentos desviantes, mas também para contextos sociais onde seja comum o abandono escolar (Santos et al., 2019).

Ao longo do processo no 1º período o foco foi fomentar o respeito e as interações positivas entre os alunos e entre o professor-aluno(s). Houve evolução nas relações no seio de cada grupo/equipa, apesar de ser uma evolução lenta. Uma das estratégias foi a criação do grito de guerra de cada equipa, com base nas caraterísticas dos alunos das equipas, o qual veio fomentar a ligação entre os grupos, trazendo benefícios ao trabalho conjunto. Foi uma das estratégias mais eficazes, porque os alunos envolveram-se na tarefa de forma muito criativa. Outra estratégia desenvolvida dentro dos grupos foi a veiculada por Santos et al. (2019), com vista à criação de dinâmicas em que existia um líder e comunicação para distribuição de tarefas. Esta estratégia trouxe melhorias visíveis na relação entre os alunos da turma. Já entre a EE e os alunos foi um processo demorado, que exigiu a alteração de estratégias. Inicialmente, relativamente à relação professor-aluno, a evolução foi mais evidente com alguns alunos e não tanto com outros, mas com o tempo esse desfasamento foi colmatado.

Contudo, o novo confinamento, trouxe novos desafios relativamente ao respeito, implicando a adoção de novas estratégias. No caso dos alunos que passavam grande parte dos momentos de instrução em conversas paralelas,

estes foram expostos à posição de serem professores, para que sentissem o que é estar do lado do professor, pois segundo Santos e Martinek (2018), os alunos devem ser expostos à realidade do professor para que a possam compreender. Esta estratégia teve um impacto enorme nos alunos envolvidos, pois não percebiam a realidade da situação até terem sido colocados no meu papel, o de professora.

Quanto à responsabilidade, inicialmente com a atribuição de tarefas em que os alunos eram os responsáveis por garantir que estas eram cumpridas, não houve o resultado esperado, pois os alunos mostraram que não tinham capacidade para trabalhar em total autonomia. Por conseguinte, a decisão foi de expô-los a situações de autonomia controlada, contudo, apesar de as tarefas aparecerem concluídas, os alunos identificavam que alguns colegas não participavam na realização das tarefas o que, em contexto de E@D, a situação agravou-se. Apesar disso, no regresso ao ensino presencial a tendência foi de melhoria, embora um aluno continuasse sem colaborar. Este caso específico, tendo em conta as suas classificações pouco satisfatórias, desmotivou para a escola. Como referem Zimarripa et al. (2016), num aluno desmotivado a responsabilidade e autonomia são afetadas.

Após o regresso ao ensino presencial os alunos voltaram a ter os comportamentos caraterísticos do início do ano letivo, embora se mostrassem mais unidos entre eles. Assim, com o intuito de continuar o processo de melhoria altitudinal dos alunos, a proposta foi no clima de aula e na relação professor-alunos. Para isso foram adotados cumprimentos personalizados (Santos et al. 2019) e a realização de interações personalizadas com todos os alunos da turma, para procurar perceber quais as suas preocupações e necessidades. Estas interações personalizadas foram necessárias, principalmente, com alguns alunos, como, por exemplo, com uma aluna com pressão para obter boas classificações e com alunos completamente desmotivados.

7.7. Considerações Finais

Neste estudo verificou-se que a implementação de estratégias de DPJ teve efeitos positivos nos alunos da turma, em geral, principalmente, o respeito e as suas interações, o que levou à melhoria do clima da aula. Alguns alunos desenvolveram a perseverança significativamente em relação a outros, pois nem todos se adaptaram às tarefas de responsabilidade e autonomia. Contudo, envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, foi uma mais-valia importante para perceber as suas necessidades e adaptar as estratégias aos mesmos. Logo, a abordagem para o desenvolvimento do psicossocial através de estratégias de DPJ, deve ser uma medida adotada em contexto escolar, principalmente, em contextos cujos alunos tenham tendência a comportamentos desviantes, uma vez que estas medidas permitem o desenvolvimento das competências para a vida dos alunos, principalmente em turmas com contextos associados à desmotivação (Damon, 2004) ou com contextos adversos (por exemplo: alunos indisciplinados) (Santos et al., 2017). O DPJ ajuda no processo de ensino-aprendizagem, pois desenvolve a criação de uma relação respeitosa entre os alunos e professores, pois existe uma redução das situações conflituosas entre os mesmos. Contudo, este processo não foi contínuo devido à interrupção provocada pelo confinamento. Para futuros estudos sugere-se que realizem um estudo de investigação-ação em que não haja a interrupção do processo de intervenção, ou a possibilidade de criação de estratégias de desenvolvimento positivo dos jovens em contexto de ensino a distância.

7.8. Referências Bibliográficas

Amado, J. (1991). A Indisciplina na Escola. *Revista "O Professor", 13*(3ª série).

Bastos, T., Sousa, T., Torres, A., Cardoso, H., Santos, A., Nascimento, C., & Soares, F. (2021). O impaco de uma era pandêmica e isolamento social na sáude mental: uma visão integrada. *Research, Society and Development, 10*(1), 1-9.

Boarini, M. (2013). Indisciplina escolar: Uma construção coletiva. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 17*(1), 123-131.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Cámire, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2011). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coache. *The Sport Psychologist, 26*, 243-260.

Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação: Conceção, metodologia e aplicação. Em A. Rosado, I. Mesquita, & C. Colaço, *Métodos e técnicas de investigação qualitativa* (pp. 101-124). Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Claver, F., Martínez-Aranda, L., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Performance in physical education: A holistic approach from achievement goal and self-determonation theories. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-11.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy., 591*, 13-24.

Erickson, K., & Côté, J. (2016). A season-long examination of the motivational tone of coach-athlete interactions in youth sports. *Phychology of Sport and Exercise, 22*, 264-272.

Fraser-Tomas, J., & Harlow, M. (2019). Youth sport programs: Distal systems, dynamic elements and optimal climates for positive youth development.

Em L. S. F. Santos, *Coaching positive development: Implications and practices from around the world* (p. Porto). 17-46: Omniserviços.

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *Internacional Review of Sport and Exercise Psychology, 1*(1), 58-78.

Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsability through physical activity* (2ª ed.). Champaign: Human Kinetics.

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social responsability though physical Education.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Holt, N., Deal, C., & Smyth, C. (2016). Future directions for Positive youth development through sport. Em N. Holt, *Positive Youth Development through sport* (2ª ed., pp. 229-240). London, UK: Routledge.

Holt, N., Sehn, Z., Spence, J., Newton, A., & Ball, G. (2011). Physical education and sport programs at an inner city school: exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(1), 97-113.

Jiménez, J., Valero-Valenzuela, A., Anguera, M., & Suárez, A. (2016). Disruptive behavior among elementary students in physical education. *SpringerPlus, 5*(1154), 1-10.

Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física .* Porto: Faculdade de CIiências do Desporto e Educação Física .

Pierce, S., Kedellen, K., Camiré, M., & Gould, D. (2018). Strategies for coaching for life skills transfer. *Journal of Youth and Adolescence, 9*(1), 11-20.

Ronkainen, N., Aggerholm, K., Ryba, T., & Allen-Collinson, J. (2021). Learning in sport: From life skills to existential learning. *Sport Education and Society, 26*(2), 214-227.

Santos, F., & Martinek, T. (2018). Facilitating positive youth development through competitive youth sport: Opportunities and strategies. *A Journal for Physical and Sport Educators, 31*(6), 47-49.

Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2017). A Perspetica do professor de Educação Física na implementação do Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal E Social. *Boletim SPEF, 40*, 69-76.

Santos, F., Neves, R., Pereira., & Cardoso., A. (2020). O currículo de educação física e as life skills: Processos e estratégias de intervenção. *Motricidade, 16*(2), 135-143.

Santos, F., Strachan, L., Pereira, P., & MacDonald, D. (2019). *Coaching Positive Development. Implications and Practices Around the World.* Porto: Omniserviços.

Strachan, L., Santos, F., & MacDonald, D. (2020). Insights into Creating and Implementing Project SCORE!: Lessons Learned and Future Pathways. *Journal of Sport Psychology in Action, 12*(2), 114-126.

Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud. *Salud Mental, 39*(4), 221-227.

8. Considerações Finais: e o depois como será?

Em termos da nossa carreira docente, este capítulo identifica o fim do ano, o final do ano letivo, o final de uma experiência desafiadora que passou a correr. Este é o fim do ano mais marcante das nossas vidas. Chego ao final desta etapa e pensar que "já aprendi tanto, mas ainda tenho tanto para aprender". Este ano permitiu-me ter um mundo de sensações entre: a tristeza e a felicidade, o fracasso e o sucesso, a dúvida e a certeza, os problemas e as soluções…

No início deste processo somos como as águas mexidas: agitadas, bravas e sem a capacidade de refletir, no fim, somos como as águas paradas calmas, estáveis e temos a capacidade de refletir aquilo que somos e a nossa identidade. Contudo, o fim desta etapa, indica que logo uma nova irá iniciar e mais irei aprender, novas dúvidas irão surgir e novos desafios terei de ultrapassar, mas faz parte da nossa profissão, refletir acerca das nossas práticas.

Esta etapa, levou-me a perceber que devo de confiar mais no meu trabalho e que tudo é possível se eu tentar e deixar de ter medo de falhar. Relativamente à EF, a principal aprendizagem é que nós professores não somos meros transmissores de conteúdos, temos uma influência enorme na vida dos alunos e dar-lhes experiências positivas ajuda a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois ser professor vai muito além de implementar aulas.

Prevejo, desde já, que vou sentir saudades, mais tarde ou mais cedo, dos alunos, dos professores e também dos funcionários que, por vezes, nos confundiam com alunas. Vou ter saudades daquela primeira vez que entrei na reprografia e não acreditavam que nós éramos as estudantes estagiárias de EF. Vou ter saudades das primeiras reações que a minha turma residente teve quando me viu pela primeira vez. Vou ter saudades da Professora Cooperante que me ajudou a ser professora, a ser uma pessoa melhor e ultrapassar as minhas dificuldades. Vou ter saudades daquele que foi a ano mais marcante da minha vida.

Cada pormenor vivenciado, por mínimo que seja, contribuiu para a minha aprendizagem, para me formar e para me tornar naquilo que sempre quis ser… Professora de Educação Física.

“Aprender a ser professor”

Comecei como estudante,
Para professora quis ir,
Não demorei nem um instante,
Para o meu sonho perseguir.

Processo complexo e desafiador,
Onde é que eu me fui meter?
Na rotina de um mero professor,
Muito tenho para aprender…

Levo os ensinamentos comigo,
Para a Educação física saber professar,
Apesar dos alunos que tenhas contigo,
Vais ter de os saber ensinar.

Profissão de sonho esperada,
Mas com receio de falhar
Mantive-me sempre empenhada
Finalmente estou a ensinar!

Marta Ferreira, junho de 2021

9. Referências Bibliográficas

Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar.* ARS POETICA EDITORA LTDA.

Amado, J. (1991). A Indisciplina na Escola. *Revista "O Professor", 13*(3ª série).

Ávila, P., Pino, J., & Wannmacher, C. (2012). Impacto de uma disciplina de metodologia do ensino sobre as percepções dos alunos relativas às características positivas e negativas de um professor. *Revista de Ensino de Bioquímica*, 12-24.

Barros, I., Gomes, P., Pereira, L., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissoanl: Um estudo com estudantes de estagiários de educação física. *Ágora para la educacíon física y el esporte, 14*(3), 303-319.

Bastos, T., Sousa, T., Torres, A., Cardoso, H., Santos, A., Nascimento, C., & Soares, F. (2021). O impaco de uma era pandêmica e isolamento social na sáude mental: uma visão integrada. *Research, Society and Development, 10*(1), 1-9.

Batista, B., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionas de educação física. Em &. J. I. Mesquita, *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-102). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional . Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (reconstrução da identidade profissional no contexto da educação física: cartografia de um projeto de investigação. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na reconstrução da identidade profissional em educação física* (pp. 10-41). Porto: EDITORA FADEUP.

Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas. Em R. G. J. Bento, *Contextos da pedagogia do desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física.* (3ª ed.). Portugal: Livros Horizonte.

Bento, J. (2014). Teoria-prática. Em J. B. I. Mesquita, *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 15-53). Porto: Editora FADEUP.

Borssoi, B. (2008). O estágio na formação docente: Da teoria a prática, ação-reflexão. *1º Simpósio Nacional de Educação XX semana da Pedagogia.*

Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação, 13*(2), 219-241.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes de educação física. Em P. Q. P. Batista, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-206). Porto: EDITORA FADEUP.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento Revista de Educação Física da UFRGS, 22*(2), 523-538.

Carrillo, C., & Flores, M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 466-487.

Carvalho, L. (2015). Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol, 7*(27), 548-553.

Chumbinho, R. (1996). A implementação de estruturas artificiais de escalada em meio escolar. *Horizonte, 7*(72), 228-232.

Crum, B. (1993). A crise de identidade da educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(7/8), 133-148.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in Physical Education: problems of teaching and implications. Quest, 45, 339-356.

Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio profissional em Educação Fisica: Representações de estagiários do ensino superior Português. Em P. Batista, P. Queirós & A. Graça, *O estágio profissional na re(construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143-180). Porto: FADEUP.

Cunha, N. (2019). *Manual de escalada-Técnicas de segurança e progressão.* Viana do Castelo: Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço-Instituto Politécnico de Vinana do Castelo.

Darido, S. (1998). Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 20*(1), 58-66.

Darido, S. (2003). *Educação Física na escola: Questões e reflexões.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

DGS. (2020). Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de educação física.

Direção Geral Educação . (2020). Principios orientadores para a avaliação pedagógica em ensino a distância (E@D) ., (p. 11).

Direção Geral Educação . (2020). Roteiro: 8 principios orientadores para a implementação do ensino à distância (E@D) nas escolas., (p. 8).

Direção-Geral da Educação. (2017-2021). *Programa do Desporto Escolar.*

Direção-Geral da Educação. (2020-2021). *Regulamento do Programa do Desporto Escolar.*

Farias, G., Nascimento, J., Graça, A., & Batista, P. (2012). Competências profissionais em Educação Física:uma abordagem ao longo da carreira docente. *Motriz, 18*(4), 656-666.

Feldkercher, N. (2018). A transição de estudante a professor universitário. *Linguagens, Educação e Sociedade, 23*(38), 168-184.

Ferreira, V. (2013). *Pensar.* Quetzal Editores.

Flores, P., Caraçato, Y., Anversa, A., Solera, B., Costa, L., Oliveira, A., & Souza, V. (2019). Formação inicial de professores de educação física: Um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação Física e Esporte, 17*(1).

Fonseca, R., Viana, J., & Barbosa, G. (2020). Desmotivação do professor de educação fíisca: Uma análise da autodeterminação. Em J. Viana, E. Silva, & S. Figueiredo, *Educação básica: Novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar* (1ª ed., pp. 30-37). Belo Horizonte: Poisson.

Freire, J. (1989). *Educação de corpo inteiro.* São Paulo: Scipione.

Frontoura, C. (2005). *O estágio em educação física no processo de estágio pedaagógico: A perceção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico.* Dissertação de Licenciatura apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física na Universidade de Coimbra: Coimbra.

Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2017). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. Em F. Tavares, *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª reimpressão ed., pp. 199-264). Porto: EDITORA FADEUP.

Gomes, P., Pereira, A., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, 1*(3), 37-47.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. Em Queirós, P. & P. Batista, *Desafios renovadores para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-27). Porto: EDITORA FADEUP.

Junior, J. (2010). O Professor De Educação Física e a Educação Física Escolar: como motivar um aluno? *Revista de Educação Física, 11*(1), 107-117.

Júnior, P., Paiano, R., & Costa, A. (2020). Isolamento social: Consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira da Atividade Física & Saúde, 25*, 1-2.

Knuppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: Desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar em Revista*(27), 277-290.

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice, 1*(3), 293-307.

Lima, F., Oliveira, A., Araújo, T., & Miranda, G. (2015). O choque com a realidade: Dormi contador e acordei professor... . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(1), 49-67.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários. Em P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim, *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.

Lopes, M. (2012). *A aprendizagem em educação física : análise de dois modelos de ensino em basquetebol : Instrução direta e educação desportiva.* Lisboa: Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica .

López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compatida en educación superior.* narcea.

Macken, S., MacPhail, A., & Calderon, A. (2020). Exploring primary pre-service teachers' use of 'assessment for learning' while teaching primary physical education during school placement. *Physical Education and Sport Pedagogy, 25*(5), 539-554.

Maher, A., Morley, D., Fimusanmi, J., & Ogilvie, P. (2017). The impact of a special school placement on self-perceptions of confidence and competence among prospective PE teachers. *Sage Journals, 10*, 1-17.

Marques, D. (2011). *A entrada na profissão docente: Contributos para uma reflexão sobre o período de indução.* Lisboa: Dissertação de Mestre em Educação apresentada a Instituro de Educação da Universidade de Lisboa.

Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no ínicio do estágio. *Sociedade Portuguesa de Educação Física, 38*, 27-43.

Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais do ensino do desporto. Em A. Rosado & I. Mesquita, *Pedagogia do Depsorto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Moura, A. (2020). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.

Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar, 12*, 79-95.

Nóvoa, A. (1992). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão.*

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para a história do futuro.

Nóvoa, A. (2012). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão.*

Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física .* Porto: Faculdade de CIiências do Desporto e Educação Física .

Programa do Desporto Escolar 2017 - 2021. (2017). *Deporto Escolar*.

Público. (7 de março de 2021). Portugueses estão menos comprometidos com o confinamento. Porquê? Portugal. Obtido de https://www.publico.pt/2021/03/07/sociedade/noticia/portugueses-estao-menos-comprometidos-confinamento-ha-ano-1953207

Queirós, P. (2014b). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais . Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73). Porto: Editora FADEUP.

Queirós, P. (2014a). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & A. Graça, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.

Regulamento do Programa do Desporto Escolar 2019-2020. (2019). *Desporto Escolar*.

Reina, M. (2015). Ser professor cooperante: em modo de despedida. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 87-89). Porto: EDITORA FADEUP.

Rodrigues, E. (2015). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio profissional em educação física.* (pp. 93-106). Porto : EDITORA FADEUP.

Roldão, M. (2007). Função Docente: natureza e construção do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação, 12*(034), 94-103.

Rolim, R. (2015). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio profissional em educação física.* (pp. 55-83). Porto: EDITORA FADEUP.

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2015). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 193-205). Porto: FADEUP.

Santos, F., Strachan, L., Pereira, P., & MacDonald, D. (2019). *Coaching Positive Development. Implications and Practices Around the World.* Porto: Omniserviços.

Scholich, M., & Cases, R. (1993). *Entrenamiento en circuito.* Paidotribo.

Strachan, L., Santos, F., & MacDonald, D. (2020). Insights into Creating and Implementing Project SCORE!: Lessons Learned and Future Pathways. *Journal of Sport Psychology in Action, 12*(2), 114-126.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE trhough positive sport experiences.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. Estudo no ambito do éstagio profissional em educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática do desporto escolar. *Psicolologia* , 1-26.

Vozniak, L., Mesquita, I., & Batista, P. (2016). A Identidade Profissional em análise: Um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação, 41*(2), 281-296.

Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud. *Salud Mental, 39*(4), 221-227.

10. Anexos

Anexo 1- Planeamento Anual

Nº semana	Dia e Mês	Dia S.	Espaço	Unidade Didática	Tema
	18 Set	6ª	Polidesportivo	Recuperação das aprendizagens	Apresentação
1ª	22 Set	3ª	Polidesportivo	Recuperação das aprendizagens	Organização dos Grupos Aptidão Física Jogos Pré-Desportivos
	23 Set	4ª	Polidesportivo 2		
	25 Set	6ª	Polidesportivo		
2ª	29 Set	3ª	Exterior	Recuperação das aprendizagens	VaiVem FitEscola
	30 Set	4ª	Exterior		Relações socio emocionais
	2 Out	6ª	Exterior		Velocidade
3ª	6 Out	3ª	Polidesportivo 1	Recuperação das aprendizagens	Aptidão Física Testes *FitEscola* Jogos Pré-desportiva
	7 Out	4ª	Polidesportivo 1		
	9 Out	6ª	Ginásio		
4ª	13 Out	3ª	Ginásio	Recuperação das aprendizagens	Testes *FitEscola* Dia Mundial da Alimentação Jogos Pré-desportivo
	14 Out	4ª	Ginásio		
	16 Out	6ª	Polidesportivo		
5ª	20 Out	3ª	Polidesportivo 2	Recuperação das aprendizagens	Desenvolvimento das tarefas sobre a alimentação Aptidão Física e Jogos Pré-desportivos
	21 Out	4ª	Polidesportivo 2		
	23 Out	6ª	Exterior		
6ª	27 Out	3ª	Exterior	Futebol	Avaliação diagnóstica; passe e receção, condução de bola; Ocupação do espaço equilibrado.
	28 Out	4ª	Exterior		
	30 Out	6ª	Exterior		
7ª	3 Nov	3ª	Polidesportivo 1	Futebol	Ocupação do espaço equilibrado
	4 Nov	4ª	Polidesportivo 1		
	6 Nov	6ª	Ginásio	Badminton/Raquetes	Avaliação diagnóstica
8ª	10 Nov	3ª	Ginásio	Badminton/ Raquetes	Avaliação diagnóstica Pega da Raquete Sustentação do volante
	11 Nov	4ª	Ginásio		
	13 Nov	6ª	Ginásio		
9ª	17 Nov	3ª	Polidesportivo 2	Futebol	Dia Mundial do não fumador
	18 Nov	4ª	Polidesportivo 2		Condução de bola, Remate, toques, passe e receção
	20 Nov	6ª	Ginásio	Badminton/ Raquetes	Teste FitEscola Agilidade
10ª	24 Nov	3ª	Exterior	Futebol	

	25 Nov	4ª	Exterior		Controlo da bola, passe, receção, penetração, contenção e precisão.
	27 Nov	6ª	Polidesportivo	Badminton	Serviço, Clear e Lob
11ª	Feriado				
	2 Dez	4ª	Polidesportivo 1	Futebol	Preparar para a avaliação.
	4 Dez	6ª	Exterior	Badminton	
12ª	Feriado				
	9 Dez	4ª	Ginásio	Badminton Aptidão Física	Avaliação final, auto e hétero avaliação.
	11 dez	6ª	Ginásio		Teste do vaivém e reflexão sobre a Aptidão Física.
13ª	15 dez	3ª	Polidesportivo 2	Futebol	Avaliação final, auto e hétero avaliação.
	16 dez	4ª	Polidesportivo 2		Torneio de Badminton
	18 dez	6ª	Ginásio	Badminton/ Raquetes	Auto e hétero avaliação e torneio de Badminton
Fim de Período			Inicio do 2º Período		
14ª	5 Jan	3ª	Exterior	JDC Aptidão Física Orientação	Apt. física e modalidades
	6 Jan	4ª	Exterior		Orientação do mapa
	8 Jan	6ª	Exterior		Orientação do mapa
15ª	12 Jan	3ª	Polidesportivo 1	Orientação Jogos desportivos coletivos	Percursos lineares e marcação de pontos no mapa
	13 Jan	4ª	Polidesportivo 1		
	15 Jan	6ª	Polidesportivo		
16ª	19 Jan	3ª	Ginásio	Ginástica de Aparelhos	Familiarização com boque, trave, trampolim reuther e minitrampolim
	20 Jan	4ª	Ginásio		
	22 Jan	6ª	Ginásio		Confinamento
17ª	26 Jan	Férias			
	27 Jan				
	29 Jan				
18ª	2 Fev	Férias			
	3 Fev				
	5 Fev				
19ª	9 Fev	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Vídeo da frequência Cardíaca
	10 Fev	4ª			*Funcionamento da disciplina*
	12 Fev	6ª			Exercício na linha e saltos
20ª	16 Fev	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Construção dos malabares
	17 Fev	4ª			Circuito com saltos e exploração corporal

	19 Fev	6ª			Circuito de AF e trabalho com malabares
21ª	23 Fev	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Criar percurso de destreza geral
	24 Fev	4ª			Circuito AF, guião para circo
	26 Fev	6ª			Circuito AF, percurso de destreza geral e explicação do circo
22ª	2 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Circo Ginástica	Criar Circuito de AF
	3 Mar	4ª			AF, exercício da cruz, Kahoot sobre aparelhos de ginástica
	5 Mar	6ª			AF, atividade circense
23ª	9 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Filmagem do circo
	10 Mar	4ª			Concurso de mascotes (Escalada)
	12 Mar	6ª			AF, votações mascotes e construção de circuito de AF
24ª	16 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Orientação	Entrega do vídeo do Circo
	17 Mar	4ª			AF, PPT de orientação
	19 Mar	6ª			Dia internacional do Desporto para o desenvolvimento e a paz, Kahoot de orientação
25ª	23 Mar	3ª	E@D	Orientação Aptidão Física	Construção de percurso de Orientação
	24 Mar	4ª			AF criada pelos alunos
	26 Mar	6ª			AF criada pelos alunos e autoavaliação
Fim do 2º Período Férias da Páscoa			Inicio do 3º Período		
26ª	6 Abr	3ª	Polidesportivo 2	Semana livre	Dia Mundial da atividade fisica
	7 Abr	4ª	Ginásio		Liberdade de escolha
	9 Abr	6ª	Polidesportivo		
27ª	13 Abr	3ª	Ginásio	Ginástica de aparelhos	Minitrampolim, trave, boque, gestos língua gestual
	14 Abr	4ª	Ginásio		
	16 Abr	6ª	Ginásio		
28ª	20 Abr	3ª	Polidesportivo 1	Voleibol	Construção dos 3 toques
	21 Abr	4ª	Polidesportivo 1		Passe e manchete, 2x2, serviço por baixo, apt. física
	23 Abr	6ª	Exterior		
29ª	27 Abr	3ª	Ginásio	Ginástica de aparelhos	Minitrampolim, trave, boque, gestos língua gestual, co-avaliação
	28 Abr	4ª	Ginásio		
	30 Abr	6ª	Ginásio		
30ª	4 Mai	3ª	Polidesportivo 2	Voleibol	Sustentação de bola, serviço, 1+1, 2x2
	5 Mai	4ª	Polidesportivo 2		
	7 Mai	6ª	Polidesportivo		

31ª	11 Mai	3ª	Exterior	Voleibol e Orientação	Jogo 2x2 sistema 2x0, percursos de orientação com cartão de controlo e co-avaliação
	12 Mai	4ª	Exterior		
	14 Mai	6ª	Exterior		
32ª	18 Mai	3ª	Polidesportivo 1	Voleibol e Orientação	Jogo 2x2 em sistema 2x0, balanço da co-avaliação e percursos de orientação
	19 Mai	4ª	Polidesportivo 1		
	21 Mai	6ª	Polidesportivo		
33ª	25 Mai	3ª	Ginásio	Ginástica de aparelhos	
	26 Mai	4ª	Ginásio		Testes FITescola
	28 Mai	6ª	Ginásio		Treino de avaliação de ginástica
34ª	1 Jun	3ª	Polidesportivo 2	Voleibol e ginástica de aparelhos	Recebem a 1ª co-avaliação de voleibol, treino para a avaliação
	2 Jun	4ª	Polidesportivo 2		Vaivém
	4 Jun	6ª	Ginásio		1ª Competição ginástica-avaliação-coavaliação
35ª	8 Jun	3ª	Exterior	Voleibol e ginástica de aparelhos	Avaliação de voleibol-coavaliação
	9 Jun	4ª	Exterior		Avaliação de voleibol
	11 jun	6ª	Ginásio		2ª Competição ginástica-avaliação-coavaliação
36ª	15 jun	3ª	Polidesportivo 1	Semana livre	Apresentação oral de ginástica- Auto e heteroavaliação
	16 jun	4ª	Polidesportivo 1		Ir ao parque de são roque
	18 jun	6ª	Polidesportivo		Atividade física à escolha dos alunos

Anexo 2- Avaliação Diagnóstica de Badminton

Avaliação Diagnóstica de Badminton **(Tarefa 1 da unidade de Badminton_9Ano)**

Grupo _____ 9º ano/turma _____

1. Leiam atentamente as ações que vos pedimos para observar. Percebem o que cada uma delas significa? Em caso de dúvida, procurem a professora.
2. Durante a aula, observem atentamente os vossos colegas (heteroavaliação) e procurem perceber as vossas capacidades (autoavaliação).
3. Preencham a grelha de avaliação diagnóstica, colocando à frente de cada ação: **Sempre (S); Às vezes (AV); Nunca (N) -** esta avaliação deve ser feita em conjunto por observador(es) e observado e deve resultar do consenso entre todos os envolvidos.
4. **No final,** analisem a grelha e façam uma **breve apreciação do estado inicial do vosso grupo**, realçando o que **precisam de trabalhar mais**. Para tal, podem usar o verso desta folha.

	Ações	Nomes					
Técnica	Pega da raquete correta						
	Perde constantemente o volante (deixa cair no chão).						
	Joga o volante pelo lado esquerdo e pelo lado direito						
	Serviço válido (da zona de serviço e alcança a zona de serviço adversária)						
Batimentos cooperação	Desloca-se, posicionando-se corretamente para realizar o batimento						
	Coloca o volante ao alcance do colega						
	Realiza 15 trocas consecutivas de volante com o colega						
Tática Jogo 1x1	Coloca com intenção o volante no lado oposto do adversário						
	Movimenta-se em função do volante						

	Recupera a posição base						
	No serviço coloca o volante em zona válida e 'longe' do adversário.						
Regulamento	Conhece e aplica, em situação e jogo, as principais regras: início e recomeço do jogo; marcação de pontos; principais faltas e incorreções;						
Comportamentais	Está empenhado e focado nas tarefas da aula.						
	Respeita as opções e as falhas do colega						
	Escolhe ações que promovam o êxito pessoal e o êxito do grupo						
	Respeita o material						
	Admite as correções que lhe são feitas						
	Mantém o distanciamento necessário e a higienização das mãos						

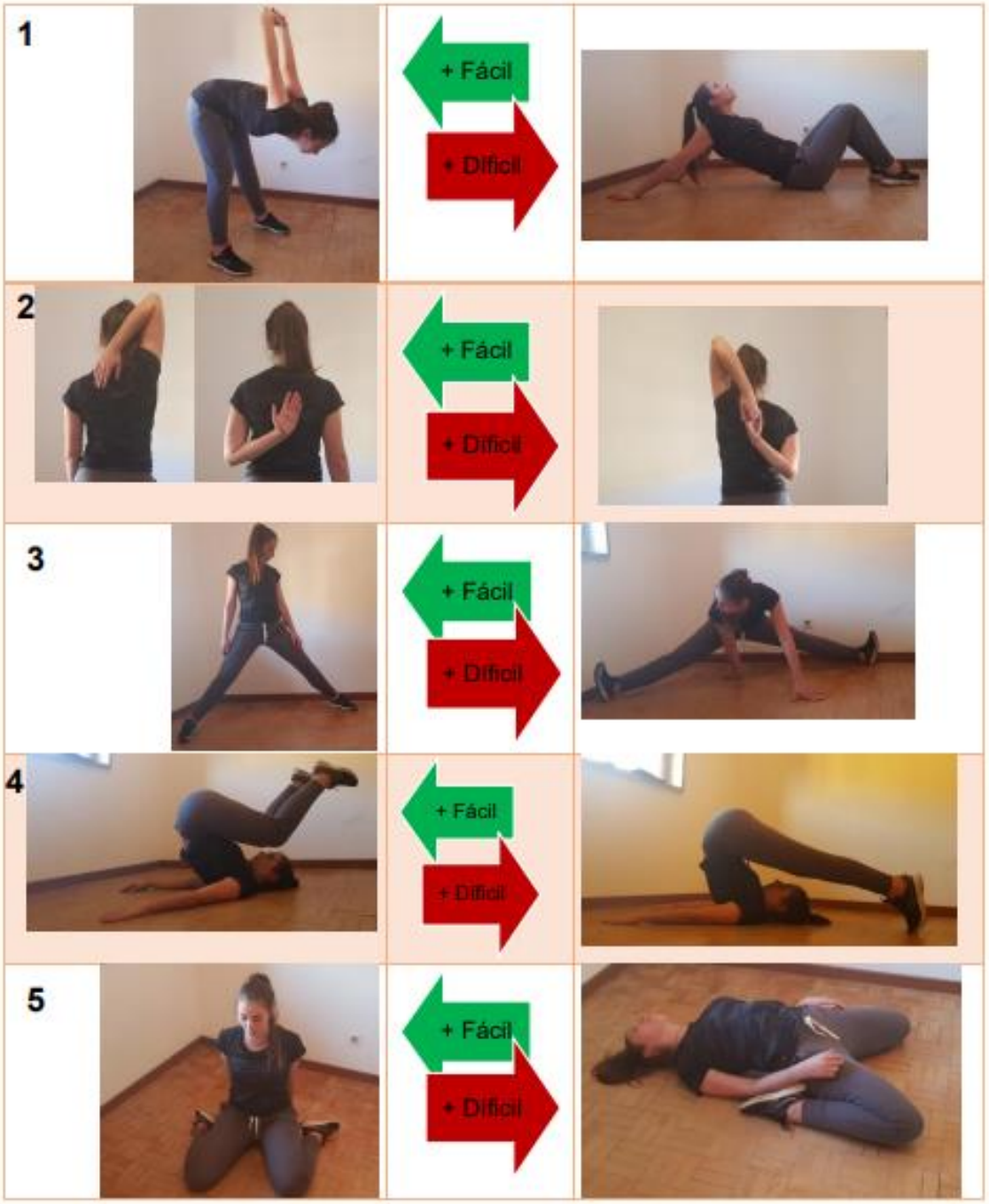
Anexo 3-UD Badminton

<table>
<tr><th>Tema</th><th>Auto e heteroavaliação diagnóstica</th><th>1ª Semana (Ginásio)</th><th>2ª Semana (Ginásio)</th><th>3ª Semana (Ginásio/Polivalente)</th><th>Conteúdos/comportamentos</th></tr>
<tr><td>- Pega correta da raquete de badminton;
-Sustentação do volante;
- Colocação do volante ao alcance do colega
- Análise de trajetórias
- Deslocamentos</td><td rowspan="2">- Identificar o nível dos alunos, tanto a nível técnico como tático
- Promover a observação dos colegas
- Promover a autorreflexão

Exercício 1:
Sustentação de bola e de volante

Exercício 2:
Jogo 1+1</td><td>Trabalho por estações:
- Trabalho individual com diferentes batimentos;
- Trabalho de grupo em estafeta e colaborativo;
- Trabalho de pares</td><td></td><td></td><td>Jogo 1+1;
Jogo da Volta ao Mundo;
Jogo da Volta à Europa;
Desafio da Sustentação do Volante: em pé, sentado e deitado;
Jogo do Sustenta para Ganhar;
Jogo da parede
Jogo da Estafeta
Ténis de mesa: exercitação técnica individual; 1+1 e 1x1</td></tr>
<tr><td>- Batimentos de direita;
- Batimentos de esquerda;
- Serviço Longo;
- Clear;
- Lob</td><td></td><td>Trabalho por estações: - Trabalho de grupo
-Trabalho a pares;
- Situação jogo individual: 1+1</td><td>Trabalho de grupo
Trabalho a pares;
Situação jogo individual: 1+1</td><td>Jogos dos Batimentos;
Jogo do Serviço interdito;
Jogo do Serviço longo e Clear;
Jogo do batimento longo
Jogo da Sustentação;
Jogo da Volta ao Mundo;
Jogo da Volta à Europa.</td></tr>
<tr><td>Avaliação e auto/heteroavaliação</td><td></td><td></td><td></td><td>Serviço (5 serviços: 2 esquerda, 2 da direita e 1 de precisão); jogo 1+1 (3 minutos, a 6 metros de distância)</td><td>Exercício de serviço;
Jogo 1+1</td></tr>
<tr><td>Cultura Desportiva</td><td colspan="3">Regulamento básico específico (pontuação e serviço), terminologia da modalidade (raquete e volante; campo de jogo; serviço; clear e lob) e história da modalidade.</td><td>Apresentação teórico-prática (contextualizada com as propostas de trabalho)</td></tr>
<tr><td>Conceitos Psicossociais</td><td colspan="3">Trabalho colaborativo; Respeito pelos colegas; Entreajuda; Fairplay; Respeito pelas regras.</td><td>Introduzir o papel de observador no sentido de promover a heteroavaliação.</td></tr>
<tr><td>Capacidades Motoras</td><td colspan="3">Capacidade de Velocidade de Reação; Agilidade; Resistência; Força Muscular;</td><td>Utilização de exercícios específicos para o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras: no aquecimento e em estações de trabalho autónomo.</td></tr>
</table>

Anexo 4. Ficha de Flexibilidade.



6		+ Fácil + Difícil	
7		+ Fácil + Difícil	
8		+ Fácil + Difícil	
9		+ Fácil + Difícil	
10		+ Fácil + Difícil	

Anexo 5. Ficha de Aptidão Muscular.

Inicial	Intermédio	Avançado

Exercícios para trabalhar força inferior

1	Agachamento	Agachamento Sumo	Agachamento com Salto
DICA • não avançar os joelhos para além da ponta do pé • olhar para a frente • movimento de sentar numa cadeira		 igual ao anterior, mas pés e joelhos apontam para fora	

2	Lunges	Lunges com elevação do joelho	Lunges com salto
DICA • não avançar os joelhos para além da ponta do pé • olhar para a frente			

3	Stiff	Stiff Unilateral
DICA **Stiff –** não dobrar as pernas; olhar para a frente; **Stiff unilateral –** Manter o equilíbrio; não passar o joelho da ponta do pé.		

4	Elevação do Quadril	Elevação do Quadril Unilateral
Dica Manter os pés e as mãos apoiados no chão.		

Exercícios para trabalhar força média e força superior

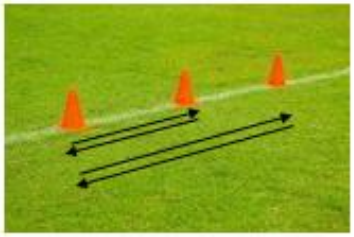
1	Abdominais	Abs – Tesouras	Abs - Bicicleta
DICA • Manter a posição correta, fazendo as repetições devagar. • Cotovelo toca no joelho contrário na linha do umbigo		 Mãos debaixo dos glúteos.	

2	Crunch a tocar nos calcanhares	Russian Twist com pés no chão	Russian Twist com pés no ar
DICA • Manter a posição correta, fazendo as repetições devagar			 "pernas" não balançam

3	Extensões com joelho no chão	Extensões com 3 apoios	Extensões com 2 apoios
DICA • Manter as costas direitas e olhar para o chão • "puxar" o umbigo pra dentro e contrair os glútleos			

4	Prancha Cotovelos ou Prancha Mãos	Prancha a Tocar nos Ombros	Prancha com rotação do tronco
DICA • Manter as costas direitas e olhar para o chão • "puxar" o umbigo pra dentro e contrair os glúteos • Na rotação: realizar o exercício lentamente. Os dedos apontam para o teto			

Anexo 6. Ficha da Resistência aeróbia.

Inicial	Intermédio	Avançado
1. Salto à Corda **DICA:** Manter o corpo o mais vertical possível. Olhar dirigido para a frente	**2. Up Down** De pé – cócaras com mãos no chão – passa para prancha. (1 – 2 – 3 do Burpee) **DICA:**. "Puxar" o umbigo para dentro e contrair os glúteos.	**3. Burpee** 1 2 3 4 5 6 **DICA:** Colocar o peito no chão na posição 4
4. Skipping **DICA:** Manter o corpo o mais vertical possível e alternar o movimento com os membros superiores. Olhar dirigido para a frente.	**5. Corrida Intervalada** **20m Rápidos e 10m lentos** 	**6. Salto com Joelhos ao peito** **DICA:** os membros superiores ajudam no momento da impulsão: "balanço de trás para afrente e de baixo para cima)
7. Jumping Jacks 1 2 **DICA:** olhar dirigido para a frente	**8. Salto kanguru** **DICA:** O joelho não pode avançar a linha do pé e os dois pés têm de sair do chão.	**9. Vai e Vem** 

Anexo 7. Ficho dos desafios de aptidão física.

Desafios de Aptidão Aeróbia	
Desafio 1	Número máximo de saltos à corda em 2 minutos! Escolhe a melhor forma de saltares!
Desafio 2	Número máximo de *up down* em 2 minutos!
Desafio 3	Qual o tempo que demoras a fazer 15 burpees?
Desafio 4	Número máximo de skippings em 1 minutos!
Desafio 5	Número máximo de percursos (20m rápidos e 10 lentos) em 3 minutos!
Desafio 6	Qual o tempo que demoras a fazer 20 saltos de joelhos ao peito?
Desafio 7	Número máximo de jamping jacks em 1 minutos!
Desafio 8	Qual o tempo que demoras a fazer 20 saltos de kanguru?

Desafio 9	Número máximo de percursos em 3 minutos!

Desafios de Flexibilidade	
Desafio 1	Melhor medição! De acordo com o teu nível! Mede desde o final das tuas costas até à ponta das mãos.
Desafio 2	Amplitude máxima de ombros! Tenta agarrar as mãos se conseguires
Desafio 3	Amplitude máxima na espargata! Melhora a tua amplitude, mede de um pé ao outro.
Desafio 4	Tocar com os pés no chão! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 5	Deitar no chão! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 6	Tocar com os joelhos no chão! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 7	Quanto tempo aguentas a tocar nos pés? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 8	Menor distância do chão, mede até teres o melhor valor! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 9	Quanto tempo aguentas a tocar no chão? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 10	Deitar o corpo no Chão! Começa pelos cotovelos! Escolhe o teu nível de dificuldade!

Desafios de Aptidão Muscular	
Desafio 1	Número máximo de agachamentos em 2 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 2	Número máximo de lunges em 2 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 3	Número máximo de stiff em 2 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 4	Número máximo de elevação do quadril em 2 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 5	Qual o tempo que demoras a fazer 30 abdominais? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 6	Qual o tempo que demoras a fazer 20 extensões em prancha? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 7	Quanto tempo aguentas em prancha? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 8	Número máximo de super-homens em 1 minuto! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 9	Quanto tempo demoras a fazer 30 flexões? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 10	Número máximo de percursos em 3 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!

Anexo 8. UD de Futebol

<table>
<tr><th>Tema</th><th>Avaliação Diagnóstica</th><th>1ª Semana (Polidesportivo)</th><th>2ª Semana (Exterior)</th><th>3ª Semana (Polidesportivo)</th><th>4ª Semana (Exterior)</th><th>5ª Semana (Polidesportivo/Exterior)</th><th>6ªSemana (Polidesportivo/Exterior)</th><th>Conteúdos/comportamentos</th></tr>
<tr><td>Condução
Receção/Controlo
Passe
Equilíbrio
Remate</td><td rowspan="4">Auto e Hétero Avaliação Diagnóstica tanto ao nível técnico como ao nível tático;
Identificar o nível dos alunos, tanto a nível técnico como tático
Exercícios
1º Exercício – condução de bola por dentro dos cones dispostos pelo campo;
2º Exercício – condução de bola com passe para o apoio, receção do mesmo e remate para a baliza;
3º Exercício – jogo 2x1</td><td colspan="4">Trabalho em estações:
circuitos; estafetas; exercícios critério; jogos reduzidos</td><td></td><td></td><td>Jogo da Volta ao Cone
Jogo da Corrida Louca
Jogo do Recebe e Passa
Jogo do Passa a Baliza
Jogo do Estica o Passe
Jogo do Passa e Pontua
Jogo do Passa, recebe e Pontua
Jogo do Triângulo Passador</td></tr>
<tr><td>Interceção
Penetração
Contenção
Posição Defensiva</td><td colspan="4">Trabalho em estações:
jogo 1x1 com 2 apoios; jogo 2x2; estafetas; circuitos</td><td></td><td></td><td>Jogo do Meinho
Jogo do Remate
Jogo do Conduz e Remata
Jogo do Apoio
Jogo do Losango Vicioso
Jogo do 1x1 com Balizas
Jogo (GR+1) x(1+GR)+ Joker
Jogo 2x1+GR</td></tr>
<tr><td>Cobertura Ofensiva
Mobilidade</td><td></td><td></td><td>Trabalho de grupo: estafetas, vagas e jogo 2x2</td><td></td><td colspan="2" rowspan="2">Trabalho de grupo: estafetas, vagas e jogo 2x2 e 3x3</td><td>Jogo da Contenção
Jogo (GR+2)x(2+GR)
Jogo (GR+2)x(2+GR)+ Apoio</td></tr>
<tr><td>Cobertura Defensiva</td><td></td><td></td><td></td><td>Trabalho de grupo: estafetas, vagas e jogo 2x2</td><td>Jogo (GR+1)x(1+GR)
Jogo (GR+2) x (2+GR)
Jogo (GR+2) x (2+GR)+ Apoio</td></tr>
<tr><td>Avaliação e auto/heteroavaliação</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Sinalizadores colocados em Zig Zag; Passar a bola controlada por baixo das barreiras contornando os cones entre as mesmas; Passe para o apoio e Remate para a baliza.</td><td></td><td></td><td>Circuito de Avaliação</td></tr>
<tr><td>Cultura Desportiva</td><td colspan="5">Regulamento básico específico (Lançamentos, golos e faltas), terminologia da modalidade (controlo de bola, passe e vai, penetração, cobertura defensiva, remate, bola e balizas)</td><td></td><td></td><td>Introduzir principais regras de jogo; Recurso à terminologia.</td></tr>
<tr><td>Conceitos Psicossociais</td><td colspan="5">Respeito pelos colegas; Entreajuda; Fairplay; Respeito pelas regras.</td><td></td><td></td><td>Introduzir o papel de observador no sentido de observar os colegas e dar feedbacks sobre a performance dos mesmos.</td></tr>
<tr><td>Capacidades Motoras</td><td colspan="5">Capacidade de Velocidade de Reação; Agilidade; Resistências; Força Muscular; Velocidade nos Deslocamentos.</td><td></td><td></td><td>Utilização de exercícios específicos para o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras.</td></tr>
</table>

Anexo 9. UD Orientação

Tema	1º Semana (Exterior)	2º Semana (Exterior)	3º Semana (Exterior)	4ª Semana (Exterior)	5ª Semana (Exterior)	Conteúdos/comportamentos
Relacionar o mapa e observação do terreno: **-Encontrar no Mapa os objetos** **-Orientar o Mapa** **-Situar-se no mapa**	Trabalho por grupos e estafetas entre pares e e triplas				Em equipas e pares	Saber ler o mapa Reconhecer os símbolos Orientar o mapa em função do terreno Técnica de progressão: orientar o mapa, dobrar e técnica do polegar Conhecer a legenda do mapa e simbologia das cores
-Realizar itinerários em função dos pontos **-Marcar pontos no mapa** **-Analisar vários itinerários**			Trabalho por estações: -Trabalho de grupo -Trabalho a pares;			Peddy-Papper Selfi-chalenge Fotografias chalenge Jogos de Esconder e encontrar objetos
Avaliação e auto/heteroavaliação				Em equipa (realizadas dentro dos grupos)		Percurso na escola, com o cartão de controlo preenchido corretamente
-Regras na natureza **-Localização na natureza**					Em equipas e pares	Peddy-papper Parque de São roque- prova de orientação e Score
Cultura Desportiva	Regulamento básico específico (Marcação dos cartões, penalização quando mal marcado, simbologia de orientação), terminologia da modalidade (Picotadores ou alicates, balizas, bussolas, cartão de controlo, mapa ou croqui) e história da modalidade.					Apresentação teórico-prática (contextualizada com as propostas de trabalho)
Conceitos Psicossociais	Trabalho colaborativo; Respeito pelos colegas; Entreajuda; Fairplay; Respeito pelas regras.					Introduzir o papel de organizador e observador no sentido de promover a heteroavaliação.
Capacidades Motoras	Capacidade de Velocidade de Reação; Agilidade; Resistência; Força Muscular;					Utilização de exercícios específicos para o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras: no aquecimento e nas sessões especificas de desenvolvimento das capacidades motoras.

Anexo 10. Atividade Circense.

CIRCO .... SOZINHO EM CASA COM OS MEUS COLEGAS DE TURMA!

OBJETIVO: desenvolver as capacidades motoras: equilíbrio, coordenação, força, destreza e orientação espacial

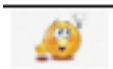
ÁREAS DE COMPETÊNCIA QUE SE PRETENDE DESENVOLVER: criatividade; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; consciência e domínio do corpo

TAREFA FINAL:
Nas aulas foram exploradas diferentes propostas de tarefas. Agora, cada grupo define, de acordo com as suas características, qual é o aluno que vai desenvolver cada uma das propostas específicas. Podem (e devem) procurar um acompanhamento musical para as vossas propostas. O grupo terá de apresentar 5/6 propostas de criação (tantas quantos os elementos do grupo). Pretende-se que simule um pequeno Espetáculo de Circo!
Será um trabalho de cooperação em que todos contribuem para o produto final, que será apresentado através de 1 pequeno vídeo com uma duração de **2 a 4 minutos**.

Procurem ser criativos

Tarefas	Proposta
Equilíbrio na Linha	Realiza uma sequência, sem sair da linha que marcaste no chão, com o mínimo de 5 elementos de equilíbrio.
Saltos	Realiza uma sequência com o mínimo de 5 saltos.
Malabares	Realiza, com malabares, uma sequência de movimentos. Procurar realizar o mínimo de 5 movimentos.
Dança com a Parede	Cria uma coreografia na parede, movimenta o teu corpo criando movimentos ou posições, poderás por exemplo imaginar que és um lagarto a subir a parede, ou uma árvore. Inventa no mínimo cinco poses contra a parede e depois repete a sequência de gestos, lenta ou rapidamente, conforme a música que escolherem para acompanhar.
Circuito de Destreza	Criar um circuito simples de destrezas motoras, com obstáculos estáveis para que os possas superar. Procurar explorar diferentes capacidades como: equilíbrio, força, coordenação!
Esquema de Força	Realizar uma sequência com o mínimo de 5 elementos de força, usando, por exemplo, pranchas.

VOU MAIS ALÉM: posso criar mais personagens, por exemplo, apresentador (mestre de cerimónias), orquestras, palhaço...consulta as propostas do Circo do Coliseu (ver classroom) ou dá asas à tua imaginação (mas tem cuidado!)
Nunca esquecer a postura adequada assim como a tua segurança e do espaço que te rodeia!



SUGESTÃO: peçam ajuda ao professor de informática para editar o vídeo

AVALIAÇÃO

Tarefa final Vídeo com espetáculo de circo	1. questões formais (25%) - cumpre os prazos - respeita o solicitado 2 – qualidade do trabalho (50%) - qualidade técnica individual em cada apresentação - ligação entre as várias apresentações (fio condutor) 3 - originalidade do trabalho / criatividade (25%) - atitude na apresentação (gravação) - vai mais além e acolhe algumas das sugestões dadas pelas professoras - vai mais além e apresenta ideias novas	A classificação de cada participante no projeto terá em conta: - a participação e envolvimento nas aulas síncronas, destinadas à exercitação das habilidades motoras; - qualidade do trabalho final; - auto e heteroavaliação dos alunos

Cronograma das ações:	
Trabalho a desenvolver	Calendarização
Distribuição de tarefas, debate de ideias e início do trabalho	3ª semana – 22 a 26/2
Treino das tarefas, troca de opiniões	4ª semana 1 a 5 /3
Trabalho de grupo – circo (ponto da situação, trabalho de grupo, filmagem)	5 ª semana 8 a 12/3
Trabalho de grupo – aferir as filmagens, retificar o que for necessário, concretizar a montagem e envio do produto final	6ª semana 15 a 19/3
Apresentação à turma do produto final. Auto avaliação do trabalho desenvolvido/ Reflexão final.	7ª semana – 22 a 26/3

Anexo 11. Auto e hetero avaliação da atividade circense.

CIRCO …. SOZINHO EM CASA COM OS MEUS COLEGAS DE TURMA!

Reflexão sobre a dinâmica de grupo

(deve resultar do consenso de todos os elementos do grupo e refletir o grau de envolvimento de cada um no trabalho)

Responde às questões respeitando a seguinte escala: **1 (não) / 2 (muito pouco) /3 (algumas vezes) 4 (quase sempre) e 5 (sempre)**	Estive presente nas sessões de trabalho (aulas síncronas, assíncronas e outras marcadas com o grupo)	Cumpri plano de distribuição de tarefas acordado pelo grupo	Ouvi as opiniões dos meus colegas	Apresentei ideias para o trabalho	Contribui para a solução de problemas	**Proposta de classificação**	**OBSERVAÇÕES** (quero acrescentar algo…)
Nomes dos elementos do grupo						**Média das 5 colunas**	
1-							
2-							
3-							
4-							
5-							
6-							
7-							

Refletir sobre o trabalho que realizamos ajuda-nos a melhorar!

Anexo 12. Tarefa de Aptidão Física

Tarefa 3 APTIDÃO FÍSICA - DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS (trabalho de grupo)

NOME DOS ELEMENTOS DO GRUPO:

NOME DO PORTAVOZ:

Propõem um exercício para o desenvolvimento de cada uma das capacidades motoras referidas

Componente da Aptidão Física	Capacidades motoras Condicionais	Definição		Proposta de exercício		
				Figura/desenho	Nome e descrição	Cuidados a ter, na execução técnica, para garantir a segurança
APTIDÃO AERÓBIA	Resistência	capacidade de suportar e recuperar da fadiga física e psíquica				
APTIDÃO NEUROMUSCULAR	Força	Capacidade de superar ou opor-se às resistências do movimento	Superior			
			Média			
			Inferior			
	Velocidade	Capacidade de realizar movimentos no mais curto espaço de tempo				
	Flexibilidade	Capacidade de realizar ações motoras de grande amplitude articular				

Anexo 13. UD de Ginástica de Aparelhos.

<table>
<tr><th colspan="9">Unidade Didática de Ginástica de aparelhos</th></tr>
<tr><th rowspan="2">Tema</th><th>ETAPA 1- fundamentos</th><th colspan="3">ETAPA 2-Abordagem dos elementos Gimnicos</th><th colspan="3">ETAPA 3- Diferenciação</th><th rowspan="2">Conteúdos/ objetivos comportamentais</th></tr>
<tr><th>2ºP</th><th colspan="3">3ºP</th><th colspan="3">3ºP</th></tr>
<tr><td colspan="2">Saltos (minitrampolim)</td><td colspan="3"></td><td colspan="3"></td><td rowspan="11">Auto e heteroavaliação; avaliação contínua; kahoots; observação direta; relatórios de grupo.</td><td></td></tr>
<tr><td>Salto em Extensão</td><td rowspan="4">Explorar os aparelhos (perder medos, ex.: saltar na lona do minitrampolim); Melhorar o controlo do corpo; Explorar movimentos rotacionais e longitudinais; Trabalhar várias situações de receção em equilibrio no solo através de exercícios especificos;</td><td rowspan="4">Explorar os diferentes saltos por ordem de dificuldade e tendo em atenção o aluno; Realizar todos os saltos com corrida, chamada e receção controlado no colchão.</td><td rowspan="4">1º momento co-avaliação</td><td rowspan="4">Explorar os diferentes saltos por ordem de dificuldade e tendo em atenção o aluno; Realizar todos os saltos com corrida, chamada e receção controlado no colchão.</td><td rowspan="4">Diferenciar- realizar 3 dos saltos solicitados na UD à escolha do aluno. Explorar saltos extra UD.</td><td rowspan="4">2º momento co-avaliação</td><td rowspan="4">Diferenciar- realizar 3 dos saltos solicitados na UD à escolha do aluno. Explorar saltos extra UD.</td><td>Corre com o olhar dirigido para o aparelho</td></tr>
<tr><td>Salto engrupado</td><td>Realiza a chamada no minitrampolim com os 2 pés ao mesmo tempo e no centro do minitrampolim</td></tr>
<tr><td>Meia Pirueta</td><td></td></tr>
<tr><td>Pirueta Vertical</td><td>Realiza a impulsão dos MI com a ajuda dos MS no aparelho mantendo o corpo em tonicidade</td></tr>
<tr><td>Carpa</td><td>Realiza a receção em equilibrio e controlada Executa os elementos gímnincos com domínio e consciência</td></tr>
<tr><td colspan="2">Saltos (Boque)</td><td colspan="3"></td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
<tr><td>Eixo</td><td>Explorar situações de chamada no solo e no trampolim reuther; familiarizar-se com aparelho (boque, ex.: passar o boque sem preocupações técnicas, subir a bacia no boque, realizar o salto sem trampolim reuther e receção em equilibrio no chão)</td><td>Salto com o boque com diferentes alturas com ou sem ajuda com recurso ao trampolim reuther.</td><td rowspan="2">1º momento co-avaliação</td><td>Salto com o boque com diferentes alturas com ou sem ajuda com recurso ao trampolim reuther.</td><td rowspan="2">Diferenciar- realizar os dois saltos (eixo e entre mãos) com ou sem ajuda. Explorar saltos extra UD (ex.: plinto longitudinal)</td><td rowspan="2">2º momento co-avaliação</td><td rowspan="2">Diferenciar- realizar os dois saltos (eixo e entre mãos) com ou sem ajuda. Explorar saltos extra UD (ex.: plinto longitudinal)</td><td rowspan="2">1.Corre com o olhar para direcionado para o aparelho; 2. realiza a chamada a dois pés no trampolim reuther; 3. Realiza o salto ao eixo com os MI estendidos; 4. Eleva a bacia, bloqueia dos ombros e pernas em extensão; 5. realiza o entre mãos com as MI a passar no meios dos MS; 6. Realiza a receção em equilibrio e controlada com o olhar dirigido para a frente; 7. Executa os elementos gímnincos com domínio e consciência corporal</td></tr>
<tr><td>Entre mãos</td><td>Realizar saltos de coelho, para o plinto e salto em extensão para o solo.</td><td>Saltos de coelho e salto entre mãos para o boque ou plinto transversal com ou sem ajuda</td><td>Saltos de coelho e salto entre mãos para o boque ou plinto transversal com ou sem ajuda</td></tr>
</table>

Trave								
Entrada a um pé, com chamada do outro pé Marcha na ponta dos pés, à frente e atrás Meia volta, com balanço de uma perna Salto a pés juntos Avião lto em extensão com r	Familirizar com a trave e explorar os diversos movimentos.	Explorar diferentes movimentos extra UD.	1º momento co-avaliação	Explorar diferentes movimentos extra UD.	Diferenciar-Realizar uma sequência com os movimentos previstos pela UD e acrescentar outras movimentos extra UD.	2º momento co-avaliação	Diferenciar-Realizar uma sequência com os movimentos previstos pela UD e acrescentar outras movimentos extra UD.	1. Realiza os movimentos na trave em equilibrio; 2. Realiza os movimentos com o olhar direcionado para a frente; 3. Executa os elementos gímnincos com domínio e consciência corporal; 4. Recorre a diferentes elementos gimnicos para realizar o esquema; 5. Realiza um esquema criativo com ligação entre os diferentes elementos gimnicos
Aptidão Física	Desenvolver a força dos MS e MI, agilidade e flexibilidade através de exercícios especificos com trasnfere para os elementos gimnicos.							Consciência e dominio e tonicidade corporal
Cultura Desportiva	Ao longo das aulas desenvolver os alunos reconhecem os aparelhos, sabem transportar e colocar os aparalhos nos locias corretos/indicados. Conhece os elementos gimnicos.							Sabem as regras de segurança de utilização e de transporte dos aparelhos. Identificam os saltos, sabem as regras de eleboração de uma sequência.
Conceitos Psicossociais	Desenvolver valores como: resiliência, autonomia, respeito pelos outros e pelo material, trabalho de equipa, entreajuda, responsabilidade, empenho e perserverança.							Respeita os colegas e as suas decisões, ajuda os colegas de grupo, respeita os materiais aceita as dificuldades pessoais e dos colegas. Procura superar-se.

Anexo 14. Ficha de Coavaliação de Ginástica de Aparelhos.

Mini-Trampolim	A	P	Salto no boque / plinto	A	P	Trave	A	P	Malabarismo	A	P	Dança	A	P	Análise da performance dos colegas	A	P	Esforço por fazer mais e melhor para superar as dificuldades e/ou melhorar a performance	A	P
Consigo fazer os saltos: 3 saltos com articulação corrida/chamada; controle do corpo durante o salto e receção em equilíbrio.			Consigo fazer os 2 saltos (eixo e entre-mãos) com articulação corrida/chamada; controle total do corpo durante o salto e receção em equilíbrio.			Vou mais além e realizo outros exercícios para além dos obrigatórios, sempre com a postura adequada			Vou mais além e realizo uma coreografia com outros exercícios para além dos obrigatórios			Crio uma coreografia utilizando: 1- a LGP nos versos especificados 2- os diversos deslocamentos; formações (em linha; em X, em círculo, etc...)			Todas as anteriores e ainda dou sugestões			Esforço-me por fazer todas as propostas e sempre que necessário peço ajuda aos meus colegas e à professora		
Consigo fazer 2 saltos: com articulação corrida/chamada; controle do corpo durante o salto e receção em equilíbrio.			Consigo fazer 1 salto (eixo ou entre-mãos) com articulação corrida/chamada; controle total do corpo durante o salto e receção em equilíbrio.			Realizo os exercícios obrigatórios com rigor e estou a construir a minha coreografia			Realizo os exercícios obrigatórios com rigor e estou a construir a minha coreografia			Utilizo várias formas de deslocamento (andar, saltar, rebolar, rodar, usar elementos gímnicos, etc.), variando sentidos e direções para criar formações diferentes entre o grupo (em linha, em roda, em xadrez), feitas ao mesmo tempo ou em vaga.			Ajudo os meus colegas a encontrar os erros que estão a cometer			Não desisto enquanto não consigo		
Ainda sinto dificuldades na articulação corrida/chamada e/ou no controle do corpo durante o salto e/ou na receção em equilíbrio.			Consigo transpor os aparelhos, mas sem realizar os saltos com rigor			Realizo os exercícios obrigatórios, mas ainda com pouco rigor e sem intenção de criar uma coreografia			Realizo os exercícios obrigatórios, mas ainda com pouco rigor e sem intenção de criar uma coreografia			Digo em LGP os versos escolhidos com rigor e sincronismo entre o grupo			observo os meus colegas quando eles estão a fazer os exercícios			Tento fazer, mas desisto com facilidade		
O Mini-trampolim é um obstáculo intrnsponível			Os dois aparelhos (boque e plinto) são um obstáculo intransponível			Limito-me a passear em cima da trave sem intenção de fazer uma coreografia			Limito-me a "brincar" com as bolas			Ainda estou a aprender a dizer os versos em LGP			não presto atenção ao trabalho dos meus colegas			Quando não consigo fazer sento-me e espero que passe o tempo da estação		

Anexo 15. UD de Voleibol

<table>
<tr><th colspan="5">Unidade Didática de Voleibol</th></tr>
<tr><th>Tema</th><th colspan="3">Planeamento para 13 aulas</th><th>Conteúdos/ objetivos comportamentais</th></tr>
<tr><td colspan="3">Sustentação de bola</td><td rowspan="5">avaliação contínua: coavaliação em 2 momentos da unidade. Auto e</td><td rowspan="3">Passe e manchete: 1-reenvia a bola sem limite de toques; 2- pode dar até 2 toques; 3- Envia a bola direta. Serviço por baixo- 1 - começa a uma distância confortável; 2- aumentar gradualmente distância até aos 6m; 3- Direcionar o serviço em função da direção do colega Enquadramento- lê a trajetória da bola e desloca-se e posiciona-se em função da mesma</td></tr>
<tr><td>Aprender a deslocar-se em função da trajetória da bola</td><td colspan="2" rowspan="3">Explorar a situação de cooperação 1+1 através de: 1- exercícios de passes e manchetes; 2- deslocamentos para o local de queda da bola; 3- explorar situações que promovam os 3 toques através de exercícios específicos; 4- exercícios que promovam a precisão no 3ºtoque; 5- exercícios que promovam a precisão no serviço</td></tr>
<tr><td>Aprender a orientar a trajetória da bola</td></tr>
<tr><td>Diferenciar o elemento técnico em função da trajetória da bola</td></tr>
<tr><td colspan="3">Construção dos 3 toques</td><td></td></tr>
<tr><td>Aprender as funções de recebedor, distribuidor e atacante</td><td>Exercícios específicos de diferenciação entre recebedor, distribuidor e atacante</td><td></td><td></td><td rowspan="2">Intervém sobre a bola orientando-a para o alvo após a receção (distribuidor); Desloca-se para junto da rede depois de receber e passar a bola para o distribuidor (recebedor);</td></tr>
<tr><td>Aprender a deslocar-se em função dos colegas de equipa</td><td colspan="2">Exercícios específicos com serviço, passe e manchete em cooperação 1+1.</td><td></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">Jogo 2x2</td><td rowspan="3">Encadeia as técnicas de serviço, receção e distribuição; desloca-se em função da situação de jogo adotada; comunica com o colega de equipa; procura colocar a bola em espaços vazios do campo adversário</td></tr>
<tr><td>Aprender a deslocar-se em função da situação de Jogo 0:2</td><td colspan="2">Situação de jogo 2x2 em estrutura 0:2</td></tr>
<tr><td>Aprender a deslocar-se em função da situação de Jogo 1:1</td><td></td><td>Situação de jogo em estrutura 1:1</td></tr>
<tr><td>Orientar o jogo em função da disposição da equipa adversária</td><td colspan="2">Situação de jogo 2x2 em estrutura 0:2 e estrutura 1:1</td><td>Tem visão de jogo e procura espaço vazios causando dificuldades na equipa adversária.</td></tr>
<tr><td>Aptidão Física</td><td colspan="2">Desenvolver a força dos MS e MI, velocidade de reação e agilidade através de exercícios específicos.</td><td>Capacidade de reagir durante o jogo e deslocar-se atempadamente. Reage em consonância com os estímulos do jogo</td></tr>
<tr><td>Cultura Desportiva</td><td colspan="2">Ao longo das aulas desenvolver as funções de arbitro e aprender as regras fundamentais de jogo (bola fora, bola dentro, autorização para servir, mudança de set e mudança de campo), perceber o jogo.</td><td>Conhece as regras do jogo e os gestos de arbitragem. Analisa o resultado e explica-o propondo melhorias.</td></tr>
<tr><td>Conceitos Psicossociais</td><td colspan="2">Desenvolver valores como: resiliência, autonomia, respeito, trabalho de equipa, entreajuda, responsabilidade, empenho e perseverança.</td><td>Respeita os colegas e as suas decisões, coopera com os colegas, aceita a vitória e derrota</td></tr>
</table>

Anexo 16. Coavaliação de Voleibol.

Serviço	A	P	Realiza ações decisivas e eficazes	A	P	Ocupação do espaço	A	P	Observador/árbitro	A	P	Análise do jogo	A	P	cooperação com os colegas; aceitação das ações e das falhas pessoais e dos colegas; esforço por fazer mais e melhor	A	P
Causa dificuldade ao adversário			Adequa a tomada de decisão à análise do adversário			Articula a posição em campo com os colegas de equipa			Toma decisões adequadas, aplica os gestos específicos adota uma postura acertada ("vestir a pele")			Propõe estratégias de melhoria			Sempre		
Coloca a bola onde quer			Mostra intenção e eficácia na ação			Posiciona-se consoante a necessidade			Toma decisões adequadas			Explica o resultado			Quase sempre		
Passa a rede			Dá continuidade às jogadas			Chega frequentemente atrasado à bola			Arbitra sem segurança			Conhece e aceita o resultado			Por vezes		
Não passa a rede			É frequentemente responsável pela interrupção das jogadas			Está parado			Conhece mal o regulamento			Conhece o resultado			Raramente		
Não Observado			Não Observado			Não observado			Não observado			Não observado			Não observado		

Anexo 17. Apresentação Oral de Ginástica de Aparelhos.

Apresentação oral 9º____ Grupo:_____

1. Prepara com os teus colegas uma apresentação oral com as seguintes características:
   - Tempo de duração: máximo 3 minutos
   - Todos têm de falar
   - O objetivo é fazer um balanço sobre o trabalho que realizamos na ginástica / dança
2. Segue este guião para preparar a apresentação. Mas, atenção, NÃO TE LIMITES A DAR RESPOSTAS AOS TÓPICOS APRESENTADOS

Tópicos	Anotações do grupo
O que gostamos mais de fazer. Porquê?	
O que gostamos menos de fazer. Porquê?	
Qual foi o aspeto mais positivo do nosso trabalho enquanto grupo?	
O que faríamos de diferente em termos de trabalho de grupo?	
Houve algum desafio que julgávamos não conseguir fazer?	
Sugestão para a professora	
À escolha do grupo	

3. Realiza a auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido pelo grupo, de acordo com os parâmetros expostos e tendo em atenção a com a legenda: 1 (não) / 2 (muito pouco) /3 (algumas vezes), 4 (quase sempre) e 5 (sempre). NOTA: Os valores têm de resultar da concordância de todos os elementos do grupo.

Responde às questões respeitando a seguinte escala: 1 (não) / 2 (muito pouco) /3 (algumas vezes) 4 (quase sempre) e 5 (sempre)	Crio bom ambiente de trabalho	Aceito as ações e falhas pessoais e dos colegas	Esforço-me por fazer mais e melhor	contribuo para o espírito de interajuda dentro do grupo	**Média das 4 colunas**	**OBSERVAÇÕES** (quero acrescentar algo...)
Nomes dos elementos do grupo						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

Anexo 18. Relatório de Voleibol.

Relatório de Voleibol 9º____ Grupo:_____

1. Analisem os dois momentos de coavaliação e para cada um dos parâmetros elaboram um breve texto que reflita a opinião do grupo sobre o trabalho realizado. Deves ter em conta não só os resultados obtidos, mas também o esforço de cada um para superar as dificuldades; o ambiente de trabalho e o prazer que se sente em conseguir superar dificuldades iniciais e a evolução de cada um dos elementos do grupo.

Parâmetros	**Reflexão Crítica**
1. Jogo **- Serviço** **- Construção dos 3 toques** **- Ocupação do espaço**	
2. Arbitragem **- Conhecimentos das regras da modalidade** **- Conhecimentos dos gestos técnicos da arbitragem** **- Postura e atitude adequada quando arbitra**	
3. Compreensão do Jogo **- Análise do jogo e capacidade de dar sugestões de melhoria.**	

2. Realiza a auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido pelo grupo, de acordo com os parâmetros expostos de acordo com os parâmetros expostos e respeitando a seguinte legenda: 1 (não) / 2 (muito pouco) /3 (algumas vezes), 4 (quase sempre) e 5 (sempre). **NOTA:** Os valores têm de resultar da concordância de todos os elementos do grupo.

Responde às questões respeitando a seguinte escala: 1 (nao) / 2 (muito pouco) /3 (algumas vezes) 4 (quase sempre) e 5 (sempre) Nomes dos elementos do grupo	Crio bom ambiente de trabalho	Aceito as ações e falhas pessoais e dos colegas	Esforço-me por fazer mais e melhor	contribuo para o espírito de interajuda dentro do grupo	**Média das 4 colunas**	**OBSERVAÇÕES** (quero acrescentar algo…)
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						