

A desconstrução do “Treinador” para a edificação do Professor

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Francisco de Almeida Oliveira

Porto, outubro de 2021

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Oliveira, F. d. A. (2021). A desconstrução do “Treinador” para a edificação do Professor. Relatório de Estágio Profissional. Porto: F. Oliveira. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física Nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO; PANDEMIA; DESTREINO

Aos **meus alunos**, que sempre me respeitaram e fizeram com que esta experiência fosse inesquecível. Uma turma que eu nunca pensei ter e que sempre desejei ter. Os primeiros são sempre os primeiros e vocês vão ser sempre especiais!

À **minha avó**, que, embora partisse durante esta caminhada, esteve sempre disponível e pronta para me ajudar. Onde quer que estejas, sei que estás a olhar por mim. Muito obrigado a ti!

4.3.1.8. Discussão de Resultados	137
4.3.1.9. Conclusões.....	139
4.3.1.10. Referências Bibliográficas.....	140
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PROFESSOR, TREINADOR OU PROFESSOR-TREINADOR?.....	148
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
7. ANEXOS	CLVIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ginásio “de baixo”	67
Figura 2 – Espaço ao ar livre.....	67
Figura 3 - A Turma Residente	71
Figura 4 - Extensão do Ombro	82
Figura 5 - Extensão do ombro e do cotovelo (back-scratch)	82
Figura 6 - Flexão do tronco com inclinação em ambos os lados com os MI em adução e abdução.....	82
Figura 7 - Extensão da Coluna.....	82
Figura 8 - Flexão	83
Figura 9 - Abdominais	83
Figura 10 - Salto Kanguru	83
Figura 11 - Lunge com salto alternado.....	83
Figura 12 - Burpee	83
Figura 13 - Exercício de força + vaivém.....	83
Figura 14 - A Turma Residente - Ensino a Distância	112

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das modalidades ao longo do 1º Período	75
Tabela 2 - Distribuição das modalidades ao longo do 2º Período	78
Tabela 3 - Distribuição das modalidades ao longo do 3º Período	79
Tabela 4 - Distribuição dos temas durante o 1º Período	84
Tabela 5 - Distribuição dos temas durante o 2º Período	85
Tabela 6 - Dados Antropométricos dos Alunos	129
Tabela 7 - Bateria de Testes	130
Tabela 8 - Programa de Treino: 10º Ano.....	134
Tabela 9 - Programa de Treino: 11º Ano.....	134
Tabela 10 - Média ($\pm$) desvio padrão dos 4 testes aplicados, de forma global, em dois momentos diferentes	136

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Planeamento Anual: Três Períodos.....	CLIX
Anexo 2 - Unidade Didática de Basquetebol.....	CLIX
Anexo 3 - Plano de Aula: novembro.....	CLIX
Anexo 4 - Plano de Aula: maio.....	CLIX
Anexo 5 - Avaliação para a Aprendizagem: Exemplo	CLIX
Anexo 6 - Planeamento Aulas Síncronas.....	CLIX
Anexo 7 - Planeamento Aulas Assíncronas + Questionário	CLIX
Anexo 8 - Documento de Apoio.....	CLIX
Anexo 9 - Plano de Aula: Ensino Básico	CLIX

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACR – Aptidão Cardiorrespiratória
- AF – Aptidão Física
- AM – Aptidão Muscular
- ARE – Atividades Rítmicas Expressivas
- EE – Estudantes Estagiários
- EF – Educação Física
- E@D – Ensino a Distância
- FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa
- MI – Membros Inferiores
- MID – Modelo de Instrução Direta
- MS – Membros Superiores
- NE – Núcleo de Estágio
- PA – Planeamento Anual
- PC – Professor Cooperante
- PdA – Plano de Aula
- PO - Professora Orientadora
- TGfU – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (Teaching Games for Understanding)
- UD - Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

cujo objetivo era verificar o destreino nos níveis de aptidão física em alunos do ensino secundário. Por fim, no quarto e último capítulo, “Considerações finais – Professor, Treinador, Ou Professor-Treinador?”, o autor conclui toda a sua atividade ao longo do estágio e reflete sobre perspectivas futuras e que caminho poderá seguir.

2. CONHECER E ANALISAR – PERCURSO E ENTENDIMENTOS

então não vai maximizar as suas capacidades, se participar em tudo." (Morrison & Nash citado por Santos et al., 2017)

Um professor de Educação Física deve centrar-se no equilíbrio entre a transmissão de conteúdo e a partilha de valores. A Educação Física destaca-se pela possibilidade de formar alunos ao nível pessoal e ao nível profissional, proporcionando um desenvolvimento do indivíduo enquanto ser integral. A Educação Física requer bastante motivação por parte dos alunos, estimulando à criatividade do professor a fim de manter os alunos ativos e com prazer pela prática de atividade física.

Após conhecer e analisar o Francisco, vamos inspecionar o seu espaço de intervenção. Será que ficou agradado com o seu local de estágio? Venham daí...

3. ESPAÇO DE INTERVENÇÃO

4. A COMPETIÇÃO

e teria de ensinar dois temas distintos na mesma aula. Tornava-se obrigação para o Francisco, estar, constantemente, atualizado e a conhecer, de modo aprofundado, todas as modalidades. Para este período, também se introduziram as situações de superioridade numérica no andebol. Entretanto, no final do mês de janeiro, a situação pandémica piorou e, após uma interrupção letiva de duas semanas, iniciou-se o Ensino a Distância (E@D) pela qual falarei mais à frente!

No início do 3º Período, após duas semanas de E@D, seria importante retomar e reforçar os conteúdos tratados (tabela 3). Definiu-se então que o atletismo ocorreria nas aulas de 50 minutos juntamente com a aptidão física. Dentro das outras modalidades, aquilo que tinha sido planeado e, aparentemente, deveria de ter sido lecionado no 2º Período, seria tratado nesta parte final do ano letivo. As ARE aconteceriam a meio do 3º Período. Após um período prolongado de pausa, sem qualquer intervenção sobre as Atividades Físicas, decidiu-se voltar a lecionar a mesma modalidade durante duas semanas consecutivas, mantendo-se a prática distribuída.

regulação e orientação da ação pedagógica” (J. Bento, 2003). As UD's têm um enorme impacto no PEA e, fundamentalmente, no desenvolvimento pessoal e profissional do aluno.

No entanto, este ano pandémico, nos 1º e 2º Períodos, não permitiu planejar a longo prazo. Conforme referido anteriormente, face ao clima vivido e às constantes indecisões, em conversa com o NE, o PC sugeriu não planificarmos uma UD mas elaborar um documento que permitisse garantir uma sequência dos conteúdos (tabelas 2 e 3 – p.70 e 71). Além deste documento, o PC alertava sempre para a definição de bom planeamento. Segundo ele, a capacidade de redigir um bom planeamento estava diretamente relacionado com a capacidade de perceber o contexto, e estar, constantemente, a alterar e a atualizar esse planeamento. No 3º Período, em NE, planificou-se uma possível UD de Basquetebol para uma turma de 10º Ano num nível introdutório (Anexo 2). Esta tarefa teve por base adquirir conhecimento sobre UD's para, num futuro, o Francisco e os seus colegas estarem mais confortáveis.

Deste modo, tendo um documento que nos permitisse assegurar a continuidade dos conteúdos, só faltava iniciar a elaboração dos Plano de Aula (PDA). Devido aos treinos dados fora do contexto escolar, o Francisco já se sentia habituado a elaborar um documento deste formato. Porém, este foi mais um exemplo e um acontecimento, da necessidade urgente de desconstruir o “treinador” que existia no Francisco. Não há uma estrutura própria e obrigatória de como elaborar um PDA, todavia, há pontos a tratar que devem ser comuns a todos, tais como: situação de aprendizagem, objetivo geral da aula e específico das situações, duração e critérios de êxito. De forma a comprovar a afirmação anterior, nos Anexos, tem dois exemplos de PDA ao longo do ano (Anexo 3). A estrutura do PDA do Francisco era a seguinte: tempo de início e fim do exercício (duração); os objetivos da situação de aprendizagem pela qual estava explícito o que pretendia; na organização didático-metodológica/esquema estava presente um desenho do exercício; as condições de realização onde ele descreveria o exercício; e, por fim, os pontos de referência que indicavam como é que os alunos deveriam realizar a situação de aprendizagem.

Há sempre espaço para melhorar e foram inúmeras as alterações que o Francisco foi fazendo. Na construção do PDA, foi valorizando cada vez mais a importância das *key words*. Em constantes conversas com o PC, estas palavras tinham mais impacto nos alunos na medida em que eles compreendiam melhor e, de certa forma, mais rápido. O PC também alertava para atentar à ligação entre as situações de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem. Tornava-se essencial priorizar e os objetivos tomavam destaque. As situações de aprendizagem derivam dos objetivos de aprendizagem.

“As key words tomaram uma posição fulcral, aparecendo de modo frequente nas aulas. O aluno capta melhor e mais rápido o conteúdo transmitido, trazendo sempre mais benefícios para o seu desenvolvimento. (...) detetou-se uma errada ligação entre os exercícios das aulas e os objetivos de aprendizagem. Este são sempre a prioridade. Portanto, não é adequado pensar que os objetivos são em função dos exercícios. Esta ligação deve ser pensada de forma oposta. Os exercícios derivam sempre dos objetivos.”

Diário de Bordo, 18 de dezembro de 2020

Portanto, o Francisco procurou, sempre, que os PDA fossem de leitura fácil, com objetivos simples e, essencialmente, que permitissem aos alunos evoluir. *Poche cose, semplici e fatte bene!*

4.1.4. Fase 4: Como operacionalizar? – Modelos e Estratégias

Ao longo dos capítulos, ficamos com a sensação de estarmos a assistir à reação do Francisco após abrir uma caixa. Isto sucede uma vez que, no ano anterior, quando se falava destes pontos nas aulas, ele tinha o pressentimento de que estava a receber uma caixa-mistério, que só poderia abrir no ano seguinte, no ano de estágio. Consequentemente, questionava-se acerca dos modelos de ensino e quais é que iria aplicar.

Em conversa no seio do NE, no planeamento inicial, surgiu essa mesma dúvida. Primeiramente, é importante referir que os Modelos Instrucionais de Ensino são instrumentos que ajudam o professor a alcançar os objetivos propostos e, conjugados com eles, existem uma variedade de estratégias, métodos e estilos que podem ser aplicados. Um modelo de ensino compreende como será concebido o PEA e quais as estratégias interligadas com esse modelo que serão utilizadas pelo professor.

A situação pandémica não permitia recorrer a alguns modelos devido às orientações impostas pela DGS. Desta forma, considerando também o nível dos alunos, o Francisco recorreu a três modelos distintos: o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Tendo em conta o ano de estágio, a inexperiência do Francisco e a necessidade em controlar a turma, a opção pelo MID mostrava ser a mais eficaz em muitas ocasiões.

O MID foca-se no professor e é ele o principal responsável por tomar todas as decisões acerca do PEA. O professor controla, determina as regras e gere as ações dos alunos de modo a que as atividades desenvolvidas por eles sejam eficazes. O tempo de aula assume preponderância de forma a que o tempo de prática seja elevado (Mesquita & Graça, 2009).

Rosenshine (1983) realça que neste modelo existe um conjunto de decisões didáticas, executadas pelos professores, que se destacam: “(...) *estruturação meticulosa e pormenorizada das situações de aprendizagem; progressão das situações de ensino em pequenos passos; indicação do critério de sucesso mínimo a alcançar pelos alunos, o qual é colocado no limite mínimo aceitável de 80%, na passagem para um nível mais exigente da prática; instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; prática motora ativa e intensa; avaliação e correção dos estudantes particularmente nas fases iniciais de aprendizagem*”. O MID não se destaca por ser um modelo que permite ao aluno consciencializar-se das suas dificuldades e do seu modo de atuação, mas sim pela constante e intensa atividade, ajudando os alunos, através dos exercícios de aula, a evoluir (Mesquita & Graça, 2009).

Na aplicação do MID durante as aulas de EF, segundo Rosenshine cit. por Mesquita & Rosado (2009, p.48), existem algumas tarefas que o professor tem de realizar obrigatoriamente: revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de nova habilidade ou conteúdo em geral e monitorização elevada da atividade motora dos alunos.

A revisão da matéria lecionada previamente é uma característica deste modelo. Nas aulas de 100 minutos, no seu início, o Francisco procurava relembrar pontos-chave relativamente a conceitos e habilidades anteriormente tratadas, nomeadamente, nas atividades físicas. Questionava os alunos de modo a que eles recordassem os conteúdos e, fundamentalmente, compreendessem. Desta forma, ele pretendia estabelecer um clima propício para a aprendizagem, motivando os alunos para a prossecução das tarefas.

“No início da aula, no quadro, através do questionamento, procurei que os alunos se relembbrassem dos pontos-chave dos elementos técnicos presentes no Voleibol. Também fui bastante explícito no que diz respeito à sistematização das tarefas da aula. Os alunos compreenderam o que iam fazer, facilitando, por exemplo, a transição de um exercício para outro. (...)”

Diário de Bordo, 4 de dezembro de 2020

Após a revisão da matéria tratada anteriormente, sucedia-se a apresentação de uma nova habilidade. Antes de qualquer prática motora, a execução seria demonstrada aos alunos, sempre reforçada com palavras-chave a fim de focalizar a atenção do aluno no que é essencial para a realização eficaz das tarefas.

“Para um melhor funcionamento da aula é importante: (...) utilizar menos frases ou palavras, dando preferência à utilização de conceitos-chave; (...) demonstrar com mais frequência a execução do exercício.”

Diário de Bordo, 6 de outubro de 2020

“Creio que fui explícito ao longo da aula a fim dos alunos entenderem as tarefas a realizar. Apliquei frequentemente a técnica da demonstração e foi uma estratégia eficiente e bem sucedida.”

Diário de Bordo, 27 de novembro de 2020

Uma outra tarefa didática preponderante neste modelo é a monitorização elevada da atividade motora dos alunos. Nesta prática inicial, o professor pretende assegurar-se de que os alunos possuem competências básicas, controlando constantemente as suas tarefas (tempo de prática, número de repetições) e emitindo *feedbacks*, predominantemente, corretivos. Relativamente a este último ponto, o Francisco admite que, inicialmente, esteseram mais emotivos do que prescritivos. Com o passar do tempo, foi dominando o conteúdo e os *feedbacks* corretivos foram aparecendo de forma natural.

A opção pelo MID revelou-se fundamental dado que lhe permitiu ter um maior controlo da turma e, fundamentalmente, motivou maior segurança na tomada de decisões. Tendo em conta a sua inexperiência e o ano de estágio, este modelo ajudou-o a gerir este processo e a torná-lo, em suma, bastante positivo.

4.1.4.1. O ensino do Voleibol

Face ao contexto pandémico e às orientações impostas pela DGS numa fase inicial do ano, o Francisco optou pelo MID, na lecionação da modalidade de Voleibol. Este trabalho começou por ser individual e com enfoque na parte técnica. A turma organizava-se por grupos e em cada grupo, existia uma tarefa individual cujo objetivo era aprimorar um elemento técnico e atentar às componentes críticas, por exemplo, passe contra a parede em que o contacto com a bola tinha que ser acima da linha do cabelo, dedos afastados e o polegar e indicador deviam formar um “triângulo”. Importa salientar que tarefas como rever a matéria, nomeadamente, componentes críticas, demonstrar e utilizar palavras chave e a aplicação de *feedback* corretivo na instrução revelaram-se preponderantes.

Com a situação pandémica mais controlada, recorrei ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). A turma era dividida em grupos de dois elementos, com níveis de habilidade distintos (grupos heterogéneos), com o propósito de os alunos mais hábeis ajudarem os colegas com mais dificuldades a evoluir. Este modelo, para além de ajudar os alunos com baixos níveis de desempenho, auxiliavam o professor na aula.

“(...) Outro ponto que é necessário atentar nas próximas aulas de Voleibol é a mistura dos melhores alunos com os alunos que sentem mais dificuldades. Os melhores auxiliam o professor uma vez que ajudam os alunos com maiores dificuldades, permitindo que estes evoluam.”

Diário de Bordo, 7 de maio de 2021

O MAC apresenta um duplo sentido de aprendizagem em objetivos sociais e académicos (Antil, Jenkins, Wayne, & Vadasy; Cohen; Sharan citado por Dyson & Casey, 2016). Além dos alunos poderem aprimorar as suas competências técnicas, podem também adquirir e partilhar valores que se tornam fundamentais no seu desenvolvimento como ser íntegro. Goudas e Magotsiou (2009) relataram que o MAC ajuda a desenvolver habilidades sociais e atitudes dos alunos em relação ao trabalho de grupo na Educação Física. Num estudo que realizaram verificaram que os grupos de alunos não desenvolveram, somente, habilidades motoras, mas também empatia com e para com outros estudantes, diminuindo, conseqüentemente, os seus comportamentos disruptivos (Dyson & Casey, 2016).

De um modo global, os resultados obtidos foram positivos tendo em conta as situações enfrentadas (orientações DGS, ensino a distância) ao longo do ano. Deste modo, o trabalho técnico foi sempre prioridade. Muitas vezes, a dificuldade de executar os elementos técnicos, impediu o Francisco de explorar a componente tática. No entanto, através do jogo 1x1 e do trabalho de pares, tornou-se mais evidente a evolução dos alunos com mais dificuldades, nomeadamente, no “auto-passe” e passe. Para além da falta de jogo, a

manchete revelou-se um grande obstáculo para todos os alunos da turma, sendo poucos os alunos que conseguiram superar.

4.1.4.2. O ensino do Andebol

A modalidade de Andebol seguiu a mesma metodologia aplicada no Voleibol, numa fase inicial do ano letivo. Perante a realidade vivenciada, a componente técnica assumiu prioridade. Assim, tendo em conta a necessidade do trabalho individual e o aperfeiçoamento de elementos técnicos como drible, receção e passe, o MID voltou a ser a opção principal do Francisco.

Posteriormente, dado um maior controlo da pandemia e um extenso trabalho técnico, ele pretendia que os alunos explorassem e aprimorassem a componente tática. Desta forma, aplicou o TGfU cuja a primeira preocupação é a compreensão do jogo com o forte auxílio das questões “O quê”, “Quando” e “Porquê”. É um modelo centrado no jogo e no aluno de modo a que este entenda cada ação (Graça & Mesquita, 2013).

Olhando para uma turma de 10º ano que se encontrava no nível elementar, o Francisco foi criando, ao longo das aulas, tarefas facilitadoras, modificando áreas, regras e números de jogadores de forma a que não existisse uma elevada exigência técnica, existindo um maior aproveitamento dos alunos do jogo de andebol. Visando a exploração do campo tático e, fundamentalmente, o entendimento do jogo, o Francisco adotou o congelamento de situações e questionamento como estratégias ao longo das aulas. Frequentemente, parava a aula e questionava determinado grupo ou aluno sobre o seu comportamento. O principal propósito era ajudar os alunos a resolver os problemas de modo a compreenderem o jogo. Por conseguinte, transformou um jogo complexo num jogo simples pela qual os estudantes tinham mais oportunidades de exercitarem e melhorar a qualidade de jogo.

O trabalho desenvolvido teve forte incidência em situações de superioridade numérica (2x1 e 3x2) e na forma de jogo 3x3. Globalmente, foi um processo curto. No entanto, pode-se afirmar que quer na componente técnica, quer na componente tática, existiu uma evolução notável, principalmente, nos alunos com mais dificuldades. As formas modificadas de jogo e as constantes situações de superioridade numérica permitiram assimilar determinadas questões relacionadas com o jogo.

4.1.4.3. O ensino do Badminton

A modalidade de Badminton definia-se como a atividade desportiva passível de lecionar dado que era possível respeitar as orientações da DGS sem perder a sua essência. Esta foi a modalidade que mais contribuiu para o crescimento pessoal e profissional do Francisco.

Tal como nas outras modalidades, o Francisco optou, com maior incidência, pelo MID. A constante revisão era fundamental tendo em conta as componentes críticas dos diferentes batimentos, a demonstração e as palavras-chaves ajudavam no processo e o *feedback* corretivo, na instrução, teve um papel muito importante.

Os alunos apresentavam inúmeras dificuldades, levando o Francisco a colocá-los no nível introdutório. Em conversa no NE, decidiu-se que o principal foco seria aperfeiçoar os movimentos de punho (pega) de forma a sustentar o volante. Era importante que os alunos compreendessem que a pega variava consoante o batimento. Assim, decidiu-se por ensinar os dois tipos de serviço, curto e longo, os batimentos *clear*, *lob* e *amorti* e duas sequências.

Ao longo das aulas, ocorria a conjugação da componente técnica com a tática. Nas partes iniciais da aula, procurava-se desenvolver determinados batimentos e, posteriormente, através do jogo 1x1, eles poderiam descobrir, compreender e aplicar o batimento que o jogo pede. O Francisco utilizou, inúmeras vezes, o questionamento de modo a ajudá-los a perceber os seus comportamentos e a resolver os seus consequentes problemas.

Mencionado anteriormente, o *feedback* corretivo assumiu um grau de importância elevado na leção desta modalidade. Velhos hábitos do Francisco originaram que o *feedback* emotivo se superioriza-se ao prescritivo, retardando a evolução dos alunos. Assim, tornava-se de extrema importância corrigir as execuções técnicas dos alunos e atentar às componentes críticas dos batimentos.

“(...) Atentar ao feedback prescritivo, moderando o feedback positivo. Nem sempre tudo está bem. Corrigir a execução técnica.”

Diário de Bordo, 23 de outubro de 2020

As sequências revelaram-se pouco eficazes. Os alunos não captavam toda a informação e mostravam dificuldades em acompanhar os batimentos da sequência. O excesso de informação pode originar confusão e, consequentemente, o resultado é fraco.

“(...) O propósito da aula foi aprimorar as habilidades técnicas do Badminton. De modo a reter mais e melhor informação, a aula deve prender-se num só batimento, num só objetivo. Muita informação e explicação, com batimentos misturados, pode originar confusão e, consequentemente, aquilo que se apreende é redutor. (...)”

Diário de Bordo, 23 de abril de 2021

De forma geral, os alunos conseguiram desenvolver as suas habilidades técnicas e, num futuro próximo, o Francisco acredita que conseguirão aplicá-las da melhor forma, quer em termos técnicos, quer em termos táticos, durante um jogo. Além dos alunos, ele sente que também aprendeu muito sobre esta modalidade e sobre como instruir. A sua instrução e a sua comunicação sofreram, claramente, um *upgrade*. Importa salientar que não se deve confundir quantidade com qualidade e o momento de instrução e o tipo de *feedback* revelam-se fulcrais no PEA.

4.1.4.4. O ensino do Atletismo

Na planificação desta matéria, o Francisco recordou-se, rapidamente, das experiências vividas no 1º ano do mestrado. Através do Modelo de Educação Desportiva (MED), foi possível realizar inúmeras atividades e, fundamentalmente, compreender e dominar a modalidade. Ele ambicionava aplicar a mesma metodologia e o respetivo modelo, no entanto, a pandemia não permitia esse tipo de situações.

Tendo em conta as orientações da DGS, o espaço de aula e o número de alunos, considerou-se, em NE, que seria mais proveitoso trabalhar a modalidade do Atletismo em grupos. Desta forma, no 1º Período, ainda em fase de adaptação à realidade atual, deu-se primazia às modalidades de Voleibol, Andebol e Badminton. A matéria de Atletismo seria lecionada no 2º Período, talvez numa fase mais controlada da pandemia e, tanto os alunos como os professores, já estariam mais habituados ao novo contexto.

Sabendo que esta modalidade apresenta várias subáreas, decidiu-se, em NE, tratar os seguintes temas: corridas (velocidade 40m, estafetas e obstáculos), saltos (comprimento e triplo salto) e lançamento (peso). Os alunos possuíam fraco conhecimento acerca da modalidade e, assim, o principal objetivo consistia em transmitir o conteúdo aos alunos de forma a que conhecessem e, essencialmente, que compreendessem.

A leção do Atletismo ocorria nas aulas de 100 minutos e procurava-se trabalhar por grupos. Os grupos estavam, constantemente, em competição de modo a dinamizar a aula e a suscitar interesse pela matéria. A suspensão das aulas presenciais sucedeu-se duas semanas após o segundo período, seguindo-se o ensino a distância. Até àquele momento, tinha-se explorado, somente, a área das corridas. No 3º Período, na retoma das aulas presenciais, reforçou-se esta área com principal enfoque na corrida de estafetas.

De um modo geral, o Francisco considera que as aulas de atletismo foram bastante produtivas. A dinâmica da aula era provocada pela competição e, por conseguinte, gerava satisfação, entretenimento e aprendizagem. Embora só foi

possível trabalhar uma subárea da modalidade, ele acredita que as aulas permitiram aos alunos conhecer e experienciar diferentes atividades. Adquiriram conhecimentos no que diz respeito à técnica de partida em vários apoios e nas diferentes formas de transmissão de testemunho.

4.1.4.5. O ensino das Atividades Rítmicas Expressivas

Esta modalidade trazia desconforto ao Francisco pela falta de conhecimento. Em reuniões da área disciplinar, concordou-se que esta área face ao contexto pandémico e às orientações da DGS a seguir, apresentava todas as condições para poder ser exercitada e desenvolvida. No entanto, em conversa com o NE, decidiu-se que só seria tratada no 3º Período.

Perante todas as situações vivenciadas e, após três meses de ensino a distância, era essencial reforçar as habilidades das outras modalidades e as ARE passavam para um segundo plano. Com a ajuda do PC, optou-se por lecionar as ARE numa aula. Uma pessoa com experiência na modalidade seria convidada e iria lecionar uma aula diferente de modo a que os alunos experimentassem e conhecessem outras atividades.

De um modo geral, os alunos gostaram da aula. Uma vez mais, a aprendizagem conjugou-se com entretenimento e o resultado foi positivo. Esta aula também permitiu, ao Francisco, reter determinadas estratégias de modo a lecionar num futuro próximo.

4.1.5. Fase 5: O que envolve a operacionalização?

O estágio trouxe uma panóplia de situações que foram preponderantes no crescimento do Francisco. A partir da primeira aula prática, o “treinador” começou a desconstruir-se, dado que se tornava necessário perder velhos hábitos. As semelhanças encontradas entre o ensino e o treino eram ilusórias e o professor entrava num processo de edificação.

“(...) A linguagem utilizada deve sofrer algumas alterações por hábitos externos e devo atentar que estou numa escola a falar para um público estudantil.”

Diário de Bordo, 29 de setembro de 2020

Do ponto de vista do Francisco, no contexto de ensino, deve existir um poderoso equilíbrio de todas as situações que envolvem a aula e, preponderantemente, que influenciam o PEA. Fatores como a gestão da aula, o controlo da aula e da turma e a comunicação/instrução fazem toda a diferença e revelaram-se autênticos desafios ao longo do estágio.

4.1.5.1. A gestão da aula

Antes do Francisco iniciar o estágio, estava consciente que a gestão da aula, nomeadamente, gestão do tempo, gestão das atividades e a gestão dos alunos, seria um dos maiores obstáculos a ultrapassar. Nos tempos iniciais, recorria ao plano de aula de modo a não se esquecer do exercício seguinte ou a atentar ao tempo de cada situação de aprendizagem. Ele acreditava que com o tempo, mais concretamente, com a experiência da profissão, a gestão da aula acontecerá de forma natural. Na parte final do ano letivo, com maior confiança, conforto e controlo das situações, já era notória uma melhor gestão da aula, com maior tranquilidade. O PC alertava para a importância do tempo de aula ou dos exercícios, mas, essencialmente, para visar os alunos e a sua aprendizagem.

“(...) Dada a quantidade extensa de alunos, é preciso gerir melhor o tempo e espaço de aula. Com esta turma, sempre que possível, utilizar o espaço exterior. Atentar ao tempo de aula e não demorar demasiado num conteúdo originando falhas na operacionalização da aula. Neste caso, falhou o trabalho de força, na parte final da aula.”

Diário de Bordo, 5 de novembro de 2020

“(...) Na explicação das tarefas, é importante clarificar dois pontos. Primeiramente, é essencial dizer o que é o exercício. Neste caso, quando estão em trabalhar em estações, devemos chamar os alunos da respetiva estação e explicar qual é o objetivo do exercício. Desta forma, potenciamos a aprendizagem do aluno com a gestão adequada da aula.”

Diário de Bordo, 19 de novembro de 2020

Com o passar do tempo, foi notando que os vários fatores que envolvem o PEA encontram-se interligados. Refletia e pensava: “Existe uma correta gestão da aula sem uma comunicação eficaz? A comunicação é eficaz se não existir um controlo da turma? Controla-se a a aula e a turma sem atentar à gestão do tempo de exercício? Esta relação associativa permite um PEA mais eficiente.”

4.1.5.2. A comunicação e o controlo da aula

Para o Francisco, a comunicação foi o maior desafio ao longo do estágio. No seu entedimento, esta é um fator fulcral no PEA. A relação entre professor-aluno é super dependente da forma como o professor comunica com o aluno. A articulação do seu discurso ou o modo de apresentação da aula tem impacto no comportamento da turma e, conseqüentemente, terá influência no seu controlo. Ao longo do ano letivo, ele sentiu imensas dificuldades em variados momentos de instrução: posicionamento, tipo de feedback e controlo da aula e da turma.

“(...) foi constante o aparecimento de uma falha de comunicação designada de automatismos.”

Diário de Bordo, 20 de dezembro de 2020

Em tempos iniciais, era urgente, o Francisco perder o hábito de expressões como “Malta”, “Pessoal” e “Bora lá!”. O PC alertava-o, constantemente, para a forma de comunicar com os alunos, nomeadamente, nos momentos de instrução. Predominantemente, os alunos demonstravam dificuldades na compreensão das situações de aprendizagem e, posteriormente, o resultado não era o desejado. Falta de nitidez e excesso de informação eram as principais

razões. A clareza, a organização e o domínio do conteúdo transmitia maior segurança, entendimento e motivação aos alunos. Uma maior compreensão e participação dos alunos só existe se as tarefas foram claras e explícitas (Hastie, 1997 citado por Rosado & Ferreira, 2011)

“A minha comunicação foi sempre perceptível, contudo o tempo de instrução de exercício deve ser mais curto. Sintetizar facilita a comunicação e não diminui o tempo de empenhamento motor dos alunos.”

Diário de Bordo, 15 de outubro de 2020

“(...) Os alunos devem entender o objetivo do exercício e a instrução deve ser a mais adequada. Erros na instrução originam erros de execução.”

Diário de Bordo, 3 de novembro de 2020

O posicionamento do professor ao longo da aula também é considerado um fator relevante no PEA. Neste aspeto, foi preciso sofrer alguns ajustes, embora tenha sido o ponto que o Francisco assimilou mais rápido. Como professor, ele gosta de estar próximo dos alunos, no entanto, é necessário enquadrar o posicionamento de modo a ter uma visão global do comportamento da turma.

“Sendo a primeira aula, este aspeto é importante ter em conta até para ter uma visão periférica da turma inteira a fim de os ter sempre “debaixo de olho”. O posicionamento porventura também pode interferir na comunicação.”

Diário de Bordo, 6 de outubro de 2020

Outra dificuldade concentrava-se em encontrar o equilíbrio entre a posição para observar a turma e a posição para demonstrar e transmitir informação de forma a que todos os alunos vissem e ouvissem. Deste modo, na preparação da aula, delineou os momentos para observar, quer para instruir e demonstrar e, com o decorrer do tempo, foi mostrando conforto na ocupação do espaço na aula.

“Globalmente, consegui observar toda a turma. Contudo, no jogo do par ou ímpar, na parte lúdico-técnica, deixei de ter visão de toda a turma uma vez que me coloquei no meio, entre as duas filas, para que todos os alunos conseguissem ouvir o que estava a transmitir. Saliento a importância de encontrar o equilíbrio entre o posicionamento para ter visão de toda a turma e o posicionamento para toda a turma ouvir o que digo.”

Diário de Bordo, 14 de outubro de 2020

A preparação do exercício seguinte, obrigava o Francisco a desposicionar-se, perdendo a visão da turma e, consequentemente, o controlo da aula. Com a ajuda do PC, refletiu e adotou a estratégia de: ou colocar os alunos que não faziam aula a preparar o exercício seguinte ou realizar exercícios semelhantes mas com objetivos diferentes ao longo da aula de modo a que no início da aula já esteja tudo preparado.

“Procurei sempre ter a visão geral do comportamento da turma. Em alguns momentos, aproximei-me dos alunos a fim de corrigir algumas execuções técnicas. Na parte do trabalho de força, preocupei-me na transição do exercício, em preparar o exercício seguinte e não tomei a devida atenção em alguns alunos que não estavam a realizar corretamente o exercício. Como preparo o exercício seguinte? Os alunos que não realizam a aula ajudam?”

Diário de Bordo, 20 de novembro de 2020

Inserido na comunicação e, como aspeto essencial na instrução, o *feedback* foi um enorme adversário. O Francisco demonstrava bastante entusiasmo na lecionação das aulas e comprovava-se no *feedback* utilizado. Segundo Rosenshine e Furst (1973), o entusiasmo do professor caracteriza-se pela demonstração de gosto e interesse pela profissão, apresentando, na relação pedagógica, uma atitude de entrega e empenhamento (Rosado & Ferreira, 2011). O professor ao depositar uma atitude positiva e entusiasmo na sua

intervenção pedagógica torna o ensino mais eficiente (Siedentop citado por Rosado & Ferreira, 2011).

Acostumado a este tipo de atitude derivado do treino, o Francisco aplicou e transferiu este gosto para o ensino. O entusiasmo originava *feedback* positivo. Colocava emoção na sua transmissão e encorajava bastante os alunos à prática motora, criando um ambiente positivo e propício à aprendizagem. No entanto, existiam situações pela qual o excessivo entusiasmo superava a aprendizagem. O *feedback* prescritivo é preponderante na evolução do aluno. Por muito importante que seja o *feedback* positivo, os alunos devem compreender o que estão a fazer e, quando estão a executar mal o que é pretendido, devendo ser, sempre, corrigidos. Este tipo de *feedback* ajuda os alunos a consciencializarem-se do erro. O *feedback* prescritivo está relacionado com o domínio do conteúdo. O Francisco acreditava e acredita que, com a experiência e com maior conhecimento, este tipo de *feedback* aparecerá mais vezes.

“A aula de hoje, pela qual o tema tratado foi o Badminton, o feedback prescritivo assumiu uma grande relevância. É fundamental os alunos entenderem as componentes críticas a fim de executarem o movimento correto. A predominância do feedback emotivo nem sempre é favorável.”

Diário de Bordo, 30 de outubro de 2020

“(...) Ao longo da aula, consegui estabelecer uma boa comunicação com os alunos. Porém, é essencial prescrever de forma detalhada os exercícios a fim de os alunos se consciencializarem do erro.”

Diário de Bordo, 13 de novembro de 2020

Perante estas dificuldades, o Francisco definiu estratégias para superar as barreiras ao longo do estágio, nomeadamente, na comunicação:

- Através de uma sugestão do PC, decidiu colocar um gravador no bolso das calças e gravar a sua comunicação ao longo das aulas.
- No final da explicação de cada situação de aprendizagem, questionar os alunos sobre a compreensão da tarefa.
- Através do diário de bordo, refletir, constantemente, sobre a sua comunicação e o seu feedback.
- Estudar e ler acerca das modalidades para aumentar conhecimento.

Os métodos utilizados permitiram uma maior confiança na lecionação das aulas e promoveram, essencialmente, a sua evolução na profissão docente. Foi um processo demorado e admite que algumas estratégias, ainda hoje, estão a ser postas em prática em espaços extra-escola (treino). Com o tempo será assimilado, acreditando que quanto mais se autodesenvolver, maior será o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e, conseqüentemente, melhor será o PEA.

4.1.6. Fase 6: Pós-Operacionalização – Avaliação

A avaliação continua a ser definida como uma das questões mais controversas em Educação Física. A falta de estudos de investigação originam muitas dúvidas e poucas certezas relativamente ao processo avaliativo na disciplina (López et al. citado por Moura, Batista, & Graça, 2018). Novas pesquisas permitem abrir horizontes e, conseqüentemente, existir um crescente entendimento que a avaliação tem uma papel fundamental na aprendizagem dos alunos.

Antes do início do estágio, o processo de avaliação levava o Francisco a algumas reflexões. Primeiramente, sentia uma sensação estranha por estar na pele de professor e por assumir uma enorme responsabilidade em avaliar um aluno e depois, tornava-se uma situação difícil por sentir receio de não ser parcial e atribuir notas injustas.

A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação. Esta encontra-se ligada ao PEA, contudo sabe-se que na prática pedagógica esta fica muitas vezes desvinculada neste processo (Simões, Fernandes, & Lopes, 2014). Muitas vezes, considera-se que o processo avaliativo resume-se à atribuição de notas, porém, avaliação é muito mais do que classificar os alunos. As práticas de avaliação de Educação Física têm sido encaradas como determinação de notas, atitudes ou resultados, remetendo para abordagens não educativas e desligadas do processo ensino-aprendizagem (MacPhail & Murphy citado por Moura et al., 2018). É essencial envolver os alunos no processo e consciencializá-los das suas dificuldades para, posteriormente, traçarem objetivos.

Em conversa com o PC, considerou-se que os princípios da avaliação para a aprendizagem apresentava todas as condições e uma série de vantagens para poderem ser aplicados. No início do ano, através de uma aula teórica, o Francisco teve a oportunidade de explicar aos alunos o objetivo principal do Avaliação para a Aprendizagem. Sucedeu-se um pequeno momento deste método de avaliação, através do Microsoft Forms, pela qual os alunos expuseram os seus pontos fortes e pontos fracos nas várias tarefas da disciplina, nomeadamente, em exercícios de aptidão física, e, partir daí, estabelecerem os seus objetivos (anexo 5).

“Melhorando o meu trabalho de membros superiores, de modo a que possa melhorar os exercícios que envolvam os mesmos. Praticar e exercitar os membros superiores e realizar exercícios que os fortaleçam.”
(Aluna A)

“Gostava de melhorar a minha capacidade de fazer flexões. Não considero o meu ponto fraco mas também não é um dos meus pontos fortes mas gosto de as fazer.” (Aluna R)

“Posso melhorar minha força muscular com mais exercícios físico dos membros superiores frequentemente para criar mais massa muscular nos braços e com isso com a frequência de vezes que eu vou praticar o exercício (flexões,etc..) vou melhorando cada vez mais.” (Aluno P)

No que concerne à avaliação para a aprendizagem, esta além de servir o desígnio de informar, preocupa-se em envolver os alunos nos processos de decisão. Neste método, sobressai a ideia de que a avaliação informa professores e alunos e serve de suporte na tomada de decisão de ambos. Neste entendimento, a avaliação para a aprendizagem é uma forma de avaliação formativa em que os alunos desempenham um papel ativo, diríamos central, na sua própria aprendizagem (Moura et al., 2018). Uma avaliação para a aprendizagem bem planeada informa, de forma eficaz e significativa, as estratégias instrucionais que permitem melhorar o ensino e, conseqüentemente, a experiência de aprendizagem dos alunos (Tannehill, Van der Mars, & MacPhail citado por Moura et al., 2018).

Infelizmente, o contexto pandémico e a suspensão de aulas presenciais, impediram a realização de mais sessões deste género a fim de perceber o envolvimento e o processo do aluno. No entanto, o Francisco, através do *feedback* dialógico, foi procurando que ao aluno compreendesse a tarefa que está a executar e como a poderia melhorar. O questionamento também foi adotado como estratégia ao longo das aulas de modo a que os alunos entendessem o objetivo de cada situação de aprendizagem. No final das aulas, ele refletia em conjunto com os alunos e os pontos a melhorar nas próximas aulas. Em suma, o “treinador” classifica esta experiência como muito positiva visto que os alunos sentem uma maior responsabilidade na tomada de decisões e, conseqüentemente, uma maior motivação nas aulas. Será, certamente, um método a aplicar pelo Francisco no futuro.

A avaliação sumativa também se revelou um processo com algumas dificuldades, fundamentalmente, devido à realidade pandémica. O PC precavia o Francisco e os seus colegas sobre como avaliar. Era importante atentar ao nível da turma e, essencialmente, ao aluno.

“Esta aula foi de avaliação e, na globalidade, senti-me confortável neste aspeto. É fundamental atentar às reduzidas aulas da modalidade que os alunos tiveram dado que se torna de difícil compreensão querer obter elevados resultados em relação às execuções técnicas. Portanto, deve-se avaliar aquilo que o aluno mais exercitou a fim de se verificar, de forma desejada, uma evolução. Neste caso, estou a referir-me à manchete. Assim sendo, os alunos foram avaliados somente no auto-passe e passe.”

Diário de Bordo, 10 de dezembro de 2020

“(...) Avaliei no auto-passe e no passe e, comparativamente com a turma anterior, coloquei os alunos a realizar manchete de uma forma individual e muito mais facilitada.”

Diário de Bordo, 11 de dezembro de 2020

A realidade pandémica não permitiu ter um número extenso de aulas e os alunos realizaram poucas repetições de tarefas relacionadas com qualquer modalidade. Assim, foi importante enquadrar o número de aulas, o número de repetições e o nível dos alunos no processo avaliativo e no modo como se avaliou.

4.1.7. Ensino a Distância – O Maior Adversário

Meados de janeiro e um inimigo de outros tempos e outras batalhas estava pronto para, novamente, tentar travar o Francisco. A situação pandémica piorou e, após uma interrupção letiva de duas semanas, o Ensino a Distância (E@D) apareceu. Era a situação que o Francisco mais temia. O PC ia avisando, ao longo do tempo, sobre essa possibilidade, e era fundamental os estudantes estagiários estarem preparados para essa eventualidade.

Desmotivado era a palavra que definia o Francisco durante as duas semanas de interrupção letiva. Em NE, no processo de planificar as aulas e pensar estratégias e métodos de lecionação, ele só refletia sobre a perda total de identidade da disciplina. No entanto, não pretendia passar essa imagem aos

seus alunos e procurou sempre que eles se motivassem ao máximo, independentemente das circunstâncias.

Olhando para as áreas de extensão da disciplina (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos), é essencial atentar ao que é possível. É fundamental perceber o que funciona e não funciona, mas, o mais importante, é compreender as características, os processos, os resultados e as implicações das aulas online (Carrillo & Flores, 2020). Desta forma, evidencia-se a aptidão física como área a incidir.

A aptidão física realça a preponderância que a disciplina de Educação toma, pode tomar e deve tomar no currículo escolar, e, essencialmente, nestes tempos pandémicos. Ficar em casa pode causar muito stress, ansiedade e angústia mental. A melhor maneira de superar esses problemas é substituir as atividades ao ar livre por atividades caseiras, como exercícios calisténicos e exercícios aeróbicos baseados em dança com protocolos individualizados (Hammami, Harrabi, Mohr, & Krusturup, 2020). A Educação Física deve superar o desafio da crise, respeitando as diretrizes de saúde (EUPEA, 2020). É fundamental não descartar a importância dos conhecimentos. A realização de fichas de trabalho, questionários e visualização de vídeos permite expandir o conhecimento acerca da disciplina.

Segundo a Associação Europeia de Educação Física, não há Educação, sem Educação Física, principalmente, nesta época de pandemia. A Educação Física é a única disciplina escolar obrigatória em que as crianças e jovens podem aprender habilidades motoras de movimento e adquirir o conhecimento para participar numa variedade de atividades físicas. Considera-se a atividade física como meio principal de atingir os objetivos educacionais. A disciplina é única uma vez que fornece aos alunos oportunidades de desenvolverem as suas próprias habilidades, tornando-se independentes e adultos fisicamente ativos. A EUPEA (2020) afirma que a disciplina deve seguir princípios ecléticos e de inclusão e não se deve confundir a disciplina com uma simples e não estruturada oferta de aptidão física.

“As expectativas não eram altas para o ensino a distância. Para além do distanciamento físico seria o distanciamento social. A relação professor-aluno seria muito diferente, podendo, por vezes, ser danificada. As questões pairavam no ar: “E se todos tiverem de câmara desligada” ou “Como vamos motivar os alunos?”.”

Diário de Bordo, 6 de fevereiro de 2021

4.1.7.1. Tomar decisões – Objetivos e Estratégias

A interrupção letiva “ajudou a ganhar” tempo, permitindo uma melhor preparação do ensino a distância. Era importante esclarecer aspetos curriculares tendo sempre como prioridade os alunos. No ensino presencial, as aulas de Educação Física ocorriam duas vezes por semana: uma aula de 50 minutos e uma aula de 100 minutos. Fazendo transferência para o E@D, o formato das aulas foi o seguinte: dois momentos síncronos de 50 minutos e um momento assíncrono de 50 minutos.

Os principais objetivos consistiam em garantir a participação dos alunos nas três áreas de extensão da disciplina: evitar um retrocesso nos níveis de aptidão física dos alunos; promover a aquisição de conhecimentos; assegurar aprendizagens relativas à noção de corpo, tempo e espaço (Atividades Rítmicas Expressivas).

Ao longo do E@D, foram adotadas estratégias que incluíssem os alunos no PEA e valorizassem a relação professor-aluno. Assim, aplicaram-se escalas de percepção de esforço de modo a compreender o comportamento dos alunos e a situá-los tendo em conta o seu nível. Existia uma articulação vertical (base para o topo) que pressupunha a criação de tarefas com níveis de dificuldade distintos e uma articulação horizontal, com a criação de diferentes tarefas, mas com níveis de dificuldade semelhante de forma a promover o desenvolvimento da AF. Por fim, partilhou-se informação recorrendo a diferentes ferramentas (textos, vídeos, powerpoints) e recurso a formulários.

Desta forma, planeou-se a seguinte estrutura de aula:

- Aulas Síncronas - o principal foco era a Aptidão Física. Parafraseado pelo PC, o importante era “mexer o esqueleto” dado que só desta forma é que acontecia o *transfer* das aulas presenciais para as aulas a distância. De duas em duas semanas, a dificuldade dos exercícios aumentava, tentando que, pelo menos, os alunos se motivassem e, essencialmente, que evoluíssem (Anexo 6). Em cada plano de aula, atentava-se a progressões e regressões ajustadas às capacidades dos alunos. De modo a obter uma melhor observação dos seus desempenhos e uma maior proximidade com eles, o Francisco optou por, antes da aula, realizar os exercícios e, posteriormente, transmitir uma vídeo aula pré-gravada. Assim, os alunos assistiam ao vídeo e, simultaneamente, ouviam as suas informações.

Portanto, em 50 minutos, a aula tinha 3 partes distintas:

- 10 minutos de aquecimento pela qual se pretendia que os alunos aumentassem a frequência cardíaca de forma a estarem preparados para o resto da aula. Tal como nas aulas presenciais, os exercícios de flexibilidade aconteciam neste momento. Embora não fosse possível obter uma melhor correção dos exercícios devido ao ensino remoto, a estrutura e o tipo de exercício foram semelhantes ao ensino presencial.
- Seguido de aquecimento, existia um momento de 5 minutos de ARE na qual alunos realizavam uma coreografia de aeróbica criada pelo Francisco. Estavam em constante movimento e o ritmo cardíaco continuava a acelerar.
- Nos últimos 25 minutos de aula, os alunos realizavam exercícios de fortalecimento muscular. Eram dirigidos para trabalhar os membros inferiores, tronco e os membros superiores. Conforme mencionado no Anexo 6, delineavam-se 4 níveis para cada parte do corpo. Em cada nível estavam presentes cerca de 3 exercícios. De duas em duas semanas, a dificuldade foi aumentando.

- Aulas assíncronas – explorar e adquirir conhecimentos (Anexo 7). No início da semana, os alunos recebiam um documento de apoio (Anexo 8 - texto, vídeo, powerpoint) elaborado pelo NE, e, posteriormente, nos momentos assíncronos, respondiam a questionários e formulários, de duas questões, através do Microsoft Forms (Anexo 7), para avaliação dos conhecimentos adquiridos. O conteúdo destes documentos eram temas presentes nas Aprendizagens Essenciais do 10º Ano, na área dos Conhecimentos.

4.1.7.2. Altos e Baixos numa longa batalha

Uma caminhada repleta de sensações boas, menos boas, estranhas mas que permitiram o desenvolvimento profissional e pessoal do Francisco. Ele considero que o E@D, dentro dos possíveis, foi bem sucedido.

Inicialmente, mostrava-se desmotivado por estar a lecionar aulas a distância e por acreditar que Educação Física não poderia ser transmitida, partilhada e pensada daquela forma. A primeira aula seria com a turma partilhada e a expectativa não era muito alta. O comportamento global da turma não era o mais adequado e foi com um olhar desconfiado que lecionou esta aula.

“Sendo a primeira aula online, admito que superou as expectativas, dado que era uma turma com alguns comportamentos inadequados e conseqüentemente o próprio desempenho, de forma global, era irregular. (...)”

Diário de Bordo, 9 de fevereiro de 2021

A partir daquele momento, o seu estado de espírito foi sofrendo transformações. Por vezes, sentia que estava no caminho certo e que os alunos estavam motivados para aquele tipo de ensino, porém, outras vezes, as situações não aconteciam conforme planeado e desejado, suscitando algumas reflexões.

“(...) Esta aula serve também para questionar como é que os alunos, que têm câmara desligada ou ligada mas não aparecem, vão ser avaliados. Não consigo observar o seu empenho e, essencialmente, se estão a fazer bem ou não o exercício. É justo afirmar que eventualmente nem todos têm o mesmo espaço para realizar a aula. O ensino à distância traz estas dificuldades.”

Diário de Bordo, 23 de fevereiro de 2021

“(...) Nesta aula, uma aluna estava sempre a entrar e a sair da aula devido a problemas na Internet. É importante perceber este motivo e questionar se é ou não verdade. Se for, a aluna deve ser prejudicada? Se não for, a aluna deve ser prejudicada? É uma situação difícil de lidar e, dado o contexto, torna-se complicado tomar algumas decisões.”

Diário de Bordo, 26 de fevereiro de 2021

Uma grande dificuldade prendeu-se com a avaliação. Em reunião da área disciplinar, concluiu-se que este E@D só iria ter um valor de 30% na nota final do segundo período. Em reuniões de NE, foram muitas as discussões que o Francisco teve com o PC sobre a nota de determinado aluno.

Primeiro, é importante realçar que, alunos com câmara desligada e sem qualquer justificação, demonstrava um completo desinteresse e seriam avaliados com participação negativa. Segundo, para além dos momentos síncronos, os momentos assíncronos também tinham impacto na avaliação, nomeadamente, nestes 30%. Os alunos que não respondiam aos questionários e formulários obteriam pontos negativos na soma da classificação final.

Tornou-se difícil para o Francisco aceitar que alunos não subissem de classificação devido ao período anterior. Principalmente, alunos que tiveram sempre a câmara ligada, responderam a todos os questionários e mostraram interesse total nas aulas. No entanto, era fundamental seguir os princípios de avaliação estabelecidos em área disciplinar. Desta forma, era necessário ajudar o aluno a compreender a situação e transmitir-lhe confiança para um próximo

período, com ensino presencial, pela qual ele poderia mostrar toda a sua vontade em melhorar e subir a classificação.

Sabendo que E@D inibe a aquisição de determinadas competências, tornava-se de extrema importância os alunos sentirem-se integrados e valorizados no PEA a fim de obter os melhores resultados possíveis. Neste aspeto, os canais de comunicação assumem um papel importante. Estar sempre em contacto com os alunos (Figura 14), fazendo-os compreender o processo e a realidade atual permitiram uma maior motivação e, consequentemente, um maior dinamismo de aula.

“(...) Sabendo que o ensino a distância possibilita, em grande parte, a aptidão física, torna-se difícil motivar os alunos a realizar flexões ou abdominais, por exemplo. Desta forma, os canais de comunicação tomam a sua preponderância. Conseguir explicar aos alunos o que está a ser feito e fundamentalmente o que pode ser feito. Incluí-los no processo de ensino-aprendizagem, mostrando que eles estão a trabalhar para eles, para o seu corpo, realçando, uma vez mais, a preponderância da atividade física nas nossas vidas.”

Diário de Bordo, 15 de março de 2021

Em suma, o Francisco considera que o E@D obteve resultados bastantes positivos. Acredita que há pequenos detalhes que fazem a diferença e o facto de os alunos baixarem a câmara para ele poder visualizar o seu desempenho durante a aula demonstra o interesse pela disciplina e pela aula. Os alunos conseguiram aprimorar, essencialmente, os seus níveis de aptidão física e expandir os seus conhecimentos em relação a temas referentes à Atividade Física e Saúde.

“(...) A turma ajuda-me uma vez que são empenhados e dedicados, tentando sempre cumprir com o que é pretendido. Esta turma destaca-se pelo facto de baixarem a câmara nos exercícios que requerem estar perto do chão. Posteriormente, consigo corrigir e transmitir feedback.”

Diário de Bordo, 11 de fevereiro de 2021

“(...) As duas turmas pela qual fiquei encarregado de lecionar aulas obtiveram uma excelente prestação no seu global. Sempre de câmara ligada e bastante interessados em perceber os exercícios. A maioria deles baixavam a câmara quando as tarefas a realizar eram perto do chão.”

Diário de Bordo, 24 de março de 2021



Figura 14 - A Turma Residente - Ensino a Distância

4.1.8. Uma experiência diferente – Ensino Básico

Perto do final do ano letivo, de modo a cumprir com as normas orientadoras do estágio profissional e sugerido pela Professora Orientadora (PO), o Francisco e os seus colegas estudantes estagiários, foram desafiados a lecionar as aulas de Educação Física de uma turma de 6º ano do Ensino Básico durante uma semana.

Portanto, ele lecionaria aulas a alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Fora do espaço escolar, no seu habitat do treino e do clube, já estava habituado a lidar com crianças desta idade, no entanto, era importante atentar às diferentes idades e diferentes contextos. Por um lado, no ensino, estava em constante contacto com alunos do Ensino Secundário e por outro, no treino, todas as crianças gostavam da prática da modalidade. Assim, encontrava-se fora da sua zona de conforto e tornava-se um autêntico desafio por não serem alunos do Ensino Secundário e por nem todos gostarem da disciplina.

Na semana anterior, o Francisco e os seus colegas reuniram com o Professor responsável pela turma e ficou decidido lecionar duas aulas de voleibol e uma aula de basquetebol, todas elas de 50 minutos. Cada um deles, estudantes estagiários, ficava responsável por uma aula e os outros dois auxiliariam.

Ao Francisco, foi atribuída a primeira aula e que tinha como foco a modalidade de voleibol. Aquela modalidade que, no início do ano, mais sentia desconforto pelo pouco conhecimento. No entanto, muito pela ajuda do PC, o seu conhecimento aumentou parcialmente. Deste modo, partiu com otimismo e confiança para a preparação do plano de aula (Anexo 9) e, posteriormente, para a sua leção.

“Na parte inicial da aula, no aquecimento, senti diferenças abismais do Ensino Básico para o Ensino Secundário dado que os alunos apresentam um nível de coordenação muito mais baixo. Poderia ter simplificado. (...)”

Diário de Bordo, 8 de junho de 2021

Após a aula, refletiu sobre o aquecimento e senti-se desiludido consigo mesmo. Ao longo do ano, o PC dizia, constantemente, para ajustar os exercícios às capacidades os alunos e atentar aos seus níveis de execução. Na primeira oportunidade, num contexto diferente, cometeu um erro. O Francisco acredita que a tentativa e a falha fazem parte do crescimento, no entanto, pensa que era uma situação que poderia ter evitado.

Na parte do Voleibol, embora o Professor Responsável lhe tenha fornecido algumas informações sobre o nível da turma, não a conhecia na sua totalidade e decidiu realizar exercícios bastante simples. Importa salientar que antes de iniciar estes exercícios, explicou aos alunos como pretendia que realizassem os elementos técnicos requisitados – auto-passe e passe. Os alunos trabalharam a pares e a aula teve um tempo de prática motora elevado. O Francisco usou e abusou do *feedback* prescritivo, estando próximo deles e corrigindo as suas execuções técnicas.

“(...) Na parte do Voleibol, os alunos trabalharam a pares. Senti que procuravam, rapidamente, realizar o que eu estava pedir. É certo que o nível de desempenho e de concentração é diferente dos alunos do Ensino Secundário, porém, mostraram-se bastante empenhados.”

Diário de Bordo, 8 de junho de 2021

No global, o resultado foi positivo. Apesar de curto, os alunos assistiram a outros métodos de ensino e captaram novas ideias. Segundo o diretor da Escola Cooperante, é necessário, sempre, preservar a qualidade em função da quantidade e o Francisco acredita que, o seu futuro, possa passar por este tipo de contexto. Foi uma experiência bastante enriquecedora que lhe permitiu adquirir novas aptidões e conhecer outros cenários.

4.2. Competir na Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Neste espaço de trabalho, pronunciarei acerca de todas as atividades não letivas realizadas pelo Francisco, visando a sua integração na comunidade de escolar e o aumento de conhecimento de outras áreas relativas à escola. Torna-se essencial conhecer e explorar outros locais de relação educativa a fim de aperfeiçoar a ligação entre a escola e o meio.

Dado o contexto pandémico, tornou-se difícil realizar e participar em atividades. No entanto, vou expôr situações referentes à função de Diretor de Turma (DT) e à participação do Francisco em reuniões.

4.2.1. A Importância do Diretor de Turma (DT)

Ao longo do ano, o Francisco pôde acompanhar bem de perto a função de DT. Embora não fosse da turma residente nem da turma partilhada, o PC desempenhava essa função numa turma de 11º ano. Foram várias as situações que o PC demonstrou o quão importante esta posição é no PEA. A relação com os alunos, a relação com os professores do conselho de turma, a relação com os Encarregados de Educação, a ligação entre professores-EE-alunos, as justificações de faltas, as reuniões... Inúmeras coisas que se tornam preponderantes no desenvolvimento pessoal e profissional de um aluno.

Enquanto estudante estagiário, através dos acontecimentos que envolviam o DT, o Francisco tentou, predominantemente, reter o máximo das situações. É uma função que exige uma grande responsabilidade, um bom poder de liderança e uma boa capacidade de organização face aos extensos episódios ao longo do ano.

Em suma, apesar de todas as atitudes que um DT deve tomar, há um aspeto que ele captou e, atualmente, considera que um DT deve ter: flexibilidade. Ter a capacidade de ser flexível, de compreender todas as situações, quer seja Encarregado de Educação, Professor ou Aluno. Ele acredita que quanto mais flexível for, mais facilmente se resolvem os conflitos.

4.2.2. As Reuniões

Estranha é a palavra que o Francisco encontra para definir, inicialmente, a sua participação nas reuniões. Ontem, era ex aluno daquela escola e as reuniões serviam para falar de alunos como ele e hoje, está no meio de todos os professores, a tratar de métodos e temas para resolver determinados problemas.

Ao longo do ano letivo, participou em várias reuniões de diversos grupos escolares: conselho geral de professores, conselhos de turma, departamento e área disciplinar. Nestas reuniões, eram vários os propósitos: debater propostas visando a resolução de problemas; delinear estratégias; atualizar o corpo docente das novas decisões da direção e do governo, essencialmente, da DGS; tratar de conflitos de determinados alunos; discutir medidas e projetos para a inovação da escola.

A sua participação e contribuição nestas reuniões permitiram-lhe expandir o seu campo de conhecimento relativo à profissão e aproximá-lo da comunidade docente, fazendo sentir-se, totalmente, integrado.

4.2.2.1. Conselho Geral de Professores

As reuniões de conselho geral envolviam toda a comunidade docente da escola e eram orientadas e lideradas pelo diretor. O principal objetivo era fazer a ligação de informação entre a direção da escola e todos os professores. Tendo em conta o ano pandémico, estas reuniões tinham por hábito dar a conhecer novas orientações da DGS e realizar alguns balanços comportamentais sobre o ano letivo.

Em todas as reuniões, o diretor enaltecia o trabalho e dedicação dos professores e salientava, fundamentalmente, a aprendizagem dos alunos. Realçava a importância do domínio “Saber Ser”, exigindo a necessidade dos professores serem compreensíveis e flexíveis, estando em constante diálogo com os alunos, dando o exemplo e, conseqüentemente, ajudando no seu desenvolvimento.

No ponto de vista do Francisco, foram reuniões que lhe permitiram refletir e atribuir, ainda mais, a influência que um professor tem no crescimento pessoal de um estudante.

4.2.2.2. Conselhos de Turma

O Francisco nunca pensou que, nestas reuniões, cada aluno era analisado ao máximo detalhe. Tinha a oportunidade de conhecer o contexto do aluno, a sua realidade e, fundamentalmente, compreender determinadas atitudes. Esta proximidade com o aluno ajudou-o, posteriormente, na resolução de determinados problemas nas aulas.

Ele sentia alguma responsabilidade a justificar as notas dos alunos. Além disso, era uma sensação de orgulho estar presente no meio de todos os professores a dar a conhecer o comportamento do aluno na sua aula. Tinha a perfeita noção que estava a um passo de entrar na comunidade docente.

Após estas reuniões, era debatido em NE, as classificações dos alunos. Olhando para as suas notas e comparando com a nota de EF, obrigava a alguma reflexão por parte do Francisco: “Será que era motivação? Baixo nível de desempenho?” No início do período seguinte, o Francisco falava com o aluno em questão, explicava a situação e o processo, procurando-o motivar a melhorar e a ter uma classificação mais alta e de acordo com a sua média.

4.2.2.3. Área Disciplinar de Educação Física

Foi nesta área que o Francisco mais participou em reuniões ao longo do ano. Eram vários os propósitos de cada reunião: organizar o planeamento da disciplina no ano letivo; orientações da DGS (higienização, distanciamento); discutir aspetos referentes à avaliação; definir critérios de avaliação; delinear e preparar possíveis atividades.

A duração das reuniões destacava-se pela negativa. Apesar de ser importante discutir, aprofundadamente, diversos temas, tornava-se numa conversa desgastante e a reunião tomava um rumo lento e aborrecido.

“A reunião tomou um rumo certo mas numa intensidade lenta. A planificação embora seja difícil e obrigue a adaptações, podia ter sido distribuída por equipas de trabalho, cada uma apresentava e, depois, debatia-se. (...)”

Diário de Bordo, 9 de setembro de 2020

O Francisco considera que é importante ter um grupo de professores diversificado quanto à idade e a métodos de ensino. Uns concentram-se num ensino centrado no aluno, provocando a reflexão e a crítica nos seus estudantes e outros perspetivam um ensino centrado no professor, lecionando aulas cuja ordenação de tarefas para os alunos é uma situação recorrente. Todavia, esta diferença originava discussões, levando a que, muitas vezes, não se concluísse determinado assunto.

“(...) Planificar ano a ano demorou muito tempo, repetindo o problema da última reunião: muita dispersão dos assuntos e, por vezes, sem se chegar a um consenso. (...)”

Diário de Bordo, 10 de setembro de 2020

O trabalho colaborativo, entre os professores, normalmente, do mesmo ano escolar é um aspeto bastante realçado pelo Francisco. Era exigido e, conseqüentemente, enaltecido pela coordenadora do departamento.

Em suma, todas as situações e experiências vivenciadas no departamento da área disciplinar foram bastante ricas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal do Francisco e para a sua formação enquanto docente. Apesar de muitas opiniões contrárias e de diversas formas de estar e ensinar, proporcionaram-se muitos climas de entajuda e colaboração entre a maioria dos professores.

4.3. Competir na Área 3: Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Efeitos do Destreino na Aptidão Física em Alunos do Ensino Secundários

4.3.1.1. Resumo

A associação entre aptidão física e saúde apresenta uma série de componentes que revelam ter enorme impacto na saúde dos alunos: a aptidão cardiorrespiratória, a aptidão muscular, a composição corporal e a flexibilidade. A paragem abrupta das aulas e a cessação do treino pode provocar uma redução dos níveis de aptidão física. Frequentemente, o destreino é derivado das interrupções letivas. Este estudo visa analisar o efeito do destreino provocado pelas férias de natal nos níveis de aptidão física de alunos do ensino secundário. Fizeram parte da amostra 73 alunos, 46 raparigas e 27 rapazes, pertencentes a 4 turmas, duas de 10º ano e duas de 11º ano. A bateria de testes para avaliar a aptidão física cuja seleção teve por base as revisões bibliográficas efetuadas por Castro-Pinero et al. (2010) e Ruiz et al. (2011). Os testes selecionados foram os seguintes: Back Saver Sit and Reach, Teste dos Abdominais, 20m Shuttle Run Test e o 4x10m Shuttle Run Test, para medir, respetivamente, a flexibilidade dos isquiotibiais, a aptidão muscular, a aptidão cardiorrespiratória e aptidão motora. O programa de treino foi realizado durante dois meses e foram realizados dois momentos de avaliação, um em dezembro e outro, passado duas semanas, em janeiro. Os dados recolhidos foram analisados recorrendo a medidas descritivas (média e desvio padrão), testes de normalidade (teste de Wilcoxon para os testes que não apresentaram normalidade e testes T de medidas repetidas para os restantes). O nível de significância foi mantido em 0,05. Os resultados revelaram que não existiram diferenças estatisticamente significativas, com a exceção de dois testes, verificando-se destreino no 20m Shuttle Run Test e no 4x10m Shuttle Run Test, testes de aptidão cardiorrespiratória e aptidão motora, respetivamente.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; DESTREINO; APTIDÃO FÍSICA; PANDEMIA

4.3.1.2. Abstract

The subject of Physical Education increases, more and more, its role given the high degree of importance it presents in the development of children and young people. The association between physical fitness and health has a series of components that reveal a huge impact on students' health: cardiorespiratory fitness, muscular fitness, body composition and flexibility. The abrupt cessation of classes and the cessation of training can lead to reduced levels of physical fitness. Often, detraining is derived from school breaks. This study aims to analyse the effect of detraining caused by Christmas holidays on the physical fitness levels of secondary school students. The sample consisted of 73 students, 46 girls and 27 boys, belonging to 4 classes, two from 10th grade and two from 11th grade. A battery of tests was applied to assess physical fitness and was based on the literature reviews carried out by Castro-Pinero et al. (2010) e Ruiz et al. (2011). The selected tests were: Back Saver Sit and Reach, Abdominal Test, 20m Shuttle Run Test and 4x10m Shuttle Run Test, to measure, respectively, hamstring flexibility, muscular fitness, cardiorespiratory fitness and motor fitness. The training program was carried out for two months and two evaluation moments were carried out, one in December and, after two weeks, another in January. The collected data were analyzed using descriptive measures (mean and standard deviation), normality tests (Wilcoxon test for tests that did not show normality and repeated measures T tests for the others). The level of significance was kept at 0.05. The results revealed that there were no statistically significant differences, with the exception of two tests, verifying detraining in the 20m Shuttle Run Test and in the 4x10m Shuttle Run Test, cardiorespiratory fitness and motor fitness tests, respectively.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; DETRAINING; PHYSICAL FITNESS; PANDEMIC

4.3.1.3. Introdução

4.3.1.3.1. Aptidão Física em Contexto Escolar

O enquadramento escolar confere aos jovens a possibilidade de serem fisicamente ativos, em particular através das aulas de Educação Física (EF) (Bocarro et al., 2012). Por este motivo, o sistema escolar é visto como um meio importante de promover a aptidão física (AF) e a saúde nas crianças e nos adolescentes (Peralta et al., 2020). Quando a disciplina é apropriadamente implementada e integra um programa abrangente e holístico de educação para a saúde, o controlo da aptidão física na EF desempenha um papel válido dentro do curriculum, fundamentando o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis em que a AF tem uma função determinante (Harris & Cale, 2019).

O curriculum aponta para que a EF procure atingir objetivos de natureza social, cognitiva e motora. Embora seja objeto de contínuo debate se a disciplina deva dar prioridade ao desenvolvimento da literacia motora (entendida como a combinação de conhecimentos, habilidades e confiança necessários para apreciar a AF ao longo da vida) ou à melhoria da condição física, diferentes autores apontam para que um aspeto não exclui o outro. Apesar da competência motora ser a pedra angular do envolvimento duradouro na AF (Ennis, 2011; Stodden et al., 2008), parece evidenciar-se uma relação sólida entre aquela, o modo como é percebida pelos alunos e os seus níveis de aptidão física (Robinson et al., 2015).

Embora os programas nacionais da disciplina de Educação Física (p.14) proponham, nos seus objetivos gerais, um desenvolvimento alargado das capacidades motoras: "... elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica...", a literatura internacional define a aptidão física (AF) (physical fitness) como um constructo complexo e multifacetado, subdividido em componentes relacionados com o rendimento e com a saúde

(Welk, Corbin, & Dale, 2000). Recentemente, tem-se vindo a acentuar esta última orientação, sobretudo quando referenciada ao contexto escolar (Pillsbury, Oria, & Pate, 2013).

Os componentes da aptidão física relacionados com a saúde (AFS), identificados como poderosos marcadores da saúde futura em crianças e jovens, são a aptidão cardiorrespiratória (ACR), a aptidão muscular (AM) (força muscular, resistência de força e potência muscular) e a composição corporal (Ortega, Ruiz, Castillo, & Sjöström, 2008). Também a flexibilidade parece constituir-se como componente importante da CFS (Centres for Disease Control and Prevention, 2011).

4.3.1.3.2. Aptidão Muscular

A intervenção escolar no domínio da AM parece eficaz, sugerindo que os rapazes adolescentes podem estar recetivos a ela (Cox, Fairclough, Kosteli, & Noonan, 2020; Gray & Ginsberg, 2007). No entanto, o resultado da revisão efetuada por estes últimos autores aponta para um efeito pequeno-moderado dos programas de treino, sobretudo devido à elevada heterogeneidade e ausência de especificidade dos desenhos de investigação, o que conduz a um grande cuidado na interpretação dos resultados obtidos (Cox et al., 2020).

Desde que sejam respeitadas as recomendações e exista uma supervisão cuidada, parece ser possível construir programas de treino da força, no âmbito da disciplina de EF, que afetam positivamente a AM (Annesi, Westcott, Faigenbaum, & Unruh, 2005; Faigenbaum et al., 2011; Sadres, Eliakim, Constantini, Lidor, & Falk, 2001; Viciano, Mayorga-Vega, & Cocca, 2013).

A duração de 8-12 semanas dos programas escolares de treino da força parece ser mais eficaz na população adolescente (Behringer, Vom Heede, Yue, & Mester, 2010; Drenowatz & Greier, 2018; Faigenbaum et al., 2009). Esta faixa etária fornecerá oportunidade favorável de adaptações neurais e arquiteturais para o desenvolvimento da força, devido às concentrações anabólicas e hormonais mais elevadas (Moran et al., 2017).

Na construção do programa de treino, o momento da execução é importante, porque o ano académico condiciona-a, levando à elaboração de planos com 2 a 6 semanas de duração, semelhantes à dos mesociclos de treino (Behringer et al., 2010; Drenowatz & Greier, 2018; Faigenbaum et al., 2009; Pichardo et al., 2019).

As aulas de EF, tendo uma duração efetiva compreendida entre 45 e 60', possibilitam uma quantidade de tempo aceitável para implementar um programa eficaz de treino da força (Lloyd et al., 2014).

Neste sentido, o programa deve iniciar-se no princípio do ano letivo, de forma a fazer adquirir aos alunos a necessária condição para levar a cabo com segurança as restantes tarefas da aula (Faigenbaum & Micheli, 2000). Não pode ser muito longo, porque os professores de EF necessitam de tempo para desenvolver os restantes conteúdos curriculares (Vicianá et al., 2013).

4.3.1.3.3. Aptidão Cardiorrespiratória

A meta-análise efetuada por Pozuelo-Carrascosa, García-Hermoso, Álvarez-Bueno, Sánchez-López e Martínez-Vizcaino (2018) parece confirmar que os programas escolares destinados a promover a atividade física são uma estratégia eficaz na melhoria da ACR, particularmente nas raparigas, embora a magnitude do efeito seja pequena. Sendo reduzida esta melhoria, a sua importância não deve ser negligenciada porque poderá corresponder a benefícios consideráveis na saúde das populações infantil e adulta (Boreham & Riddoch, 2001; Kaminsky et al., 2013; Pozuelo-Carrascosa, García-Hermoso, Álvarez-Bueno, Sánchez-López, & Martínez-Vizcaino, 2018).

A melhoria na ACR, com magnitude de efeito moderada, tem sido evidenciada em diferentes estudos (Eliakim, Nemet, Balakirski, & Epstein, 2007; Lambrick, Westrupp, Kaufmann, Stoner, & Faulkner, 2016; Walther et al., 2009).

A revisão sistemática elaborada por Peralta, Henriques-Neto, Gouveia, Sardinha e Marques (2020) sugere que as aulas de EF podem contribuir para a melhoria da ACR dos alunos, desde que considerados aspetos mediadores como a sua intensidade, a idade dos alunos e respetivo peso corporal (Peralta

et al., 2020). A intensidade do exercício é essencial para promover a ACR e outros indicadores de saúde nos jovens (Gutin, Yin, Johnson, & Barbeau, 2008). A consistência das melhorias na ACR é mais visível nos alunos mais jovens (Duncan, Duncan, Strycker, & Chaumeton, 2007). Em relação aos alunos com sobrepeso, porque terão maior dificuldade em melhorar a ACR, deverão ser objeto de maior esforço no sentido de se envolverem com motivação nas aulas de EF e melhorarem a AF neste âmbito (Peralta et al., 2020).

4.3.1.3.4. Flexibilidade

Vários estudos demonstram que um programa de flexibilidade, com recurso ao método estático, melhora a extensibilidade dos alunos no ensino básico (Mayorga Vega, Merino Marban, Vera Estrada, & Viciano, 2014; Merino-Marban, Mayorga-Vega, Fernandez-Rodriguez, Estrada, & Viciano, 2015; Sánchez Rivas, Mayorga-Vega, Fernández Rodríguez, & Merino-Marbán, 2014) e no ensino secundário (A Becerra-Fernández, Merino-Marban, & Mayorga-Vega, 2016; de Baranda, 2009; Mayorga-Vega, Merino-Marban, Real, & Viciano, 2015; Van Rensburg & Coetzee, 2014).

4.3.1.3.5. Destreino

Destreino pode definir-se como a perda total ou parcial das adaptações induzidas pelo treino em resposta à cessação ou a um substancial decréscimo do mesmo, tendo consequência o decréscimo da função fisiológica e do desempenho (Kenney, Wilmore, & Costill, 2015).

No âmbito da ACR, após a paragem do treino, o consumo máximo de oxigénio parece declinar rapidamente, podendo decrescer aproximadamente 8% nos primeiros doze dias após a cessação do treino (Powers & Howley, 2000). Em relação à AM, a paragem do treino da força resulta em perda de massa muscular, no entanto, quando comparada com a ACR, a taxa de destreino é menor para a primeira (Powers & Howley, 2000). Por seu lado, a flexibilidade perde-se rapidamente durante a inatividade (Kenney et al., 2015)

Na população escolar, Carrel et al. (2007), reportaram ganhos significativos na AF de jovens do ensino médio com sobrepeso, em resultado da frequência das aulas de EF mas esta evolução foi revertida, após os 3 meses das férias de verão, para os níveis de base (Carrel, Clark, Peterson, Eickhoff, & Allen, 2007).

Lo, Lin, Yao e Ma (2011) elaboraram um programa de treino de força e de resistência com jovens adolescentes universitários, 3 vezes por semana durante 24 semanas, seguido de um período de destreino de igual duração (24 semanas), tendo concluído que, após a cessação do treino, o peso e as dimensões corporais e a ACR regressaram aos valores de base, enquanto que os valores da força e da massa magra se mantiveram acima dos níveis iniciais (Lo, Lin, Yao, & Ma, 2011).

Santos, Marinho, Costa, Izquierdo e Marques (2012) compararam os efeitos de 2 programas de treino, em adolescentes rapazes do ensino secundário, com a duração de 8 semanas, um exclusivamente de força e o outro combinando força e resistência, seguidos de 12 semanas de destreino, tendo concluído que os efeitos positivos perduram mesmo para além da cessação do treino (Santos, Marinho, Costa, Izquierdo, & Marques, 2012).

Mayorga-Vega, Montoro-Escaño, Merino-Marban e Viciano (2016) citam estudos realizados por Tsolakis et al. (2004) e Ingle et al., (2006) apontando que, após 8 a 12 semanas de destreino, em crianças, existem perdas significativas nos ganhos obtidos em termos de AF (Mayorga-Vega, Montoro-Escaño, Merino-Marban, & Viciano, 2016).

Mayorga-Vega et al. (2013) indicam que, após a aplicação de um programa de treino, executado 2 vezes por semana, seguido de um período de destreino de 4 semanas, coincidente com as férias de Natal, um programa de manutenção realizado nas aulas de EF ajudou a manter a ACR e a AM nos níveis previamente atingidos (Mayorga-Vega, Viciano, & Cocca, 2013).

As interrupções letivas estão sempre presentes no contexto escolar e a magnitude da redução dos níveis de AF que suscitam dependerá da duração da

fase de destreino e dos índices prévios atingidos pelos alunos na fase de aplicação dos programas de treino (Santos et al., 2012). Embora as evidências apontem em geral para os efeitos positivos da implementação de programas de treino da AF em contexto escolar no âmbito das aulas de EF, as fases de destreino causadas pelas interrupções letivas levantam claramente um problema de sustentabilidade das aquisições conseguidas (Carrel et al., 2007; Mayorga-Vega et al., 2016).

4.3.1.4. Objetivos

Face à escassez de estudos que comprovem claramente o efeito provocado pela fase de destreino, inerente às interrupções letivas para férias, o objetivo geral deste estudo é o de verificar o efeito do destreino provocado pelas férias de natal (2 semanas) nos níveis de AF de alunos do ensino secundário, nos âmbitos da ACR, AM, Aptidão Motora e de Flexibilidade. Adicionalmente, procurou-se retirar indicações acerca do trabalho e desenvolvimento a realizar na área da AF na fase sucessiva de retorno às aulas.

4.3.1.5. Metodologia

4.3.1.5.1. Participantes

Participaram, neste estudo, 73 alunos 46 raparigas e 27 rapazes, pertencentes a 4 turmas, duas de 10º ano e duas de 11º ano. Não foram considerados 9 alunos (6 raparigas e 3 rapazes) devido a isolamento profilático, lesão e transferência de turma.

Os rapazes apresentam os seguintes valores de peso: 61,2 ($\pm$) 12,8 kg e 67,0 ($\pm$) 10,6 kg. Globalmente, a média é de 64,5 ($\pm$) 11,7 kg. O grupo de rapazes com idade igual ou inferior a 15 anos tem um valor de 61,2 ($\pm$) 12,8 kg e o grupo de rapazes com idade igual ou superior a 16 anos de 67,0 ($\pm$) 10,6 kg. Os valores de peso das raparigas são de 56,4 ($\pm$) 9,1 kg e de 62,6 ($\pm$) 11,2 kg. De um modo geral, a média é 59,3 ($\pm$) 10,2 kg. As raparigas com idade igual ou inferior apresentam um valor de peso de 56,4 ($\pm$) 9,1 kg e as raparigas com idade igual ou superior a 16 anos de 62,6 ($\pm$) 11,2 kg.

Na variável da altura, os rapazes exibem valores como: 1,71 ($\pm$) 0,05m e 1,79 ($\pm$) 0,06. De forma global, a média é de 1,75 ($\pm$) 0,07m. Os rapazes com idade igual ou inferior a 15 anos apresentam um valor de 1,71 ($\pm$) 0,05m e os rapazes com idade igual ou superior a 16 anos de 1,70 ($\pm$) 0,06m. As raparigas apresentam os seguintes valores: 1,63 ($\pm$) 0,04m e 1,64 ($\pm$) 0,05m. Numa perspetiva global, a média é de 1,64 ($\pm$) 0,05m. O grupo de raparigas com idade igual ou inferior a 15 anos tem um valor de 1,63 ($\pm$) 0,04m e o grupo de raparigas com idade igual ou superior a 16 anos de 1,64 ($\pm$) 0,05m.

Por fim, na última variável, os rapazes têm os seguintes valores de IMC: 20,8 ($\pm$) 3,9 kg/m e 20,9 ($\pm$) 3,1 kg/m. Globalmente, a média é de 20,9 ($\pm$) 3,1 kg/m. O grupo de rapazes com idade igual ou inferior a 15 anos apresenta um valor de IMC de 20,8 ($\pm$) 3,9 kg/m e o grupo de rapazes com idade igual ou superior de 20,9 ($\pm$) 3,1 kg/m. Os valores de IMC das raparigas são os seguintes: 21,1 ($\pm$) 2,7 kg/m e 23,2 ($\pm$) 3,8 kg/m. De uma forma geral, a média é 22,1 ($\pm$) 3,3 kg/m. O grupo de raparigas com idade igual ou inferior a 15 anos exibe um valor de

21,1 (±) 2,7 kg/m e o grupo de raparigas com idade igual ou superior a 16 anos de 23,2 (±) 3,8 kg/m (tabela 6).

Tabela 6 - Dados Antropométricos dos Alunos

<u>VARIÁVEL</u>		PESO (kg)	ALTURA (m)	IMC (kg m)
<u>GRUPO</u>				
RAPARIGAS	IGUAL OU INFERIOR A 15 ANOS	56,4 (±) 9,1	1,63 (±) 0,04	21,1 (±) 2,7
	IGUAL OU SUPERIOR A 16 ANOS	62,6 (±) 11,2	1,64 (±) 0,05	23,2 (±) 3,8
	GLOBAL	59,3 (±) 10,2	1,64 (±) 0,05	22,1 (±) 3,3
RAPAZES	IGUAL OU INFERIOR A 15 ANOS	61,3 (±) 12,8	1,71 (±) 0,05	20,8 (±) 3,9
	IGUAL OU SUPERIOR A 16 ANOS	67,0 (±) 10,6	1,79 (±) 0,06	20,8 (±) 2,5
	GLOBAL	64,5 (±) 11,7	1,75 (±) 0,07	20,9 (±) 3,1

4.3.1.5.2. Procedimentos de Recolha de Dados

Na medição da estatura foi cumprido o seguinte protocolo: encostados à parede e com o auxílio de uma fita métrica. A medição do peso corporal foi feita com recurso à balança *BECKEN BBS 2390 BF*. O IMC foi calculado através da equação $Peso \div (Altura^2)$.

A bateria de testes selecionada para a avaliação da AF teve como base a revisão bibliográfica efetuada (Castro-Pinero et al., 2010; Ruiz et al., 2011). Os testes selecionados foram os seguintes: Back Saver Sit and Reach, Teste dos Abdominais, 20m Shuttle Run Test e o 4x10m Shuttle Run Test, para medir, respetivamente, a flexibilidade dos isquiotibiais, a aptidão muscular, a aptidão cardiorrespiratória e aptidão motora.

O protocolo utilizado encontra-se descrito na tabela 7.

4.3.1.5.3. Programa de Treino e Fase de Destreino

Como base conceitual para o programa delineado foi segundo o modelo designado por Fitness Education (McConnell, 2014).

A filosofia deste modelo baseia-se em três princípios primários: 1) os estudantes precisam da oportunidade de se envolverem em atividades físicas diárias, com intensidade e duração suficientes, a fim de ajudar a maximizar os benefícios para a saúde; 2) os estudantes necessitam de aprender o porquê da importância de aprimorar e manter níveis adequados de atividade e aptidão física; 3) os alunos devem desenvolver o conhecimento e as capacidades necessárias que permitam planejar e, posteriormente, executar, programas com atividades, ao longo das suas vidas. O Fitness Education não limita a conhecer sobre como planejar (intensidade, duração e tempo), mas também a adquirir autoconhecimento sobre atitudes, motivações, barreiras e habilidades (McConnell, 2014).

O programa de treino iniciou-se na primeira semana do mês de outubro e terminou na segunda semana do mês de dezembro, com a duração de 16 aulas.

O programa aplicado baseou-se nos seguintes princípios básicos (Faigenbaum, Lloyd, & Oliver, 2019; Haff & Haff, 2012; Lund & Tannehill, 2014): 1) o princípio da individualização diz que os indivíduos diferem de várias maneiras – por exemplo, o tamanho, a capacidade física e a competência técnica – e, portanto, também vão diferir nas suas capacidade de tolerar e responder a um determinado exercício, de tal forma que se torna importante otimizar as adaptações das crianças e adolescentes, atentando ao volume, intensidade e frequência de exercício a fim de fornecer prescrições de treino individualizadas; 2) o princípio da variação do treino afirma que os especialistas de AF têm a necessidade de controlar o equilíbrio entre a consistência e a variação do treino uma vez que se existir pouca variação pode originar acomodação e, conseqüentemente, a resposta ao estímulo é diminuída e se existir demasiada variação sem consistência, torna-se difícil para a criança adquirir e consolidar o desenvolvimento de novas técnicas e habilidades; 3) princípio da sobrecarga

progressiva sustenta que deve existir uma manipulação das variáveis de prescrição num programa de treino para jovens de forma a interromper o status atual do indivíduo (homeostase) e obter adaptação no sistema, sendo que a adaptação só ocorre se a homeostase não for perturbada pela sobrecarga e esta deve aumentar à medida que a criança ou adolescente se torna cada vez mais experiente, atlético e tecnicamente competente; 4) o princípio da reversibilidade, baseado no velho ditado “usa ou perde”, indica que a atividade física deve ser realizada regularmente para ser eficaz e, quaisquer ganhos de aptidão obtidos por meio da atividade física, serão perdidos se a pessoa não continuar a ser ativa; 5) o princípio da relevância do treino indica que ao planejar programas integradas de treino para jovens, em vez de se focar na especificidade do treino, deve-se concentrar na relevância do treino e considerar se a prescrição dos exercícios (por exemplo, modo de treino, seleção de exercícios) é relevante para o objetivo do programa, e, além disso, estes programas devem ter o propósito de, não só visar movimentos desportivos, mas também de provocar uma adaptação desejada ao treino.

4.3.1.5.4. Estrutura das Aulas

Durante a implementação do programa, foram realizadas 16 aulas, das quais 6 de 50 minutos e 10 de 100 minutos. Face à situação pandémica, o trabalho da aptidão física teve por base as decisões da área disciplinar, em sintonia com as indicações da DGS: a individualização das atividades deve ser regra imperativa nas aulas de Educação Física e zelar pela segurança de todos impossibilitando o contacto físico, impedindo a partilha de material desportivo entre alunos.

As aulas de 50 minutos estavam orientadas, exclusivamente, para a melhoria da aptidão física, sendo esta dividida em três partes distintas: 1ª parte - ativação e flexibilidade; 2ª parte – coordenação; 3ª parte - trabalho de força auxiliado com trabalho cardiorrespiratório. A ativação inicial na aula solicitava o aquecimento corporal do aluno com o propósito de eles ficarem predispostos, fisicamente e psicologicamente, a realizar a aula. No trabalho de coordenação, era necessário uma maior vigilância sobretudo pelo aumento de complexidade dos exercícios.

Executavam-se tarefas relacionadas com a técnica de corrida, *animal flow* e deslocamentos diversificados (um, dois, três ou quatro apoios).

Nas aulas de 100 minutos, a estrutura também apresentava 3 partes distintas: 1ª parte – ativação, flexibilidade e coordenação; 2ª parte – atividades físicas; 3ª parte – trabalho de força auxiliado com aptidão cardiorrespiratória. Na parte intermédia, utilizavam-se diferentes matérias (voleibol, andebol e badminton) com o objetivo de quebrar monotonia de trabalho e, em simultâneo, trabalhar situações técnicas dos conteúdos acima referidos. Através destas situações, era possível desenvolver, simultaneamente, os aspetos técnicos e a aptidão cardiorrespiratória. A aptidão física ocupava cerca de 40 minutos nas aulas de 50 minutos e 35 minutos nas aulas de 100 minutos. Assim sendo, os alunos poderiam aumentar os seus níveis de AF durante 85 minutos semanais. Tendo em conta as várias componentes da AF, ao longo do período, foram surgindo algumas alterações.

Os programas do 10º ano e do 11º ano eram diferentes. Nas 4 turmas, os alunos tinham, normalmente, 2 aulas por semana. Após as 16 aulas, os alunos tiveram um período de destreino, correspondente às férias de natal, de 2 semanas. Na primeira semana do 2º Período, a bateria de testes voltou a ser aplicada.

No 10º ano, tendo em conta a idade dos alunos, era necessário um maior controlo da turma. Então, todos realizavam os mesmos exercícios, as mesmas séries e as mesmas repetições (tabela 8). No 11º ano, dividiu-se a turma por grupos de nível dado que eram alunos mais velhos, mais autónomos e responsáveis e apresentavam um nível de desempenho superior. O que diferenciava os diferentes níveis eram o tipo de exercício e o número de séries e repetições. Ao longo do programa, poderia haver alunos a subir de nível. Acreditava-se que desta forma, existiria uma maior motivação por parte dos alunos e, conseqüentemente, a evolução seria mais evidente (tabela 9).

4.3.1.6. Procedimentos de análise

Os dados foram catalogados numa tabela com as informações dos alunos e introduzidos no software SPSS. Foi realizada uma análise estatística descritiva para a obtenção dos valores médios e desvios padrão ($\bar{x} \pm \sigma$) dos resultados globais nos 4 testes aplicados. Através do teste de *Kolmogorov-Smirnov*, foi possível analisar a normalidade da amostra nos diferentes testes. O Teste de Abdominais e o *20M Shuttle Run Test* apresentaram distribuições anormais e, por conseguinte, o método utilizado para a análise estatística desses dois testes foi o Teste de Classificações Assinadas por *Wilcoxon*. Pelo contrário, o Back-Saver Sit and Reach Test, à esquerda e à direita e o 4x10M Shuttle Run Test, obtiveram valores normais quanto à sua amostra e o método aplicado foi o Teste-T de medidas repetidas. A percentagem de diferença corresponde ao efeito do destreino após duas semanas de interrupção letiva. Importa salientar que o critério de $p \leq 0,05$ foi usado para estabelecer significado estatístico.

4.3.1.7. Resultados

Ao analisar os resultados, verifica-se, através das diferenças estatisticamente significativas, que existiu destreino, somente, no *20M Shuttle Run Test* e no *4x10M Shuttle Run Test*. Comprovam-se diferenças, meramente, aparentes no teste de Abdominais e um pequeno acréscimo no Back-Saver Sit and Reach (Tabela 10).

Tabela 10 - Média ($\pm$) desvio padrão dos 4 testes aplicados, de forma global, em dois momentos diferentes

TESTES		$x (\pm) \sigma$		% de diferença	Valor p
		M1	M2		
FLEX	Back-Saver Sit and Reach Test - ESQUERDA	32,13 ($\pm$) 10,19	32,14 ($\pm$) 9,74	0,03%	0,96
	Back-Saver Sit and Reach Test - DIREITA	32,16 ($\pm$) 9,83	32,77 ($\pm$) 9,87	1,86%	0,12
AM	Teste de Abdominais	47,54 ($\pm$) 18,86	45,10 ($\pm$) 18,86	-5,13%	0,06
ACR	20M Shuttle Run Test	51,80 ($\pm$) 27,14	47,77 ($\pm$) 23,52	-7,78%	0,03*
APM	4x10M Shuttle Run Test	11,71 ($\pm$) 1,07	11,85 ($\pm$) 1,17	-1,18%	0,04*

Legenda:

x = média; σ = desvio padrão; M1 = antes da interrupção letiva; M2 = depois da interrupção letiva; % de diferença = M1 – M2;

p = valor de p de comparação entre o segundo e primeiro momento; FLEX = Flexibilidade; AM = Aptidão Muscular; ACR = Aptidão Cardiorrespiratória

*Diferenças significativas entre momentos

No *Back-Saver Sit and Reach Test*, à esquerda, no primeiro momento, o valor médio foi de 32,13 ($\pm$) 10,19 e, no segundo momento, foi de 32,14 ($\pm$) 9,74. Portanto, os níveis de flexibilidade aumentaram, havendo uma percentagem de diferença de 0,03%. Não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos, dado que o valor de p é de 0,96 ($\geq 0,05$). No mesmo teste, à direita, os valores médios diferenciaram-se entre 32,16 ($\pm$) 9,83 e 32,77 ($\pm$) 9,87, havendo uma percentagem de diferença de 1,86%. O valor de p apresentado foi maior que 0,05 (0,12), logo, também não há diferenças estatisticamente significativas.

No Teste de Abdominais, os níveis de AM sofreram uma redução: no primeiro momento, a média concentrou-se em 47,54 ($\pm$) 18,86 e, no segundo momento, o resultado foi de 45,10 ($\pm$) 18,86. Deste modo, verificou-se uma percentagem de diferença de -5,13%. Não há diferenças estatisticamente significativas dado que o valor de p foi de 0,06, portanto, não se comprova destreino.

No *20M Shuttle Run Test*, existiu uma considerável discrepância de resultados: 51,80 ($\pm$) 27,14 e 47,77 ($\pm$) 23,52, nos primeiro e segundo momentos, respetivamente. Apresenta uma percentagem de diferença de -7,78%. O valor de p foi menor que 0,05 (0,03), por isso, verifica-se destreino dado que as diferenças são estatisticamente significativas.

Por fim, no teste de Aptidão Motora, *4x10M Shuttle Run Test*, apuraram-se os seguintes resultados: 11,71 ($\pm$) 1,07, no primeiro momento, e 11,85 ($\pm$) 1,17, no segundo momento, decrescendo em 1,18%. Tal como no teste de aptidão cardiorrespiratória, constata-se destreino dado que há diferenças estatisticamente significativas. O valor de p é de 0,04.

4.3.1.8. Discussão de Resultados

A análise de resultados evidenciou que só existiu destreino nos testes de aptidão cardiorrespiratória e aptidão motora uma vez que foram os únicos testes em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

No âmbito da Flexibilidade, embora não hajam melhorias estatisticamente significativas, pode-se justificar este aparente acréscimo de níveis de flexibilidade através de uma menor intensidade do tônus muscular (Freitas, 2010). Embora alguns autores acreditem que a flexibilidade se perde, rapidamente, durante a inatividade (24), Freitas (2010) refere que a manutenção ou a inexistência de variação do trabalho de força provoca, provavelmente, uma redução da tensão muscular e, por conseguinte, ajudará a explicar o motivo pela qual os níveis de flexibilidade aumentam após um período de destreino. A maior ou menor intensidade do tônus muscular pode afetar a capacidade de extensabilidade da componente muscular e, consequentemente, limitar a

flexibilidade. Há uma variedade de métodos que permitem aumentar o grau de extensibilidade e amplitude articular através da redução do tônus muscular (Freitas, 2010). A facilitação neuromuscular propriocetiva (PNF) e a visualização motora permitem a regulação da contractilidade residual muscular. Estes métodos ocorrem por via periférica e por via do sistema central nervoso. A regulação ou mediação do tônus muscular é crucial em treinos de flexibilidade (Freitas, 2010). Portanto, a ausência de AF durante a interrupção letiva correspondente a duas semanas, resultou em pequenas melhorias nos níveis de flexibilidade.

No Teste de Abdominais, não existiram diferenças estatisticamente significativas, apesar do decréscimo nos resultados obtidos nos diferentes momentos. A inexistência de diferenças estatisticamente significativas coincide com aquilo que a literatura indica (41). A aptidão muscular demora algum tempo a se perder e, desta forma e neste caso, a ausência de AF durante a interrupção letiva resulta na redução não significativa dos níveis de AM.

No domínio da ACR e Aptidão Motora, segundo Powers e Howley (2000), após existir uma paragem de treino, há um declínio acentuado de consumo máximo de oxigénio (41). Comparativamente com a AM, a taxa de destreino é muito maior. Assim, após a interrupção letiva, comprova-se a diminuição dos níveis de ACR e as consequentes perdas significativas.

4.3.1.9. Conclusões

Este estudo teve como finalidade verificar o efeito do destreino provocado pela interrupção letiva na componente da aptidão física em alunos do ensino secundário, nomeadamente, no âmbito da flexibilidade, da aptidão muscular, da aptidão cardiorrespiratória e da aptidão motora.

Através da aplicação de uma bateria de testes em dois momentos distintos, foi possível comprovar destreino, somente, em dois testes: 20M Shuttle Run Test e 4x10M Shuttle Run Test. Estes testes têm como objetivo medir a aptidão cardiorrespiratória e a aptidão motora, respetivamente. Justifica-se a existência de destreino através das diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos. Na flexibilidade, aferiu-se um mero acréscimo nos resultados, após um período de destreino. Este acréscimo pode estar relacionado com uma menor intensidade do tónus muscular. Importa salientar que não foi um aumento significativo. Na aptidão muscular, os valores médios decresceram, porém, não resultou em perdas significativas.

Tendo em conta o objetivo adicional, o período de destreino permitiu compreender o desempenho e desenvolvimento de cada aluno. Olhando para as alterações obtidas nos dois momentos, procurou-se, rapidamente, no final do programa, dar continuidade à evolução dos alunos na área da AF, atentando, sempre, ao ajustamento de exercícios tendo em conta as capacidades de cada um.

A ausência de AF derivada da interrupção letiva, estará sempre presente no contexto escolar e a diminuição dos níveis de AF dependerá do destreino e da sua duração (47). Os programas de treino aplicados nas aulas de Educação Física tomam uma preponderância enorme, trazendo uma série de benefícios, no entanto, as interrupções letivas tornam-se um evidente obstáculo na aquisição de competências.

4.3.1.10. Referências Bibliográficas

1. Annesi, J. J., Westcott, W. L., Faigenbaum, A. D., & Unruh, J. L. (2005). Effects of a 12-week physical activity protocol delivered by YMCA after-school counselors (Youth Fit for Life) on fitness and self-efficacy changes in 5–12-year-old boys and girls. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(4), 468-476.
2. Becerra-Fernández, C. A., Merino-Marban, R., & Mayorga-Vega, D. (2016). Effect of a physical education-based dynamic stretching program on hamstring extensibility in female high-school students. *Kinesiology*, 48(2), 1-9.
3. Behringer, M., Vom Heede, A., Yue, Z., & Mester, J. (2010). Effects of resistance training in children and adolescents: a meta-analysis. *Pediatrics*, 126(5), e1199-e1210.
4. Bocarro, J. N., Kanters, M. A., Cerin, E., Floyd, M. F., Casper, J. M., Suau, L. J., & McKenzie, T. L. (2012). School sport policy and school-based physical activity environments and their association with observed physical activity in middle school children. *Health & place*, 18(1), 31-38.
5. Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of sports sciences*, 19(12), 915-929.
6. Carrel, A. L., Clark, R. R., Peterson, S., Eickhoff, J., & Allen, D. B. (2007). School-based fitness changes are lost during the summer vacation. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(6), 561-564.
7. Castro-Pinero, J., Artero, E. G., Espana-Romero, V., Ortega, F. B., Sjostrom, M., Suni, J., & Ruiz, J. R. (2010). Criterion-related validity of field-based fitness tests in youth: a systematic review. *British journal of sports medicine*, 44(13), 934-943. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19364756>
8. Cox, A., Fairclough, S. J., Kosteli, M.-C., & Noonan, R. J. (2020). Efficacy of school-based interventions for improving muscular fitness outcomes in adolescent boys: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 50(3), 543-560.

9. de Baranda, P. S. (2009). El trabajo de la flexibilidad en educación física: Programa de intervención. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(10), 33-38.
10. Drenowatz, C., & Greier, K. (2018). Resistance training in youth—benefits and characteristics. *Journal of Biomedicine*, 3, 32-39.
11. Duncan, S. C., Duncan, T. E., Strycker, L. A., & Chaumeton, N. R. (2007). A cohort-sequential latent growth model of physical activity from ages 12 to 17 years. *Annals of behavioral medicine*, 33(1), 80-89.
12. Eliakim, A., Nemet, D., Balakirski, Y., & Epstein, Y. (2007). The effects of nutritional-physical activity school-based intervention on fatness and fitness in preschool children. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 20(6), 711-718.
13. Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18.
14. Faigenbaum, A. D., Farrell, A., Fabiano, M., Radler, T., Naclerio, F., Ratamess, N. A., . . . Myer, G. D. (2011). Effects of integrative neuromuscular training on fitness performance in children. *Pediatric exercise science*, 23(4), 573-584.
15. Faigenbaum, A. D., Kraemer, W. J., Blimkie, C. J., Jeffreys, I., Micheli, L. J., Nitka, M., & Rowland, T. W. (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23, S60-S79.
16. Faigenbaum, A. D., Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (2019). *Essentials of youth fitness* (H. K. Publishers Ed.).
17. Faigenbaum, A. D., & Micheli, L. J. (2000). Preseason conditioning for the preadolescent athlete. In *Sports Medicine in the Pediatric Office* (pp. 156-162).
18. Freitas, S. (2010). *Flexibilidade e Alongamento: um modelo taxonômico* (Gnosies Ed.).
19. Gray, J. J., & Ginsberg, R. L. (2007). Muscle Dissatisfaction: An Overview of Psychological and Cultural Research and Theory. *The muscular ideal: Psychological, social, and medical perspectives*, 15-39.

20. Gutin, B., Yin, Z., Johnson, M., & Barbeau, P. (2008). Preliminary findings of the effect of a 3-year after-school physical activity intervention on fitness and body fat: the Medical College of Georgia Fitkid Project. *International Journal of Pediatric Obesity*, 3(1), 3-9.
21. Haff, G., & Haff, E. (2012). Training integration and periodization. In *NCSA's Guide to Program Design* (pp. 213-258).
22. Harris, J., & Cale, L. (2019). *Promoting active lifestyles in schools*: Human Kinetics.
23. Kaminsky, L. A., Arena, R., Beckie, T. M., Brubaker, P. H., Church, T. S., Forman, D. E., . . . Myers, J. (2013). The importance of cardiorespiratory fitness in the United States: the need for a national registry: a policy statement from the American Heart Association. *Circulation*, 127(5), 652-662.
24. Kenney, W. L., Wilmore, J. H., & Costill, D. L. (2015). *Physiology of sport and exercise* (H. Kinetics Ed.).
25. Lambrick, D., Westrupp, N., Kaufmann, S., Stoner, L., & Faulkner, J. (2016). The effectiveness of a high-intensity games intervention on improving indices of health in young children. *Journal of sports sciences*, 34(3), 190-198.
26. Lloyd, R. S., Faigenbaum, A. D., Stone, M. H., Oliver, J. L., Jeffreys, I., Moody, J. A., . . . Howard, R. (2014). Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *British journal of sports medicine*, 48(7), 498-505.
27. Lo, M. S., Lin, L. L., Yao, W.-J., & Ma, M.-C. (2011). Training and detraining effects of the resistance vs. endurance program on body composition, body size, and physical performance in young men. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 25(8), 2246-2254.
28. Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development* (J. B. Publishers Ed. Vol. 2).

29. Mayorga-Vega, D., Merino-Marban, R., Real, J., & Viciana, J. (2015). A physical education-based stretching program performed once a week also improves hamstring extensibility in schoolchildren: a cluster-randomized controlled trial. *Nutricion Hospitalaria*, 32(4), 1715-1721.
30. Mayorga-Vega, D., Montoro-Escañó, J., Merino-Marban, R., & Viciana, J. (2016). Effects of a physical education-based programme on health-related physical fitness and its maintenance in high school students: A cluster-randomized controlled trial. *European Physical Education Review*, 22(2), 243-259.
31. Mayorga-Vega, D., Viciana, J., & Cocca, A. (2013). Effects of a circuit training program on muscular and cardiovascular endurance and their maintenance in schoolchildren. *Journal of Human Kinetics*, 37, 153.
32. Mayorga Vega, D., Merino Marban, R., Vera Estrada, F., & Viciana, J. (2014). Effect of a short-term physical education-based flexibility program on hamstring and lumbar extensibility and its posterior reduction in primary schoolchildren. *Kinesiology*, 46(2.), 227-233.
33. McConnell, K. (2014). Fitness and wellness education. In *Standards-based physical education curriculum development* (pp. 367-387).
34. Merino-Marban, R., Mayorga-Vega, D., Fernandez-Rodriguez, E., Estrada, F. V., & Viciana, J. (2015). Effect of a physical education-based stretching programme on sit-and-reach score and its posterior reduction in elementary schoolchildren. *European Physical Education Review*, 21(1), 83-92.
35. Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Berria, J., & Petroski, E. L. (2016). School-based interventions to improve cardiorespiratory fitness in adolescents: systematic review with meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(9), 1273-1292.
36. Moran, J., Sandercock, G. R., Ramírez-Campillo, R., Meylan, C., Collison, J., & Parry, D. A. (2017). A meta-analysis of maturation-related variation in adolescent boy athletes' adaptations to short-term resistance training. *Journal of sports sciences*, 35(11), 1041-1051.

37. Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11.
38. Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia, É. R., Sardinha, L. B., & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. *Plos one*, 15(8), e0237019.
39. Pichardo, A. W., Oliver, J. L., Harrison, C. B., Maulder, P. S., Lloyd, R. S., & Kandoi, R. (2019). The influence of maturity offset, strength, and movement competency on motor skill performance in adolescent males. *Sports*, 7(7), 168.
40. Pillsbury, L., Oria, M., & Pate, R. (2013). *Fitness measures and health outcomes in youth*.
41. Powers, S. K., & Howley, E. T. (2000). *Fisiologia do exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho* (Manole Ed.).
42. Pozuelo-Carrascosa, D. P., García-Hermoso, A., Álvarez-Bueno, C., Sánchez-López, M., & Martínez-Vizcaino, V. (2018). Effectiveness of school-based physical activity programmes on cardiorespiratory fitness in children: a meta-analysis of randomised controlled trials. *British journal of sports medicine*, 52(19), 1234-1240.
43. Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273-1284.
44. Ruiz, J. R., Castro-Pinero, J., Espana-Romero, V., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M. M., . . . Castillo, M. J. (2011). Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *British journal of sports medicine*, 45(6), 518-524. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20961915>
45. Sadres, E., Eliakim, A., Constantini, N., Lidor, R., & Falk, B. (2001). The effect of long-term resistance training on anthropometric measures, muscle strength, and self concept in pre-pubertal boys. *Pediatric exercise science*, 13(4), 357-372.

46. Sánchez Rivas, E., Mayorga-Vega, D., Fernández Rodríguez, E., & Merino-Marbán, R. (2014). Efecto de un programa de estiramiento de la musculatura isquiosural en las clases de educación física en Educación Primaria. *Journal of Sport & Health Research*, 6(2), 159-168.
47. Santos, A. P., Marinho, D. A., Costa, A. M., Izquierdo, M., & Marques, M. C. (2012). The effects of concurrent resistance and endurance training follow a detraining period in elementary school students. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 26(6), 1708-1716.
48. Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
49. Van Rensburg, L. J., & Coetzee, F. F. (2014). Effect of stretching techniques on hamstring flexibility in female adolescents. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation & Dance*, 20.
50. Viciano, J., Mayorga-Vega, D., & Cocca, A. (2013). Effects of a maintenance resistance training program on muscular strength in schoolchildren. *Kinesiology*, 45(1), 82-91.
51. Walther, C., Gaede, L., Adams, V., Gelbrich, G. t., Leichtle, A., Erbs, S., . . . Kiess, W. (2009). Effect of increased exercise in school children on physical fitness and endothelial progenitor cells: a prospective randomized trial. *Circulation*, 120(22), 2251-2259.
52. Welk, G. J., Corbin, C. B., & Dale, D. (2000). Measurement issues in the assessment of physical activity in children. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(2), 59-73.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS –
PROFESSOR, TREINADOR
OU PROFESSOR-
TREINADOR?

O Francisco termina esta viagem com uma sensação de orgulho por todas as barreiras superadas. O Estágio Profissional permitiu adquirir uma série de aptidões que o transformaram por completo: errou, aprendeu, voltou a errar e voltou a aprender.

“Ter sucesso é falhar repetidamente, mas sem perder o entusiasmo.”

Mencionado ao longo do relatório, nos dias de hoje, a profissão docente, apresenta um papel crucial no desenvolvimento pessoal de um estudante. Para além de todos os conhecimentos que transmite, o constante contacto permite criar uma relação muito próxima. Ao longo do estágio, o Francisco foi percebendo que a relação professor-aluno se torna fundamental no processo ensino-aprendizagem. Ele percebeu que a proximidade ajuda mas a comunicação e a forma como o fazemos é super relevante. Este conseguiu apagar determinados hábitos, conseguiu remover automatismos criados no treino e, essencialmente, conseguiu edificar uma identidade do seu eu profissional. A profissão obriga a uma constante reflexão e adaptação. O Francisco sabe que nem sempre terá turmas como a sua primeira e, portanto, a atualização de estratégias e conhecimentos revelam-se fundamentais. O Francisco adquiriu competências no que diz respeito à visão do que é um aluno e, mais concretamente, ao modo como o encaramos e avaliamos. Habitado ao treino, obteve a ideia de que, apesar de interligados, os espaços de ensino e de treino são, completamente, diferentes. Apesar de ambos possuírem uma enorme preponderância no crescimento dos atletas e alunos, as formas de estar serão distintas. O Estágio permitiu, não só crescer no âmbito do ensino, mas evoluir na área do treino. Nesse aspeto, a comunicação, sendo o maior adversário, foi a maior vitória.

“O melhor ainda está por vir.”

Para quem não sabe, o narrador desta história é o principal protagonista. Eu sou o Francisco. Terminado este estágio, chega a hora de traçar novos objetivos e percorrer outros caminhos. Tenho a ambição de ser treinador, mas também de ser professor. De forma indubitável, tenho um enorme prazer em ensinar crianças e jovens e, esta experiência, fez com que se expandisse ainda

mais. Os constantes desafios, superações, obstáculos, barreiras... Por muito difícil que seja, eu quero ensinar. O que me espera? Ensino ou Treino? Professor ou Treinador? Ou os dois? Eu não sei, mas uma coisa é certa, hoje, sou muito melhor Professor-Treinador do que era antes de iniciar o estágio.

"O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário."

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Roldão, M. d. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (E. Pedago Ed.).
- Barreiros, J. (2016). *Manual de Curso de Treinadores de Desporto - Grau I* (Vol. 1): Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In FADEUP (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (Vol. 1, pp. 29-43).
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed.) (L. Horizonte Ed.).
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.) (L. Horizonte Ed.).
- Bento, J. O. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na escola: projecto de organização da educação física e do desporto escolar* (L. Horizonte Ed.).
- Bohme, M. (1994). Aptidão Física: Importância e Relações com a Educação Física. *Universidade de São Paulo*.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 07-34.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3).
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em revista*, 11(2).
- da Silva Ferreira, M. d. C. (2017). *Relação pedagógica e motivação para o sucesso escolar*. (Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.
- EUPEA. (2020). Position statement on Physical Education in schools, during the covid19 pandemic.
- Fernandes, D. (2017). *Conta-me histórias: o que pensam os alunos sobre o "bom professor"*. (Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2014). O discurso pedagógico da Educação Física. In FADEUP (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27).
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In FADEUP (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-54).
- Granja, A. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do sucesso escolar*. (Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Hammami, A., Harrabi, B., Mohr, M., & Krstrup, P. (2020). Physical activity and coronavirus disease 2019 (COVID-19): specific recommendations for home-based physical training. *Managing Sport and Leisure*, 1-6.
- Marques, A. (2010). Actividade Física. Que quantidade se deve praticar? *Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa*, 11-21.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In F. d. M. Humana (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68).
- Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Berria, J., & Petroski, E. L. (2016). School-based interventions to improve cardiorespiratory fitness in adolescents: systematic review with meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(9), 1273-1292.
- Moura, A., Batista, P., & Graça, A. (2018). Avaliação em educação física: visões e entendimentos dos professores. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFeTe): contributos teóricos e práticos*.

- Pimenta, S. G. (1997). *A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura*. Campinas.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In F. d. M. Humana (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206).
- Santos, B., Silvério, C., Martins, J., & da Costa, F. C. (2017). Educação Física e Comportamentos do Professor: A Perceção dos Alunos Segundo a Idade. *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*.
- Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, 7(1), 1-12.
- Silva, C. P. C. (2020). *Uma viagem pela árvore que um dia desejou ser docente: da semente aos frutos*. (Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, J. (2019). *Ser Professor... um caminho a percorrer*. (Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física - A Necessidade de um Quadro Conceptual. In U. d. Madeira (Ed.), *Problemáticas da educação física I* (pp. 17-23).
- Souza, L. A. d. (2012). *O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense - Produção Didático-Pedagógica* (Vol. 2).
- Tavares, J. (2017). *Relação dos níveis de atividade e aptidão física com o rendimento escolar, em adolescentes de ambos os sexos*. (Mestrado em Atividade Física e Saúde). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Vaz, A. d. R. C. P. N. (2000). *Formação inicial de professores de biologia e geologia: percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. (Mestre em Educação (Metodologia do Ensino das Ciências: Biologia)). Universidade de Évora.

7. ANEXOS

1. Planeamento Anual – Três Períodos

1º PERÍODO		
10ºB	TERÇA-FEIRA 50 MINUTOS	SEXTA-FEIRA 100 MINUTOS
<u>SEMANA 1</u>	22 de setembro	25 de setembro
	<u>APRESENTAÇÃO</u>	<u>APRESENTAÇÃO</u>
<u>SEMANA 2</u>	29 de setembro	2 de outubro
	AULA TEÓRICA - CONHECIMENTOS Recomendações AF	AULA TEÓRICA - CONHECIMENTOS AF em Portugal + AF e os jovens
<u>SEMANA 3</u>	6 de outubro	9 de outubro
	Condição Física	Condição Física + Andebol
<u>SEMANA 4</u>	13 de outubro	16 de outubro
	Condição Física	Condição Física + Andebol <u>TESTES FÍSICOS</u>
<u>SEMANA 5</u>	20 de outubro	23 de outubro
	Condição Física	Condição Física + Badminton
<u>SEMANA 6</u>	27 de outubro	30 de outubro
	Condição Física	Condição Física + Badminton
<u>SEMANA 7</u>	3 de novembro	6 de novembro
	Condição Física	Condição Física + Voleibol
<u>SEMANA 8</u>	10 de novembro	13 de novembro
	Condição Física	Condição Física + Voleibol <u>NOTA:</u> Começar a trabalhar por níveis
<u>SEMANA 9</u>	17 de novembro	20 de novembro
	AULA TEÓRICA - CONHECIMENTOS Postura + Composição Corporal (BMI) + Capacidades Motoras	Condição Física + Andebol
<u>SEMANA 10</u>	24 de novembro	27 de novembro
	Condição Física	Condição Física + Badminton
<u>SEMANA 11</u>	1 de dezembro	4 de dezembro
		Condição Física + Voleibol
<u>SEMANA 12</u>	8 de dezembro	11 de dezembro
		<u>AVALIAÇÃO</u>
<u>SEMANA 13</u>	15 de dezembro	18 de dezembro
	<u>AVALIAÇÃO</u>	<u>AVALIAÇÃO</u>

Anexo 1 - Planeamento Anual: Três Períodos

2º PERÍODO		
10ºB	TERÇA-FEIRA 50 MINUTOS	SEXTA-FEIRA 100 MINUTOS
<u>SEMANA 1</u>	5 DE JANEIRO	8 DE JANEIRO
	TESTES CONDIÇÃO FÍSICA (Pacer, 4x10 e Back Saver Sit and Reach)	Badminton + Atletismo TESTES CONDIÇÃO FÍSICA (4x10, Back Saver Sit and Reach e Abdominais)
<u>SEMANA 2</u>	12 DE JANEIRO	15 DE JANEIRO
	TESTES CONDIÇÃO FÍSICA (4x10, Back Saver Sit and Reach e Abdominais)	Andebol + Atletismo TESTES CONDIÇÃO FÍSICA (4x10, Back Saver Sit and Reach e Abdominais)
<u>SEMANA 3</u>	19 DE JANEIRO	22 DE JANEIRO
	<u>AULA TEÓRICA</u> Contraindicações da AF - Consumidor Informado	Voleibol + Atletismo
<u>SEMANA 4</u>	26 DE JANEIRO	29 DE JANEIRO
	CONDIÇÃO FÍSICA	Badminton + Atletismo
<u>SEMANA 5</u>	2 DE FEVEREIRO	5 DE FEVEREIRO
	CONDIÇÃO FÍSICA	Andebol + Atletismo
<u>SEMANA 6</u>	9 DE FEVEREIRO	12 DE FEVEREIRO
	<u>AULA TEÓRICA</u> Suporte Básico de Vida	Voleibol + Atletismo
<u>SEMANA 7</u>	16 DE FEVEREIRO	19 DE FEVEREIRO
	CONDIÇÃO FÍSICA	Badminton + Atletismo
<u>SEMANA 8</u>	23 DE FEVEREIRO	26 DE FEVEREIRO
	CONDIÇÃO FÍSICA	Andebol + Atletismo
<u>SEMANA 9</u>	2 DE MARÇO	5 DE MARÇO
	CONDIÇÃO FÍSICA	Voleibol + Atletismo
<u>SEMANA 10</u>	9 DE MARÇO	12 DE MARÇO
	<u>AULA TEÓRICA</u> Suporte Básico de Vida	AVALIAÇÃO + TESTES FÍSICOS (4x10, Back Saver Sit and Reach, Handgrip, Standing Long Jump, Abdominais)
<u>SEMANA 11</u>	16 DE MARÇO	19 DE MARÇO
	AVALIAÇÃO + TESTES FÍSICOS (Pacer)	AVALIAÇÃO + TESTES FÍSICOS (4x10, Back Saver Sit and Reach, Handgrip, Standing Long Jump, Abdominais)
<u>SEMANA 12</u>	23 DE MARÇO	FÉRIAS DA PÁSCOA
	AVALIAÇÃO + TESTES FÍSICOS (4x10, Back Saver Sit and Reach, Handgrip, Standing Long Jump, Abdominais)	

3º PERÍODO - AULAS PRESENCIAIS									
10ºB	ESPAÇO		TERÇA-FEIRA 50 MINUTOS		ESPAÇO		SEXTA-FEIRA 100 MINUTOS		
	TEMPO				TEMPO				
SEMANA 3	G1 GINÁSIO BAIXO		20/abr		GN1 GINÁSIO QIMA		23/abr		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA		ATI + F - 15'	SUSTENT.	1X1 - JOGO	BADMINTON	
	ACR - 10'	AM - 10'				ACR + AM - 20'			
SEMANA 4	G2 GINÁSIO BAIXO		27/abr		GN1 GINÁSIO QIMA		30/abr		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA		ATI + F - 15'	3X3 - P.B.	3X3 - JOGO	ANDEBOL	
	ACR - 10'	AM - 10'				ACR + AM - 20'			
SEMANA 5	G3 GINÁSIO BAIXO		04/mai		GN1 GINÁSIO QIMA		07/mai		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA + ATLETISMO - Téc. Corrida + Estafetas		ATI + F - 15'	AP, PASS	MANCHETE	VOLEIBOL	
	ATL - 15'	ACR + AM 20'				ACR + AM - 20'			
SEMANA 6	G1 GINÁSIO BAIXO		11/mai		GN1 GINÁSIO QIMA		14/mai		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA		ATI + F - 15'	CL + LOB	1X1 - JOGO	BADMINTON	
	ARE - 25'	AM - 10'				ACR + AM - 20'			
SEMANA 7	G2 GINÁSIO BAIXO		18/mai		GN1 GINÁSIO QIMA		21/mai		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA + TESTES FÍSICOS		ATI + F - 15'	3X3 - P.B.	3X3 - JOGO	TESTES FÍSICOS + ANDEBOL	
	TF - 15'	ACR + AM 20'				ACR + AM - 20'			
SEMANA 8	G3 GINÁSIO BAIXO		25/mai		GN1 GINÁSIO QIMA		28/mai		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA + ATLETISMO - Téc. Corrida + Estafetas		ATI + F - 15'	AP, P e M	1X1, 2X2	VOLEIBOL	
	ATL - 15'	ACR + AM 20'				ACR + AM - 20'			
SEMANA 9	G1 GINÁSIO BAIXO		01/jun		GN1 GINÁSIO QIMA		04/jun		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA + ATLETISMO - Téc. Corrida + Barreiras		ATI + F - 15'	3X3 - P.B.	3X3 - JOGO	ANDEBOL	
	ATL - 15'	ACR + AM 20'				ACR + AM - 20'			
SEMANA 10	G2 GINÁSIO BAIXO		08/jun		GN1 GINÁSIO QIMA		11/jun		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA + ATLETISMO - Téc. Corrida + Barreiras					AVALIAÇÃO	
	ATL - 15'	ACR + AM 20'							
SEMANA 11	G3 GINÁSIO BAIXO		15/jun		GN1 GINÁSIO QIMA		18/jun		
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA + ARE					AVALIAÇÃO	
	ARE - 25'	AM - 10'							
SEMANA 12	G1 GINÁSIO BAIXO		22/jun		FINAL DO ANO LETIVO				
	ATI + F - 10'		CONDIÇÃO FÍSICA						
	ACR - 10'	AM - 10'							

2. Unidade Didática de Basquetebol

UNIDADE DIDÁTICA DE BASQUETEBOL

Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tempo	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'
Grau de Contextualização	1 (técnico/analítico)	Manip/ de bola Paragem 1 T Passe	Pé-Eixo Drible/Prog Lanç/Apoio	Situação de Exercitação	Lanç/Passada	Situação de Exercitação	+ Oposição					
	2 (técnico-tático mais aproximado do jogo)	Jogo dos 10 passes (diagnose)		Bola ao Capitão		Apenas para alunos que não consigam manter a posse de bola						
	3 (situações de jogo)	3x3x3 (diagnose)	2x1		3x2			3x3 MC		3x3 CI		
Conhecimentos	Apresentação modalidade Regras: - Passos; - Contacto. Paragem 1T -Porquê? Passe - Quando?	Pé-Eixo - Porquê? Drible/Prog - Quando? Lanç/Apoio - Quando?		Lanç/Passada - Quando?		Drible/Proteção - Quando?		Tát.Ofensiva: - Progressão no terreno; - Corte para o cesto;		Tát.Defensiva: - Enquadram/ defensivo; - Posição base defensiva.		
Avaliação	Avaliação Diagnostica		AFL Auto-Av Objetivos			AFL Auto-Av					Avaliação Sumativa	AFL Auto-Av

Anexo 2 - Unidade Didática de Basquetebol

JUSTIFICAÇÃO DO PLANEAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

Esta Unidade Didática (UD) de Basquetebol foi estruturada tendo como base o contexto em que estamos inseridos na escola cooperante. Este planeamento foi elaborado tendo em vista a sua aplicação numa turma do 10º ano onde se prevê que o nível de aprendizagens a tratar seja o introdutório.

Com base na experiência que temos, tendo em consideração os espaços disponíveis e os tempos de aula efetivos, decidimos criar uma UD que seja eficaz para o número reduzido de aulas (12).

A UD foi elaborada tendo por base as principais necessidades que o nível introdutório geralmente apresenta. Ainda assim, será feita uma avaliação diagnóstica que irá carimbar as decisões aqui presentes, ou, pelo contrário, obrigará a uma reestruturação da UD.

De aula para aula, haverá uma tendência para reduzir progressivamente os exercícios técnicos analíticos substituindo-os por situações de aprendizagem mais próximas do jogo formal.

Nos diferentes graus de contextualização (1,2 e 3) os exercícios utilizados terão sempre uma base conceptual muito aproximada para que os alunos tenham a possibilidade de consolidar as suas aprendizagens.

GRAUS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS

a) Técnico/Analítico

Neste grau de contextualização, tal como o nome indica, os exercícios são estruturados para dar resposta às necessidades técnicas dos alunos. Deste modo, a aprendizagem tida nestes exercícios irá concorrer para uma melhoria da qualidade técnica dos diferentes conteúdos para que, posteriormente, se melhore a qualidade dos exercícios que envolvem situações de jogo.

b) Técnico-tático mais aproximado do jogo

Os exercícios presentes neste grau de contextualização têm como objetivo a criação de comportamentos que possibilitem a manutenção da posse de bola, nomeadamente: criação de linhas de passe através da desmarcação do oponente direto, tirar o olhar da bola para poder ver as movimentações dos colegas, utilização apropriada do Pé-Eixo, aproveitar todo o espaço evitando a aglomeração em torno do portador da bola, adotar uma posição que favoreça a receção da bola, etc. Numa fase posterior, optamos por introduzir tarefas que levem os alunos a orientar as suas ações de jogo num determinado sentido (ataque/defesa (exemplo: Bola ao Capitão)). Se na Aula 5 não tiverem estas competências consolidadas, continuarão a realizar estes exercícios nas aulas que sucederem.

c) Situações de jogo

As tarefas que constam neste grau de contextualização procuram alinhar-se com os comportamentos táticos definidos como objeto final de aprendizagem. A principal estratégia utilizada para facilitar a aquisição destes comportamentos foi a criação de tarefas cuja taxa de sucesso fosse elevada. Para isso, recorremos a situações de superioridade numérica que, numa perspetiva de articulação vertical (Rink, 1993), aumentam a sua complexidade em função do número de intervenientes no jogo.

Em determinadas aulas, as formas de organização do jogo (2x1, 3x2, 3x3MC e 3x3CI) sucedem-se para que os alunos perceberem as dificuldades que vão surgindo à medida que se vão acrescentando intervenientes ao jogo. Caso exista um grupo de alunos com uma maior competência, esta evolução não precisa de ser feita gradualmente (Exemplo: na aula 4 iniciam logo com situação de superioridade numérica 3x2).

CONHECIMENTOS

O domínio conhecimentos estará sempre em consonância com os restantes domínios. Quando um conteúdo técnico é introduzido numa aula os alunos terão que aprender de que forma esse conteúdo se executa, quais os pontos-chave desse conteúdo e em que situação pode ou deve ser utilizado como recurso. Na relação com o grau de contextualização 3, os diferentes conhecimentos serão sempre lecionados na mesma aula em que é introduzida uma nova forma de organização, com o objetivo dar respostas aos problemas táticos que forem surgindo.

AVALIAÇÃO

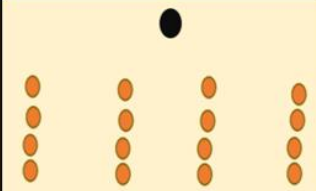
A primeira aula dará lugar a uma avaliação diagnóstica que terá dois aspetos como principal foco. São eles a manutenção da posse de bola (jogo dos 10 passes) e as ações táticas em situação de jogo (3x3x3 holandês).

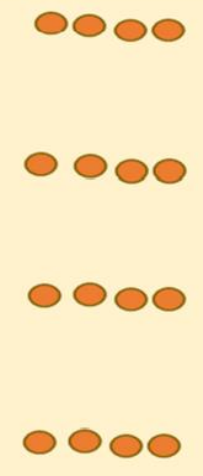
Avaliação para Aprendizagem nas aulas que antecedem novas situações de aprendizagem, nomeadamente no grau de contextualização 3. Tático. Exemplo: antes da aula em que surge o 3x2, os alunos fazem uma breve autoavaliação sobre a sua competência na situação de jogo 2x1.

RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL E CONDIÇÃO FÍSICA

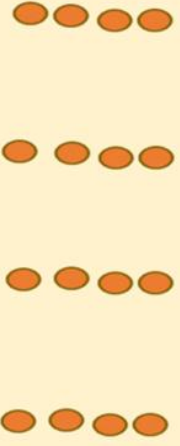
São objetos de aplicação em todas as aulas, inseridos num planeamento específico.

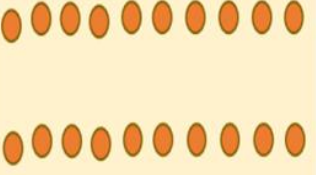
3. Plano de Aula – novembro

PLANO DE AULA							
Docente:		Francisco Oliveira		Ano/Turma:	10ºB	Data:	06/11/2020
Local:		Ginásio de Cima		Nº de alunos:	20	Hora:	11h40 - 13h20
Aula nº 22 e 23		Sessão nº 22 e 23		Espaço:	GN1	Duração:	100 min
Unidade Didática:		Voleibol - Introdução e Exercitação			Material:	Cones, sinalizadores, bolas de voleibol	
Objetivo da aula:		Condição física: flexibilidade, resistência aeróbia e de força. Voleibol: passe e manchete - sustentação individual de bola. Avaliação da condição física: aplicação da bateria de testes - 4x10 shuttle-run.					
Tempo	Objetivos	Organização Didático-metodológica/Esquema			Condições de realização	Pontos de Referência	
11h50-12h00	✓ Explicar os objetivos da aula				<u>PRELEÇÃO INICIAL</u> Na parte inicial da aula, os alunos dispõem-se em filas, sentados e distanciados. Explicar os objetivos da aula no quadro, nomeadamente as componentes críticas na modalidade do Voleibol.	✓ Assegurar a organização adequada.	

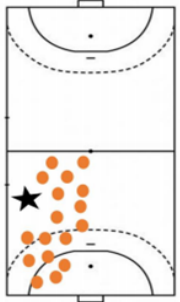
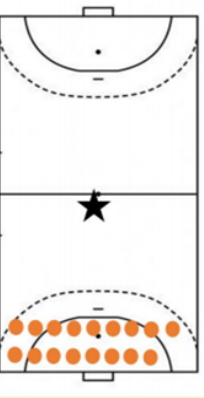
12h00 - 12h20	✓ Ativar os grandes grupos musculares. ✓ Desenvolver os níveis de coordenação dos alunos através de exercícios de técnica de corrida. ✓ Aperfeiçoar a flexibilidade dos alunos.		<u>1ª PARTE</u> <u>ATIVACÃO</u> Os alunos encontram-se dispostos em duas filas e devem realizar os seguintes exercícios: 1 - Corrida normal e regressa (2x); 2 - Rotação dos membros superiores à frente e à retaguarda (2x); 3 - Movimento de elevação e descida dos membros superiores alternadamente (2x); 4 - Movimento de abertura e fecho dos membros superiores alternadamente (2x); 5 - Rotação do tronco à direita e à esquerda (2x) <u>2ª PARTE</u> Os alunos encontram-se dispostos em duas filas e devem realizar os seguintes exercícios: <u>COORDENAÇÃO</u>: Deslocamentos (caminhada animal) - urso; caranguejo; avestruz; cão; coelho; pato; cobra <u>FLEXIBILIDADE</u>: 1 - Flexão do tronco (flexão do tronco sentado com MI afastados; flexão do tronco sentado com MI em extensão; flexão lateral do tronco sentado com MI afastados)	✓ Verificar a correta execução do exercício. ✓ Garantir a intensidade desejada. ✓ Assegurar a organização adequada.
---------------	---	--	---	---

Anexo 3 - Plano de Aula: novembro

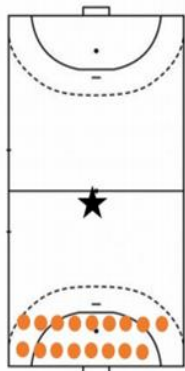
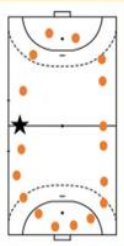
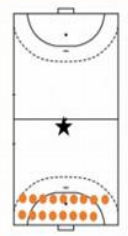
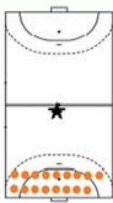
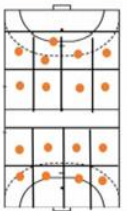
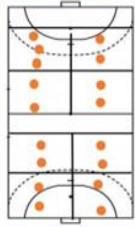
12h20-12h50	✓ Compreender a colocação das mãos no contacto com a bola. ✓ Aperfeiçoar a sustentação de bola.		1ª PARTE Os alunos encontram-se dispostos em quatro filas, sendo que duas estão a fazer um exercício e as outras duas estão a fazer outro. Depois trocam. Os exercícios estão relacionados com o passe e são os seguintes: 1 - em pé, sustentar a bola (2x); 2 - sentado, driblar com as duas mãos (2x); 3 - 2 auto-passe a uma altura pequena, 1 auto-passe a uma altura média e agarra a bola (2x); 4 - sentado, sustentar a bola (2x) 2ª PARTE Na mesma disposição, os alunos agora vão realizar manchete: 1 - Bola ao ar, manchete e agarra a bola (2x); 2 - 2 auto-passe a uma altura pequena, 1 auto-passe a uma altura média, manchete e agarra a bola (2x). 3ª PARTE Competição de estafetas entre filas. Devem controlar a bola pelo chão, contornando um cone e regressando à fila. Só sai o aluno seguinte, quando o primeiro chegar. Ganha a equipa que terminar primeiro.	✓ Contacto com a bola acima da linha do cabelo. ✓ Dedos afastados. ✓ Formar um triângulo entre os dedos indicadores e polegares. ✓ Manchete - plataforma estável. ✓ Cabeça junto aos MS e o contacto com a bola é o antebraço. ✓ MS estendidos. ✓ Verificar a correta execução do exercício. ✓ Garantir a intensidade desejada. ✓ Assegurar a organização adequada.
-------------	--	---	---	---

12h50-13h10	✓ Potenciar a aptidão aeróbia e muscular através de exercícios de força.		Os alunos dividem-se em duas filas. Cada fila realiza um exercício de força duas vezes. Entre estas duas repetições deve percorrer uma determinada distância. 1ª PARTE FORÇA SUPERIOR: 1 - Flexão (sobe e deita; 2x; 10 repetições) FLEXIBILIDADE: 1 - Extensão lateral do MS à frente, direito e esquerdo (Ombro); 2 - Flexão lateral do MS à retaguarda, direito e esquerdo (Ombro) 2ª PARTE FORÇA MÉDIA: 1 - Abdominal normal (10 repetições); 2 - Abdominal curto (calcanhar; 10 repetições) FLEXIBILIDADE: (DEITADO) 1 - Flexão do tronco à retaguarda (abdominal); (EM PÉ) 2 - Extensão do tronco à retaguarda (abdominal) 3ª PARTE FORÇA INFERIOR: Jumping Jacks (10 repetições); Saltos Kanguru (10 repetições) FLEXIBILIDADE: (SENTADO) 1 - flexão do tronco (Mi juntos, Mi afastados e flexão lateral do tronco à direita e à esquerda) (músculos posteriores da coxa)	✓ Verificar a correta execução do exercício. ✓ Garantir a intensidade desejada. ✓ Assegurar a organização adequada.
-------------	--	--	---	---

4. Plano de Aula – maio

PLANO DE AULA				
Docente:	Francisco Oliveira		Ano/Turma:	10ºB
Local:	Escola Secundária Almeida Garrett		Nº de alunos:	18
Aula nº 72 e 73	Sessão nº 72 e 73		Espaço:	GN1
Unidade Didática:	Voleibol - Exercitação		Material:	Cones, sinalizadores, redes, bolas de voleibol
Objetivo da aula:	Apreender os diferentes elementos técnicos do Voleibol: passe e manchete. Desenvolver os níveis de condição física: aptidão muscular e aptidão aeróbia.			
Tempo	Objetivos	Organização Didático-metodológica/Esquema	Condições de realização	Pontos de Referência
11h50 - 12h00	✓ Transmitir os conteúdos a lecionar e o respetivo objetivo da aula.		PRELEÇÃO INICIAL Na parte inicial da aula, os alunos encontram-se sentados e distanciados. Explicar as tarefas que ocorrerão ao longo da aula.	✓ Assegurar a organização adequada.
12h00 - 12h10	✓ Realizar exercícios de ativação geral que preparem o aluno fisicamente e mentalmente para a aula. ✓ Realizar exercícios de flexibilidade que permitam aumentar esta capacidade motora.		ATIVACÃO + FLEXIBILIDADE Os alunos encontram-se dispostos em duas filas e devem realizar os seguintes exercícios: 1 - Corrida normal e regressa (2x); 2 - Rotação dos membros superiores à frente e à retaguarda (2x); 3 - Movimento de elevação e descida dos membros superiores alternadamente (2x); 4 - Movimento de abertura e fecho dos membros superiores alternadamente (2x); 5 - Flexibilidade - Extensão dos ombros (MS estendidos - dma, frente e trás) (3 x 20 seg); 6 - Flexibilidade - Extensão dos ombros (Back Scratch - 2 x 30 seg); 7 - Deslocamentos laterais à frente (2x); 8 - Deslocamentos laterais à retaguarda (2x); 9 - Corrida lateral (2 lados); 10 - Flexibilidade - Extensão dos ombros com flexão do tronco (MS estendidos - 30 seg); 11 - Flexibilidade - Flexão do tronco (Mi juntos e afastados - 3 x 20 seg)	✓ Verificar a correta execução do exercício. ✓ Garantir a intensidade desejada. ✓ Assegurar a organização adequada.

Anexo 4 - Plano de Aula: maio

12h10-12h20	✓ Realizar exercícios que potenciem o aumento dos níveis de coordenação motora. ✓ Realizar exercícios de técnica de corrida que aprimorem a colocação de apoios nos momentos de corrida.		COORDENAÇÃO Técnica de corrida: 1 - Levantar joelho e pousar alternadamente (apoio total no chão) (2x); 2 - Levantar joelho e pousar alternadamente (calcanhar subido do pé de apoio) (2x); 3 - Levantar joelho e pousar alternadamente (em salto) (2x); 4 - Levantar consecutivamente o joelho (direita, direita, esquerda) (2x); 5 - Levantar consecutivamente o joelho (esquerda, esquerda, direita) (2x); 6 - Skipping baixo (2x); 7 - Skipping médio (2x); 8 - Skipping nadegueiro (2x); 9 - Skipping alto (2x)	✓ Elevar o joelho, formando um ângulo de 90 graus. ✓ Simultaneamente, elevar o joelho juntamente com o MS oposto (ângulo de 90 graus). ✓ Olhar em frente.	
12h50-13h10	✓ Realizar corrida de resistência, mantendo o ritmo de corrida. ✓ Realizar exercícios de força que permitam aumentar esta capacidade motora.	 	1ª PARTE Os alunos devem correr a uma intensidade moderada a vigorosa durante 8 minutos, à volta do campo. Ao fim deste tempo, descansam durante 1 minuto e retomam a corrida durante mais 4 minutos. 2ª PARTE Os alunos realizam 2 séries de 10 flexões, 15 abdominais e 10 saltos kanguru.	✓ Verificar a con do exercício. ✓ Garantir a inte desejada. ✓ Assegurar a or adequada.	12h20 - 12h50
	✓ Realizar exercícios de auto-passe, em filas, pela qual o contacto com a bola seja acima da linha do cabelo e formando um "triângulo" entre os polegares e os indicadores. ✓ Realizar exercício de auto-passe, a pares, em que devem estar perto da rede e a bola deve assumir uma trajetória vertical. ✓ Realizar exercício de manchete, a pares, com a cabeça junto dos MS e estes estendidos. ✓ Realizar exercício de auto-passe e passe, em grupos de 4, pela qual o contacto com a bola seja acima da linha do cabelo e formando um "triângulo" entre os polegares e os indicadores.	  	VOLEIBOL Exercício 1: Ativação - Os alunos dispõem-se em duas filas e realizam os seguintes exercícios: 1 - em deslocamento, realizar auto-passe a uma altura média, regressam ao ponto inicial e entregam a bola ao colega seguinte para realizar o exercício (3x); 2 - em deslocamento, realizar auto-passe, de forma alternada, média altura e alta altura, regressam ao ponto inicial e entregam a bola ao colega para realizar o exercício (3x) Exercício 2: A pares, frente a frente e com uma rede pelo meio, devem realizar auto-passe e passe. (C.E. 20 toques sucessivos) Exercício 3: A pares, frente a frente e com uma rede pelo meio, um aluno lança a bola, o outro deve realizar manchete e agarrar a bola de seguida. Após ter feito, lança a bola para o colega e este também realiza manchete. Sempre assim sucessivamente. Exercício 4: Em grupos de 4, dois alunos de um lado e os outros dois do outro lado, devem realizar auto-passe e passe - Volta à Europa.	✓ Contacto com a bola - acima da linha do cabelo. ✓ Dedos afastados. ✓ Formar um "triângulo" entre os polegares e indicadores ✓ A bola deve assumir uma trajetória vertical. ✓ Perto da rede. ✓ Plataforma estável ✓ MS estendidos ✓ Cabeça junto aos MS ✓ Contacto com a bola - acima da linha do cabelo. ✓ Dedos afastados. ✓ Formar um "triângulo" entre os polegares e indicadores	

5. Avaliação para Aprendizagem – Exemplo

Perguntas

Respostas 20

Avaliação para a Aprendizagem - 10ºB

A avaliação para a aprendizagem tem como objetivo principal envolver-te no processo de desenvolvimento tendo em conta os objetivos principais da Educação Física. Este método de trabalho permite que tenhas consciência da tua aprendizagem e do teu desenvolvimento através de estratégias como autoavaliação ou da avaliação por pares.

Deves responder às seguintes questões tendo em conta aquilo que acabaste de ler. Sé consciente do que és e daquilo que és capaz.

FORÇA

Objetivos do treino da força:

- Melhora a postura corporal e reduz patologias na coluna;
- Melhora a qualidade de vida e a aparência física;
- Garante um envelhecimento mais saudável.

1. Membros superiores (ex: flexões de braços) *

☐ Ponto forte

☐ Ponto fraco

☐ Não sei

2. Membros inferiores (ex: agachamentos) *

☐ Ponto forte

☐ Ponto fraco

☐ Não sei

3. Tronco (ex: abdominais) *

☐ Ponto forte

☐ Ponto fraco

☐ Não sei

4. Onde e como podes melhorar a tua força muscular? *

Introduza a sua resposta

Seguinte

Anexo 5 - Avaliação para a Aprendizagem: Exemplo

FLEXIBILIDADE

Objetivos do treino de flexibilidade:

- Maior capacidade para desempenhar determinadas tarefas da vida diária;
- Reduz as dores em determinadas articulações e melhora a mobilidade das mesmas;
- Previne que percas a tua flexibilidade ao longo da vida.

5. Extensão dos Ombros *

☐ Ponto forte

☐ Ponto fraco

☐ Não sei

6. Extensão da Coluna (ex: ponte) *

☐ Ponto forte

☐ Ponto fraco

☐ Não sei

7. Flexibilidade dos músculos posteriores da coxa (ex: tocar com as mãos no chão com as pernas esticadas) *

☐ Ponto forte

☐ Ponto fraco

☐ Não sei

8. Onde é como achas que podes melhorar a tua flexibilidade? *

Introduza a sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#)

APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA

Objetivos do treino da aptidão cardiorrespiratória:

- Aumenta a possibilidade de viver mais anos;
- Garante uma melhor aparência e uma melhor sensação de bem-estar.
- Torna-te mais resistente à fadiga.

9. Capacidade de realizar esforços prolongados no tempo *

☐ Ponto forte

☐ Ponto fraco

☐ Não sei

10. Achas que precisas de melhorar a tua aptidão cardiorrespiratória? De que forma? *

Introduza a sua resposta

[Anterior](#) [Submeter](#)

6. Planeamento – Aulas Síncronas – Ensino a Distância

10ºB	EXERCÍCIOS	AULAS SÍNCRONAS						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
MEMBROS INFERIORES	N1				1 série 45" + 45" + 45"	1 série 45" + 45" + 45"		
	N2					1 série 60" + 60" + 60"	1 série 60" + 60" + 60"	
	N3						2 séries 30" + 30" + 30"	2 séries 30" + 30" + 30"
	N4						1 série 60" + 60" + 60"	
10ºB	EXERCÍCIOS	AULAS SÍNCRONAS						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
MEMBROS SUPERIORES	N1				1 série 10 reps + 10 reps + 10 reps	1 série 10 reps + 10 reps + 10 reps		
	N2					1 série 15 reps + 15 reps + 15 reps	1 série 15 reps + 15 reps + 15 reps	
	N3						2 séries 10 reps + 10 reps + 10 reps	2 séries 10 reps + 10 reps + 10 reps
	N4						1 série 15 reps + 15 reps + 15 reps	
10ºB	EXERCÍCIOS	AULAS SÍNCRONAS						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
TRONCO	N1				1 série 45" + 15 reps + 45"	1 série 45" + 15 reps + 45"		
	N2					1 série 60" + 20 reps + 20 reps + 60"	1 série 60" + 20 reps + 20 reps + 60"	
	N3					2 séries 30" + 15 reps + 30"	2 séries 30" + 15 reps + 30"	
	N4						1 série 60" + 20 reps + 60"	
10ºB	EXERCÍCIOS	AULAS SÍNCRONAS						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
CORPO INTEIRO	N1					1 série 45" + 45"	1 série 45" + 45"	
	N2						1 série 60" + 60"	1 série 60" + 60"
	N3						2 séries 10 reps + 30"	2 séries 10 reps + 30"
	N4							1 série 10 reps + 60"

Anexo 6 - Planeamento Aulas Síncronas

7. Planeamento – Aulas Assíncronas + Questionário

2º PERÍODO - AULAS ASSÍNCRONAS	
10ºB	SEXTA-FEIRA 50 MINUTOS - FORMS
<u>SEMANA 1</u>	12 de fevereiro Contraindicações para a prática de Exercício Físico + Equipamento adequado para a sua prática
<u>SEMANA 2</u>	19 de fevereiro Princípios Básicos do Treino
<u>SEMANA 3</u>	26 de fevereiro Importância da Aptidão Aeróbia
<u>SEMANA 4</u>	5 de março Importância da Aptidão Muscular
<u>SEMANA 5</u>	12 de março Importância da Amplitude Articular
<u>SEMANA 6</u>	19 de março Suporte Básico de Vida - Vídeo
<u>SEMANA 7</u>	26 de março Suporte Básico de Vida - Vídeo

1º Momento Assíncrono - Ficha 1 - 10ºB

Contraindicações para a prática de Exercício Físico



1
Mencione eventuais contraindicações para a realização das seguintes atividades físicas: corrida, natação, andar de bicicleta. Justifique a sua resposta. *

Introduza a sua resposta

Seguinte

Página 1 de 2

Equipamento adequado para a prática de Exercício Físico



2
Refere a importância de uma escolha adequada do equipamento na atividade física. *

Introduza a sua resposta

Anterior

Submeter

Página 2 de 2

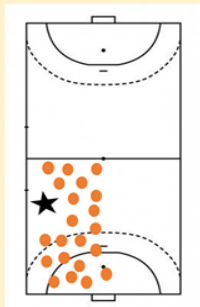
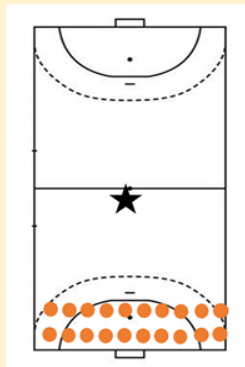
Anexo 7 - Planeamento Aulas Assíncronas + Questionário

8. Documento de Apoio

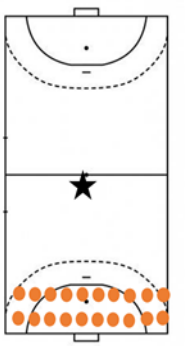
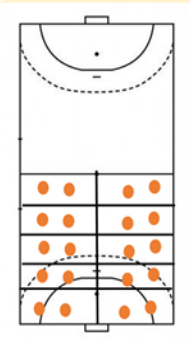
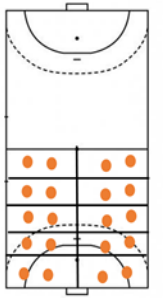


Anexo 8 - Documento de Apoio

9. Plano de Aula – Ensino Básico

PLANO DE AULA						
Docente:	Francisco Oliveira		Ano/Turma:	6ºB	Data:	08/06/2021
Local:	Escola Básica Dr. Costa Matos		Nº de alunos:	21	Hora:	08h00 - 08h50
			Espaço:	C1	Duração:	50 min
			Material:	Cones, sinalizadores, redes, bolas de voleibol		
Objetivo da aula:	Apreender os diferentes elementos técnicos do Voleibol: passe					
Tempo	Objetivos	Organização Didático-metodológica/Esquema	Condições de realização	Pontos de Referência		
08h00-08h05	✓ Transmitir os conteúdos a lecionar e o respetivo objetivo da aula.		PRELEÇÃO INICIAL Na parte inicial da aula, os alunos encontram-se sentados e distanciados. Explicar as tarefas que ocorrerão ao longo da aula.	✓ Assegurar a organização adequada.		
08h05 - 08h15	✓ Realizar exercícios de ativação geral que preparem o aluno fisicamente e mentalmente para a aula. ✓ Realizar exercícios de flexibilidade que permitam aumentar esta capacidade motora.		ATIVACÃO + FLEXIBILIDADE Os alunos encontram-se dispostos em duas filas e devem realizar os seguintes exercícios: 1- Corrida normal e regressa (2x); 2- Rotação dos membros superiores à frente e à retaguarda (2x); 3- Movimento de elevação e descida dos membros superiores alternadamente (2x); 4- Movimento de abertura e fecho dos membros superiores alternadamente (2x); 5- Flexibilidade - Extensão dos ombros (MS estendidos - cima, frente e trás) (3 x 20 seg); 6- Flexibilidade - Extensão dos ombros (Back Scratch - 2 x 30 seg); 7- Deslocamentos laterais à frente (2x); 8- Deslocamentos laterais à retaguarda (2x); 9- Corrida lateral (2 lados); 10- Flexibilidade - Extensão dos ombros com flexão do tronco (MS estendidos - 30 seg); 11- Flexibilidade - Flexão do tronco (MI juntos e afastados - 3 x 20 seg)	✓ Verificar a correta execução do exercício. ✓ Garantir a intensidade desejada. ✓ Assegurar a organização adequada.		

Anexo 9 - Plano de Aula: Ensino Básico

08h15 - 08h45	✓ Realizar exercícios de auto-passe, em filas, pela qual o contacto com a bola seja acima da linha do cabelo e formando um "triângulo" entre os polegares e os indicadores. ✓ Realizar exercício de auto-passe, a pares, em que devem estar perto da rede e a bola deve assumir uma trajetória vertical. ✓ Realizar exercício de auto-passe e passe, em grupos de 4, pela qual o contacto com a bola seja acima da linha do cabelo e formando um "triângulo" entre os polegares e os indicadores.	  	<u>VOLEIBOL</u> <u>Exercício 1: Ativação</u> - Os alunos dispõem-se em duas filas e realizam os seguintes exercícios: 1 - em deslocamento, realizar auto-passe a uma altura média, regressam ao ponto inicial e entregam a bola ao colega seguinte para realizar o exercício (3x); 2 - em deslocamento, realizar auto-passe, de forma alternada, média altura e alta altura, regressam ao ponto inicial e entregam a bola ao colega para realizar o exercício (3x) <u>Exercício 2:</u> A pares, frente a frente, devem realizar auto-passe e passe. (C.E. 10 toques sucessivos) <u>Exercício 3:</u> Em grupos de 4, dois alunos de um lado e os outros dois do outro lado, devem realizar auto-passe e passe - Volta à Europa. (C.E. 10 toques sucessivos)	✓ Contacto com a bola - acima da linha do cabelo. ✓ Dedos afastados. ✓ Formar um "triângulo" entre os polegares e indicadores ✓ A bola deve assumir uma trajetória vertical. ✓ Perto da rede. ✓ Contacto com a bola - acima da linha do cabelo. ✓ Dedos afastados. ✓ Formar um "triângulo" entre os polegares e indicadores
---------------	---	---	---	--