

Os desafios de um Estudante Estagiário de Educação Física num ano de pandemia

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

Nuno Miguel Santiago Matos

Porto, setembro de 2021

Ficha de catalogação

Matos, N. (2021). ***Os desafios de um Estudante Estagiário de Educação Física num ano de pandemia***. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Matos, N. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, APTIDÃO FÍSICA, PANDEMIA.

DEDICATÓRIA

A todos os que querem os meus êxitos e me incentivaram quando precisei.

A toda a minha família e amigos,

Por estarem sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao **Núcleo de Estágio**, por toda a amizade, disponibilidade, acessibilidade, entreaajuda e todos os momentos de partilha.

Agradeço à **Professora Orientadora**, por todos os conselhos que me deu, contribuindo para a minha aprendizagem e melhoria como docente.

Agradeço à **Professora Cooperante**, por toda a exigência e cooperação que demonstrou durante todo o estágio profissional.

Agradeço à **FADEUP**, por me ter proporcionado experiências que nunca esquecerei e me ter integrado na profissão de professor.

Agradeço a **todos os meus colegas de formação**, pelo companheirismo e amizade durante estes 5 anos.

Agradeço aos **meus Pais e a toda a minha família**, por todo o apoio que me deram ao longo desta jornada e por toda a paciência que tiveram, mesmo quando eu não o merecia.

Agradeço aos **meus Amigos**, por estarem sempre dispostos a ajudar-me nos momentos mais difíceis e tornarem a minha vida repleta de momentos inesquecíveis.

OBRIGADO.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xiv
RESUMO	xvi
ABSTRACT	xviii
LISTA DE ABREVIATURAS	xx
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Das expectativas à realidade do ano de estágio	3
2. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	7
2.1 A construção de uma identidade	9
2.1.1 Contexto familiar: o bichinho do desporto dentro de mim	9
2.1.2 Percurso como atleta e treinador	10
2.1.3 Percurso escolar e académico.....	12
3. CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	16
3.1 Legitimação da Educação Física	18
3.2 Escola Cooperante.....	19
3.3 Grupo Disciplinar de Educação Física	24
3.4 Núcleo de Estágio	25
3.5 A Professora Cooperante e a Professora Orientadora.....	26
4. CAPÍTULO III – REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	29
4.1 O confronto inicial com a profissão	31
4.2 Apontamentos relevantes do processo	32
4.2.1 O clima relacional e afetivo na construção de uma relação propiciadora de aprendizagem.....	32
4.2.2 Um professor que valoriza a compreensão dos alunos	33
4.3 Processo de ensino e aprendizagem	34
4.3.1 Turma residente	34
4.3.2 Como foi operacionalizado o PEA?	36
4.3.3 Planeamento anual: da organização à operacionalização	37

4.3.4 As matérias de ensino lecionadas	42
4.4 Ensino a Distância.....	56
4.5 Outras experiências de lecionação.....	59
5.CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	64
5.1 O Diretor de Turma	66
5.2 Desporto Escolar	67
5.3 Evento: Master Class – “Sê Ativo”	69
6.CAPÍTULO V – ESTUDO	73
6.1 A Condição física em alunos do ensino secundário num ano de pandemia: que melhorias e que relação com as horas de sono?	75
6.1.1 Resumo.....	75
6.1.2 Abstract	76
6.1.3 Introdução.....	76
6.1.4 Objetivos	78
6.1.5 Métodos	78
6.1.6 Instrumentos	80
6.1.7 Procedimentos de análise	83
6.1.8 Resultados	83
6.1.9 Discussão.....	86
6.1.10 Conclusões.....	89
6.1.11 Limitações e sugestões para estudos futuros	90
6.1.12 Referências Bibliográficas	90
7. CONCLUSÃO	94
7. Conclusão	96
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
8. Referências Bibliográficas	101
9. ANEXOS	xxv

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Pavilhão	23
Figura 2 - Ginásio	23
Figura 3 - Campo futebol/andebol	23
Figura 4 - Campo basquetebol	23
Figura 5 - Campo voleibol	23
Figura 6 - Auditório	23
Figura 7 - Pista atletismo	23
Figura 8 - Caixa de areia	23
Figura 9 - Campo térreo	23
Figura 10 - Bancadas interiores.....	23
Figura 11 - Bancada exteriores	23
Figura 12 - Balneários	23

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades didáticas lecionadas, o número de aulas para cada uma delas e o período referente	39
Tabela 2 - Correlação entre horas de sono e provas (por sexo)	84
Tabela 3 - Resultados médios dos alunos nas 4 provas, nos 2 momentos distintos	85
Tabela 4 - nº de alunos que melhoraram, mantiveram e pioraram os resultados. Relação entre os dois momentos	85

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de caracterização dos alunos	xxvii
Anexo 2 - Roulement.....	xxxvii
Anexo 3 - Dossiê de condição física e ginástica	xxxviii
Anexo 4 – Mini-teste de Condição Física e Ginástica	xlix
Anexo 5 - Dossiê de Dança.....	liii
Anexo 6 - Dossiê de Orientação.....	lxix
Anexo 7 - Grelha de auto e heteroavaliação individual dos alunos de Atletismo	lxxvii

RESUMO

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, inserido no 2º ano do 2º ciclo do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O ano de estágio tem como principal objetivo preparar o estudante estagiário para aquela que vai ser a sua vida profissional, inserindo-o num contexto real de ensino em Educação Física na escola. Durante esta experiência, o estudante estagiário é acompanhado por dois profissionais da área, o Professor Orientador e o Professor Cooperante. O estágio profissional decorreu no ano letivo 2020/21 numa Escola Básica e Secundária, em Espinho. O estagiário acompanhou, ao longo de todo o ano letivo, uma turma do 11º ano e outras duas dos 1º e 2º anos do CEB (4º e 6º anos, respetivamente). Este documento relata as experiências vividas durante este ano de estágio de um estudante-estagiário (o autor), recorrendo a um discurso reflexivo de forma a elucidar os leitores acerca do seu percurso. O maior desafio do autor passou por conseguir desenvolver a capacidade de lidar com os alunos, isto tendo em conta que estes são todos diferentes, e conseguir que estivessem motivados, adotando estratégias para que isso acontecesse. Aborda ainda a experiência relacionada com a lecionação em tempos de pandemia, nomeadamente as adaptações que tiveram de ser realizadas e o Ensino a Distância (E@D). Esta situação foi nova para todos os professores sendo necessário, durante todo o ano letivo, adaptar cada momento das aulas para que fossem cumpridas as regras de segurança exigidas e minimizados os possíveis pontos de contágio do vírus. A exploração da correlação entre o nível de condição física dos alunos e as horas de sono e a sua evolução durante um ano de pandemia foi o estudo explorado no estágio. Os resultados indicam que não foi possível verificar uma correlação entre as horas de sono dos alunos e os seus resultados nas provas. Além disso, apenas se registaram melhorias significativas do primeiro para o segundo momento na prova de velocidade 40m.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, APTIDÃO FÍSICA, PANDEMIA,

ABSTRACT

This document was prepared in the context of the School Placement, inserted in the 2nd year of the Master in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sport of the University of Porto. The year of the practicum training has its main objective to prepare the preservice teacher for what will be his professional life, placing him in a real context of teaching Physical Education subject at a school. During that time, the preservice teacher is supervised by two Professors experts in the area, the Supervisor and the Cooperating teacher. The school placement took place in the 2020/2021 school year at a Basic and Secondary School, in Espinho. The preservice teacher followed, throughout the school year, an 11th-grade class and two others of the 1st and 2nd year of the Basic Education Cycle (4th and 6th grade, respectively). This document reports the experiences of the author lived during this school placement year, using a reflective speech to elucidate the readers about his path. The author's biggest challenge was to be able to develop the ability to deal with students, taking into account that they are all different and adopting the best strategy to getting them motivated. It also addresses teaching in times of a pandemic, namely the adaptations that had to be made and the Distance Learning. This situation was new to all, thus being necessary, throughout the school year, to adapt every class moment so that the required safety rules complied and the possible points of contamination of the virus were minimized. The correlation of the students' level with the number of hours of sleep was a focal point of this document, as well as their evolution in Physical Education during a year of pandemic. The results indicated that it was not possible to verify a correlation between the hours of sleep of students and their test results. Furthermore, there were only relevant improvements from the first to the second moment in the 40m sprint.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, PHYSICAL FITNESS, PANDEMIC.

LISTA DE ABREVIATURAS

AfL – Assessement for Learning (Avaliação para a Aprendizagem)

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PES - Prática de Ensino Supervisionado

PO – Professora Orientadora

TGfU – Teaching Games for Understanding (Ensino do jogo para a compreensão)

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O documento apresentado foi realizado no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Os principais objetivos do EP passam por uma construção da identidade profissional do EE, uma inserção na profissão de docente e uma transmissão de conhecimentos para que a disciplina de EF seja lecionada com qualidade de forma que os alunos estejam motivados para a prática e percebam a importância de uma vida saudável, usufruindo da mesma.

O EP é constituído pela Prática de Ensino Supervisionada (PES) e pelo relatório de estágio, englobando três áreas de desempenho, sendo elas a de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a de Participação na Escola e Relações com a Comunidade Escolar e de Desenvolvimento Profissional. Estas três áreas pretendem servir o EE com todos os conhecimentos e experiências relativas ao papel do professor e aos seus contextos gerais de atividade, seguindo as normas orientadoras do EP. Devem ser desenvolvidas, assim, as competências pedagógicas e didáticas que se associam ao desempenho reflexivo da prática pedagógica ou ao desempenho crítico da ética profissional. Segundo da Silva et al. (2020), o EP pode ser visto como uma etapa da formação dos estudantes que é composto por várias experiências e etapas, correspondendo ao primeiro momento que os EE se focam de forma prática nos papéis e funções que desejam como profissão. Batista et al. (2012) acrescenta que, nesta fase, os EE passam por uma participação intensa, ativa e autónoma de maneira a reconfigurar a sua identidade profissional. De facto, segundo Nóvoa (2009), a construção da identidade pessoal do professor principiante recorre às suas experiências precoces sobre o ensino e a vida, ajustando-se durante os primeiros anos de

profissionalização (onde está inserido o EP), consolidando a sua identidade profissional.

Cada estagiário é enquadrado numa Escola Cooperante (EC). Assim são criados os Núcleos de Estágio (NE), constituídos pelo PC e pelos EE enquadrados nessa EC. Será distribuída uma turma residente (TR) do ensino básico ou secundário por cada estagiário. Além disso, também existirá uma turma partilhada (TP), da qual os estagiários também serão docentes. Assim, cada EE irá passar por várias experiências uma vez que terá que lecionar alunos de diferentes idades. O meu estágio foi realizado numa EC situada na cidade de Espinho.

Quanto à estrutura do presente relatório, este está dividido em cinco grandes partes. A primeira parte trata do enquadramento pessoal, onde me apresento, conto a minha história e revelo as razões e motivações que me fizeram chegar aqui. A segunda parte aborda o enquadramento da prática profissional, englobando temas relacionados com a legitimação da EF, a EC, o Grupo Disciplinar de EF, o NE, a Professora Cooperante e a Professora Orientadora. No terceiro capítulo revelo algumas vivências relacionadas com o PEA, tendo em conta o confronto inicial que tive com a docência, a forma como um clima positivo relacional entre o professor e os alunos pode ajudar na aprendizagem, a forma como o PEA foi operacionalizado, as UD's lecionadas, o E@D e outras experiências de lecionação, onde recordo a minha lecionação ao 1º e 2º CEB. A quarta parte do RE tem em conta o Desenvolvimento Profissional, abordando as funções do Diretor de Turma, o Desporto Escolar e o Evento realizado pelo NE. Finalmente, a quinta e última parte deste relatório é constituída por um estudo cujo temas principais são a exploração da correlação entre o nível da condição física dos alunos e as horas de sono e a evolução dos mesmos em EF durante um ano de pandemia.

1.1 Das expetativas à realidade do ano de estágio

Quando começou o ano letivo tinha muitas dúvidas em relação àquilo que encontraria neste ano de estágio, pelo que fui tentando antecipar a realidade com que me depararia.

Em relação aos alunos, a verdade é que o meu termo de comparação era o trabalho realizado com os atletas, como treinador, em registo de treino. Já tinha trabalhado com atletas de diferentes idades, dos 8 aos 20, mas apenas num registo de treino, nunca de aulas. Embora fizesse essa comparação de forma inevitável, sabia que dar aulas a alunos tem diferenças significativas em relação a dar treinos a atletas. Sempre tinha dado preferência a trabalhar com atletas mais velhos e num registo de equipas masculinas. E embora a minha turma fosse do 11º ano (com idade próxima de muitas das equipas com quem já trabalhei), tinha apenas 5 rapazes. Este foi um primeiro ponto considerado por mim como um grande desafio pessoal, que me obrigava a sair da minha zona de conforto e trabalhar com o desconhecido.

Outra das minhas grandes preocupações relativamente aos alunos passava pela maneira como os ia motivar, isto face ao contexto curricular em que estamos inseridos. É verdade que a nota de EF voltou a contar para o cálculo da média final do ensino secundário e de acesso ao ensino superior, o que automaticamente faz com que os alunos estejam mais motivados na prática das aulas, principalmente em turmas com alunos exigentes e que pretendem bons resultados (foi-me referido logo no início que estas eram características da minha turma). Mas a verdade é que as aulas não podiam ser normais. Tantas restrições devido à pandemia, como obrigação ao distanciamento social ou limitação do número de alunos em cada equipa (nas poucas vezes que foram utilizadas equipas) tornavam as aulas mais monótonas. Assim, outro grande desafio que encontrei passava por conseguir manter os alunos motivados, mesmo tendo em conta as muitas restrições que iriam encontrar nesta realidade de pandemia. De facto, tal como previ desde o início, houve momentos em que manter os alunos motivados não foi uma tarefa fácil. No entanto, o balanço que faço em relação a

este ponto é extremamente positivo, porque sinto que mesmo nos poucos momentos que os alunos não estavam motivados, a maioria se empenhou mais do que aquilo que eu esperava.

Embora apenas numa fase mais adiantada do ano letivo começássemos com modalidades coletivas, a verdade é que fiquei surpreendido positivamente com o nível de desempenho motor da maioria dos alunos da turma. Este bom nível de desempenho motor aliado a uma motivação positiva e a uma proximidade que existia entre mim e os alunos fez com que ficasse satisfeito pela turma que me foi atribuída.

No grupo de EF esperava encontrar um ambiente de partilha de experiências, discussão e muita entreajuda. Houve, de facto, essa partilha, e uma constante preocupação em demonstrar disponibilidade para o que o NE necessitasse. No entanto, fiquei surpreendido já que não esperava encontrar um conjunto de professores que se regessem pelas mesmas regras e cujo principal objetivo fosse a potenciação da importância da disciplina. Sempre pensei que o professor podia utilizar as regras e normas que pretendesse com a sua turma, mas a verdade é que no grupo de EF se tentava que houvesse um ensino idêntico, independentemente do professor de cada turma.

Relativamente ao NE, esperava uma entreajuda grande em todos os momentos e uma equipa homogénea. Na verdade, não aconteceu bem da maneira como esperava. Somos os três muito diferentes e fez com que houvesse um ou outro choque durante o ano (principalmente até meio do ano letivo). A partir daí, sinto que nos começamos a conhecer melhor uns aos outros e houve uma adaptação constante do comportamento de cada um de nós para que os colegas estivessem tranquilos. Considero, assim, que foi muito positivo trabalhar com este grupo de trabalho e que me fez crescer muito a nível pessoal e profissional. Foi um verdadeiro trabalho em equipa, com constantes adaptações para o bem-estar do outro e do grupo.

A restante comunidade educativa, tal como eu esperava, foi essencial, minimizando os problemas que pudessem ocorrer ao NE, sempre demonstrando acessibilidade e abertura para ajudar.

Quanto à PO e à PC, esperava que fossem um constante acompanhamento de forma a potenciar a minha evolução como professor, demonstrando muito profissionalismo e exigência. E assim foi, sempre empenhadas e a fomentar constantemente um espírito de “preparação-ação-reflexão” foram as grandes responsáveis pelo meu crescimento profissional nesta área, ajudando-me a adquirir valências importantes para o resto da minha vida.

Por último, relativamente à minha maneira de estar em relação a este ano de estágio, perspetivei muito trabalho fora das aulas e uma necessidade de grande organização da minha parte. Não estava enganado e essa necessidade existiu mesmo. No entanto, confesso que nem sempre consegui ser organizado e apresentar o ritmo de trabalho que queria e que devia. Se pudesse voltar atrás, tentava realizar as tarefas mais atempadamente de forma a serem melhor executadas. No entanto, acredito que foi um ano de grande desenvolvimento e muito trabalho, independentemente dos momentos menos bons que possa ter apresentado, em que cresci muito como pessoa e professor.

2. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1 A construção de uma identidade

À medida que o tempo vai passando, vamos experienciando situações que irão influenciar a nossa maneira de pensar e, conseqüentemente, a nossa maneira de estar. É por esta razão que, segundo Bastos et al. (2021), todos somos diferentes e temos uma identidade única. Assim, neste enquadramento pessoal tentarei apresentar-me, abordando importantes experiências pelas quais passei até ao dia de hoje e como estas me marcaram e direcionaram para a escolha desta área, do Desporto, da EF e do ensino.

2.1.1 Contexto familiar: o bichinho do desporto dentro de mim

O meu nome é Nuno Miguel Santiago Matos, nasci no dia 1 de junho de 1994 no Porto e, apesar de ter vivido em Matosinhos nos primeiros dois anos de vida, desde que me lembro que estou a viver em S. Félix da Marinha, muito próximo de Espinho. Uma vez que os meus pais me tiveram relativamente novos e têm irmãos mais novos que eles, os meus tios foram os meus primeiros companheiros de equipa e adversários naquelas sessões desportivas no jardim de casa dos meus avós, que duravam horas e eram realizadas durante muitos dias seguidos. Nestas sessões, a bola estava sempre presente, quer fosse jogada com o pé, a mão ou a cabeça. A bola é muito espírito competitivo, que ainda hoje estão presentes na minha vida e me acompanham diariamente. De acordo com Gomes et al. (2014), a família revela-se como o principal agente de socialização para a prática desportiva, o que é confirmado pelo que escrevi anteriormente, que remete para as minhas primeiras memórias desportivas, juntamente com os meus familiares.

A essas equipas, constituídas por mim, pelos meus tios e, muitas vezes, pelo meu pai, foram chegando reforços: alguns primos e os três irmãos mais novos que tenho, sendo que dois deles são rapazes e uma menina. Começámos a ser em grande número e, pensando bem em todos estes intervenientes daquelas sessões desportivas, posso afirmar, com certeza, que aquele bichinho competitivo e aquele brilhar nos olhos sempre que vemos uma bola a saltar continua presente em cada um de nós.

No entanto, fomos todos crescendo e o jardim de casa dos meus avós começou a ser palco de grandes competições apenas ao fim de semana, pelo

que eu e os meus irmãos tínhamos sessões de treinos praticamente todos os dias e, embora estas fossem no jardim de nossa casa, os dois grandes ingredientes (bola e espírito competitivo) continuavam sempre presentes. Posso mesmo afirmar, que, além dos meus tios, também os meus irmãos revelaram como grandes responsáveis para a minha grande motivação para o desporto, assim como para a sua prática de forma regular. Segundo Varela Arévalo et al. (2016) é muito importante que os pais sejam um meio facilitador para o início e continuação da prática desportiva. No meu caso foi exatamente o que aconteceu e quero aproveitar, obviamente, para os destacar por terem considerado a prática desportiva um elemento fundamental no meu processo de formação e desenvolvimento, tendo-me proporcionado contacto com o desporto desde que sou criança, como a prática de natação, desde os dois anos de idade e, posteriormente, o ténis, antes de me fixar naquela que considero a minha modalidade, o voleibol.

2.1.2 Percurso como atleta e treinador

Como já referi anteriormente, o desporto está presente na minha vida desde que me lembro. Primeiramente com a modalidade de natação, onde aprendi a nadar e dei os meus primeiros passos na prática desportiva “fora de casa”. Mais tarde, no ténis, onde aliei essa prática desportiva “fora de casa” com a grande amiga que me acompanhava desde bebé em muitas horas do meu dia, a bola. E, por último, aquela modalidade que me prendeu e me acompanha desde os meus oito anos de idade até aos dias de hoje - o voleibol – que, por ser uma modalidade coletiva, juntava a bola ao espírito competitivo e de entreajuda que crescia comigo desde criança. Foi através desta modalidade que conheci grande parte dos amigos que ainda hoje fazem parte da minha vida e, graças a ela, experienciei sensações únicas e aprendizagens que me permitiram garantir um desenvolvimento pessoal, social e moral, podendo considerar assim que influenciou fortemente o meu carácter.

Como atleta, foram necessários muitos sacrifícios e muitas horas de treino diárias que resultaram na necessidade de muitas estratégias de motivação. Muitos sucessos e objetivos propostos atingidos, mas também muitos insucessos, erros e desacertos. Todas estas experiências fizeram parte da minha formação integral. De facto, segundo Matos et al. (2017), características

como a persistência, a dedicação, a autoconfiança, o espírito de sacrifício e o perfeccionismo adaptativo são essenciais para que se atinjam bons resultados desportivos, pelo que um desportista deve lutar para as desenvolver. Uma outra característica que eu tenho passa por uma constante reflexão e tentativa de perceção em relação aos pormenores que fizeram a diferença nas experiências de sucesso que tive e nas experiências que fracassaram. Às vezes a diferença foi mesmo essa, um pormenor, o que coincide com a perspetiva de Moayeri e Rahimiy (2019), que defendem que uma constante reflexão é essencial para que os professores consigam desenvolver-se de forma individual, tendo em conta as diferentes dimensões do programa nacional.

Como treinador, a característica que referi anteriormente nota-se cada vez mais. Já é o meu sétimo ano a exercer esta função e, à medida que os anos vão passando, cada vez mais tento relacionar as experiências pelas quais já passei com as aprendizagens, motivações e os sucessos que me geraram, de forma a conseguir em todos os momentos garantir um desenvolvimento positivo nos jovens das minhas equipas. Cada vez mais me dou conta que esta minha maneira de estar e de pensar é aplicada por mim noutros contextos da minha vida pessoal, social ou profissional, pelo que existe uma transferência de componentes e competências do desporto para diferentes contextos de vida dos atletas. Também recorri a esta necessidade de constante reflexão e aplicação das aprendizagens durante o EP, onde o meu grande objetivo passava por melhorar um bocadinho todos os dias, tendo, assim, sempre presente uma constante reflexão.

Este meu contacto com a prática desportiva fez com que crescesse dentro de mim um gosto enorme pelo desporto, seja a praticar ou a assistir. Os pormenores táticos de diferentes modalidades fascinam-me. Não me contento por ver que um atleta realiza um movimento. Quero sempre perceber porque o realiza e as vantagens e desvantagens que tira dele, assim como as que tiraria se fizesse outros. Este gosto pelo desporto e vontade de aprender sempre mais, assim como a vontade que tinha de marcar positivamente a vida de jovens foram as razões pelas quais escolhi esta área. Segundo Gomes et al. (2014), as principais razões para a escolha desta profissão são intrínsecas a cada pessoa e, pelo referido anteriormente, eu não fui exceção.

Embora tenha sido treinador-adjunto durante dois anos, após essa experiência comecei a ser treinador principal. Nestes últimos anos já lidei com rapazes e raparigas de diferentes idades, o que acredito que tenha sido uma grande mais-valia para o meu desempenho no EP. O contacto diário com atletas de idades semelhantes às dos alunos das turmas onde fui professor este ano permitiram-me ter uma melhor perceção da maneira de pensar e de agir dos alunos. Além disso, o planeamento necessário enquanto treinador, assim como recorrentes adaptações necessárias no processo ensino-aprendizagem exigem características semelhantes entre as funções de treinador e de professor, pelo que tentei aproveitar a minha experiência de forma a sentir-me mais bem preparado para o exigente EP que se aproximava.

2.1.3 Percurso escolar e académico

Apesar dos meus longínquos primeiro e segundo ano de escolaridade terem sido numa escola pública em Espinho, a partir do terceiro ano fui para o Colégio dos Cedros. Esse colégio tem características muito próprias, uma vez que é só para rapazes e obriga ao uso de uniforme. Segundo Tavares (2009), a influência que as experiências vividas na infância e adolescência apresentam no desenvolvimento integral do aluno é grande (ato de educar não é sinónimo de escolarização e de transmissão de conteúdos), o que ainda se acentua mais em casos como o meu, que estudei lá até ao 12º ano.

A diferença global entre o nível socioeconómico entre os meus colegas de escola e os meus colegas de equipa no voleibol era grande, o que considero que foi uma grande ferramenta para o meu desenvolvimento como ser humano. Viver, de tão perto, realidades completamente diferentes fez com que soubesse dar muito valor a pequenos pormenores que para os meus amigos do colégio eram normais, moldando a minha maneira de estar e de pensar até hoje.

Em relação às áreas disciplinares, sempre tive muita facilidade na matemática e na educação física. Já as outras disciplinas, como línguas, história e ciências naturais, por exemplo, sempre exigiram mais esforço da minha parte de forma a conseguir ter bons resultados. Devido a estas características, no secundário escolhi a área das ciências socioeconómicas. No entanto, à medida que se ia aproximando o momento das grandes escolhas em relação à faculdade que ia frequentar, percebia cada vez mais que não gostava especialmente da

área que frequentava e queria ter uma vida relacionada com o desporto de forma profissional. Recordo-me de inúmeras conversas com familiares e professores que me desencorajavam desta ideia, referindo que podia continuar relacionado com o desporto, como atleta ou treinador, e ter uma profissão numa área diferente. Referiam que as minhas boas notas mereciam uma escolha de curso “melhor”.

Estudei, assim, gestão de empresas na universidade católica portuguesa e mantinha, simultaneamente, a prática de voleibol. Curiosamente, nesta fase, foi quando cheguei aos seniores e, jogando primeira divisão, tinha muitas horas de treino, todos os dias. Senti que os meus colegas e professores dessa faculdade não entendiam essa minha realidade. Para eles quem estava na faculdade já não devia perder tanto tempo com o desporto. Cada vez mais me sentia desmotivado.

O grande clique da minha vida aconteceu quando comecei a ser treinador, além de atleta. Dava por mim na faculdade de manhã a pensar no que ia fazer no treino dos miúdos e na melhor estratégia para vencer os adversários no fim de semana. Saía da faculdade a correr para dar treinos aos meus atletas e de seguida ainda treinava, muitas vezes até à meia noite. Ainda tinha que tomar banho, ir para casa e jantar. E no dia seguinte voltava à mesma rotina, acordando muitas vezes às 6h30 da manhã. Não rendia aquilo que podia nem como estudante, nem como treinador, nem como atleta nesta fase, mas a verdade é que o que mais feliz me deixava era a segunda parte do meu dia, a partir do momento em que entrava no pavilhão. Então decidi cometer aquilo que era uma loucura para mim na altura: fazer os pré-requisitos, repetir o exame nacional de matemática e concorrer à FADEUP. E assim foi, deixei o primeiro curso por acabar (um dia mais tarde acabo) e entrei na FADEUP.

Durante esta licenciatura, senti-me em casa. A verdade é que o ambiente tinha muito mais a ver comigo e sentia-me realizado durante todo o dia. O estudo de Sánchez-Alcaraz Martínez e Gómez-Mármol (2014) comprova aquilo que disse anteriormente, referindo que em modalidades como o ténis a realização pessoal e a orientação para a tarefa está ligada, isto é, quem se sente realizado, à partida vai realizar as tarefas com mais sucesso e chegar mais longe. Assim, a conclusão da licenciatura em ciências do desporto aconteceu de forma muito

natural já que gostava de quase todas as matérias estudadas e sentia que podia tirar proveito dessas aprendizagens a curto prazo, se possível, já no treino dessa tarde. De facto, a faculdade ajudava-me a ser treinador e o treino ajudava-me a ficar mais interessado na faculdade, ou seja, a ser melhor aluno.

Acabada a licenciatura, estava na dúvida entre dois mestrados: ou o de ensino ou o de alto rendimento. Esta escolha foi relativamente fácil já que já tinha o nível II de treinador de voleibol e o mestrado de alto rendimento permitia-me ficar com o nível III, mas existe a possibilidade de tirar esse nível fora da faculdade em apenas 3 semanas. Além disso, tirando o mestrado de Ensino era a única maneira de ficar habilitado a dar aulas.

Embora a minha opção número 1 passe por ser treinador profissional, a verdade é que gostei muito do primeiro ano do mestrado e estou a adorar este segundo, o estágio. A opção número 2 para a minha vida a longo prazo passa, assim, por ser treinador de voleibol e professor de educação física e a verdade é que esta opção me agrada muito mais agora do que há um ano atrás. No entanto, cada vez sinto mais que pensar a longo prazo não faz sentido.

Apesar de estarmos num ano marcado por uma pandemia que transforma a vida de toda a gente, nomeadamente as aulas de educação física, como vamos ver ao longo deste relatório, este ano de estágio permitiu, de certa forma, transformar as minhas concepções em relação ao que o ensino de EF deve ser, fazendo com que eu formulasse uma concepção própria de ensino e reformulasse a maneira de pensar do mesmo.

3. CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 Legitimação da Educação Física

A disciplina de Educação Física, ao longo da sua história, tem vivido com altos e baixos, isto é, momentos em que lhe é dada a importância que ela merece e outros em que essa importância e legitimidade é questionada. Se, por um lado, a EF é a única disciplina, além da língua portuguesa, que acompanha o percurso obrigatório dos alunos até ao 12º ano de escolaridade, a verdade é que há poucos anos atrás não contava para a média de entrada para o ensino superior, o que fez com que todos os profissionais da área sentissem necessidade de retomar o discurso de defesa da sua legitimidade no currículo escolar.

Aos dias de hoje, a EF continua e encontrar-se perante o velho problema da legitimação. Podemos, assim, afirmar que esta é subvalorizada pelos alunos e pela sociedade em geral. Se esta já era a minha opinião antes do EP, veio a confirmar-se. Embora considere que a minha TR era motivada para a prática, a facilidade com que os alunos diziam que não estavam em condições de fazer a aula de EF e que os pais concordam com eles era revoltante, mostrando que havia a ideia que não existia uma associação entre EF e a aprendizagem pretendida nas escolas (Nyberg & Larsson, 2014).

De forma a justificar a presença desta disciplina no currículo escolar, devemos começar por perceber o seu significado. Em relação à palavra “Educação”, segundo Bento (1995), pode ser vista como um fenómeno fundamental na vida humana, ajudando na sua formação integral, tão discutida no ponto acima acerca do grande objetivo da escola. De facto, tanto se abordou a questão do ensino em viver a sociedade e a EF é, claramente, a disciplina do currículo escolar onde estão mais presentes as relações interpessoais, essenciais para que os alunos atinjam esse objetivo, valorizando o seu desenvolvimento integral. Por sua vez, a palavra “física” remete-nos imediatamente para a ideia de corporalidade. Segundo Batista e Queirós (2015), a disciplina de EF contribui para a corporalidade, ligando-a a normas, regras e conceções socioculturais. Para estas autoras, a EF é, assim, muito mais do que um espaço de desenvolvimento da condição física. A verdade é que, sem o nosso corpo não existimos, o que significa que devemos ser capazes de o educar e preservar, assim como o conhecer e controlar. Graça (2014) defende que a EF

deve ser emancipatória e preparar os alunos para uma participação relevante, humana e autónoma na vida social e cultural. Também Gariglio et al. (2017) defendem que os jovens vivenciarem experiências com um vasto conjunto de estímulos, como aqueles exigidos no desporto, desenvolve o seu conhecimento cognitivo, emocional, social, cultural e físico, o que demonstra que o objetivo da EF caminha de mãos dadas com a definição da escola como espaço formativo, discutido no ponto anterior.

A legitimação da disciplina de EF depende de nós, professores, que somos os responsáveis por fazer com que os alunos e todos os gestores educacionais se consciencializem e ajam em prol da legitimação da área da EF (Hess & de Toledo, 2016), demonstrando que esta traz importantes benefícios para os alunos, principalmente quando se tratam pontos como a subjetividade e a diversidade cultural (Gerez & David, 2009). Para isto, segundo Batista e Queirós (2015), as práticas devem ser realizadas com intencionalidade educativa e com sentido cultural, de forma integrada, contando com o contributo dos valores do desporto, desenvolvendo nos alunos competências para serem cidadãos integrais e ativos socialmente.

Se desde sempre considerei a EF fundamental para o crescimento do ser humano, uma vez que é nestas aulas que os alunos desvendam o seu corpo e aprendem a viver com os valores que o desporto nos oferece, como a lealdade, a superação e a cooperação, após este meu primeiro ano como professor, considero esta disciplina ainda mais fundamental para o crescimento dos alunos do que aquilo que considerava. Estes valores, que dificilmente são transmitidos para os alunos em aulas de outras disciplinas que não esta, ajudam o aluno a desenvolver-se e a aprender a viver em sociedade, sendo extremamente úteis para o futuro pessoal e profissional dos mesmos.

3.2 Escola Cooperante

A escola pode ser vista como uma instituição concebida para o ensino dos alunos sob a orientação de professores, que se rege através de sistemas formais de educação, onde os estudantes progridem através de uma série de níveis

escolares. Uma instituição, por sua vez, é vista como uma estrutura que regula o comportamento de um conjunto de indivíduos dentro de uma comunidade.

Segundo Damião et al. (2020), um dos objetivos da escola passa por transmitir aos alunos conhecimento que estes não conseguiriam adquirir sozinhos. Girotto et al. (2018) vai mais longe, defendendo que, além de transmitir conhecimentos, a escola deve formar cidadãos conscientes, responsáveis e saudáveis. Marques (2001) acrescenta que a escola é essencial para que haja um desenvolvimento integral do aluno, dos pontos de vista cognitivo, emocional, social, cultural e físico, preparando-o para uma vida em sociedade. Embora ainda exista muito a ideia na comunidade que os alunos vão para a escola para aprender a matéria lecionada pelos professores, a minha ideia prende-se mais com a do último autor referido acima. A escola, além de ter como dever transmitir conhecimentos aos alunos, deve prepará-los para o futuro em sociedade sendo, assim, uma instituição social.

Quanto a ensinar a viver em sociedade, Nery dos Santos et al. (2020) assume que a escola deve ser um espaço que protege os direitos de cada um e valoriza a diversidade, sendo um espaço formativo que tem como objetivo elevar uma criança ou um adolescente a sujeitos de direitos e protagonistas da sua própria história.

Resumindo, os alunos não vão para a escola apenas para aprender as matérias que o professor está a lecionar, sendo essa apenas uma das partes do objetivo da escola. O desenvolvimento integral do aluno é um processo complexo que pressupõe uma evolução cognitiva, emocional, social, cultural e física. É neste processo, nesta tentativa de desenvolvimento integral do aluno, que a nossa disciplina tem um papel fulcral.

Após finalizar o primeiro ano deste mestrado, chegou o momento das candidaturas para os EE saberem onde irão realizar o seu EP. Confesso que procurei selecionar as minhas opções tendo em conta a distância para a minha residência. Aquela que pus como primeira opção, além de ser a que ficava mais perto de minha casa, também já era minha conhecida uma vez que cheguei a dar no pavilhão da escola treinos de voleibol às minhas equipas. Procurei,

também, saber a opinião de alguns EE de anos anteriores e não tive dúvidas, era mesmo a escola que queria. Felizmente, fui lá colocado.

O Projeto Educativo da Escola (PEE) é o instrumento de planeamento da ação educativa da escola e serve como referência para a atuação de todos os elementos da comunidade educativa, sejam docentes, não docentes ou alunos. Este documento explicita a função dos profissionais presentes na EC de forma a garantir a formação integral dos alunos, para que estes se preparem para contribuírem para uma sociedade mais rica, culta, responsável, com conhecimentos, democrática e sempre a tentar fazer mais e melhor. O lema da EC é “A educar para o século XXI” e os valores fundamentais defendidos pelo PEE da EC são os valores da escola pública de qualidade, presentes nas: a) práticas de confiança na comunidade escolar no desenvolvimento do seu trabalho; b) exigência no cumprimento das normas e no trabalho da comunidade em prol do sucesso; c) trabalho individual ou coletivo na busca do sucesso; d) rigor no desempenho das suas tarefas e objetivos traçados; e) flexibilidade e adaptabilidade a novos desafios; f) curiosidade, reflexão e inovação no trabalho, na superação do conhecimento e na obtenção de novas soluções; g) transparência nas regras que regem toda a comunidade escolar; h) respeito de todos por todos e pelo ambiente; i) igualdade na ligação professor-aluno; j) inclusão de toda a comunidade no agrupamento; k) solidariedade para com todos; l) cidadania ativa e participação democrática nas decisões sobre o rumo do agrupamento; e m) responsabilidade de toda a comunidade na procura do sucesso da missão.

Este ano de estágio deu para ter uma ideia relacionada com aquela que é a cultura escolar da EC, que tem cerca de 2781 alunos. Esta é aberta à comunidade devido às atividades realizadas que a envolvem, rege-se por um sentimento de cooperação e colaboração entre os agentes educativos, pela grande proximidade entre a comunidade docente e não docente com os alunos, pela qualidade de ensino, pela constante tentativa de resolução dos problemas que vão aparecendo e pela tentativa de cumprimento de regras e toda a exigência para com os alunos. Consequentemente, a EC forma alunos

responsáveis, cumpridores e que sabem viver em sociedade, o que era bem visível na tentativa da maioria dos alunos ajudarem aqueles que tinham mais dificuldades, por exemplo.

Dispõe, também, de boas infraestruturas para a prática de EF e desenvolvimento do PEA, apresentando um pavilhão gimnodesportivo, com quatro cestos de basquetebol, duas balizas, uma rede de voleibol e uma rede de badminton (Figura 1); um ginásio (Figura 2), com espaldares, colchões, paralelas e plinto; três campos exteriores de futebol/andebol (duas balizas), basquetebol (dois cestos) e voleibol (uma rede) (Figuras 3, 4 e 5); auditório, com sistema de som e projetor (Figura 6); uma pista, caixa de areia e espaço térreo para atletismo (Figuras 7, 8 e 9); bancadas interiores e exteriores (Figuras 10 e 11); e seis balneários (Figura 12).



Figura 1 - Pavilhão



Figura 2 - Ginásio



**Figura 3 - Campo
futebol/andebol**



Figura 4 - Campo basquetebol



Figura 5 - Campo voleibol

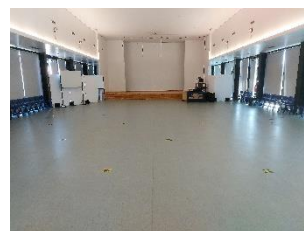


Figura 6 - Auditório



Figura 7 - Pista atletismo



Figura 8 - Caixa de areia



Figura 9 - Campo térreo



Figura 10 - Bancadas interiores



Figura 11 - Bancada exteriores



Figura 12 - Balneários

Este ano letivo foram necessárias algumas adaptações devido à situação pandémica que atravessamos, por isso, ao mesmo tempo letivo estiveram, no máximo, quatro aulas em funcionamento. A gestão dos espaços destinados a cada turma foi determinada no início do ano letivo, através da constituição de *roulement* anual, que sofreu algumas alterações a partir do segundo período, uma vez que foi decretada uma quarentena e as turmas não aproveitaram as potencialidades dos espaços que lhes eram destinados.

Apenas uma turma usufruía de um espaço num determinado horário, de forma a garantir o distanciamento social e a possibilidade de desinfecção dos espaços entre aulas. Para cada espaço existia um outro alternativo para o caso de as condições climatéricas não permitirem atividades ao ar livre. Foi chegado a consenso pelos professores de EF que, sempre que possível, as aulas fossem realizadas ao ar livre, de forma a minimizar ainda mais possíveis contágios entre alunos e professores.

Em relação ao material disponível para utilizarmos durante a aula, foi-nos revelado na primeira reunião de grupo disciplinar qual o material que podíamos utilizar. Assim, ficamos a saber qual o material disponível, em que quantidades e o seu estado de conservação. Embora em alguns casos, o material não existisse em grande número, acabou por não ser um grande problema já que trabalhávamos em estações e dava para que todos os alunos passassem por todos os materiais e aproveitassem as suas potencialidades. Quando abordámos as modalidades coletivas, as bolas também não foram problemas, assim como no atletismo que quer as barreiras, dardos ou pesos serviram perfeitamente. No voleibol e no atletismo, além dos volantes, bolas e raquetes, também as redes se montavam e desmontavam de forma rápida e acessível.

Concluindo, fiquei bastante agradado, quer com os espaços destinados à prática de EF na escola, quer com os materiais disponíveis para as diferentes modalidades.

3.3 Grupo Disciplinar de Educação Física

O Grupo Disciplinar de EF pode ser visto como todos os professores de EF da escola. Confesso que, antes desta experiência do EP, esta ideia de “equipa de professores” não existia na minha cabeça, mas a verdade é que fui surpreendido.

Logo desde a primeira reunião do Grupo Disciplinar percebi que todos os professores estavam em sintonia e, na altura, foram definidas regras que, após discussão, todos tentaram cumprir ao máximo. Existia, assim, uma grande dinâmica e entrosamento entre todos em todos os momentos, bem evidentes

nas reuniões com os professores a exprimirem a sua opinião em relação aos mais diversos assuntos antes de se chegar a um consenso. Essa partilha de ideias diferenciadas, assim como a discussão e consequente reflexão eram todas com o objetivo de melhorar a qualidade das aulas, potenciando as aprendizagens dos alunos.

A ER tem duas salas de professores, em que uma delas é dentro do edifício do pavilhão e apenas é utilizada pelos professores de EF. Este ano, devido à COVID-19, os professores de EF entravam pelo portão mais a sul da escola, enquanto os restantes entravam no portão mais a norte. Isto fez com que o meu contacto com professores de outras disciplinas fosse muito reduzido, mas por outro lado, também permitiu que houvesse uma grande interação com os professores pertencentes a este grupo disciplinar. Desde o primeiro dia que todos estes professores se mostraram muito próximos e eu sentia que podia pedir toda a ajuda que necessitasse.

Outra característica que me surpreendeu neste grupo disciplinar foi o altruísmo presente em variadas situações. Por exemplo, na lecionação da modalidade de orientação, em que um professor organizou todo o material e deixou que todos os outros usufríssem do mesmo. Existia, assim, um sentimento de partilha constante que me fez sentir integrado no grupo. Segundo Batista et al. (2014), um dos grandes objetivos do grupo disciplinar de EF passa por os professores conseguirem integrar os estagiários na escola e em todos os processos de aprendizagem.

Acredito que todos estes professores foram uma grande ajuda para que me sentisse em casa durante todo este ano letivo e extremamente importantes em toda a minha evolução como professor.

3.4 Núcleo de Estágio

Se o NE for unido, o trabalho do EE vai estar muito facilitado durante todo o EP. A partilha de ideias e conhecimentos, o elogio e a ajuda quando o colega necessita são ingredientes que fazem com que o NE esteja mais perto do sucesso.

No meu caso, tive a sorte de os três termos características muito diferentes e de a grande virtude de um, ser o defeito dos outros, o que também se verificava ao contrário. Assim, houve sempre o intuito de aproveitarmos os pontos fortes de cada um e de tentar melhorar aqueles que eram os pontos fracos.

Ao longo do ano ajudamo-nos sempre que necessário. Estivemos presentes na grande maioria das aulas uns dos outros e demos sempre as aulas semanais à turma partilhada do 2º CEB juntos, onde a entreaajuda fez-se sentir todas as aulas.

Aprendi muito com ambos. Um deles já tinha feito parte da minha turma no 1º ano do mestrado e posso dizer que ganhei um amigo para a vida. Sempre prestável e pronto a ajudar, era o primeiro a oferecer ajuda quando percebia que eu não estava confortável com alguma situação. Todo esse espírito de equipa fez-me aprender e, sempre que possível, tentei retribuir da mesma forma. O outro foi o melhor trabalhador que vi até hoje, nunca tinha visto nada assim! Se a professora dava uma tarefa com um prazo de duas semanas, ele passado dois dias já tinha a parte dele feita! Isto fez com que me sentisse quase obrigado a organizar-me de forma a não o deixar mal.

Acredito que trabalhar com eles fez com que aprendesse muito do que é um trabalho em equipa e, claro, fez-me conhecer melhor a mim mesmo e perceber em que aspetos posso e devo melhorar. O trabalho em equipa vai ser, no futuro, essencial em toda a minha vida, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista profissional. Assim, no futuro, vou estar mais atento às características dos meus companheiros/colaboradores, de forma a aprender com as suas qualidades e ajudar a corrigir os seus defeitos.

3.5 A Professora Cooperante e a Professora Orientadora

Segundo Illeris (2014), um acompanhamento próximo permite ao EE aceder a níveis superiores de pensamento, que se irá refletir no processo de ensino-aprendizagem. Podemos, portanto, referir que o papel da professora cooperante e da professora orientadora é essencial neste ano de estágio.

Para Batista et al. (2014), o ensino é o principal motivo para um professor cooperante manter a atividade supervisiva. Segundo os mesmos autores, estes emergem como o maior benefício do processo de orientação do estágio.

No meu caso verificou-se aquilo que a autora referiu no parágrafo anterior. Não tenho como não concordar que a PC teve um papel essencial ao longo de todo o ano letivo. Tenho noção que a sua ajuda foi absolutamente essencial em todos os momentos e deu-me espaço para agir, errar, refletir e, de seguida, agir de maneira mais correta, contribuindo para o meu crescimento enquanto professor.

Em todos os momentos senti que a PC tinha confiança em mim, mas que era exigente de forma que eu nunca me sentisse satisfeito e procurasse uma constante melhoria.

Em relação às reuniões de NE, apesar de numa fase inicial do ano letivo nos serem corrigidas muitas questões sobre aulas e planeamentos, a verdade é que à medida que o ano ia avançando, comecei a dar cada vez mais importância a estes momentos.

Segundo Feldkercher (2016), os professores orientadores não possuem, muitas vezes, condições para acompanhar e supervisionar tantos estagiários. Apesar de concordar com o autor, sempre tive a ideia da PO ser uma pessoa muito exigente e que tentava sempre dar o melhor face às condições que tinha.

Recordo-me das reuniões que tivemos em que se demonstrava muito preocupada que nós, EE, aproveitássemos o processo para aprender e não fôssemos “tarefeiros”. Fez-me, prontamente, perceber que tinha muito a aprender deste ano de estágio.

Quero aproveitar, também, para recordar as aulas que observadas pela PO e consequentes reuniões, que eram muito ricas e nos faziam refletir e perceber que pontos devíamos melhorar.

4.CAPÍTULO III – REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

4.1 O confronto inicial com a profissão

Foram várias as vezes que nos foi alertada durante a nossa formação a provável existência de um choque quando começássemos o estágio. No nosso caso, este choque era ainda mais propício a acontecer uma vez que, devido à COVID-19, não tivemos o habitual contacto que os estudantes deste mestrado normalmente têm com alunos de algumas escolas durante o ano anterior. Confesso que este nunca foi o meu maior receio, talvez por já ser treinador há vários anos de atletas da idade destes alunos e do à vontade que tenho a comunicar, acabei por nunca me sentir constrangido ou, sequer, muito nervoso durante uma aula durante o EP.

A facilidade em comunicar e o à-vontade com que, imediatamente, pus os meus alunos, acredito que foram aspetos que me ajudaram muito. Foi um fator determinante e até acredito que existiram poucos (ou praticamente nenhuns) comportamentos desviantes devido a essa postura. Conhecendo-me como me conheço, tinha a plena consciência que apenas me sentiria realizado durante o estágio se tivesse uma relação próxima e extremamente positiva com todos os meus alunos... e assim foi!

Por outro lado, sempre soube que a minha grande dificuldade passaria por todo o trabalho fora das aulas que se exige de um EE. Todos os documentos necessários, quer de planeamento, quer de reflexão, sabia que ia ter que dar muito de mim de forma a melhorar esse meu ponto fraco. A verdade é que com a ajuda da PC e com tudo aquilo que aprendi com os meus colegas de NE (conhecimentos e formas de me organizar) tudo se tornou mais fácil do que aquilo que imaginava. Estes momentos que não me deram tanto prazer foram aqueles que fizeram com que me desenvolvesse como professor.

Embora nunca tenha dado aulas, já estou ligado ao treino há muitos anos, o que faz com que eu me conheça e, antes de começar o EP, soubesse perfeitamente quais são os meus pontos fortes e os meus pontos fracos. Assim, segundo Oglobo (2006), tinha de exponenciar ao máximo os meus pontos fortes, mas também trabalhar os meus pontos fracos, de forma a ser um profissional mais completo. Também Bandura (1977) refere que não devemos dar demasiado valor às nossas melhores características, de forma a estarmos

preparados a evoluir os nossos defeitos. Posso afirmar, assim, que tentei ir ao encontro destes autores e evoluir naqueles pontos que me considerava menos bem preparado. Para isso contei sempre, como acima referi, com os meus colegas do NE e com a PC.

4.2 Apontamentos relevantes do processo

4.2.1 O clima relacional e afetivo na construção de uma relação propiciadora de aprendizagem

Como referi no ponto anterior, desde sempre tive a percepção que só me sentiria um professor realizado se tivesse uma relação próxima e positiva com os meus alunos. Desde o primeiro dia que trabalhei para que isto acontecesse. Sou assim com os meus atletas e a estratégia utilizada com os meus alunos foi semelhante, atribuindo-lhes a responsabilidade de terem de merecer que eu continue a ser tão próximo deles. E estes cumpriram com distinção!

Acredito que com uma relação tão próxima estamos a cativar os alunos a participarem na nossa aula, de forma ainda mais motivada, interessada e entusiasmada. Segundo (Batoni & Mendes, 2020), a proximidade entre os alunos e o professor é desejada na profissão de docente, podendo proporcionar aos alunos momentos que nunca se esquecerão e, quando assim é, a sua predisposição para o processo de E/A vai ser, naturalmente, superior. Siqueira (2003) vai ao encontro da afirmação anterior, defendendo que a relação próxima entre docente e alunos é um ponto de fundamental no processo de E/A, desde que exista um equilíbrio no respeito, autoridade e afetividade. De facto, nas turmas que lecionei, a do 6º e do 11º ano (aqui excluo a turma da primária), nunca houve dúvidas de onde vinha a autoridade e que os alunos têm o dever de respeitar o professor (o mesmo também se aplicou ao contrário), mesmo com os níveis de afetividade e proximidade entre nós muito elevados.

Devo, porém, perceber que não há formas perfeitas de lidar com os alunos e que não é por ter resultado com estas turmas, que vai resultar com todas. Estamos sempre a aprender e, apesar da experiência superpositiva que tive,

tenho que ter noção que pode haver momentos, no futuro, que terei que ter uma abordagem mais rigorosa e distante dos alunos.

4.2.2 Um professor que valoriza a compreensão dos alunos

À medida que o EE foi avançando, fui cimentando cada vez mais a ideia que é mais importante fazer com que os alunos descubram e percebam o porquê de resolver alguma situação de determinada maneira do que revelar aos alunos o que devem realizar, sem os fazer pensar no assunto ou refletir. Posso afirmar, assim, que sou a favor daquilo a que Mosston (1981) denominou por “descoberta guiada”, onde o professor direciona os alunos para uma determinada resposta, mas estes apresentam autonomia e responsabilidade (Smit et al., 2013) .

Assim, nas minhas aulas procurava garantir que os alunos, com a minha ajuda, percebiam de que maneira podiam obter sucesso em determinada situação. Para isto, utilizei bastantes vezes o questionamento de forma a garantir que o aluno pensava naquilo que estava a fazer e procurava encontrar soluções para cada problema. Recordo-me que, nas aulas de voleibol, estes se encontravam muitas vezes sem ser no meio da sua zona de responsabilidade e perdiam, assim, o ponto. Bastava eu questionar “qual é a tua zona de responsabilidade?”, que imediatamente eles percebiam que estavam mal posicionados e onde deviam estar.

Em cada explicação, numa fase introdutória de uma matéria ou modalidade, não me contentava em revelar-lhes apenas o que queria que fizessem. Acrescentava sempre quais seriam as vantagens e desvantagens de agir de determinada maneira. Apesar de, desde o primeiro dia do estágio ter tido o cuidado de não dar demasiada informação aos alunos (muito devido à ajuda e conselhos da PC), correndo o risco de estes dispersarem e não compreenderem o que lhes estava a ser pedido.

De facto, acredito que a forma como o professor aborda o aluno em cada momento da aula e, principalmente, a forma como o aluno compreende a abordagem do professor, pode ter influência na maneira como este vai agir e, consequentemente, no resultado da sua ação. Concluo, assim, que o professor

deve conseguir manter os alunos motivados e, para isso, é essencial fazê-los entender o que está a ser realizado em cada momento da aula e porquê.

4.3 Processo de ensino e aprendizagem

4.3.1 Turma residente

Embora esteja habituado a dar treinos e a ter atletas à minha frente, antes de começar a primeira aula estava muito inseguro e a imaginar as grandes diferenças na forma de estar e lidar com atletas e alunos, algo que não é muito usual em mim, mas que a importância do momento fez com que sentisse.

No entanto, começando a aula, todo este nervosismo passou, uma vez que senti que imediatamente houve uma boa ligação entre mim e os alunos e que estes se mostravam motivados para o novo ano.

“No dia anterior à aula, comecei a ficar nervoso e com muitas inseguranças. Só pensava que os alunos são diferentes de atletas, a escola diferente de um clube e uma aula de educação física diferente de um treino de voleibol. Este sentimento de insegurança existiu em mim, estranhamente, até ao momento em que os alunos entraram no pavilhão.” (Reflexão aula nº1)

Na primeira aula deste ano letivo foi pedido aos alunos que preenchessem um questionário elaborado pelo NE (anexo 1), com o objetivo de conhecer melhor a turma que íamos lecionar durante este ano letivo.

Ao nível da constituição da turma, apenas 5 dos 22 alunos eram rapazes.

Em relação à data de nascimento, 19 dos 22 alunos eram de 2004. Das exceções, apenas um aluno reprovou, sendo que outro entrou um ano mais tarde e o outro estava a repetir o ano. Já quanto ao local de nascimento, dois dos alunos não nasceram em Portugal, sendo naturais do Brasil.

Em relação a doenças, três alunos da turma tinham asma e mereciam especial atenção, principalmente em exercícios cardiovasculares. Um deles ainda acrescentava à asma um problema de pele, dermatite atópica, podendo

ter algumas crises, principalmente no inverno, o que o podia limitar nalgumas situações (manchete no voleibol, por exemplo).

Vários alunos da turma tinham problemas visuais. É essencial perceber quais destes tinham dificuldades visuais ao longe, de forma a ficarem nas filas da frente durante as aulas e perto de mim quando exemplificava algum exercício, por exemplo. Embora a maior parte da turma já tivesse tido lesões, apenas uma das alunas apresentava uma lesão grave, estando lesionada das costas. Apresentou, assim, um atestado médico a referir que provavelmente teria de estar seis meses sem realizar aulas de EF.

Em relação aos hábitos de vida e alimentação, apenas dois alunos dormiam menos de 7 horas por dia. No entanto, vários alunos não tomavam pequeno-almoço, sendo que alguns deles utilizavam o lanche a meio da manhã como primeira refeição do dia e outros o almoço.

Três alunos utilizavam o autocarro como meio prioritário de transporte para vir para a escola, o que foi tido em conta caso chegassem atrasados um dia à aula das 8h30.

Em relação ao agregado familiar, apenas uma aluna não vivia com o pai ou a mãe, sendo que a maioria dos alunos vivia mesmo com os dois.

Dos 22 alunos, 13 praticavam desporto fora da escola, sendo que alguns praticavam modalidades coletivas como andebol, voleibol ou futebol e outras individuais como taekwondo ou atletismo.

3 das 22 alunas consideravam o seu estado físico atual mau, sendo que nenhuma das três se manteve fisicamente ativa regularmente durante o período de confinamento, o que fez com que tivessem mais dificuldade numa fase inicial.

Quanto às matérias que os alunos queriam abordar em EF, basquetebol e andebol foram as modalidades coletivas que mais alunos votaram, havia mais gente a preferir ginástica a atletismo, dança a danças sociais e jogos de raquetes era a área favorita de mais alunos quando comparada com natação, orientação e jogos tradicionais.

Quanto às preferências das matérias presentes no currículo: na subárea dos jogos desportivos coletivos estavam o basquetebol e o andebol; na subárea

da ginástica e atletismo, estava a ginástica; na subárea das atividades rítmicas expressivas estava a dança; e nos subdomínios de opção encontravam-se os jogos tradicionais.

Na fase inicial do estágio, foi possível observar que, ao nível da área das atividades físicas, o desempenho dos alunos da turma encontrava-se num nível satisfatório. A turma não podia ser considerada muito heterogénea porque praticamente não tinha alunos muito fracos. Alguns alunos apresentavam grandes potencialidades e outros situavam-se apenas na zona saudável. Esta conclusão vem no seguimento da realização e análise dos resultados obtidos nos testes FITescola (vaivém, abdominais, flexões de braços, velocidade metros, impulsão vertical e horizontal, flexibilidade de ombros, flexibilidade dos membros inferiores e agilidade), onde os alunos da turma, de modo geral, revelaram mais dificuldades na aptidão aeróbia (vaivém) do que na aptidão neuromuscular (agilidade), embora existindo poucos registos na zona não saudável. Em outros testes à aptidão neuromuscular (impulsão vertical e flexibilidade de ombros), os mesmos revelaram estar acima da zona saudável e, até mesmo, do perfil atlético.

Em termos de cultura desportiva os alunos apresentavam-se num nível muito abaixo do desejado, não possuindo muitos conhecimentos nas áreas abordadas. No entanto, compensavam esta característica negativa com uma cultura comportamental muito positiva, o que ajudou a que houvesse uma evolução grande na cultura desportiva ao longo do ano letivo.

4.3.2 Como foi operacionalizado o PEA?

Se, num ano letivo dito “normal”, o PEA sofre inúmeras alterações ao longo do tempo em relação ao que estava previsto, este ano esse fenómeno notou-se ainda mais. Foi necessário ter em conta as características dos alunos, as condições da escola, o espaço disponível, mas também as regras de distanciamento definidas para, de seguida, perceber que matérias íamos abordar e como.

Segundo Cezar e De Oliveira (2007), nas últimas décadas têm existido inúmeros estudos que defendem que o envolvimento e a participação ativa do

aluno no seu próprio PEA é uma condição essencial para uma formação de qualidade, ou seja, o aluno deve estar no centro do processo. Na parte inicial do ano letivo tinha muita dificuldade em perceber como poderia centrar o ensino no aluno e não no professor. Estava habituado, como estudante, a um ensino diretivo em que o professor mandava e o aluno realizava. Mas, com a ajuda da PC facilmente entendi que existem algumas estratégias que podem ser utilizadas de forma a envolver os alunos no PEA. Em primeiro lugar, é essencial conhecê-los e perceber o que os motiva, os seus pontos fortes e pontos fracos e envolvê-los em todo o processo, fazendo com que reflitam se estão a tirar proveito de cada momento do PEA e, caso isso não esteja a acontecer, reformular estratégias.

4.3.3 Planeamento anual: da organização à operacionalização

Ao longo do ano, foi necessário estar constantemente a adaptar aquela que era a calendarização das modalidades que íamos lecionar. O *roulement* (anexo 2) era essencial para todos os professores saberem o espaço que lhes era destinado para a prática das aulas e definirem que modalidades iriam abordar, mas este teve que sofrer alterações devido à paragem das aulas presenciais no segundo período, assim como às obras que existiram durante uma fase inicial do segundo período no pavilhão, o que fez com que algumas turmas não usufríssem desse espaço.

Nas aulas de EF do 11º ano, o modelo de lecionação foi por blocos, existindo uma sequência de aulas abordando a mesma modalidade. Este é o modelo mais utilizado pelos professores de EF. Embora Keulen et al. (2016) afirmem que a prática distribuída provoca uma maior retenção por parte dos alunos da matéria lecionada, não é exequível que tal aconteça na escola uma vez que a distribuição de espaços é muito complexa e as matérias a serem abordadas têm a ver com os espaços disponíveis.

No entanto, acredito que, para mim, foi uma vantagem enorme que a prática por blocos fosse a base da lecionação da EC por vários motivos. Em primeiro lugar, porque trabalhámos segundo essa prática no primeiro ano do

mestrado (embora apenas tivéssemos trabalhado a parte teórica), nos momentos em que nos foi pedido que construíssemos UD's, o que fez com que não surgissem muitas dúvidas no planeamento e na operacionalização das matérias. Além disso, é importante referir que, como estagiário e professor inexperiente, com dificuldade e pouco contacto com algumas modalidades que lecionei, trabalhar por blocos foi uma grande vantagem porque me permitiu focar o meu estudo apenas na modalidade que íamos lecionar nas aulas seguintes. Quando abordámos dança, senti que foi muito importante para mim focar-me quase totalmente nesta matéria e, assim, perceber quais os objetivos da modalidade e como as aulas se desenvolveriam, o que provavelmente não aconteceria numa prática distribuída.

A **área das atividades físicas** foi prejudicada durante a grande maioria deste ano de estágio devido às restrições que foram sendo impostas de forma a garantir o distanciamento social entre alunos e professores. Além disso, esta área também foi prejudicada devido ao reduzido número de aulas e à interrupção das aulas presenciais e passagem para o E@D. Não houve, assim, na maioria das modalidades abordadas, tempo de prática suficiente para consolidar as habilidades motoras. Estas tinham por descrição a especificidade das modalidades, assim como os conteúdos e as orientações programáticas a elas agregadas, o nível de desempenho dos alunos, os espaços disponíveis para as aulas e o número de aulas previstas. Pelas características das disciplinas, as atividades físicas foram mais prejudicadas numas do que noutras devido ao distanciamento pretendido. Por exemplo, nas aulas de andebol, por ser um jogo coletivo de invasão, houve momentos do jogo em que tiveram que ser feitas adaptações e as habilidades motoras nem sempre foram trabalhadas da maneira que se pretende em situações “normais”, ao contrário do que aconteceu em voleibol em que, por não ser um jogo de invasão, praticamente não foram realizadas adaptações e as habilidades motoras não saíram prejudicadas devido a esta situação pandémica.

Na tabela 1 podem ser observadas as UD lecionadas, assim como o número de aulas e o período escolar dedicado para cada uma delas.

Tabela 1 - Unidades didáticas lecionadas, o número de aulas para cada uma delas e o período referente

Unidades Didáticas	N.º Aulas (90 min)	Período
Condição física	38	1.º e 2.º períodos
Dança	8	1.º período
Orientação	3	2.º período
Andebol	8	2.º período /3.º período
Atletismo	4	3.º período
Voleibol	6	3.º período

A **área da aptidão física** foi a que esteve mais presente nas aulas durante o estágio por vários motivos. Primeiramente, porque era imperativo os alunos recuperarem os seus índices físicos uma vez que praticamente todos tinham deixado de praticar ou diminuído o número de horas de prática desportiva desde março, devido à interrupção das aulas presenciais e das atividades desportivas extracurriculares. De seguida, porque era imperativo seguir as regras de segurança e, no início do ano letivo, foi pedido nas reuniões de grupo disciplinar que as aulas fossem realizadas de forma individualizada e que os alunos mantivessem distância de segurança. Uma vez que o papel desta área foi tão preponderante neste ano letivo, o seu planeamento foi rigoroso e o NE tentou entender quais as capacidades motoras condicionais e coordenativas mais relevantes para a prática de cada modalidade, procurando aprofundar aqueles que são os objetivos presentes nas aprendizagens essenciais do 11º ano.

Como previsto, o nível inicial da aptidão física apresentado pelos alunos mostrou algumas debilidades. Embora mostrassem vontade, os alunos não conseguiam realizar os exercícios propostos de forma correta durante o tempo estipulado pelo professor, o que foi traduzido numa resistência à fadiga mediana durante o teste de resistência presente no programa FITescola, o vaivém. Estes alunos eram, na sua maioria, melhores nas provas de curta duração (velocidade 40m ou agilidade 4x10m) do que na de resistência. No entanto, em relação à flexibilidade a turma apresentava muito bons resultados, acompanhados com resultados satisfatórios ao nível da força. Estas ideias foram, novamente,

confirmadas com os resultados nos outros testes FITescola, fossem de flexibilidade (flexibilidade de ombros ou dos MI) ou de força (flexões de braços, abdominais, impulsão vertical e horizontal).

Os testes FITescola estiveram presentes durante todo o ano letivo. Estes serviram para avaliar a evolução dos alunos e foram utilizados segundo as características das modalidades abordadas. Por exemplo, no voleibol os testes que se consideraram mais ajustados para a avaliação dos alunos foram a impulsão vertical (muitos saltos verticais) e a agilidade 4x10m (muitas mudanças de direção), na dança foi a flexibilidade dos MI.

A área da aptidão física tornou-se ainda mais relevante quando foi decidido começar, durante o segundo período, o E@D. Aproveitamos, nesta fase, para dirigir o trabalho físico para as modalidades que estavam estipuladas ser abordadas quando retomasse o ensino presencial (andebol e atletismo).

Em relação à **área dos conhecimentos**, tentei que estivesse presente em todos os momentos e todas as modalidades abordadas. Logo na fase inicial do ano letivo, esta área esteve bem presente. Foram transmitidas aos alunos algumas noções relacionadas com treino de resistência, força, flexibilidade e velocidade. Assim, os alunos deviam perceber e diferenciar exercícios que combinassem diferentes capacidades motoras e que fossem direcionados para diferentes partes do corpo, como MI, MS, região abdominal, dorsal e lombar.

“Mais do que querermos que os alunos façam os exercícios que propomos, queremos que percebam o porquê de estarmos a fazer esses exercícios” (Reflexão semanal nº4 – 5/10 a 11/10)

Na ginástica, procurámos que os alunos percebessem as componentes críticas de cada habilidade gímnica abordada nas aulas. Na dança, os alunos deviam perceber a terminologia e os conteúdos, aplicando-os numa coreografia criada por eles. No E@D, foi aproveitado pelo NE o facto das aulas serem divididas numa parte síncrona e numa parte assíncrona. Assim, na parte assíncrona das aulas, os alunos deviam trabalhar nesta área de conhecimentos, realizando, em grupo um trabalho de um dos temas escolhidos pelo NE (dopagem, contributo da atividade física na prevenção de doenças, nutrição na prevenção de obesidade e fatores preventivos de doenças), que mais tarde foi

apresentado pelo grupo à restante turma. De seguida, os alunos, novamente em grupo, puseram em prática os conhecimentos adquiridos nestes primeiros meses do ano letivo e elaboraram circuitos de condição física que apresentaram à turma que, por sua vez, os realizava de forma prática. Claro que os alunos foram sempre orientados por mim e pela PC durante este processo, mas a verdade é que mostraram que houve um grande desenvolvimento nesta área, pensando em muitas variantes no momento da elaboração do circuito.

Quanto à **área dos conceitos psicossociais**, os alunos da minha turma mostraram sempre um comportamento praticamente exemplar, motivando até constantes comentários dos outros estagiários a referir a sorte que eu tive na turma que me calhou. A minha abordagem com eles foi, assim, muito próxima, uma vez que senti que não ia existir algum problema relacionado com o respeito durante o ano letivo. Aliás, acredito que essa proximidade até fez com que, em alguns momentos, os alunos mantivessem uma boa postura mesmo quando havia alguma desmotivação.

O respeito, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade são apenas alguns dos valores que o desporto e, conseqüentemente, as aulas de EF podem promover nos alunos. Segundo Barbosa et al. (2020), uma vez que muitas crianças têm o seu primeiro contacto com o desporto nas aulas de EF, as estratégias utilizadas pelo professor influenciarão não só a formação desportiva do aluno, mas também o seu desenvolvimento social, confirmando assim que a aula de EF é um excelente momento para fomentar esses valores.

Segundo Perea Serrano et al. (2020), o processo de autoavaliação, seja individual ou dentro de um grupo, pode determinar aqueles que são os efeitos necessários para o sucesso na tarefa proposta. Assim, envolver os alunos na avaliação dos colegas e na sua própria avaliação foi uma estratégia utilizada nesta área. Na avaliação dos colegas em diversos casos, como num trabalho de pares nos elementos gímnicos ou no trabalho em equipa no atletismo. Já quanto à autoavaliação, no final de cada aula, todos os alunos deviam refletir e enviar para mim a autoavaliação na aula.

Num ano tão atípico não foi, assim, possível seguir as diretrizes presentes nas aprendizagens essenciais para o 11º ano (duas matérias da subárea dos

jogos desportivos coletivos, uma matéria da subárea de ginástica e atletismo, uma matéria das atividades rítmicas e expressivas e duas matérias da subárea de opção) devido às restrições em relação às matérias a lecionar e à forma como estas iam ser abordadas.

4.3.4 As matérias de ensino lecionadas

Devido a situação de pandemia que atravessamos, as UD's não foram pensadas e operacionalizadas da mesma forma. Logo no início percebi que este ia ser um grande desafio.

“Vou ter de pensar “fora da caixa” por vivermos uma situação desconhecida para todos, mas por outro lado, teremos de seguir inúmeras regras e diretrizes diferentes. Neste momento não há expetativas a longo prazo, o que me deixa, como um professor inexperiente, ainda mais desconfortável.” (Reflexão semanal nº2 – 7/9 a 13/9)

Na primeira reunião do grupo disciplinar decidiu-se que todos os professores deviam optar por abordar modalidades individuais de forma a melhorar a aptidão física dos alunos e tentar controlar as transmissões do vírus, o que foi prontamente concordado por todos os professores.

Numa fase seguinte, começaram a ser abordadas modalidades coletivas (como o voleibol e o andebol), embora sempre com as regras de segurança necessárias, como a obrigação do uso de máscara, de desinfetar as mãos regularmente e de manter o distanciamento social entre os alunos em todos os momentos da aula, sendo inclusivamente algumas das regras dos jogos adaptadas para que isto fosse garantido, como veremos a seguir.

4.3.4.1 Condição Física

Como foi dito acima, o grupo disciplinar definiu que o desenvolvimento da condição física seria a primeira matéria abordada no ano letivo. Uma vez que não tínhamos noção da evolução da pandemia e de quanto tempo iríamos

abordar esta matéria e com que restrições, foi decidido pelo NE que não ia ser planeada uma UD. Apenas iam sendo planeadas as aulas de semana a semana, tendo em conta a evolução dos alunos, a sua motivação e aquilo que a situação pandémica nos fosse permitindo realizar.

Nesta fase, o estilo por comando e por tarefa, onde o aluno apenas reproduz aquilo que o professor orienta, foram os mais utilizados. Apesar de Pereira et al. (2013a) defender que os alunos, ao usufruírem deste estilo de ensino, não evoluem tanto como é pretendido, foi a estratégia que achámos mais adequada para a fase inicial do ano letivo. Relembro que os alunos vinham de há muito tempo (desde março!) sem aulas presenciais e que as restrições eram muitas, devido à pandemia, pelo que achámos por bem que estes não tivessem margem de manobra para cometer algum erro ou ir contra alguma regra.

No início, as aulas tinham sempre a mesma estrutura, isto é, não era utilizado material e os alunos realizavam diferentes exercícios, à ordem do professor, sempre no mesmo local. No entanto, à medida que as aulas foram passando, o método de trabalho passou a ser o trabalho em estações. Também houve a necessidade de motivar os alunos e o NE decidiu aproveitar o material (bolas de andebol, voleibol, basquetebol, cordas, cadeiras, elásticos, plataformas de equilíbrio, cones, etc...) para introduzir novos exercícios de forma a fugir à rotina. Também houve uma intenção de se aproveitar as potencialidades dos espaços, utilizando as balizas, cestos de basquetebol e o espaldar, por exemplo e, assim, algumas das estações dos circuitos passaram a ser direccionadas para detalhes técnicos de diferentes modalidades ou para desenvolver alguns elementos gímnicos como a roda, ponte, apoio facial invertido e pavilhão, dependendo do local onde a aula era realizada (caso fosse no ginásio, trabalhavam-se exercícios de condição física e elementos gímnicos, caso fosse no pavilhão ou no campo de basquetebol, realizavam-se exercícios de condição física e habilidades técnicas de diferentes modalidades).

“A aula correu bem e, nesta forma de circuito, torna-se mais dinâmica e apelativa para os alunos. Conseguimos, assim, cumprir com um dos nossos objetivos para estas aulas, que tinha em conta a motivação dos alunos.” (Reflexão aula nº6 – 6/10)

Uma maneira de tentar que os alunos percebessem quais eram os exercícios que pretendíamos que eles realizassem e começassem a associar o nome dos exercícios ao movimento pretendido foi a realização de fichas técnicas. Assim, cada exercício tinha uma ficha técnica, com o nome do exercício, imagens do movimento e os músculos e capacidades motoras desenvolvidas. Foram necessárias muitas (mais de 100) fichas técnicas uma vez que, como já referimos anteriormente, no início era apenas utilizado o peso do corpo, mas numa fase seguinte foram utilizados materiais e outros exercícios relacionados com habilidades técnicas de modalidades e habilidades gímnicas. Apesar dos alunos, com acesso às fichas técnicas, saberem que exercício era suposto realizar em cada estação, era necessário corrigir os alunos muitas vezes. Por vezes, havia estações em que os exercícios eram demasiado fáceis/difíceis para alguns alunos e eram propostas algumas variantes que fossem ao encontro das suas necessidades, o que fez com que cada aluno comesse a trabalhar de forma mais individualizada e se conhecessem melhor, percebendo quando estavam a necessitar de um estímulo diferente.

Na segunda metade do primeiro período, após a rotação de espaços, continuámos a ter aulas no ginásio, pelo que as aulas de condição física aliadas aos elementos gímnicos foram lecionadas até ao final do período. Assim, foi criado um dossiê de apoio à condição física e ginástica de solo (anexo 3), em que foram abordados temas como a importância do desenvolvimento da condição física, as recomendações de atividade física por intervalo etário, as capacidades motoras condicionais e coordenativas abordadas e a sua explicação, a estrutura das aulas e as componentes críticas dos exercícios e dos elementos gímnicos. No final do período foi, com base neste dossiê, realizado um mini teste (anexo 4).

Este trabalho de condição física também foi realizado pelos alunos que iam ficando em casa, em quarentena ou isolamento profilático. Nestes casos, foi definido pelo NE e pela PC que devia ser criado um circuito físico possível de ser realizado em casa e, assim, estes alunos mantiveram-se ativos. De forma a motivar os alunos e numa tentativa de que estes se superassem, estes deviam indicar o número de repetições que fizeram ou outra nota relacionada com o circuito.

4.3.4.2 Dança

Após ser realizada a primeira rotação dos espaços, a meio do primeiro período, a minha turma passou a ter uma aula semanal no auditório. Assim, e de forma a ser possível continuar a garantir o distanciamento social definido pelo grupo disciplinar no início do ano, o NE decidiu, juntamente com a PC, que iria ser abordada a modalidade de dança.

Uns dias antes de começarmos a lecionar esta modalidade, o NE teve a necessidade de pesquisar, estudar e criar uma coreografia que, por um lado, fosse rica em conteúdos e, por outro, mantivesse o distanciamento social entre todos os intervenientes. Confesso que esta parte inicial da lecionação de dança foi a fase do ano que tive mais dificuldades como professor. Se, por um lado, o meu conhecimento do conteúdo pedagógico da disciplina já não era o maior, coincidiu com uma fase em que tive de ficar em isolamento profilático e, quando regressei, sentia-me perdido e os meus colegas encontravam-se alguns patamares acima de mim.

“Apesar da aula ter corrido bem, senti que foi graças a uma grande ajuda dos outros estagiários, que intervieram muito mais do que aquilo que tinham intervindo nas minhas aulas até ao momento. O eu não me sentir à vontade nesta matéria, ter estado duas semanas fora, não saber bem como devia abordar os conteúdos, fez com que, pela primeira vez, me sentisse um bocadinho “perdido” numa aula minha.” (Reflexão aula nº16 – 10/11)

Percebi, assim, que ia ter de trabalhar muito de forma a compensar o tempo perdido e as minhas dificuldades e assim foi. Dediquei-me a memorizar a coreografia, realizando-a na prática, e a perceber os conteúdos e os tempos, para que nada falhasse nas aulas seguintes e assim foi.

“Com uma maior preparação da minha parte, a aula foi totalmente diferente da anterior. Não foi necessária a intervenção dos meus colegas estagiários e a aula correu bem, com os alunos a mostrarem-se empenhados e familiarizados com a coreografia transmitida, seja na revisão das frases musicais abordadas anteriormente ou na aprendizagem das novas frases musicais.

Acredito que a maneira como me preparei para abordar esta aula foi totalmente diferente do que a anterior devido ao sentimento de revolta e desilusão que tinha quando acabei a aula anterior.”
(Reflexão aula nº18 – 17/11)

A UD de dança foi pensada utilizando o modelo de ensino MID e o método de adição. Segundo Pereira et al. (2013b), o MID centra o professor no cerne do PEA, sendo que o aluno passa para um plano secundário, estando limitado à reprodução daquilo que aprende, ou seja, à reprodução das partes da coreografia que o professor demonstrava. Quanto ao método de adição, significa que em cada aula era realizada uma revisão do que tinha sido dado nas aulas anteriores e iam sendo introduzidas mais algumas frases musicais. Durante a transmissão desta coreografia tinha sempre a preocupação de transmitir aos alunos os conteúdos da dança e explicar as características de cada conteúdo. O NE contruiu, assim, um dossiê de dança (anexo 5) que serviu como documento de apoio aos alunos e, em alguns momentos, aos estagiários. Após a transmissão desta coreografia, os alunos foram divididos em grupos e, com os conhecimentos adquiridos anteriormente, deviam criar as suas próprias coreografias, que iam ser apresentadas à turma.

Assim, nestas aulas relativas à coreografia criativa foi utilizado o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Segundo Silva et al. (2019), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino em que a turma é dividida em grupos e cada grupo deve realizar uma tarefa cujos objetivos estão bem definidos. Assim, cada aluno pode partilhar aquilo que sabe, contribuindo para a aprendizagem dos outros membros do grupo.

Os alunos tinham, assim, que utilizar os conteúdos da coreografia transmitida numa coreografia criada por eles, embora sempre orientados por mim. A verdade é que estes se mostraram muito motivados e com um desempenho muito bom. Apenas nas primeiras aulas notei alguns alunos pouco à vontade com a disciplina, mas passado duas ou três aulas o rendimento desses alunos foi alterado e, naturalmente, o seu à-vontade também.

“Esta motivação por parte dos alunos para a dança é uma grande surpresa para mim, que quando comecei a abordar a modalidade

não estava a contar com tanta “adesão”. Eu próprio me sinto mais motivado e gosto mais das aulas do que aquilo que estava à espera! Acredito que esta motivação também advém de darmos uma grande responsabilidade aos alunos durante as aulas. Esta responsabilidade acontece durante a coreografia criativa.”
(Reflexão aula nº20 – 24/11)

Quanto à avaliação, enquanto a coreografia transmitida foi avaliada tendo em conta: 1) a demonstração de consistência e domínio do corpo; 2) o reconhecimento e respeito da estrutura rítmica e cadência da música; 3) e a correta ocupação do espaço, a coreografia criativa foi: 1) segundo a execução técnica, que obrigava a serem utilizados os conteúdos presentes na coreografia transmitida; 2) e a composição artística, que tinha em conta a expressividade, criatividade e definição do motivo coreográfico. Os alunos, dentro de cada grupo, deviam distribuir a avaliação realizada pelo professor ao grupo, de forma a evitar que alunos que trabalharam de maneiras distintas tivessem a mesma nota e a obrigar os alunos a fazerem uma reflexão sobre aquilo que trabalharam ao longo da UD. Os conhecimentos foram avaliados na grelha de construção da coreografia criativa, onde o grupo devia registar o movimento, os tempos e os conteúdos presentes em cada momento. Já os conceitos psicossociais eram avaliados no final de todas as aulas, com os alunos a realizarem uma autoavaliação e, se necessário, a terem uma breve discussão comigo. As capacidades motoras, como a coordenação, foram avaliadas de forma integrada na avaliação das coreografias, já que eram essenciais para que os alunos realizassem os movimentos pretendidos com sucesso.

Confesso que, apesar do meu receio inicial, lecionar esta modalidade foi uma das grandes surpresas deste ano de estágio, uma vez que senti que eu e os alunos nos mostrámos muito motivados durante a grande maioria do tempo.

4.3.4.3 Orientação

A Orientação foi a modalidade escolhida pelo NE e pela PC para lecionar na parte inicial do 2º período. Após nova rotação do *roulement*, a minha turma voltava a ter uma das aulas semanais no auditório, o que limitou ainda mais as

nossas hipóteses, que se encontravam logo à partida limitadas devido às regras de distanciamento já referidas anteriormente.

Uma vez que o número de aulas destinadas a esta UD era muito reduzidas, foram utilizadas estratégias relacionadas com o MID e o MAC. A primeira aula desta modalidade foi mais teórica, numa tentativa que os alunos percebessem o que é um percurso de orientação, os materiais utilizados durante o percurso, os pontos cardeais e colaterais, como devem ler os mapas ou cartas, as técnicas de orientação e algumas questões importantes para a construção do próprio percurso. Para esta aula foi utilizado um PowerPoint, que mais tarde serviu como dossiê de apoio da disciplina (anexo 6). Além do que foi referido anteriormente, os alunos deviam conseguir entender o mapa da escola, a simbologia e terminologia específica e, finalmente, os objetivos e a maneira como iria ser realizada a avaliação, ou seja, realizando os percursos propostos e, no final da UD, criar um percurso em grupo que fosse utilizado por outro grupo da turma.

Este ano, devido a todas as restrições impostas da pandemia, vários professores do grupo disciplinar lecionaram esta modalidade e um dos professores criou vários mapas com percursos de orientação dentro da escola, pontos de controlo, pistas em cada ponto e cartões de controlo, disponibilizando o material para todos os professores de EF. De facto, isto poupou-nos muito trabalho, uma vez que existiam quatro percursos diferentes e cada grupo utilizou dois em cada uma das duas aulas seguintes. Nestas aulas, houve muita preocupação em não haver demasiada proximidade entre grupos de forma a manter o distanciamento entre os alunos. Assim, os grupos saíam todos dois minutos desfasados, o que evitou também que os grupos com percursos idênticos estivessem no mesmo pontos de controlo.

Os alunos mostraram-se motivados, sendo evidente nos dias de chuva. Nesses dias, mesmo desencorajados por mim, os alunos insistiram e fizeram a aula sem restrições, acabando todos molhados, mas felizes. Por existirem vários grupos, notou-se que havia a tentativa por parte de todos de realizarem o percurso o mais rapidamente possível, pelo que não foram necessários muitos feedbacks. No entanto, houve uma ou outra situação em que foi necessária a

minha ajuda para conseguirem encontrar um ou outro ponto de controlo mais escondido.

Em relação à avaliação, infelizmente, não foi possível ser realizada uma vez que nesta fase existiu a paragem letiva e, mesmo nas poucas aulas que foram realizadas, houve inúmeras faltas de alunos em confinamento ou isolamento profilático. Apesar da maioria dos alunos ter conseguido realizar quatro percursos diferentes de orientação, não chegámos à fase da criação do próprio percurso.

4.4.4.4 Andebol

A ideia inicial para a UD de andebol passava por seguir o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU) e os princípios do Assessment for Learning (AfL).

O MED é visto como uma época desportiva nas aulas de educação física, em que os alunos são divididos em equipas e passam por vários papéis, seja de treinador, capitão ou árbitros, tentando sempre que a sua equipa vença. No estudo de Pereira et al. (2013a), este assume que alunos que não eram tão predispostos para a prática, após umas semanas sendo lecionados sob o MED, conseguiram melhores resultados do que aqueles que eram mais predispostos, mas foram lecionados sob o MID. Também Bessa et al. (2017) defende que, embora estes dois modelos tragam inúmeras melhorias significativas nos alunos, o MED tem um impacto ainda maior.

O Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, segundo Scaglia (2017) é visto como um princípio organizador direcionado para o ensino/treino de jogadores. Graça e Mesquita (2017) são da mesma opinião, considerando que é possível ser realizado nas aulas de EF e permite ensinar os alunos através do jogo, num processo que lhes permite compreendê-lo.. A técnica está, assim, ao serviço da tática.

Os princípios do Assessment for Learning (AfL), segundo Liénardy et al. (2021) consistem em alavancar a avaliação para melhorar a aprendizagem dos alunos, envolvendo-os no processo, uma vez que nem todos os alunos

entendem a mesma instrução com a mesma eficácia. Também Gardner (2012) afirma que existe a necessidade de perceber que todos os alunos são diferentes e os professores devem ter essa percepção.

Como nas restantes disciplinas, durante a lecionação do andebol foram sempre tidas em conta as restrições impostas devido à situação que atravessámos, o que fez com que as equipas fossem as mesmas durante todas as aulas. Embora na primeira aula de andebol as equipas fossem fixas e fossem trocando o adversário dentro da mesma aula, a PC sugeriu que era melhor que esta dinâmica não voltasse a acontecer. Assim, duas equipas iriam defrontar-se durante toda a aula, apenas trocando de adversário na aula seguinte, como uma tentativa de reduzir contactos e possíveis contágios.

“A professora Teresa aconselhou-nos a abdicar de rotação das equipas. Isto é, a equipa A jogava contra a equipa B toda a aula, algo que não foi utilizado até aqui.” (Reflexão aula nº 30 – 19/1)

Também no próprio jogo foram necessárias fazer algumas alterações. O andebol é uma modalidade em que existe muito contacto físico e esse teve que ser proibido. Além disso, abdicou-se da defesa individual, o que fez com que alguns alunos, em alguns momentos, na situação de portadores da bola, se aproveitassem para se aproximar dos defesas e estes quase fugiam. Isto era irreal, pelo que teve que ser proibido rematar se algum defesa estivesse entre o atacante e a baliza. Um aspeto positivo desta situação foi a maior facilidade com que os alunos entenderam que tinham de se afastar, com cada aluno da equipa que estava a atacar a ocupar o seu espaço, não se aproximando do portador da bola, mantendo a equipa a atacar com largura.

“A proibição de contacto físico, assim como a obrigatoriedade da defesa zonal continuaram presentes nesta aula, de forma a diminuir os riscos de possíveis contágios. Também a obrigação dos alunos desinfetarem as mãos e de irem beber água por equipas são pormenores que fazem com que diminua o tempo da prática da modalidade,

mas que, neste caso, são essenciais.” (Reflexão aula nº 30 – 19/1)

Mais uma vez, devido à interrupção letiva, houve constrangimentos na leção desta modalidade. No entanto, foi definido pelo NE que ia ser dada continuidade ao Andebol no terceiro período, quando as aulas retomassem. Nesta fase, fomos convidados a participar num projeto em que íamos ser acompanhados por uma professora de andebol da FADEUP.

Assim, a UD de andebol sofreu alterações e sabíamos que provavelmente ia ter que ser alterada, já que íamos estar em constante contacto com a faculdade. De qualquer das formas, houve uma tentativa de se rentabilizar o trabalho e os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas aulas realizadas antes da paragem e, claro, com o objetivo de acrescentar fundamentos nestas restantes 4 aulas.

As grandes alterações que foram realizadas nestas aulas foram a introdução de pivô, o aumento do número de jogadores (Começamos no 3x3+GR e chegamos ao 5x5+GR) e a transmissão clara de objetivos aos alunos e à equipa que defendia durante o exercício, sendo que essa equipa podia sempre sair para o contra-ataque. De facto, houve uma dinâmica muito maior e os alunos mostraram-se muito motivados, mesmo tendo em conta que não se estavam a realizar as rotações de adversários durante a mesma aula, como referi anteriormente.

“Houve um seguimento da aula de andebol da semana anterior. O trabalho foi semelhante e continuei com a sensação de que pequenos pormenores fazem realmente a diferença. A possibilidade de contra-ataque mantém a equipa que defende com mais predisposição para a tarefa e mais envolvida no exercício. Estes pormenores fazem toda a diferença, ainda mais numa fase como esta que atravessamos devido à pandemia, que as restrições dificultam e muito o trabalho do professor em manter a motivação dos alunos elevada.” (Reflexão semanal nº20 – 2/5 a 9/5)

A avaliação teve em conta as noções fundamentais de jogo 5vs5 em meio-campo, como a circulação e manutenção da posse de bola, a ocupação racional do espaço, procurar receber a bola em condições ótimas, intencionalidade/leitura de jogo, movimentação e criação de linhas de passe, atitude defensiva pró-ativa e jogo a toda a largura. Através do recurso ao vídeo, estes foram os pontos observados, quer na avaliação diagnóstica, quer na final.

A cultura desportiva teve presente em todas as aulas, focando o objetivo do jogo, algumas das suas regras, as funções de cada jogador e a organização defensiva e ofensiva correta, sendo avaliada com um mini-teste escrito.

A aptidão física também teve presente em todas as aulas, no desenvolvimento da força, resistência, velocidade, agilidade, reação e orientação espacial. Os alunos sentiam-se cansados no final de cada aula, pelo que posso afirmar que a aptidão física foi trabalhada como pretendida. O teste FITescola de agilidade 4x10m foi o escolhido pelo NE para fazer a associação a esta modalidade, uma vez que é muito semelhante com aquilo que se pede em jogo.

Os conceitos psicossociais foram idênticos aquilo que foi feito nas outras modalidades, com os alunos a realizarem uma autoavaliação no final de cada aula e, caso fosse necessário, havia uma reflexão com o professor de forma que o aluno refletisse mais profundamente e percebesse onde podia melhorar.

Na última aula, após a avaliação, tentei que se realizasse um jogo a campo inteiro (eles pediram muitas vezes) mas a verdade é que as regras deviam ter sido adaptadas uma vez que praticamente só existiram contra-ataques e os alunos mostraram-se muito cansados, pelo que não correu como esperava. No entanto, acredito que esta experiência foi extremamente positiva para mim, como professor, e para os alunos. Todos estiveram constantemente integrados e felizes na aula e houve uma evolução enorme em todos os critérios avaliados, numa constante tentativa de autossuperação.

4.4.4.5 Atletismo

Depois do *roulement* ter definido que o espaço exterior ia ser o local de uma aula semanal das nossas turmas, foi quase uma decisão unânime entre o

NE e a PC que iríamos abordar atletismo. A UD de atletismo foi organizada tendo em conta 4 aulas de 90 minutos, com o objetivo de os alunos rentabilizarem ao máximo as disciplinas abordadas. Por isso, esta UD foi trabalhada pelo NE de maneira diferente das restantes uma vez que estivemos os três presentes nas aulas destinadas ao Atletismo das três turmas.

Primeiramente, coube ao NE escolher, com a ajuda da PC, as disciplinas que iam ser abordadas. Após verificarmos os espaços e materiais disponíveis para a prática, decidimos que iam ser abordados os lançamentos do peso e do dardo e as corridas de velocidade 40m e de barreiras. Assim, cada turma ia estar dividida em quatro equipas e cada uma delas estava a trabalhar numa estação, existindo uma rotação ao fim de cerca de 10/12 minutos.

De seguida, foi definido entre nós, estagiários, quem ficava responsável por cada estação e a mim coube-me a corrida de velocidade. Assim, o próximo passo passou por tentar aprofundar conhecimentos relativos a essa disciplina de forma a estar preparado para ajudar os alunos durante as aulas. Posto isto, foi definido pela PC que a quarta aula seria de avaliação do movimento completo, pelo que na terceira já teria que estar presente todo o movimento durante a aula. Assim, restava-nos dividir a disciplina (corrida de velocidade 40m, no meu caso), em duas aulas de forma a garantir que as aprendizagens eram absorvidas pelos alunos da melhor maneira possível com tão pouco tempo de prática. Para isto, foi definido pelo NE que iam ser enviados para os alunos vídeos de cada movimento pretendido para cada aula, uns dias antes da mesma (via WhatsApp) e que iria estar uma ficha de tarefas junto à estação, onde estava descrito o objetivo de cada exercício e as regras de segurança durante o mesmo.

Durante estas quatro aulas os alunos estiveram divididos em quatro equipas equilibradas, feitas por mim, de forma a diminuir o número de contactos nas aulas de EF.

As aulas correram muito bem e, embora tenha sido muito cansativo, acabou por ser muito vantajoso estar diretamente presente em todas as aulas das turmas dos meus colegas.

“A próxima será a última semana a trabalharmos neste registo e, desde já, considero esta experiência muito

positiva. Como professor, lidei com mais alunos e percebi que os alunos são totalmente diferentes de contexto para contexto.” (Reflexão semanal nº20 – 2/5 a 9/5)

Quanto à avaliação, embora fosse importante o tempo que os alunos obtinham na prova, concentrei-me mais na execução técnica do movimento, o que foi semelhante nas quatro disciplinas abordadas. Mais uma vez recorremos ao vídeo, tendo sido filmadas as prestações dos alunos na terceira e na quarta aula.

A aptidão física esteve sempre presente, quer durante as estações, quer no aquecimento. Este passava sempre por uma corrida intervalada, com picos de intensidade, de forma a preparar os alunos para o teste presente no programa FITescola – vaivém – que iria ser realizada nas semanas seguintes.

A cultura desportiva foi avaliada com a realização de um miniteste, onde eram objetos de estudo a informação dada pelo professor de cada turma no início da aula, assim como informações presentes na ficha de tarefas e indicações que os professores iam dando em cada estação.

Os conceitos psicossociais foram avaliados de maneira ligeiramente diferente ao que foi feito nas outras modalidades, uma vez que além de existir uma autoavaliação da equipa, também existia uma heteroavaliação dos elementos da mesma (anexo 7). Assim, além dos alunos avaliarem a equipa quanto ao empenho, envolvimento, cooperação, fair play e desempenho nas tarefas, também eram convidados a discutirem entre si o que cada um podia melhorar, já que a avaliação dentro da equipa era individualizada. Esta avaliação era realizada no final de cada aula. O objetivo da auto e heteroavaliação entre os alunos de cada grupo era fazer com que estes fossem estimulados a refletir de forma mais profunda sobre a postura e empenho que tinham acabado de ter durante a aula, de maneira a melhorarem estes pontos nas aulas seguintes.

A experiência de lecionar atletismo surpreendeu-me bastante, pela positiva. Foram, além disso, aproveitadas todas as potencialidades de sermos três estagiários de forma que os alunos aproveitassem ao máximo o PEA e adquirissem os conhecimentos pretendidos.

4.4.4.6 Voleibol

Nas últimas semanas do ano letivo, após a última rotação do *roulement*, passei a lecionar uma aula semanal dentro do pavilhão. Assim, havia a possibilidade de lecionar badminton ou voleibol. Uma vez que eu sou ligado à modalidade, voleibol era a minha preferência e os alunos mostraram-se muito entusiasmados quando lhes falei dessa possibilidade. Ficou, assim, definida esta modalidade para lecionação nas 6 aulas que tínhamos disponíveis naquele espaço.

Após trocar algumas ideias com a PC acerca do nível da turma, ficou decidido que ia ser trabalhado o 3x3. Confesso, no entanto, na primeira aula, que fiquei um bocadinho assustado com o nível apresentado pelos alunos. Os alunos não conseguiam sustentar bola nem sabiam qual era a sua zona de responsabilidade e que se deviam posicionar no meio da mesma. Assim, estes foram os meus primeiros grandes focos, ou seja, procurei que estes tocassem muitas vezes na bola e entendessem que se tivessem no centro da sua zona de responsabilidade iam tirar muitas vantagens. Inicialmente, foram realizados muitos jogos reduzidos 1x1 e, a meu ver, foram um sucesso.

Eu apenas decidia em que campo as equipas começavam. Após este momento, os campos onde as equipas competiam eram definidos pelos resultados. Por exemplo, se uma equipa estivesse a jogar no campo 2 e perdesse o jogo, ia competir para o campo 3 a seguir, mas caso ganhasse ia competir para o 1. Isto fez com que a competição estivesse sempre presente e as regras iam sendo adaptadas consoante aquilo que eu sentia que podia melhorar, de forma a alcançar outros objetivos, como pontuar através do remate. Houve situações em que eu definia um critério e caso a equipa cumprisse, esse ponto valia 3 ou 5, o que fez com que os alunos estivessem muito entusiasmados e constantemente à procura de realizar com sucesso aqueles que eram os objetivos da aula. Os objetivos da UD eram, assim, maioritariamente táticos, mas serviam-se da técnica para serem realizados com sucesso.

A aptidão física foi desenvolvida ao longo das aulas uma vez que os alunos procuravam superar-se em todos os momentos. Os testes FITescola de

agilidade 4x10m e o de impulsão vertical foram os escolhidos por mim para entrarem nesta avaliação, dado a relevância que têm nesta modalidade.

A cultura desportiva foi avaliada através de um mini-teste e os conceitos psicossociais foram novamente discutidos no final de todas as aulas individualmente entre o professor e os alunos, obrigando que estes últimos refletissem acerca do seu empenho e comportamento durante a aula.

No final das aulas, notava-se uma melhoria gigante nos alunos, algo que foi comentado pelos restantes elementos do NE e pela PC, o que me fez ficar orgulhoso e com um sentimento de dever cumprido. Os alunos não só conseguiam sustentar a bola, como a controlavam muito melhor, sabendo qual era a sua zona de responsabilidade e posicionando-se no meio desta. Deste modo, posso afirmar que já existiram momentos com um bom nível de voleibol, em que os alunos se mostravam felizes a praticar a modalidade e com a sua evolução. A maior prova disto foi a última aula do ano (aula livre), quando me pediram para jogar voleibol e fomos para o espaço exterior, uma vez que o pavilhão estava ocupado, e nem a chuva os parou, o que me leva a crer que o grande objetivo da EF, que passa por implementar hábitos saudáveis e gosto pela prática desportiva nos alunos, foi atingido.

4.4 Ensino a Distância

Encontrávamo-nos no segundo período e a minha TR estava a abordar as modalidades de andebol e orientação, mas fomos todos surpreendidos e, devido à pandemia, fomos obrigados a fazer uma pausa no ensino presencial e começar com o E@D. A pandemia obrigou, assim, a que fossem implementadas alterações nos sistemas educativos de todo o mundo e Portugal não foi exceção. Houve a necessidade de muitas profissões, incluindo a de docente, se reinventarem.

Foi decidido pela direção da nossa escola que utilizaríamos a plataforma zoom como meio para interagir com os alunos nesta fase. Uma vez que apenas tinha utilizado a aplicação como aluno, tive que estudar as suas funcionalidades de forma mais profunda para conseguir ser um professor mais eficiente.

Apesar de apenas o ter sentido nas minhas turmas (quer na residente, quer na partilhada) de forma muito pontual, Fernando Petry et al. (2014) assume que o E@D vai contra o discurso da democratização do ensino e da redução das desigualdades, uma vez que há alguns alunos com mais facilidade a terem contacto com as tecnologias necessárias, que podem originar problemas relacionados com a imagem, o som ou até a internet. Houve, no entanto, a exceção referida anteriormente, uma vez que um ou outro aluno não tinham espaço em casa para realizar as tarefas propostas de forma confortável, estando limitados e dificultando o trabalho de avaliação do professor.

Nesta fase, o NE, juntamente com a PC, antecipou-se relativamente aos outros professores do grupo disciplinar e começou a ponderar algumas estratégias que podiam ser utilizadas durante este tempo. Assim, nas duas reuniões que o grupo disciplinar teve antes de se dar início ao E@D, essas ideias foram apresentadas pelo NE e discutidas por todos os professores. Esta partilha e discussão foram essenciais de forma que a planificação fosse adequada e melhorada, para que todos alcançassemos o sucesso pretendido. O grupo disciplinar também se comportou como uma verdadeira equipa, definindo práticas que deviam ser semelhantes a todos os professores, como o controlo de presenças, a obrigação dos alunos se apresentarem nas câmaras durante as aulas, a distribuição de cada aula por um momento síncrono e outro assíncrono, a aplicação de aulas idênticas entre as várias turmas da escola e até algumas propostas de trabalho e estratégias para vários ciclos de ensino. Segundo Mateus e Santos (2014), é essencial que numa equipa existam comportamentos colaborativos de forma a haver uma melhoria constante do trabalho e foi exatamente isso que se verificou.

O currículo de EF foi impossibilitado de ser cumprido. As modalidades que estavam a ser abordadas tiveram que dar lugar, novamente, à prática da condição física abordada durante todo o primeiro período. Assim, um dos meus grandes receios nesta fase passou pela possível desmotivação que os alunos poderiam apresentar. Quer a PC, quer os restantes professores do grupo disciplinar alertaram-me que isso podia acontecer e que deviam ser adotadas estratégias para que tal não acontecesse. A verdade é que não notei uma desmotivação assim tão grande nas turmas a quem dei aulas (neste caso, o 11º

ano como TR, o 6º como turma partilhada e o 4ºano), principalmente nos mais novos, onde a partilha de informação e experiências era uma constante, de mim para os alunos e dos alunos para mim. Mesmo nos mais velhos, se é verdade que houve momentos em que o silêncio imperava durante as aulas, também é verdade que pequenas estratégias como manter música de fundo durante a prática dos circuitos, convencer os alunos a manter o microfone ligado e dizer algumas piadas/provocações resolveu este problema muitas vezes, o que se comprovou com o baixíssimo número de faltas de presenças. Acredito que os alunos aproveitaram estes momentos para se manterem ativos fisicamente e para manterem contacto com os colegas e comigo, algo que naqueles tempos não era uma prática comum.

Outra das estratégias para tentar manter os alunos motivados passou por criar duas dinâmicas de aulas distintas. Uma delas era um circuito de condição física criado pelo NE a que todos os alunos tinham acesso e só tinham de o “copiar” durante as aulas. A outra era um “jogo da glória FIT”, também criada pelo NE, que consistia num jogo de tabuleiro cujo objetivo era o desenvolvimento da aptidão física.

Quanto à parte assíncrona das aulas, os alunos deviam sempre realizar tarefas teóricas. Numa primeira fase, deviam juntar-se em grupos e escolher um tema entre quatro disponibilizados para a realização do trabalho. Os temas passavam por (i) dopagem no desporto, a sua definição, os perigos da utilização de substâncias dopantes, lista de proibições e um exemplo real de dopagem; (ii) contributo da atividade física na prevenção de doenças, começando pela definição de atividade física, lista de doenças comuns provenientes do défice de exercício físico, tipologia e tempo de atividade física recomendada para cada escalão etário e benefícios da atividade física; (iii) nutrição na prevenção da obesidade, partindo da definição de alimentação saudável, benefícios da perda de peso, alimentação pré e pós treino/aula e influência da obesidade no bem estar emocional das pessoas; e (iv) prevenção de lesões, começando pelos fatores preventivos das lesões, lesões comuns e devidos tratamentos de duas modalidades à escolha e a explanação de um caso de lesão grave de um atleta conhecido. Numa segunda fase, estas partes assíncronas serviram para, novamente em grupo, criarem o seu próprio circuito, que viria a ser realizado

pelo resto da turma. Na última fase deste E@D, a parte assíncrona das aulas serviu para os alunos se começarem a ambientar com as modalidades que íamos abordar (andebol e atletismo) e visualizassem pequenos vídeos propostos por mim, de forma a estarem preparados para responder a perguntas que fazia no início da aula seguinte.

Foi criado por mim, nesta fase, um grupo de WhatsApp que permitiu simplificar a comunicação entre mim e os alunos, o que acredito que foi importante para que estes não falhassem na realização das tarefas e nos prazos de entregas.

Quanto à avaliação, foi-nos sugerido pela PC que no final das aulas a avaliação de todos os alunos fosse aferida, uma vez que neste tipo de aulas era mais difícil conseguir visualizar todos os alunos e isso podia ser um problema caso só utilizássemos a última aula para uma avaliação mais rigorosa. Assim, no final de todas as aulas os alunos realizavam a sua autoavaliação tendo em conta o seu envolvimento na tarefa (à semelhança do que acontecia nas aulas presenciais), mas neste caso eu fazia comentários e tentava preencher uma tabela com todas as dificuldades que me ia apercebendo que cada aluno tinha na aula.

Embora tenha sido uma fase diferente e muito trabalhosa e eu ter a plena noção que o currículo de EF foi desvirtuado, foi uma experiência que me fez crescer muito como professor já que me obrigou a constantes reflexões e adaptações para que os alunos não apresentassem desmotivação. O grande desafio da EF na escola passa por fazer com que os alunos ganhem hábitos saudáveis e tomem iniciativa de se manter ativos e saudáveis e acredito que neste E@D foram dados passos largos para que esse objetivo fosse alcançado.

4.5 Outras experiências de lecionação

Como já foi referido anteriormente, cada estagiário ficou responsável por uma turma do 11º ano. No entanto, acrescentando a estas, os três também coadjuvamos na lecionação de uma turma do 2ºCEB (sexto ano) e cada um de nós ficou encarregue por dar uma aula semanal a uma turma do 1ºCEB.

A turma do sexto ano tinha vinte e seis alunos, onze rapazes e catorze raparigas. Era uma turma cuja grande maioria apresentava-se no ensino articulado, pelo que praticamente todos gostavam de música.

Esta turma tinha uma aula de 90' e outra de 45' por semana. Enquanto a aula de 90' tinha um espaço destinado que ia sendo modificado consoante as rotações do *roulement* (a matéria lecionada nesta aula dependeu muito do espaço, tendo sido condição física no ginásio, dança no auditório e badminton no pavilhão), a aula de 45' não havia um espaço para a aula, sendo que tivemos que dar asas à nossa imaginação e aproveitar estes tempos para realizar os testes FITescola e abordar matérias como a orientação e os jogos tradicionais portugueses.

Embora as UD's fossem planificadas em conjunto pelo NE, cada um de nós ficava encarregue por realizar os planos de aula da semana, de forma rotativa. Assim, ficava definido quem era o professor que orientava a aula e os outros dois estagiários ajudavam em tudo o que fosse necessário. O PEA foi muito semelhante àquele utilizado nas turmas do 11º ano embora, obviamente, tivesse havido alguns ajustes na maneira como as aulas eram abordadas.

Quanto às habilidades motoras, a turma era muito acima da média em praticamente todas as modalidades abordadas, com os alunos a demonstrarem muita facilidade e um grande controlo do seu corpo, na sua maioria.

Quanto à cultura desportiva, sempre que foi posta à prova, estes passaram sem problemas. Recordo-me na altura do E@D em que realizaram apresentações e praticamente todos corresponderam ao que lhes foi pedido.

Em relação à aptidão física, a turma demonstrou uma grande evolução ao nível das capacidades coordenativas e condicionais, o que foi verificado pelos excelentes resultados alcançados em praticamente todos os testes FITescola.

Por último, quanto aos conceitos psicossociais, os alunos nem sempre apresentaram o nível das outras componentes. Havia uma grande proximidade entre professores e alunos e, em algumas ocasiões, estes últimos deixavam-se levar e não sabiam distinguir os momentos de descanso, em que era permitida

alguma brincadeira e os momentos de atividade, em que se exigia concentração e empenho máximo.

Em relação ao 1º CEB, logo no primeiro dia que fomos visitar a escola soubemos que existiam duas turmas de 4º ano e uma do 2º. Calhou-me uma turma do 4º, constituída por 24 alunos, metade do sexo masculino e metade do sexo feminino.

Numa fase inicial o trabalho foi muito à base de circuitos em que, progressivamente, foram sendo mais complexos de forma que os alunos tivessem contacto com diferentes materiais e com diferentes estímulos. No entanto, na fase final do ano letivo, já foram realizadas algumas competições de jogos como o mata, a bola ao capitão e até jogos de futebol. O entusiasmo era enorme por parte de todos, fossem mais ou menos competitivos e mais ou menos habilidosos. No entanto, à medida que começou a existir competição nas aulas, existia sempre um ou outro aluno que não lidava bem com a frustração da derrota ou dos colegas lhe passarem pouco a bola.

A minha turma era muito heterogénea quanto às habilidades motoras e ao nível da aptidão física, sendo que alguns dos alunos eram muito bons e outros maus. Quanto aos conhecimentos, o nível da turma pareceu-me bom, uma vez que a compreensão daquilo que deviam fazer era rápida. Por último, em relação aos conceitos psicossociais, a turma apresentou um nível fraco uma vez que havia pouca cooperação entre aqueles que tinham mais e menos facilidade e caso isso existisse, todos iam tirar vantagens.

Foi uma experiência muito complicada e que exigiu muito de mim e dos outros estagiários uma vez que não houve um espaço fixo para estas aulas. No início do ano as aulas eram realizadas entre as obras e centenas de alunos do 1º CEB a usufruir do intervalo. Numa fase seguinte, chegámos a chegar à escola e após discussão entre NE e a PC perceber que não havia condições para dar a aula e apenas nas últimas 5/6 semanas tivemos direito a um espaço mais isolado, o que fez com que as aulas tivessem corrido muito melhor e quer nós, professores, compreendêssemos melhor os alunos, quer os alunos nos compreendessem a nós.

Olhando para trás e refletindo, este trabalho com os 1º e 2º CEB foi uma experiência que enriqueceu muito o nosso estágio, tal como previa numa fase inicial do EP. Permitiu-nos passar por situações semelhantes em diferentes idades e perceber que não há alunos iguais, muito menos com idades tão distintas e devemos tentar lidar com cada um deles da melhor maneira possível.

“A nossa postura e linguagem não pode ser a mesma numa aula com o 11º ano e noutra com o 2º ou o 4º ano. Acredito que esta adaptação que vamos ter de fazer todas as semanas vai ser uma experiência extremamente positiva e que nos vai ajudar a crescer muito, quer como professores, quer em termos humanos.” (Reflexão semanal nº5 – 12/10 a 18/10)

De um ponto de vista pessoal, a turma que mais gosto me deu trabalhar foi a do 2º CEB, não sei bem se pela idade ou pela facilidade dos alunos.

“Todos os dias saio da aula feliz e com a sensação de que os alunos sentem o mesmo” (Reflexão semanal nº18 – 19/4 a 25/4)

Já quanto ao 1º CEB, embora acabasse as aulas com um sentimento de satisfação enorme, acabava constantemente demasiado cansado, talvez pelas condições que referi anteriormente.

“Na minha opinião (e de outros professores que se encontravam na escola a ver a aula) a escola não tem condições neste momento para aulas de educação física, devido às obras, à poeira e, principalmente, ao barulho feito pelos alunos que estão no intervalo e à confusão existente imediatamente ao nosso lado, que nos obriga a falar num tom muito elevado em todos os momentos.” (Reflexão semanal nº20 – 2/5 a 9/5)

5.CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

5.1 O Diretor de Turma

Uma vez que no primeiro ano deste mestrado pouco se abordou o papel do DT, a PC alertou-nos para que tentássemos estar atentos ao trabalho que essa posição exige. Boavista e de Sousa (2013) afirma que os DT são considerados pessoas importantes dentro da escola, embora nem sempre os alunos e os próprios DT o reconheçam. As características mais importantes num DT são as do foro psicológico, segundo o autor, que ainda acrescenta que as competências privilegiadas num bom DT são a disponibilidade, a capacidade de diálogo e liderança, a experiência, o fácil relacionamento, a tolerância e a dedicação.

O DT tem a responsabilidade de melhorar as condições de aprendizagem e garantir um bom ambiente educativo. Segundo Lourenço (2015), além da sua própria iniciativa, o sucesso escolar dos alunos depende de outros fatores, como a liderança e a gestão. Ainda segundo o mesmo autor, o DT assume um papel de líder e gestor no sistema escolar, desempenha um papel essencial no sucesso escolar dos alunos, podendo promover iniciativas que promovam o sucesso escolar e assinalando as vertentes que devem ser melhoradas.

O DT também deve articular e colaborar com os professores da turma, pais e encarregados de educação, de forma a prevenir os comportamentos mais frequentes, como problemas de conduta e carências ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Favinha et al. (2012), a escola, por ser aberta a toda a comunidade, causa heterogeneidade de pessoas, origens e culturas, o que obriga a que o DT tenha uma grande capacidade de tratar cada aluno de uma forma individualizada, adaptando-se aos seus alunos de maneira a garantir a equidade para todos. Este é o principal motivo para que o docente escolhido para esta função seja, normalmente, um professor que demonstre competências pedagógicas e capacidade de relacionamento.

O trabalho do DT é realizado em cooperação com os professores da turma. Juntos discutem as melhores estratégias para garantirem o desenvolvimento integral de cada aluno. Além disso, o DT também deve estabelecer contacto entre a escola e a família, estando constantemente ligado com os encarregados de educação dos alunos de forma a evitar ou perceber

problemas que possam aparecer, como faltas de disciplina, atrasos constantes, faltas de assiduidade ou o pouco aproveitamento escolar.

Como já fui referindo ao longo do relatório, este ano foi muito atípico devido à pandemia e praticamente só frequentei a sala de professores de EF, pelo que o meu contacto com as DT das turmas que lecionei, do 6º e do 11º ano, foi muito reduzido. A função das DT passou pela convocatória para reuniões (este ano, em regime online), onde estive sempre presente. Nestas reuniões (quer de uma turma, quer de outra), ambas as DT demonstraram um conhecimento profundo dos alunos, alertando os professores para, por exemplo, possíveis comportamentos desviantes de um aluno que estava a atravessar problemas familiares. Os concelhos de turma mostraram-me mais pormenorizadamente o trabalho da DT. Nestas reuniões eram discutidos assuntos como as avaliações de final de período ou alguns problemas existentes na turma e a DT coordenava o ritmo da reunião, dando sempre a sua opinião acerca da questão em causa.

Recordo-me de outro episódio com a DT da TR, que me enviou um email a perguntar se uma aluna se tinha lesionado na minha aula, uma vez que essa “lesão” serviu como desculpa para faltar à aula seguinte, o que denota, por parte da DT, um grande envolvimento e conhecimento dos seus alunos (a DT tinha razão, a aluna não se magoou).

Posso afirmar, em jeito de conclusão, que ambas as DT com quem tive contacto mostraram empenho em todos os momentos no cumprimento das tarefas inerentes ao DT, tentando resolver os problemas que iam aparecendo, ou até antecipando-os. O meu contacto com ambas, embora reduzido, foi muito enriquecedor e, certamente, me vai ajudar a ser melhor professor e, quiçá, DT no futuro.

5.2 Desporto Escolar

Segundo Resende et al. (2014), o DE pode ser utilizado como uma excelente estratégia para impedir o crescimento do sedentarismo e obesidade que tem vindo a crescer no nosso país, fomentando nos alunos a prática de

atividade física. Além disso, Soares et al. (2015) afirma que o DE é para todos aqueles que queiram participar, sendo universal e reprovando qualquer seleção dos alunos. No entanto, A pandemia também afetou aquela que foi a minha experiência relacionada com o DE. A escola teve que realizar algumas alterações significativas de forma a permitir que houvesse a tão falada “bolha”, desfasando os horários de anos diferentes, o que fez com que sobrasse pouco tempo para a prática do DE. Adicionando a este facto, os próprios alunos, desencorajados pelos pais, têm vindo a perder o hábito de prática de exercício físico neste último ano, de forma a reduzir os seus contactos e minimizar a possibilidade de contraírem o vírus.

Uma vez que sou ligado ao voleibol e, sendo Espinho uma cidade muito conhecida pela prática desta modalidade, tinha duas opções na altura de escolher a modalidade que ia acompanhar neste ano. A primeira opção passava por escolher uma modalidade em que não estivesse tão à-vontade, a segunda passava exatamente por ingressar nessa área. Se fosse num ano normal, podiam existir algumas dúvidas, mas como nem sequer havia possibilidade de existirem treinos e o nosso contacto com o desporto escolar foi extremamente reduzido, decidi escolher acompanhar o voleibol e, nas poucas oportunidades que tivesse, tentar cativar os alunos durante a prática.

Embora não tivesse sido possível acompanhar o trabalho e a evolução dos alunos ao longo do ano letivo, foram organizados dois torneios, ambos no terceiro período, promovidos pela professora responsável pela modalidade.

O primeiro momento foi direccionado para os alunos mais velhos, do secundário. Houve cerca de 10 duplas inscritas e realizou-se um torneio (masculino, feminino ou misto), com os alunos a demonstrarem um grande espírito competitivo. Todos estes alunos praticavam voleibol federado, em clubes.

No segundo torneio, dirigido para os alunos do 2º CEB, existiu um número muito maior de duplas inscritas (praticamente trinta), em que a grande maioria dos alunos não praticavam voleibol.

Foi muito gratificante conseguir perceber as diferenças e as semelhanças entre estes dois momentos tão opostos, seja na questão da idade dos alunos, do

número de duplas, do nível competitivo, do número de atletas a praticar desporto federado, etc... percebendo que em ambos os momentos houve uma tentativa de superação por parte dos alunos, mostrando alegria, vontade de vencer e muito fairplay ou seja, todos os valores pretendidos durante a prática desportiva e que o desporto deve passar aos praticantes.

5.3 Evento: Master Class – “Sê Ativo”

Logo no início do ano letivo, numa das primeiras reuniões do núcleo de estágio foi-nos informado a nós, estagiários, que deveríamos organizar, pelo menos, uma atividade que promovesse a relação entre a comunidade educativa e a restante comunidade.

Moreno (2018) afirma que é extremamente importante que haja uma relação entre a escola, o professor e as famílias dos alunos de forma que ambos os locais (escola e casa) estejam em sintonia e que seja possível o aluno acompanhar as mudanças históricas, sociais, económicas e culturais da atualidade. A escola deve, assim, manter-se em contacto com a família dos seus alunos. Costa Almeida et al. (2017) acrescentam que ouvir as famílias permite perceber a importância da escola nas suas vidas, fazendo com que os professores compreendam aspetos que nem sempre lhes foram claros e que podem contribuir com a trajetória escolar dos alunos.

A EC, no seu PEE, vai ao encontro com aquilo que foi referido no parágrafo anterior, afirmando que a colaboração da escola com a comunidade deve ser bidirecional, sendo essa uma das preocupações do evento. O evento teve como principais objetivos desenvolver a relação entre a comunidade educativa e adjacentes, promover o conhecimento e aprendizagens relacionadas à prática desportiva, promover uma cidadania ativa, com hábitos de vida saudável e o sentido crítico, assim como a reflexão dos assuntos relacionados.

Durante todo o processo a pandemia teve influência nas decisões tomadas. A data de realização do evento foi alterada devido ao confinamento existente durante o segundo período e o evento teve, assim, que ser realizado no terceiro período.

Também a atividade em que o evento ia consistir foi influenciada pela pandemia. De forma a manter o distanciamento e não por em risco a saúde dos participantes, decidimos realizar uma aula online dirigida pelos três estagiários.

Na parte inicial da aula, houve uma breve conversa em que se abordou a área dos conhecimentos relacionada com a nossa disciplina, dando especial ênfase aos benefícios da atividade física e às vantagens de uma alimentação equilibrada.

Após esta parte conceitual, foi realizado um circuito com exercícios cardiovasculares, força, coordenação, flexibilidade e equilíbrio. A cada momento eram realizados três exercícios (cada estagiário realizava um) para o mesmo grupo muscular, com diferentes níveis de dificuldade de forma a haver diferentes níveis de desempenho e a aula ser, assim, um desafio para todos.

Foi realizada uma divulgação do evento, tendo sido criados flyers colocados em vários pontos da escola. Também foi pedido a todos os professores do grupo disciplinar, bem como aos DT, assim como às professoras titulares do 1ºCEB que tentassem divulgar nas suas turmas o que iria ser realizado. Nós, estagiários, também tentámos sensibilizar todas estas turmas, indo falar às salas durante a semana do evento, de forma a reunir um elevado número de participantes. Contudo, a adesão ao evento foi menor do que a que esperávamos e acredito que isso tenha acontecido por dois motivos: em primeiro lugar, porque os alunos vinham de um segundo período com ensino à distância e se encontravam saturados com esse tipo de aulas. Em segundo lugar, devido ao horário em que foi realizada a master class, numa sexta-feira às 18h da noite, em que a uma grande parte dos alunos tem treinos e os encarregados de educação estão a trabalhar. No entanto, apareceu no evento o Diretor da EC, professores do grupo disciplinar, alunos do 1ºCEB e alunos do sexto ano, quer do agrupamento ou fora dele, o que demonstra que foi cumprido o objetivo de ser realizado um evento para todos, dentro e fora da comunidade educativa.

Olhando para todo o processo, entendo que foi uma atividade que exigiu uma organização grande e uma capacidade de adaptação constante devido às restrições que a pandemia nos ia pondo. A planificação do evento, a divulgação e a execução do mesmo foram tudo momentos que exigiram dedicação da nossa

parte. O flyer idealizado por nós de forma a cativar pessoas, os exercícios que iam ser realizados de forma a não ser necessário a utilização de materiais e garantir que eram possíveis de serem realizados por todos, assim como o espaço, decorado com a bandeira da escola bem visível, foram pormenores importantes que exigiram bastante preparação.

Concluindo, não tenho dúvidas que foi uma experiência extremamente positiva para mim. Governava em mim um sentimento de dever cumprido quando finalizada a masterclass, uma vez que acredito que todos os intervenientes perceberam a importância da atividade física (seja em tempos de pandemia ou tempos “normais”), que era a grande finalidade desta atividade.

6.CAPÍTULO V – ESTUDO

6.1 A Condição física em alunos do ensino secundário num ano de pandemia: que melhorias e que relação com as horas de sono?

6.1.1 Resumo

O objetivo central deste estudo foi verificar se existe uma correlação entre as horas de sono por sexo de 57 alunos do 11º ano (36 do sexo feminino e 21 do sexo masculino) e os resultados nos testes de condição física (Vaivém, abdominais FITescola, velocidade 40m e flexões de braços. Visou-se ainda analisar se os alunos melhoraram o seu desempenho nos testes do início para o final do ano letivo. Os alunos foram convidados a responder a um questionário com as horas de sono médias diárias na primeira aula do ano letivo. Os testes de condição física foram realizados em dois momentos ao longo do ano (início do 1º período e final do 3º período). Para verificar se existia uma correlação e os resultados nas primeiras provas, foi utilizada a correlação de Pearson. Para as comparações dos resultados dos testes nos dois momentos de avaliação, foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras repetidas. Os resultados indicaram que não existe uma correlação significativa das horas de sono com nenhum dos testes de condição física. Quanto aos testes, os resultados indicaram que os alunos apenas apresentaram melhorias significativas na prova de velocidade 40m.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO-APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; APTIDÃO FÍSICA; HORAS DE SONO; EVOLUÇÃO

6.1.2 Abstract

The focus of this study was to verify whether there is a correlation between the hours of sleep by gender of 57 students of the 11th grade (36 females and 21 males) and the results in physical condition tests (Shuttle run, sit-ups FITescola, 40 m sprint and push-ups). The improvement in the physical tests of students from the beginning to the end of the school year was also analyzed. Students were asked to answer a questionnaire with the average daily sleep hours in the first class of the school year. Physical condition tests were performed two times during the year (beginning of the 1st trimester and at the end of the 3rd trimester). To verify if there was a correlation between the average daily sleep hours and the results in the first series of tests, the Pearson correlation was used. For the physical tests comparisons, between the two different evaluation times, the non-parametric Wilcoxon test for repeated samples was used. The results indicate that there is no fluctuation in the number of hours of sleep with any of the physical condition tests. As for the tests performed, the results reveal that the students only showed a significant improvement in the 40 m sprint.

KEYWORDS: TEACHING-LEARNING, PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL FITNESS, SLEEPING HOURS, EVOLUTION

6.1.3 Introdução

Como já referi anteriormente, sou treinador de voleibol e deparo-me quase todos os dias com jovens que chegam ao treino a queixarem-se que estão muito cansados e que não dormiram o número de horas necessárias, o que faz com que este seja um tema que me tem suscitado muito interesse. Gajardo et al. (2021) defende que o tabagismo, o consumo de bebidas alcoólicas, a inatividade física e a hipertensão arterial apresentam associação significativa com frequentes problemas de sono, assim como o excesso de peso.

Salta à vista a inatividade física ser um fator decisivo sobre a qualidade de sono, sabendo que as crianças eram mais ativas nas gerações anteriores e

que as tecnologias fizeram com que a vida inativa aumentasse, especialmente nos jovens (Henrique Verzani & de Souza Serapião, 2020). Também de Souza et al. (2020) referem que a sonolência diurna excessiva nos jovens está fortemente associada ao uso do telemóvel antes de ir dormir. Não se pode dissociar este fator com a obesidade, como comprovam Testa et al. (2017), que chegou à conclusão que um programa de realização de exercício de apenas três semanas pode trazer uma efetiva redução de indicadores de obesidade.

Segundo de Luis et al. (2020), a pandemia COVID 19 e os constantes confinamentos resultantes da mesma fizeram com que a população ficasse mais inativa e ganhasse hábitos mais sedentários. Os mesmos autores referem que se registou um aumento do número de casos de obesidade, assim como da média de peso por pessoa nesta fase.

Se antes da pandemia a Direção Geral de Saúde (DGS) afirmava que 80% da população não praticava atividade física suficiente para cumprir as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), nestes tempos de incerteza os números são ainda mais negativos, com a maioria dos ginásios e clubes de diferentes modalidades encerrados, assim como competições canceladas. Os adultos devem realizar, no mínimo, 60 minutos de atividade física diária, moderada a vigorosa, de maneira a reduzir variados riscos para a saúde como doenças coronárias, diabetes tipo II, hipertensão, trombose, sintomas de depressão, cancro da mama e controlo do peso corporal. Por seu lado, uma criança/adolescente deve realizar entre 30 e 60 minutos diários de atividade física, em intensidade moderada a vigorosa.

A atividade física, segundo a DGS, é considerada qualquer movimento realizado pelo sistema músculo-esquelético, que resulte num dispêndio energético maior do que os valores de repouso, como as tarefas diárias que requerem algum esforço. Já a aptidão física, segundo a DGE, pode ser vista como a interação entre atributos genéticos e a prática de atividades físicas.

Como vimos anteriormente, as crianças/adolescentes devem realizar cerca de 300/350 minutos de atividade física semanal, no entanto as aulas de educação física apenas incidem em 135/180 minutos semanais, ainda por cima nem todos estes minutos são destinados à prática de atividade física, o que ainda

se acentuou num ano com estas características, em que os alunos não podiam ir todos ao balneário ao mesmo tempo de forma a manterem o distanciamento social, o que significa que alguns iam 20 minutos mais cedo para o balneário do que o horário destinado para o término da aula. Além disso, nos dois meses de confinamento registados no segundo período, o tempo útil da aula direcionado para a prática de atividade física foi ainda menor, uma vez que as possibilidades de aula eram poucas e o contacto entre professor/alunos e alunos/alunos era muito reduzido, existindo a tentativa por parte dos professores de manter os alunos motivados para a prática. Percebemos, assim, que os alunos devem realizar atividade física fora das aulas de EF de forma a cumprirem as recomendações da DGS. Neste quadro, Azevedo et al. (2020) defendem que o professor de EF tem um grande poder em mãos de forma a interferir de maneira positiva na vida dos seus alunos, seja na parte motora, cognitiva, afetiva ou social. O professor deve, assim, conseguir compreender os seus alunos de forma a conseguir motivá-los para a prática de atividade física fora do tempo das aulas.

Face a esta situação, o presente estudo visou explorar a relação entre as horas de sono e os resultados dos testes de aptidão física e perceber se o trabalho desta área num ano de pandemia aportou melhorias nos níveis de aptidão física.

6.1.4 Objetivos

1. Verificar se existe uma correlação entre o número médio de horas dormidas pelos alunos, por sexo e os resultados dos testes de aptidão física.
2. Analisar se houve melhorias significativas nos resultados dos testes de aptidão física nas componentes força, velocidade e aptidão aeróbia.

6.1.5 Métodos

Contexto do estudo

O estudo foi realizado numa escola na cidade de Espinho, no contexto das aulas de Educação Física no decurso do estágio profissional do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Todos os testes FITescola realizados, assim como o questionário, foram realizados nas aulas de Educação Física.

Participantes

Os participantes do estudo foram os alunos das três turmas do 11º ano com as quais o Núcleo de Estágio teve contacto mais próximo durante o ano letivo. Além deste critério, os alunos tinham que ter idades compreendidas entre os 16 e 18 anos e estarem aptos e capazes a realizar os testes propostos nos dois momentos que estavam destinados à sua realização. Assim, a amostra é constituída por 57 alunos, 36 do sexo feminino e 21 do sexo masculino.

Estratégias de trabalho nas aulas de Educação Física

Uma vez que não tínhamos noção da evolução da pandemia e do que nos ia sendo permitido realizar, numa tentativa de manter o distanciamento social, a primeira matéria abordada no ano letivo foi o desenvolvimento da condição física.

Nesta fase, o aluno apenas produzia aquilo que era orientado pelo professor. Podemos, assim, afirmar que foi utilizado um estilo de aula por comando e por tarefa. Relembro que os alunos vinham de há muitos meses sem aulas presenciais e que as restrições eram muitas, devido à pandemia, pelo que achámos por bem que estes não tivessem margem de manobra para cometer algum erro ou ir contra alguma regra.

No início, as aulas tinham sempre a mesma estrutura, isto é, não era utilizado material e os alunos realizavam diferentes exercícios, à ordem do professor, sempre no mesmo local. No entanto, à medida que as aulas foram passando, o método de trabalho passou a ser o trabalho em estações. Também houve a necessidade de motivar os alunos e o NE decidiu aproveitar o material (bolas de andebol, voleibol, basquetebol, cordas, cadeiras, elásticos,

plataformas de equilíbrio, cones, etc...) para introduzir novos exercícios de forma a fugir à rotina.

Uma maneira de tentar que os alunos percebessem quais eram os exercícios que pretendíamos que eles realizassem e comesçassem a associar o nome dos exercícios ao movimento pretendido foi a realização de fichas técnicas. Assim, cada exercício tinha uma ficha técnica, com o nome do exercício, imagens do movimento e os músculos e capacidades motoras desenvolvidas. Foram necessárias muitas (mais de 100) fichas técnicas uma vez que, como já referimos anteriormente, no início era apenas utilizado o peso do corpo mas numa fase seguinte foram utilizados materiais e outros exercícios relacionados com habilidades técnicas de modalidades e habilidades gímnicas.

Durante todo o ano letivo, mesmo nas fases em que foram abordadas algumas modalidades coletivas, como o andebol e o voleibol, ou outras modalidades como a dança e o atletismo, nunca foi abandonado este trabalho de condição física, existindo uma parte de uma das aulas, todas as semanas, para a prática de um circuito

Este trabalho de condição física também era realizado pelos alunos que iam ficando em casa, em quarentena ou isolamento profilático, de forma a manter estes alunos mantiveram-se ativos.

No segundo período, quando existiu a quarentena obrigatória, o desenvolvimento da condição física voltou a estar presente em todas as aulas, quer em forma de circuito, quer em forma de jogo da glóriaFIT, em que os rapazes formavam uma rapariga e as raparigas outra e lançavam dados virtuais. Em cada estação a equipa adversária tinha um exercício físico para realizar.

Podemos, assim, verificar, que o desenvolvimento da condição física foi um ponto que esteve presente durante todo o ano letivo nas nossas aulas, independentemente de serem online ou presenciais, ou numa fase em que as restrições impostas devido à pandemia eram mais ou menos rígidas.

6.1.6 Instrumentos

Horas de sono

A média das horas de sono dormidas por cada aluno foi apurada através de um questionário realizado na primeira aula do ano letivo, no dia 17 de setembro de 2020. Este questionário, elaborado pelo NE, foi realizado por cada aluno no seu telemóvel. Uma vez que tinha questões relacionadas com os hábitos (como média diária de horas de sono ou média diária de horas de estudo), com a vida familiar (nº irmãos, se vive com os pais) e com os gostos dos alunos (disciplinas preferidas, modalidades desportivas preferidas), serviu para perceber, como professor, as características dos alunos da turma que ia acompanhar no estágio profissional.

Bateria de testes FITescola

Os testes foram realizados nos 1º e no 3º Períodos. Para analisar os níveis de aptidão física dos alunos foram realizados vários testes da bateria FITescola, sendo que aqueles que foram escolhidos para este estudo foram o teste Vaivém, o de abdominais FITescola, o de velocidade 40m e o de flexões de braços, uma vez que o objetivo passava por estudar os alunos e a performance destes em alguns exercícios destinados a avaliar a sua aptidão física nas componentes força (abdominais e flexões de braços), velocidade (velocidade 40m) e aptidão aeróbia (vaivém).

O teste de abdominais FITescola consiste na execução do maior número de abdominais numa cadência predefinida. O aluno inicia o teste com as costas no colchão, os membros inferiores semi-fletidos, os membros superiores em extensão e as mãos em contacto com os MI. Os pés dos alunos devem estar em contacto com o solo e não podem ser segurados por um colega ou qualquer outro material. O aluno deve fletir o tronco de forma controlada, sem levantar os pés do colchão e mantendo as mãos em contacto com os MI durante todo o movimento. As mãos devem chegar aos joelhos. Após chegar à posição final, o aluno deve descer o tronco até a cabeça tocar no solo. Apenas neste momento o movimento completo está realizado e pode ser contabilizada uma repetição. Cada repetição deve ser contínua e são realizados 20 abdominais por minuto,

com a cadência a ser controlada através de um sinal áudio emitido com intervalos de tempos regulares. O aluno deve realizar o teste até à segunda execução incorreta, tendo em conta os critérios definidos acima. Os participantes foram organizados em pares, sendo que um deles realizava o teste e o outro contava as repetições e infrações, trocando de papéis posteriormente.

O teste de flexões de braços consiste na execução do maior número de flexões de braços (movimento de flexão dos braços e extensão dos antebraços) numa cadência predefinida. O aluno inicia o teste com o corpo em prancha, com os MS em extensão e os pés ligeiramente afastados. As mãos devem estar colocadas debaixo dos ombros, com os dedos orientados para a frente. O aluno deve manter a cadência, fletindo o cotovelo de forma controlada, sem deixar de estar em posição de prancha em nenhum momento. Os cotovelos devem realizar um ângulo de cerca de 90° entre o braço e o antebraço. Após chegar à posição final, o aluno deve retornar à posição inicial de forma controlada até o cotovelo ficar em completa extensão. Cada repetição deve ser contínua e são realizadas 20 flexões por minuto, com a cadência a ser controlada através de um sinal áudio emitido com intervalos de tempos regulares. O aluno deve realizar o teste até à segunda execução incorreta, tendo em conta os critérios definidos acima. Os participantes foram organizados em pares, sendo que um deles realizava o teste e o outro contava as repetições e infrações, trocando de papéis posteriormente.

O teste de velocidade 40m consiste em realizar uma corrida de 40m, no menor tempo possível, tendo como objetivo mensurar a capacidade de aceleração e a velocidade dos alunos. O aluno deve começar por se posicionar atrás da linha que assinala o ponto de partida, realizando uma partida de pé, isto é, com os MI em afastamento ântero-posterior e o tronco ligeiramente inclinado à frente. A cronometragem é manual após um sinal auditivo que assinala a partida. Os alunos devem ter a preocupação de não desacelerar até transporem a linha final, altura em que o cronómetro é parado. Devem ser realizadas duas tentativas por aluno e registado o melhor resultado. Os alunos realizam a prova dois ao mesmo tempo, de forma a facilitar o registo dos tempos efetuados.

O teste de vaivém consiste na execução do número máximo de percursos realizados numa distância de 20m a uma cadência pré-determinada, sendo o teste recomendado para a avaliação da aptidão aeróbia. O aluno deve começar

por se posicionar atrás da linha que assinala o ponto de partida e começar o percurso quando ouvir o primeiro sinal sonoro, de forma a conseguir atingir a outra extremidade antes do sinal sonoro seguinte, esperando para correr no sentido contrário. Inicialmente, a velocidade é de 8,5 km/h e aumenta progressivamente (0,5km/h por minuto) até ao máximo de 120 percursos. Quando o aluno não consegue atingir a linha final de percurso ao sinal sonoro, deve inverter o sentido da corrida. Este deve permanecer o máximo tempo possível em prova, que só acaba quando o aluno não consegue chegar à linha antes do sinal sonoro em duas ocasiões. Os participantes foram organizados em pares, sendo que um deles realizava o teste e o outro contava as repetições e infrações, trocando de papéis posteriormente.

6.1.7 Procedimentos de análise

Os dados recolhidos foram analisados recorrendo a procedimentos estatísticos no *software Statistical Package for Social Sciences Statistics*, versão 26. A avaliação da correlação entre as horas de sono dos alunos e os resultados dos testes de cada género, no primeiro momento de avaliação, foram realizados pela Correlação de Pearson. Para as comparações da amostra entre os diferentes momentos de avaliação, foi utilizado o teste não paramétrico de *Wilcoxon* para amostras repetidas. Os dados são apresentados em valores arredondados, média e desvio padrão. Foi considerado um nível de significância de $p \leq 0,05$ para as análises efetuadas.

6.1.8 Resultados

Correlação, por sexo, entre horas de sonos e os resultados nos testes de aptidão física

Nas nossas turmas, as raparigas dormem $7,36h \pm 0,64$ (média e desvio padrão). Apenas 16 das 36 (44,4%) raparigas afirmaram que dormiam este tempo, sendo que nenhuma delas dormia 9 horas, todas 8. Das restantes, 17 dormiam 7 horas (47,2%) e 3 dormiam 6 horas (8,3%). Por sua vez, os rapazes

dormem $8h \pm 0,78$ (média e desvio padrão). Uma grande maioria (80,9%), isto é, 17 dos 21 rapazes dormem entre 8 e 9 horas por dia. Dentro deste grupo, 12 (57,1%) dormem 8 horas, sendo que 5 (23,8%) dormem, em média, 9 horas diárias. Dos 4 rapazes restantes, 3 (14,3%) dormem 7h, enquanto apenas 1 (4,8%) dorme 6h diárias.

Como se verifica no quadro abaixo, a correlação entre as horas de sono e o nível dos alunos no primeiro momento de avaliação, independentemente da prova e do género, revela-se estatisticamente fraca. (R é sempre $<0,4$).

Tabela 2 - Correlação entre horas de sono e provas (por sexo)

<i>Horas de sono</i>	<i>Média</i>	<i>Horas sono / Vaivém (R)</i>	<i>Horas sono / Abdominais (R)</i>	<i>Horas sono / Velocidade (R)</i>	<i>Horas sono / Flexões (R)</i>
<i>Raparigas (36)</i>	$7,36 \pm 0,64$	-0,154	0,036	0,079	0,063
<i>Rapazes (21)</i>	$8,00 \pm 0,78$	0,154	-0,129	0,222	0,391

Podemos ainda verificar que a direção da relação entre as horas de sono e o vaivém (no caso das raparigas) e as horas de sono e os abdominais (no caso dos rapazes) se relaciona num sentido negativo, isto é, os valores altos de uma destas variáveis associam-se aos valores altos da outra. Também na velocidade isto acontece, embora o resultado não seja apresentado em número negativo, uma vez que quanto maior forem os valores da corrida, menos bom é o resultado. No entanto, em nenhum destes casos a correlação entre as horas de sono e o resultado das provas é, sequer, moderada, pelo que estes valores pouco nos dizem.

Testes de aptidão física (1º vs 2º momento)

Na tabela 3, podemos observar os resultados (média e desvio padrão) dos 57 alunos nas quatro provas do FitEscola, em cada um dos momentos de avaliação. Embora neste quadro, à primeira vista, pareça haver uma melhoria do primeiro para o segundo momento em três das quatro provas (relembro que, no caso da velocidade, quanto mais baixos forem os valores, melhores os resultados dos alunos), vejamos com atenção a tabela 4.

Tabela 3 - Resultados médios dos alunos nas 4 provas, nos 2 momentos distintos

Provas	Vaivém 1	Vaivém 2	Abdominais 1	Abdominais 2	Velocidade 40m 1	Velocidade 40m 2	Flexões 1	Flexões 2
Resultados alunos (57)	41,84 ± 23,41	42,53 ± 23,28	41,18 ± 20,05	38,19 ± 20,65	6,77 ± 0,80	6,52 ± 0,81	18,47 ± 9,09	19,47 ± 10,64

Tabela 4 - nº de alunos que melhoraram, mantiveram e pioraram os resultados. Relação entre os dois momentos

Provas	Total alunos	Nº alunos melhoraram	Nº alunos pioraram	Nº alunos mantiveram	p
Vaivém	57	29	22	6	0,291
Abdominais	57	19	27	11	0,089
Velocidade 40m	57	40	11	6	0.000*
Flexões	57	28	20	9	0,138

Conforme se pode observar na tabela 4, no **teste do vaivém**, dos 57 alunos, 29 (50,9%) apresentaram melhorias neste espaço de tempo, 22 (38,6%) pioraram e 6 (10,5%) alunos mantiveram a performance.

Já quanto ao **teste de abdominais FITescola**, foi o único cujo número dos alunos que pioraram os seus resultados do primeiro para o segundo teste foi maior do que os que melhoraram, já que 19 (33,3%) apresentaram melhorias, 27 (47,4%) pioraram e 11 (19,3%) mantiveram o mesmo nível.

Em relação à **prova de velocidade 40m**, 40 dos 57 (70,2%) alunos melhoraram, sendo que apenas 11 (19,4%) pioraram os seus tempos e 6 (10,5%) mantiveram a mesma performance nos dois momentos.

No último teste, **as flexões de braços**, 28 dos 57 (49,1%) alunos melhoraram, 20 (35,1%) pioraram a sua performance e 9 (15,8%) mantiveram-na equivalente do primeiro para o segundo momento avaliativo.

Apesar de, aparentemente, existir uma melhoria nos testes de vaivém, de velocidade e de flexões de braços e uma regressão dos resultados na prova dos abdominais, verificamos que **apenas na prova de velocidade 40m existem diferenças com significado estatístico** ($6,77 \pm 0,80$ no 1º momento e $6,52 \pm 0,81$ no 2º - $p < 0,05$).

6.1.9 Discussão

Segundo do Valle et al. (2016), dormir oito a nove horas por dia é o tempo ideal para os adolescentes, sendo que este descanso pode melhorar o estilo de vida das pessoas, evitando a sonolência excessiva ou, por exemplo, dores nas costas. Relativamente à correlação entre as horas de sono dos alunos e os seus resultados no 1º momento das 4 provas (vaivém, abdominais FITescola, velocidade 40m e flexões de braços), independentemente da prova e do género, revela-se estatisticamente fraca. É importante referir que, nesta fase, variadíssimos fatores, além do nº das horas de sono, podem afetar a performance dos alunos nas diferentes provas. Segundo Puquevis de Souza et al. (2019), o nervosismo, por exemplo, faz com que o rendimento dos alunos/atletas seja alterado de acordo com a forma como estes conseguem reagir nestas situações. Além disso, de Souza et al. (2020) refere que a maioria dos adolescentes apresenta horas de sono insuficientes e um dos motivos revela-se o uso do telemóvel na hora de ir dormir. Nos dias de hoje, os jovens (e não só) perdem-se nas redes sociais e a falar com os amigos ao telemóvel, quase sem que se apercebam, o que também pode significar que as horas de sono apresentadas pelos mesmos não sejam equivalentes à realidade. Se, por um lado, isto justifica, em parte, a não correlação estatisticamente significativa entre as horas de sono e o rendimento dos alunos, por outro, também é necessário ter esta afirmação em conta na

próxima fase deste estudo, onde se pretendeu comparar os resultados dos alunos em dois momentos, nos 1º e 3º períodos. Nesta fase do estudo, juntou-se a performance dos rapazes e das raparigas, uma vez que importava perceber se havia melhoria em todos os alunos e não apenas num grupo específico.

Em relação ao **teste do vaivém**, quando comparados os diferentes momentos de avaliação, percebeu-se que esta melhoria não teve um valor estatisticamente significativo. No entanto, ainda assim verificou-se que existiram mais alunos a melhorar do que a piorar. Acredito que este crescimento foi devido à existência de exercícios que aumentassem a frequência cardíaca em todos os momentos, como “Jumping Jacks” ou “Mountain Climbers”, no entanto as últimas semanas a abordar uma modalidade como o voleibol (mais de potência e menos aeróbia) e o confinamento obrigatório, assim como as quarentenas a que os alunos foram estando sujeitos, não permitiram que esta melhoria fosse ainda maior.

Quanto ao **teste dos abdominais FITescola**, quando foram comparados os resultados do primeiro e do segundo momento de avaliação, verificou-se que, embora tenham existido mais alunos a piorar do que a melhorar, esta diferença não teve um valor estatisticamente significativo. Acredito que esta ligeira baixa de rendimento pode estar associada com a motivação dos alunos para realizar a tarefa, uma vez que no 1º período ainda era uma novidade e quando a mesma foi realizada no 3º período, já foi numa fase final do ano em que este exercício, extremamente repetitivo, foi realizado várias vezes no ano letivo. No entanto, acredito que o confinamento obrigatório, assim como as quarentenas a que os alunos estiveram sujeitos foram as principais causas desta pequena diminuição de rendimento nesta prova.

A **velocidade 40m** foi a prova em que se registaram mais melhorias. Aliás, foi a única prova que as diferenças tiveram um valor estatisticamente significativo. Acredito que esta melhoria pode ter acontecido devido aos muitos exercícios realizados todas as aulas que promoveram o desenvolvimento da força dos membros inferiores e preparação para a corrida, como “Skippings altos” ou “Skipping baixos”, mas muito rápidos. Mais uma vez remeto à modalidade de voleibol, que foi a última abordada durante o ano letivo e que exige uma força explosiva muito desenvolvida e, principalmente, às aulas de

atletismo, outra modalidade abordada no 3º período, em que a prova de velocidade 40m foi abordada e eram realizados exercícios de treino para esta prova nessas aulas.

Por último, em relação ao **teste das flexões de braços**, quando comparados os diferentes momentos de avaliação, percebeu-se que esta melhoria não teve um valor estatisticamente significativo. No entanto, ainda assim verificou-se que existiram mais alunos a melhorar do que a piorar. Em todas as aulas de EF foram realizados exercícios direcionados para o desenvolvimento da força dos Membros Superiores. Também as modalidades abordadas no 3º período como o andebol, o voleibol e o atletismo (lançamentos, essencialmente), tiveram, provavelmente, um peso grande nestas pequenas melhorias, que só não foram maiores devido ao confinamento obrigatório, assim como as quarentenas a que os alunos estiveram sujeitos.

De acordo com Zavorski et al. (2020), os adolescentes durante o isolamento social, devido à pandemia COVID 19, dedicaram-se ainda mais que o normal às redes sociais, sendo que apenas 27% atenderam às recomendações de exercício físico semanal. O autor também afirma que cerca de 30% dos adolescentes ganharam peso e 27,4% não praticou nenhum exercício. Acredito que este tenha sido o principal motivo de não se terem registado melhorias ainda mais evidentes nas quatro provas. Recordo que, durante o segundo período, todos os alunos estiveram em casa dois meses e, apesar das aulas online, o tempo dedicado às aulas de EF devia ser apenas uma parte do exercício diário. Além disso, praticamente todos estes 57 alunos passaram por períodos de isolamento de 10 ou 14 dias, o que proporcionou ainda mais tempo de vida sedentária aos mesmos.

Queria salientar que a única prova que teve melhorias significativas foi aquela que foi trabalhada de forma mais precisa e direta, devido a ser um elemento de avaliação para a modalidade de atletismo. Nesta pesquisa percebi, assim, que todos os esforços que as escolas e, nomeadamente, os professores de EF tenham que fazer para que os alunos tenham uma vida mais ativa, serão bem empregues. Arruda Alves et al. (2021) referem que embora a atividade física seja frequentemente recomendada para três vezes semanais, deve-se ponderar

a sua aplicabilidade diariamente, uma vez que esta prática reduz o risco de várias doenças e aumenta a qualidade de vida dos jovens.

6.1.10 Conclusões

Em relação ao primeiro objetivo do estudo, verificou-se uma correlação fraca entre o nº médio de horas de sono dormidas pelos alunos e os resultados nas provas, por sexo. De facto, o nº de horas de sono é apenas um dos muitos fatores que têm influência na performance dos alunos nas provas físicas realizadas, isto é, o vaivém, os abdominais FITescola, a velocidade 40m e as flexões de braços. A qualidade do sono, o nervosismo e a alimentação são apenas outros exemplos de fatores que têm influência nesta área. Além disso, o próprio nº de horas de sono de cada aluno é muito relativo. Recordo que o questionário foi aplicado no primeiro dia de aulas e os alunos podem ter respondido de acordo com o “horário de férias” onde, provavelmente, as horas de sono são muito diferentes do que as do “horário de aulas”. Por último, a perceção de horas de sono que os alunos têm pode estar a ser confundida com as horas passadas pelos mesmos deitados na cama.

Quanto ao segundo objetivo do estudo, apenas na velocidade 40m existiram melhorias estatisticamente significativas, apesar de no vaivém e nas flexões de braços também se registaram mais alunos a melhorar do que a piorar e uma média superior no segundo momento do que no primeiro. Apenas nos abdominais o rendimento dos alunos foi pior no segundo momento. Uma vez que a única prova que teve melhorias significativas foi aquela que foi trabalhada de forma mais precisa e direta, devido a ser um elemento de avaliação para a modalidade de atletismo, isto leva-me a crer que a atividade física realizada pelo aluno nas aulas de EF tem influência no seu desempenho e na sua condição física. No entanto, o tempo dedicado à disciplina não é suficiente para que estes atinjam os 300/350 minutos semanais de exercício físico recomendado. Assim, um dos papéis fundamentais dos professores de EF passa por, além de fazerem as aulas render, conseguir que os alunos percebam a importância do exercício físico e ganhem gosto pelo mesmo, de forma a realizarem-no fora do tempo das aulas.

6.1.11 Limitações e sugestões para estudos futuros

Em relação ao primeiro objetivo do estudo, talvez o questionário não tenha sido preciso o suficiente para recolher a informação acerca das horas de sono. Em vez de ser realizado apenas um questionário, uma sugestão para um futuro estudo prende-se na possibilidade de os alunos apontarem durante uma semana as horas a que se deitam e acordam todos os dias. Caso fizessem isso 2/3 vezes durante o ano, podíamos ficar com uma média de horas dormidas de cada aluno mais precisas do que apenas com o questionário inicial. Outra limitação relacionada com a veracidade das horas de sono apresentadas pelos alunos tem a ver com o uso do telemóvel na hora de ir dormir, como vimos anteriormente, uma vez que os jovens nem sequer se apercebem do tempo que passam nas redes sociais, o que faz com que as horas que estão na cama não sejam equivalentes às horas de sono.

Quanto ao segundo objetivo, esperemos que não haja estudos do género no futuro pois era sinal de que não existiam mais situações em que as pessoas estivessem isoladas em casa, as aulas fossem online, os ginásios fechados e os treinos e competições de diferentes modalidades canceladas. No entanto, é necessário e urgente que os professores de EF conheçam cada um dos seus alunos de forma a conseguirem arranjar estratégias para os cativar para a prática de atividades físicas, dentro e fora das aulas. Caso isso aconteça, com certeza os resultados dos testes melhorarão mais do que aquilo que foi apresentado no estudo, independentemente de termos um ano atípico com isolamento e quarentenas ou um ano dito “normal”.

6.1.12 Referências Bibliográficas

Arruda Alves, R., Araujo Figueiredo, J., de Souza do Vale, W., Alves Penna, T., & José Oliveira, A. (2021). IMPACTO DA BAIXA FREQUÊNCIA SEMANAL DE ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE. *IMPACT OF LOW WEEKLY FREQUENCY OF PHYSICAL ACTIVITY ON HEALTH.*, 14(1), 130-138.

Azevedo, R. F., Costa, W. A., Cruz, A. P. M. d., Oliveira, J. R., & Bergamo, L. G. (2020). A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA UTILIZANDO AS ABORDAGENS DAS NOVAS TENDÊNCIAS. *Pedagogical action of the physical education teacher using the approaches of the new trends.*, 61, 53-65.

de Luis, D., Izaola, O., Primo, D., Gómez, E., Torres, B., López Gómez, J. J., de Luis Román, D. A., Primo Martín, D., Gómez Hoyos, E., & Torres Torres, B. (2020). Efecto del confinamiento por COVID-19 sobre la ganancia de peso corporal autorreportada en una muestra de pacientes obesos. *Nutricion Hospitalaria*, 37(6), 1232-1237. doi:10.20960/nh.03307

de Souza, E. A., de Lima Pinto, J. C. B., & Alves, F. R. (2020). Uso do celular antes de dormir: Um fator com maior risco para sonolência excessiva em adolescentes de escolas militares = Cell phone use before bedtime: A risk factor for excessive sleepiness in adolescents from military schools. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 69(2), 111-116.

do Valle, M. B., Noll, M., & Tarragô Candotti, C. (2016). Prevalência de dor nas costas e fatores associados em escolares do ensino fundamental de uma escola militar: um estudo transversal. *Prevalence of back pain and associated variables in primary schools in a military school: a cross sectional study.*, 24(2), 26-34. doi:10.18511/0103-1716/rbcm.v24n2p26-34

Gajardo, Y. Z., Nunes Ramos, J., Muraro, A. P., Ferraz Moreira, N., Gonçalves Ferreira, M., & Melo Rodrigues, P. R. (2021). Problemas com o sono e fatores associados na população brasileira: Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. *Sleep-related problems and associated factors among the Brazilian population: National Health Survey, 2013.*, 26(2), 601-610. doi:10.1590/1413-81232021262.08412020

- Henrique Verzani, R., & de Souza Serapião, A. B. (2020). Contribuições tecnológicas para saúde: olhar sobre a atividade física. *Technological contributions for health: outlook on physical activity.*, 25(8), 3227-3238. doi:10.1590/1413-81232020258.19742018
- Puquevis de Souza, J., Costa Lobo, C., dos Anjos, C. L., & Mikulis Passareli, L. F. (2019). Ansiedade pré-competitiva em atletas das categorias de base: relato de experiência em campeonato brasileiro de judô. *Pre-competitive anxiety in athletes of the judo base categories: experience report of brazilian judo championship.*, 17(2), 77-81. doi:10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p77
- Testa, W. L., Poeta, L. S., & da Silva Duarte, M. d. F. (2017). EXERCÍCIO FÍSICO COM ATIVIDADES RECREATIVAS: UMA ALTERNATIVA PARA O TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL. *Physical exercise with recreational activities: an alternative for the treatment of childhood obesity.*, 11(62), 49-55.
- Zavorski, E. B., Recktenvald, C. R. M., Paglia Júnior, L. V., Bueno, L. J. R., de Jesus, J. A., & Nodari Júnior, R. J. (2020). UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO COMPORTAMENTO ATIVO EM TEMPOS DA PANDEMIA DO COVID-19. *Evidência*, 20(2), 215-216.

7. CONCLUSÃO

7. Conclusão

Chegado ao término deste processo, chegou a altura de olhar para trás e perceber a evolução que vivi ao longo deste ano. Agora tenho noção que em setembro não fazia ideia por tudo aquilo que iria passar. Esta fase da minha vida acabou e sinto-me com mais conhecimento e experiência. Como diriam os meus alunos mais novos... sinto-me um “grande”! Embora tenha a plena noção que o meu processo de aprendizagem como professor está só agora a começar, sinto-me professor e não aluno, pela primeira vez nos meus vinte e sete anos de vida.

Não posso deixar de destacar a relação que criei com os alunos da TR e da turma partilhada (6º ano). Foram os meus primeiros alunos e uma convivência tão positiva como a que existiu, tenho a certeza que nunca vou esquecer. Se o ano de estágio, só por si, já é um ano atípico, num ano como este foi ainda mais. Recordo a pandemia que atravessamos e que nos obrigou a tantas adaptações que me obrigaram a uma tentativa constante de encontrar soluções para a motivação dos alunos.

A PC, juntamente com os meus colegas do NE, foram os meus grandes companheiros durante este ano tão trabalhoso. Foi graças a eles que chego ao final com a sensação de ser muito melhor professor. Todas as discussões, reflexões e partilhas que tivemos obrigaram-me a evoluir e a querer sempre mais. Embora tenha noção que tinha muitas atividades fora do estágio profissional, por ser treinador de duas equipas, ainda por cima num ano tão incerto, sei que estes três elementos percebiam e se adaptavam de maneira que eu conseguisse estar presente em todos os momentos relativos ao EP. Também as observações do PO foram essenciais e ajudaram-me a perceber em que pontos e de que maneira eu devia melhorar a minha ação.

Acabo o EP com conhecimentos sólidos em relação ao trabalho de docente, seja relacionado com a realidade que este atravessa durante o ano letivo, seja direcionado para o conhecimento específico e a melhor forma de planear e pôr em prática o PEA.

Por último, mas não menos importante, resta-me agradecer a todos aqueles que me criaram todas as condições para que o meu EP fosse um

sucesso. À PC, ao grupo disciplinar, ao NE, aos meus alunos e a todas as pessoas não docentes da escola, o meu muito obrigado!

Apesar de não saber bem o que me reserva o futuro, posso garantir com toda a certeza que vai passar por tentar marcar positivamente a vida de outros, como tentei fazer durante todo o EP com os meus alunos. Esta foi uma experiência que jamais esquecerei!

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8. Referências Bibliográficas

- Arruda Alves, R., Araujo Figueiredo, J., de Souza do Vale, W., Alves Penna, T., & José Oliveira, A. (2021). IMPACTO DA BAIXA FREQUÊNCIA SEMANAL DE ATIVIDADE FÍSICA NA SAÚDE. *IMPACT OF LOW WEEKLY FREQUENCY OF PHYSICAL ACTIVITY ON HEALTH.*, 14(1), 130-138.
- Azevedo, R. F., Costa, W. A., Cruz, A. P. M. d., Oliveira, J. R., & Bergamo, L. G. (2020). A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA UTILIZANDO AS ABORDAGENS DAS NOVAS TENDÊNCIAS. *Pedagogical action of the physical education teacher using the approaches of the new trends.*, 61, 53-65.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review.* 84(82), 191.
- Barbosa, B. L., Oliveira, G. D. M. d., Vieira, L. d. S., & Bento-Soares, D. (2020). ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: MEIOS PARA A FORMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Pedagogical strategies: ways to socio-educational education in Physical Education classes.*, 61, 66-79.
- Bastos, S. B., Vezzani, F. M., da Silva, V., & de Lima, M. R. (2021). A teachers' formative process in soil education takes place while integrated to their life stories. *Revista Brasileira de Ciencia do Solo*, 45. doi:10.36783/18069657rbcs20200122
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Being a cooperating teacher in Physical Education: reasons and senses.*(S1A/S1R), 353-375. doi:10.5628/rpcd.14.S1A.353
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L. T. N., & Graça, A. B. S. A. (2012). Configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: Da Formação À Intervenção*, 2, 81-111.
- Batoni, B. R., & Mendes, A. I. F. (2020). ESTUDANDO A LITERATURA ENCONTRADA SOBRE O COMPORTAMENTO SOCIALMENTE HABILIDOSO DESEJADO PARA PROFESSORES. *Studying The Literature Found On The Socially Skilled Behavior Desired For Teachers.*(59), 57-75.

- Bento, J. O. (1995). Educação. Problemática dos objetivos. In *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas* (pp. 121-159). Porto: Campo das letras.
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Impact of Sport Education and Direct Instruction Models on personal and social responsibility development in sport activities*.(S1), 66-74. doi:10.5628/rpcd.17.S1A.66
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competencias. *The Class Head-Teacher: profile and skills*.(23), 77-93.
- Cezar, C., & De Oliveira, G. K. (2007). PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FISIOLÓGIA DO EXERCÍCIO NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA. *EXERCISE PHYSIOLOGY TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE PHYSICAL EDUCATION GRADUATION COURSE: ANALYSIS OF A METHODOLOGICAL APPROACH*., 6(2), 191-196.
- Costa Almeida, L., Ferrarotto, L., & Sigrist Malavasi, M. M. (2017). Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? *School Seen from Outside: what do the families say?*, 42(2), 649-671. doi:10.1590/2175-623656159
- da Silva, G., Vieira da Silva, A., & dos Santos, I. M. (2020). As contribuições do estágio supervisionado para a formação profissional. *The contributions of the supervised stage to vocational training*.(36), 484-501. doi:10.5585/dialogia.n36.17009
- Damião, M. H., Rocha, C., & Nascimento, M. A. (2020). A IMPORTÂNCIA DO ENSINO: CONTRIBUTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL - ESCOLA DE VIGOTSKY. *THE IMPORTANCE OF TEACHING: CONTRIBUTIONS FROM HISTORICCULTURAL THEORY - VIGOTSKY SCHOOL*.(26), 123-132.
- de Luis, D., Izaola, O., Primo, D., Gómez, E., Torres, B., López Gómez, J. J., de Luis Román, D. A., Primo Martín, D., Gómez Hoyos, E., & Torres Torres, B. (2020). Efecto del confinamiento por COVID-19 sobre la ganancia de peso corporal autorreportada en una muestra de pacientes obesos. *Nutricion Hospitalaria*, 37(6), 1232-1237. doi:10.20960/nh.03307
- de Souza, E. A., de Lima Pinto, J. C. B., & Alves, F. R. (2020). Uso do celular antes de dormir: Um fator com maior risco para sonolência excessiva em adolescentes de escolas militares = Cell phone use before bedtime: A risk factor for excessive sleepiness in adolescents from military schools. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 69(2), 111-116.
- do Valle, M. B., Noll, M., & Tarragô Candotti, C. (2016). Prevalência de dor nas costas e fatores associados em escolares do ensino fundamental de uma

escola militar: um estudo transversal. *Prevalence of back pain and associated variables in primary schools in a military school: a cross sectional study.*, 24(2), 26-34. doi:10.18511/0103-1716/rbcm.v24n2p26-34

Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *CIEP - Publicações - Artigos em Revistas Nacionais Com Arbitragem Científica*.

Feldkercher, N. (2016). O TRABALHO DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *WORK TEACHERS GUIDING OF TRAINING IN COURSES OF TEACHER EDUCATION.*, 11(4), 1799-1813. doi:10.21723/riaee.v11.n4.6032

Fernando Petry, J., da Rosa Borges, G., & de Souza Domingues, M. J. C. (2014). ENSINO A DISTÂNCIA: UM PANORAMA DA EXPANSÃO NA REGIÃO NORTE DO BRASIL. *DISTANCE LEARNING: A PANORAMA OF EXPANSION IN NORTHERN BRAZIL.*, 7(3), 114-138. doi:10.19177/reen.v7e32014114-138

Gajardo, Y. Z., Nunes Ramos, J., Muraro, A. P., Ferraz Moreira, N., Gonçalves Ferreira, M., & Melo Rodrigues, P. R. (2021). Problemas com o sono e fatores associados na população brasileira: Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. *Sleep-related problems and associated factors among the Brazilian population: National Health Survey, 2013.*, 26(2), 601-610. doi:10.1590/1413-81232021262.08412020

Gardner, J. (2012). *Assessment and learning*: Sage.

Gariglio, J. Â., Junior, A. S. A., & Oliveira, C. M. (2017). O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. *Motrivência - Revista de Educação Física, Desporto e Lazer*, 29(52), 53-70.

Gerez, A. G., & David, P. A. (2009). TEORIAS DO CURRÍCULO E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS? *CURRICULUM THEORIES AND THE PEDAGOGICAL TRENDS OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOLL: WHERE DID WE COME FROM AND WHERE ARE WE HEADING?*, 8(2), 75-87.

Giroto, C. T. M., de Oliveira Boff, E. T., & Busnello, M. B. (2018). Contribuições do professor na educação para a saúde e na formação cidadã. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 2218-2223.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Anticipatory socialization for teaching: A study with Physical Education Students.*, 28, 167-192.

- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-54): Editora FADEUP.
- Henrique Verzani, R., & de Souza Serapião, A. B. (2020). Contribuições tecnológicas para saúde: olhar sobre a atividade física. *Technological contributions for health: outlook on physical activity.*, 25(8), 3227-3238. doi:10.1590/1413-81232020258.19742018
- Hess, C. M., & de Toledo, E. (2016). A atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: uma abordagem legislativa. *The Physical Education teacher role in the early years of elementary school: a legislative approach.*, 24(1), 168-178.
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. doi:10.1177/1541344614548423
- Keulen, G. E. v., Benda, R. N., Ugrinowitsch, H., Velentini, N. C., & Krebs, R. J. (2016). Influência de uma intervenção utilizando a prática variada e em blocos no desempenho das habilidades de controle de objetos. *Journal of Physical Education*, 27.
- Liénardy, S., Donnet, B., & Leduc, L. (2021). Promoting Engagement in a CS1 Course with Assessment for Learning. A Practice Report. *Student Success*, 12(1), 102-111. doi:10.5204/ssj.1668
- Lourenço, J. F. (2015). Liderança e Gestão de uma Escola: o ponto de vista dos Diretores de Turma. *Leadership and Management of a School: the perspective of Tutors of Classroom.*, 30(30), 211-211.
- Marques, R. (2001). *Professores, famílias e projeto educativo* Porto.
- Mateus, M. J., & Santos, L. (2014). PERCEÇÃO DOCENTE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA. *Revista da UIIPS*, 2(6), 163-179.
- Matos, D. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2017). EXCELÊNCIA NO DESPORTO: A IMPORTÂNCIA DE FATORES PESSOAIS E CONTEXTUAIS NO PERCURSO DE CAMPEÕES PORTUGUESES. *EXCELLENCE IN SPORT: THE IMPORTANCE OF PERSONAL AND CONTEXTUAL FACTORS ON THE PATHWAYS OF PORTUGUESE CHAMPIONS.*, 12(2), 287-295.
- Moayeri, M., & Rahimiy, R. (2019). The Significance of Promoting Teacher Reflection: A Review Article. *La importancia de promover la reflexión del*

profesor: artículo de revisión., 12(1), 128-143.
doi:10.5294/laclil.2019.12.1.6

Moreno, G. L. (2018). A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *THE SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP AND THE PEDAGOGICAL WORK'S ORGANIZATION IN CHILDREN'S EDUCATION.*, 13(3), 1187-1203. doi:10.21723/riaee.v13.n3.2018.9778

Mosston, M. (1981). Teaching physical education. Columbus, OH: Charles, E. Merrill Publishing Company. Relatório de Estágio apresentado a.

Nery dos Santos, E. M., Campos Lima, F. W., & Vale, C. (2020). DECÁLOGO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL: CONSOLIDANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DEMOCRATIZANTE. *DECALOGUE OF THE SCHOOL AS A SPACE FOR SOCIAL PROTECTION: CONSOLIDATING THE SOCIAL FUNCTION OF THE SCHOOL AS A DEMOCRATIZING SPACE.*(54), 1-17. doi:10.5585/eccos.n54.8338

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*(350).

Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. doi:10.1080/17408989.2012.726982

Oglobo. (2006). MUITO ALÉM DO QI: Professor diz que é preciso investir nos pontos fortes e trabalhar os pontos fracos. *O Globo (Brasil)*, p. 1.

Perea Serrano, R. O., Azevedo Mesquita, A., Costa de Araújo, M., do Vale Moreira, J. G., D'Avila de Oliveira, A., & Giorni, D. (2020). AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE ATIVIDADES PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA. *ASSESSMENT AND PARTICIPATORY SELF-ASSESSMENT OF PRACTICAL GEOGRAPHY TEACHING ACTIVITIES.*, 14(34), 1-13.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013a). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Comparative study between the Sport Education Model and the Direct Instruction Model in teaching Track and Field technical and motor skills in PE lessons.*, 13(2), 29-43. doi:10.5628/rpcd.13.03.29

Pereira, J. A., Mesquita, I. R., Araújo, R., & Marques, R. R. (2013b). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43. doi:10.5628/rpcd.13.02.29

- Puquevis de Souza, J., Costa Lobo, C., dos Anjos, C. L., & Mikulis Passareli, L. F. (2019). Ansiedade pré-competitiva em atletas das categorias de base: relato de experiência em campeonato brasileiro de judô. *Pre-competitive anxiety in athletes of the judo base categories: experience report of brazilian judo championship.*, 17(2), 77-81. doi:10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p77
- Resende, R., Almeida, A., Pimenta, N., Lima, R., Sarmento, H., & Castro, J. (2014). REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESPORTO ESCOLAR. *Revista da UIIPS*, 2(2), 254-271.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., & Gómez-Mármol, A. (2014). PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN TENISTAS SEGÚN SU ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL. *PREVALENCE OF BURNOUT SYNDROME IN TENNIS PLAYERS ACCORDING TO THEIR MOTIVATIONAL ORIENTATION.*, 9(1), 111-122.
- Scaglia, A. J. (2017). Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. *Game pedagogy: The organizational process in Team Sports as a methodological model for teaching.*(S1), 27-38. doi:10.5628/rpcd.17.S1A.27
- Silva, G. B. d., Teodoro, D. L., & Queiroz, S. L. (2019). APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA. *Cooperative Learning in Science Teaching: A Literature Review.*, 24(3), 1-30. doi:10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p01
- Siqueira, D. (2003). Relação professor-aluno: uma revisão crítica. *Integração.* 33(31), 97-101.
- Smit, J., Eerde, H., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal.* 39(35), 817-834.
- Soares, J. A. P., Antunes, H. R. L., & Aguiar, C. F. d. S. (2015). Prática desportiva e sucesso escolar de moças e rapazes no ensino secundário. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(1), 20-28.
- Tavares, C. (2009). Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. *Integral education, contextualized education and human rights education: some reflections on their intersection points and challenges.*, 31(2), 141-150. doi:10.4025/actascihumansoc.v31i2.5436
- Testa, W. L., Poeta, L. S., & da Silva Duarte, M. d. F. (2017). EXERCÍCIO FÍSICO COM ATIVIDADES RECREATIVAS: UMA ALTERNATIVA PARA O TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL. *Physical exercise with recreational activities: an alternative for the treatment of childhood obesity.*, 11(62), 49-55.

- Varela Arévalo, M. T., Tenorio Banguero, Á. X., Henao González, C. A., Salcedo Reina, S., & Urrego Restrepo, A. M. (2016). ROL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA EN LA PRIMERA INFANCIA EN LA CIUDAD DE CALI. *ROLE OF PARENTAL PRACTICES IN THE PROMOTION OF PHYSICAL ACTIVITY IN EARLY CHILDHOOD IN THE CITY OF CALI.*, 21(2), 27-40. doi:10.17151/hpsal.2016.21.2.3
- Zavorski, E. B., Recktenvald, C. R. M., Paglia Júnior, L. V., Bueno, L. J. R., de Jesus, J. A., & Nodari Júnior, R. J. (2020). UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO COMPORTAMENTO ATIVO EM TEMPOS DA PANDEMIA DO COVID-19. *Evidência*, 20(2), 215-216.

9. ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de caracterização dos alunos



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

151336

Questionário

Preenche todas as questões do questionário de forma honesta e verdadeira. Este questionário tem como objetivo possibilitar um maior conhecimento dos alunos, relativamente a informações pessoais e de parentesco. Acresce ainda a importância de obter algumas informações sobre os hábitos de vida e saúde, bem como outras referências pertinentes.

Todas as informações fornecidas são sigilosas e apenas utilizadas para a função a que se destinam (conhecimento mais aprofundado dos alunos da turma) de forma a adequar, tanto quanto possível, o processo de ensino da Educação Física.

Todas as questões são de resposta obrigatória.

I. Caracterização do aluno

1. Endereço de e-mail:
2. Nome:
3. Turma:
4. Data de nascimento:
5. Naturalidade:
6. Nacionalidade:
7. Contacto telefónico:
8. Morada (rua, código postal e localidade):

II. Dados familiares

9. Com quem vives?

☐ Pai

☐ Mãe



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

☐ Irmão(s)

151336

☐ Outros

Em relação ao pai:

10. Nome:

11. Idade:

12. Situação profissional:

13. Habilitações Literárias:

14. Contacto telefónico:

Em relação à mãe:

15. Nome:

16. Idade:

17. Situação profissional:

18. Habilitações literárias:

19. Contacto telefónico:

Em relação ao encarregado de educação:

Grau de parentesco:

☐ Pai

☐ Mãe

☐ Irmão/Irmã

☐ Outro

20. Nome:



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida

21. Contacto telefónico:



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

151336

22. E-mail:

23. Quantas pessoas existem no teu agregado familiar?

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ Mais de 5

24. Vives em?

☐ Apartamento

☐ Moradia

25. É arrendado?

☐ Sim

☐ Não

26. Beneficias de subsídio de Ação Social Escolar?

☐ Escalão A

☐ Escalão B

☐ Não

III. Dados relacionados com hábitos de vida e saúde

27. Tomas alguma medicação regularmente?

☐ Sim



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

☐ Não

151336

28. Se sim, qual?

29. Apresentas alguma doença?

☐ Sim

☐ Não

30. Se sim, qual?

31. Tens dificuldade visuais, auditivas e/ou motoras?

☐ Visuais

☐ Auditivas

☐ Motoras

☐ Não

32. Já tiveste alguma lesão?

☐ Sim

☐ Não

33. Se sim, onde?

34. Quantas horas dormes em tempo de aulas?

☐ 6 horas

☐ 7 horas

☐ 8 horas

☐ 9 horas

☐ 10 horas



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

☐ Mais de 10 horas

151336

35. A que horas acordas em tempo de aulas?

36. Quais refeições fazes habitualmente?

☐ Pequeno almoço

☐ Lanche da manhã

☐ Almoço

☐ Lanche da tarde (1 ou 2)

☐ Jantar

☐ Ceia

☐ Outras

37. Com que frequência comes frutas e/ou legumes?

☐ Nunca

☐ Todos os dias

☐ 2-3 vezes por semana

38. Qual a quantidade diária de água que bebes?

☐ Não bebo

☐ Menos de 1L

☐ Menos de 2L

☐ Mais de 2L

39. Consomes bebidas alcoólicas?

☐ Sim



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

☐ Não

151336

40. Qual o meio prioritário de transporte que utilizas para vir para a escola?

☐ Carro

☐ Autocarro

☐ Comboio

☐ A pé

☐ Bicicleta

☐ Outro

41. Quanto tempo demoras no percurso de casa até à escola?

☐ 0-15 minutos

☐ 15-30 minutos

☐ 30-60 minutos

☐ Mais de 60 minutos

IV. Dados escolares

42. Reprovaste algum ano?

☐ Sim

☐ Não

43. É a primeira vez que frequentas o 11.º ano?

☐ Sim

☐ Não

44. Indica por ordem crescente quais são as 3 disciplinas que mais gostas:



45. Indica por ordem crescente quais são as 3 disciplinas onde sentes maiores dificuldades:

46. Estudas sozinho ou acompanhado?

☐ Sozinho

☐ Acompanhado

47. Estudas em casa ou fora?

☐ Em casa

☐ Fora

48. Se estudas fora de casa, indica o local:

49. O que é para ti a escola?

50. Que profissão ambicionas ter no futuro? (Se ainda não definiste responde “Não sei.”)

51. O que esperas da disciplina de Educação Física este ano?

V.Outras informações

52. Como ocupas os tempos livres?

☐ Vejo TV

☐ Redes Sociais

☐ Pratico desporto

☐ Faço trabalho de casa e/ou estudo

☐ Saio com amigos



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

☐ Participo em projetos comunitários

151336

☐ Oíço música e/ou leio

☐ Estou no computador

☐ Outras

53. Se ocupas os tempos livres com atividades fora da lista, indica qual/quais:

54. Se praticas desporto identifica qual/quais: (Se não praticares responde “Não.”)

55. Se praticas desporto, quantas horas por semana aproximadamente? (Se não praticares responde “Não.”)

56. Que matérias gostavas de abordar este ano? Escolhe 2.

☐ Futebol

☐ Basquetebol

☐ Voleibol

☐ Andebol

57. Que matérias gostavas de abordar este ano? Escolhe 1.

☐ Ginástica

☐ Atletismo

58. Que matéria gostavas de abordar este ano? Escolhe 1.

☐ Dança

☐ Danças sociais



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

☐ Danças tradicionais

151336

59. Que matérias gostavas de abordar este ano? Escolhe 2.

☐ Jogos de raquetes

☐ Atividades ao ar livre/Orientação

☐ Natação

☐ Jogos tradicionais

60. Conheces algum desporto que gostasses de abordar neste ano letivo? (Se não conheceres responde “Não.”)

61. Durante a época de confinamento, realizaste todas as tarefas propostas pelo(a) professor(a) de Educação Física?

☐ Sim

☐ Não

☐ Nem todas

62. Como classificas o ensino à distância via ZOOM?

☐ Muito mau

☐ Mau

☐ Satisfatório

☐ Bom

☐ Muito bom

63. Mantiveste-te fisicamente ativo durante esse período?

☐ Sim



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

☐ Não

151336

☐ Às vezes

64. Como classificas o teu atual estado de condição física?

☐ Muito mau

☐ Mau

☐ Satisfatório

☐ Bom

☐ Muito bom

Anexo 2 - Roulement

	Segunda	terça	quarta	quinta	sexta	
8.30h	12º 6 - CSE	11º 3 CT	11º 7 LH	11º 2 CT	12º 7 - LH	Pavilhão
	Luís Monteiro	Teresa	Teresa	Teresa	Carla	
	11º 4 CT	11º 8 LH	12º 1 - CT	11º 5 AV/CT	11º 3 CT	Ginásio/Campo Basquetebol
	Luís Teixeira	André	Luís Monteiro	Emanuel	Teresa	
	11º 5 AV/CT	12º 5 - AV	11º 4 CT	12º 7 - LH	11º 6 CSE	Auditório
	Emanuel	Luís Monteiro	Luís Teixeira	Carla	Luís Teixeira	
	10º GPSI	12º CMRPP		11º GPSI		Campo Futebol
	Ana Balonas	António Luis		António Luis		
	Segunda	terça	quarta	quinta	sexta	
10.15h	12º 1 - CT	12º 3 - CT	12º 2 - CT	11º 1 CT	12º 4 CT	Pavilhão
	Luís Monteiro	Carla	Catarina	Emanuel	Luís Teixeira	
	11º 6 CSE	11º 2 CT	12º 6 - CSE	12º 5 - AV	11º 7 LH	Ginásio/Campo Basquetebol
	Luís Teixeira	Teresa	Luís Monteiro	Luís Monteiro	Teresa	
	12º 2 - CT	11º 1 CT	12º 4 CT	11º 8 LH	12º 3 - CT	Auditório
	Catarina	Emanuel	Luís Teixeira	André	Carla	
10.45h	11º CMRPP	12º GPSI	10º EAC	10º CMRPP		Campo Futebol
	Emanuel	António Luis	Graça Pereira	Ana Balonas		
	Segunda	terça	quarta	quinta	sexta	
11.50h	6º 3	5º 1	5º 2	5º 3	6º 1	Pavilhão
	Alves	Alves	Alves	Alves	Teresa	
	9º 7	9º 6	6º 4	5º 4	5º 5	Ginásio/Campo Basquetebol
	Graça Pereira	Graça Pereira	Fernanda	Fernanda	Fernanda	
	9º 2	6º 6	9º 1	6º 2	6º 5	Auditório
	Luís Monteiro	Paula	Luís Monteiro	Paula	Paula	
	9º 3	5º 6	9º 5	9º 4		Campo Futebol
	Catarina	Fernanda	Catarina	Catarina		
	Segunda	terça	quarta	quinta	sexta	
15.05h	8º 7	8º 2	8º 1	8º 6	10º 6 CSE	Pavilhão
	Emanuel	Ana Balonas	Ana Balonas	Ana Balonas	Graça Pereira	
	7º 5	7º 3	10º 7 LH	7º 6	7º 2	Ginásio/Campo Basquetebol
	Zulmira	Zulmira	Jorge Pinto	Zulmira	Zulmira	
	7º 4	8º 3		8º 5	8º 4	Auditório
	Jorge Pinto	Carla		Carla	Carla	
		7º 1				Campo Futebol
		Jorge Pinto				
16.00h	11º EAC					Campo Futebol
	Graça Pereira					
	Segunda	terça	quarta	quinta	sexta	
16.50h	10º 8 LH	10º 6 CSE	10º 1 CT	10º 5 AV	10º 3 CT	Pavilhão
	Emanuel	Graça Pereira	Luís Teixeira	Jorge Pinto	Ana Balonas	
	10º 5 AV	10º 7 LH	10º 3 CT	10º 4 CT	10º 2 CT	Ginásio/Campo Basquetebol
	Jorge Pinto	Jorge Pinto	Ana Balonas	Ana Balonas	Graça Pereira	
	10º 4 CT		10º 2 CT	10º 1 CT		Auditório
	Ana Balonas		Graça Pereira	Luís Teixeira		
			10º 8 LH			Campo Futebol
			Emanuel			

Anexo 3 - Dossiê de condição física e ginástica



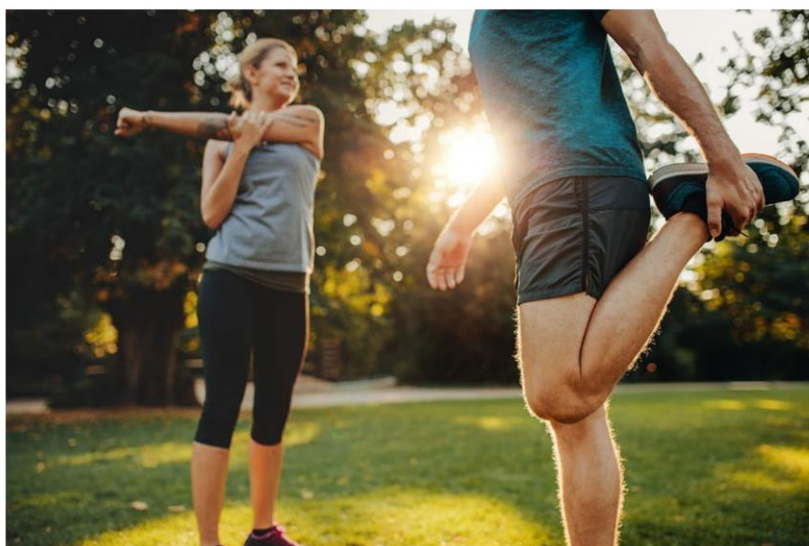
Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



EDUCAÇÃO

151336

Dossiê de Condição Física e Ginástica



Núcleo de estágio – 2020/2021

CAPACIDADES MOTORAS

Enquadramento teórico

Importância do desenvolvimento da condição física:

A importância do significado de condição física em crianças e adolescentes, é de extrema importância para o conhecimento atualizado e específico, nesta população. Com o acentuado desenvolvimento tecnológico, nomeadamente das últimas décadas, a **hipocinesia** (doença que se traduz na dificuldade que uma pessoa apresenta em realizar qualquer movimento) tem vindo a aumentar, devido à adoção hábitos de vida sedentária, provocando a diminuição na qualidade de vida.

Existe consenso que a hipocinesia se relaciona com várias doenças crónico-degenerativas (doenças que levam à deterioração progressiva da saúde), como o acidente vascular cerebral (AVC), cancro, obesidade, osteoporose, diabetes, hipertensão e as doenças cardiovasculares. Por outro lado, cada vez mais, existem dados que demonstram que **o exercício, aliado a uma boa condição física, estão relacionados com a prevenção**, com a **reabilitação** de doenças e com a **qualidade de vida** (Araújo e Araújo, 2000).

Deste modo, o conceito de condição física relacionada com a saúde, é um indicador de melhores índices cardiorrespiratórios, de força/resistência muscular e flexibilidade, e níveis adequados de gordura corporal, estando associados a um menor risco para o desenvolvimento de doenças hipocinéticas ou crónico-degenerativas (Glaner, 2005). Assim, um bom nível de condição física reflete a capacidade de realizar esforços físicos sem fadiga excessiva, garantindo a sobrevivência das pessoas em boas condições orgânicas, no meio ambiente em que vivem.

Recomendações DGS – Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física (retirado do site oficial da DGS)

1. Quais os níveis recomendados de atividade física para os adultos?

Recomenda-se que os adultos acumulem, pelo menos, 150 minutos por semana de atividade física de intensidade moderada, ou 75 minutos de atividades vigorosas (ou uma combinação equivalente). Adicionalmente, devem praticar atividades que contribuam para melhorar ou manter a força e resistência musculares, pelo menos, duas

vezes por semana. As recomendações devem ser entendidas como uma meta a atingir e não como um rígido critério de diagnóstico (“ativo” / “não ativo”). Existem muitas formas de incluir mais atividade física no dia-a-dia.

2. Quais os níveis recomendados de atividade física para as crianças?

Recomenda-se que as crianças e adolescentes pratiquem diariamente, pelo menos, 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa. Tal deve incluir, pelo menos 3 vezes por semana, 20 a 30 minutos de atividades como correr, subir e descer, saltar ou outras atividades que solicitem o sistema musculoesquelético para a melhoria da força muscular, da flexibilidade e resistência óssea.

3. Quais as recomendações de atividade física das pessoas mais velhas?

O movimento é essencial para que o idoso mantenha o equilíbrio fisiológico e psicológico que lhe permita gozar uma velhice plena e manter-se autônomo e ativo. Se possível, a pessoa idosa deve participar em, pelo menos, 30 minutos de atividade aeróbica de intensidade moderada (ex.: caminhada), pelo menos 5 dias por semana, ou 3 sessões de 20 minutos de atividade aeróbica vigorosa (ou uma combinação de ambas), no sentido de promover a sua saúde e funcionalidade. É, ainda, reforçada a importância de realizarem exercícios de equilíbrio, flexibilidade e força envolvendo grandes grupos musculares, 2 a 3 vezes por semana.

4. Em que doenças e condições de saúde tem a atividade física um efeito comprovadamente positivo?

São mais de 20 as doenças e condições relacionadas com a saúde para as quais existe evidência científica de um papel positivo da atividade física regular. A atividade física reduz as taxas de mortalidade por todas as causas, doença coronária, a hipertensão, trombose (AVC), síndrome metabólica, diabetes tipo II, cancro da mama e colorretal, depressão e quedas. Há, ainda, evidência forte para um efeito na aptidão cardiorrespiratória e muscular, no peso e composição corporal, na saúde óssea, na funcionalidade e autonomia física, e na função cognitiva.

5. Qual o papel da escola na promoção da atividade física?

A escola tem um elevado potencial para influenciar os comportamentos das crianças e jovens, incluindo a sua atividade física e desportiva. Por esta razão, os jovens em idade

escolar constituem um grupo-alvo prioritário das políticas de promoção da saúde, designadamente no âmbito da disciplina de Educação Física, mas também através do Desporto Escolar. A Educação Física, presente ao longo de toda a escolaridade obrigatória, deve transmitir conhecimentos, atitudes e habilidades motoras essenciais para a manutenção de estilos de vida ativos, no contexto da promoção da literacia física.

Nesse sentido, o desenvolvimento das capacidades motoras é essencial para o desenvolvimento e manutenção de uma boa condição física. Estas capacidades motoras dividem-se em:

Capacidades condicionais:

1. Resistência – capacidade de resistir à fadiga numa atividade motora longa.

A resistência está incutida em todos e quaisquer esforços físicos de grande intensidade num pequeno intervalo de tempo (ex.: treino intervalo), ou em esforços físicos de baixa intensidade num grande intervalo de tempo (ex.: maratona). Nas nossas aulas, transversalmente a todos os exercícios realizados, desenvolvemos a resistência, não só num único exercício (essencialmente cardiovascular), mas durante toda a exercitação.

2. Força – capacidade de produzir tensão muscular e vencer uma resistência. Denota-se em toda a manifestação que coloque em causa o estado de repouso ou o movimento de um corpo.

Nas aulas desenvolvemos a força superior, média e inferior:

- a. Força dos músculos dos membros superiores, em exercícios como: flexão dos cotovelos (bíceps), extensão dos cotovelos (tríceps) e *press* de ombros (deltóides);
- b. Força dos músculos do tronco, abdominal, dorsal e lombar, em exercícios como: flexão de braços (peitoral), abdominal FITescola, abdominal *V-sits*, prancha (abdominal), remada com *kettlebell* (dorsal) e extensão do tronco (lombar);
- c. Força dos músculos dos membros inferiores, em exercícios como: agachamento, *wall-sit*, afundo, *step-up* (quadríceps e isquiotibiais) e flexão plantar (gêmeos).

3. Velocidade – capacidade de realizar ações motoras num menos tempo possível.

A velocidade foi a capacidade desenvolvida durante os testes FITescola de velocidade 40 metros e agilidade, em todos os exercícios nas escadas de agilidade e no movimento de balanço da perna livre no apoio facial invertido.

4. Flexibilidade – capacidade de realizar movimentos na amplitude angular máxima das articulações.

A flexibilidade foi amplamente desenvolvida nas nossas aulas, quer nas ativações gerais através dos exercícios de alongamentos (ex.: alongamentos dos ombros, tríceps, quadríceps, isquiotibiais, lombar, abdominal, entre outros), como nos elementos gímnicos desenvolvidos (avião, roda, ponte e espargata).

Capacidades coordenativas:

De um conjunto grande de capacidade coordenativas, destacamos:

1. Equilíbrio – capacidade física, que atua contra a lei da gravidade, e resulta numa combinação de ações motoras, de modo a assumir e sustentar o peso corporal sobre um ponto. Esta capacidade foi desenvolvida na execução dos elementos gímnicos, como o avião;
2. Coordenação – capacidade motora que permite executar corretamente a técnica de um determinado movimento/exercício. Esta capacidade foi desenvolvida na execução de exercícios cardiovasculares, como o salto à corda;
3. Agilidade – capacidade que se traduz nas mudanças repentinas de direção durante um determinado movimento, sem grande dispêndio energético. Esta capacidade foi desenvolvida durante o teste FITescola de agilidade;
4. Destreza geral – capacidade que permite fazer qualquer movimento económico, harmonioso, coordenado e seguro. Esta capacidade foi desenvolvida transversalmente em todas as aulas, dadas as constantes repetições sequências de cada habilidade gímica, exercício de condição física e/ou dança;
5. Orientação espacial – capacidade que se traduz na noção de espaço individual. O indivíduo situa-se e orienta-se em relação ao próprio corpo, a outro indivíduo ou a um objetivo. Significa saber identificar o que está à sua direita, sua esquerda, em cima, em baixo, longe, perto, alto, baixo, etc. Esta capacidade foi desenvolvida em todas as aulas de dança;

6. Ritmo – capacidade que constitui a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturadores, tanto corporal como psíquica e espiritual. Esta capacidade foi desenvolvida durante todas aulas de dança, no movimentos, pretendidos nas coreografias, dentro de cada tempo musical.

Dada a variedade de exercício lecionados para as aulas, muitos deles combinam as capacidades (coordenativas e condicionais), como é exemplo o exercício:

- a. Plataforma de equilíbrio – realização do agachamento (força) e equilíbrio;
- b. Salto à corda – exercício cardiovascular (resistência), coordenação e equilíbrio;
- c. Agachamento com salto – exercício que alia a força explosiva e a resistência;

Capacidades condicionais e coordenativas por modalidade:

Ginástica	Dança
Força explosiva – capacidade de vencer uma resistência no mínimo intervalo de tempo possível;	Resistência – capacidade de resistir à fadiga impressa pela atividade contínua, mantendo a eficácia e eficiência do movimento intactas;
Flexibilidade – capacidade de realizar movimentos em toda a amplitude angular de uma articulação, submetido ou não a forças externas;	Flexibilidade – capacidade de realizar movimentos angulares máximos, naturalmente possíveis em cada articulação, durante a produção das coreografias;
Destreza geral – capacidade de realizar qualquer habilidade motora com precisão;	Destreza geral – capacidade de compreensão das virtudes e limitações corporais, de modo a facilitar a fluidez dos movimentos;
Coordenação – capacidade de coordenar ações simultâneas dos segmentos corporais, produzindo imagens visuais pré-definidas;	Orientação espacial – capacidade de percepção do próprio corpo na identificação e aproveitamento do espaço disponível;
Equilíbrio – capacidade de conservar uma posição corporal estável ou instável.	Coordenação – capacidade de coordenar o movimento de todos os segmentos corporais, segundo ritmos e movimentos definidos;
	Ritmo – capacidade de coordenar o movimento de todos os segmentos corporais, segundo um ritmo cadência definido por um som;
	Equilíbrio – capacidade de manter a postura adequada, segundo uma coreografia, ritmo cadência, ação individual ou grupal.

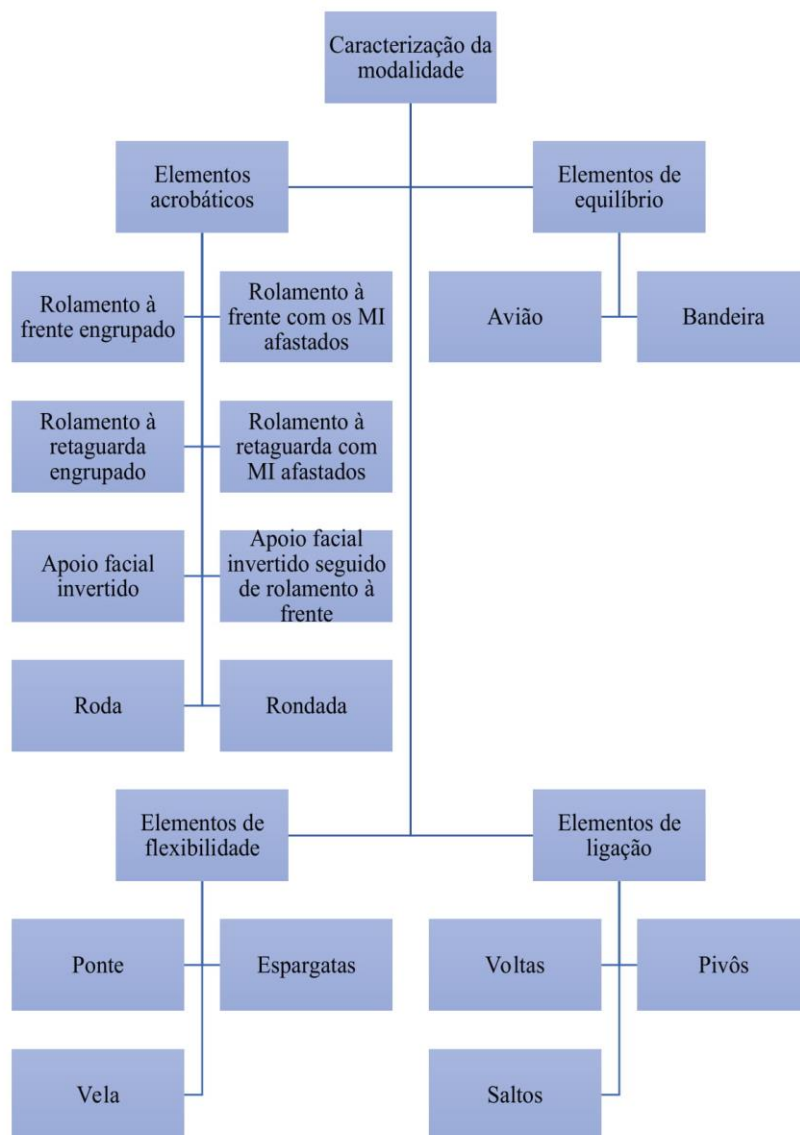
Segmentação das aulas de condição física:

- Ativação geral – 10’
 - Exercícios cardiovasculares (7) – a principal característica destes tipos de exercícios é predispor o corpo para a prática, despertar os sentidos, aumentar a frequência cardíaca e adquirir resistência física através do fortalecimento do sistema cardiovascular.
 - Corrida no sítio;
 - *Jumping jacks*;
 - Rotação dos braços com saltitares;
 - *Cross Jacks*;
 - *Skipping* baixo, médio e alto;
 - Saltitares a dois pés à frente-trás-esquerda-direita;
 - Nadegueiros;
 - *Mountain climbers*;
 - Patinador.
 - Exercícios de alongamentos (3) – melhora a plasticidade do músculo, desenvolve a flexibilidade, melhora o desempenho na prática desportiva, alivia as dores musculas provocadas pelo desgaste físico e previne lesões.
- Circuito de condição física – 30’
 - Exercícios de força:
 - Extensões dos cotovelos;
 - Flexões dos cotovelos;
 - Abdominais;
 - Agachamentos;
 - *Step-up*.
 - Exercícios de coordenação e equilíbrio:
 - Salto à corda;
 - Plataforma de equilíbrio;
 - Escadas de agilidade.

Componentes críticas dos exercícios de força avaliados:

1. Salto à corda:
 - a. **Manter o ritmo** durante o tempo de exercitação;
 - b. **Passagem contínua da corda** por cima da cabeça e por baixo dos pés;
 - c. **Membros superiores estendidos.**
2. Plataforma de equilíbrio:
 - a. **Costas alinhadas** e perpendiculares ao solo;
 - b. **Membros inferiores fletidos** no momento da troca da posição dos cones;
 - c. Após uma troca de cones, **retornar à posição inicial.**
3. Flexões de braços:
 - a. **Braços e antebraços fazem um ângulo de 90°;**
 - b. Corpo em tonicidade e em prancha;
 - c. **Extensão completa dos cotovelos** quando retorna à posição inicial.
4. Abdominais FITescola:
 - a. Pés em contacto com o chão/solo;
 - b. **Cabeça toca no chão** entre repetições;
 - c. **Palma da mão alcança os joelhos.**
5. Agachamentos:
 - a. **Joelhos não passam à frente das pontas dos pés;**
 - b. **Calcanhares no solo;**
 - c. Flexão a **90° entre a perna e a coxa.**
6. Extensões de cotovelos:
 - a. Flexão a **90° entre o braço e o antebraço;**
 - b. **Extensão completa dos cotovelos** quando retorna à posição inicial;
 - c. Extensão e tonicidade dos membros inferiores.

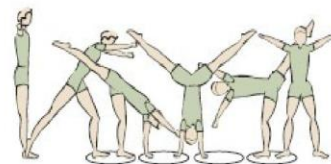
GINÁSTICA DE SOLO



Componentes críticas dos elementos gímnicos abordados:

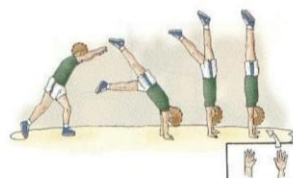
1. Roda

- a. Avanço da perna do afundo à frente e **colocação alternada dos apoios no solo**, lançando energeticamente da perna impulsão;
- b. Grande **afastamento dos membros inferiores**;
- c. Passagem do corpo na **posição vertical**;
- d. **Contacto alternado dos membros inferiores** no solo.



2. Apoio facial invertido

- a. Avanço da perna do afundo à frente;
- b. Colocação das **mãos no solo à largura dos ombros**, com os dedos afastados;
- c. Balanço da perna de impulsão;
- d. Lançamento energético da perna do afundo;
- e. Corpo completamente **alinhado** e em **tonicidade**;
- f. **Cabeça entre os membros superiores** e **olhar dirigido para as mãos**.



3. Avião

- a. **Tronco e membro inferior** em elevação, **paralelos ao solo**;
- b. **Membros superiores em extensão**, no prolongamento dos ombros;
- c. Membro inferior em apoio no solo, **em extensão**;
- d. **Olhar dirigido para a frente**.



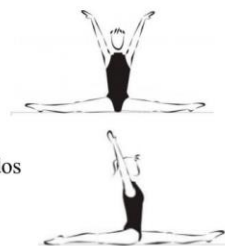
4. Ponte

- a. **Extensão dos membros superiores**, colocados no plano dos ombros;



- b. Extensão dos membros inferiores, juntando os pés;**
 - c. Elevação da bacia;**
 - d. Cabeça no prolongamento da coluna.**
- 5. Espargata (frontal ou lateral)

- a. Extensão dos membros inferiores e dos pés;**
 - b. Grande afastamento dos membros inferiores**
(lateral ou ântero-posterior);
 - c. Olhar dirigido para a frente** e braços estendidos
ao lado do tronco.



Anexo 4 – Mini-teste de Condição Física e Ginástica



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



EDUCAÇÃO

151336

Mini-teste de Educação Física

Nome:			Classificação:
N.º:	Turma:	Data: / /	
Encarregado Educação:			

Grupo I (10 valores) – Assinala a opção correta:

1. Qual é o elemento gímico de flexibilidade abordado nas aulas?
 - a. Apoio facial invertido
 - b. Espargata
 - c. Avião
 - d. Roda
2. Quais dos exercícios desenvolve a força dos membros superiores?
 - a. Extensões de cotovelos
 - b. Agachamento
 - c. Escadas de agilidade
 - d. Jumping Jacks
3. Qual é o elemento gímico de equilíbrio abordado nas aulas?
 - a. Ponte
 - b. Roda
 - c. Avião
 - d. Apoio facial invertido
4. Qual é o exercício cardiovascular (utilizado, muitas vezes, na ativação geral)?
 - a. *Jumping Jacks*
 - b. Agachamento
 - c. Alongamento dos quadríceps
 - d. Nenhuma das anteriores está correta
5. A que parte do corpo pertencem os músculos dos quadríceps?
 - a. Membros superiores
 - b. Tronco
 - c. Gêmeos
 - d. Coxas
6. Qual o teste FITescola que combina as mudanças de direção e velocidade?
 - a. Velocidade 40 metros
 - b. Vaivém
 - c. Agilidade 40 metros
 - d. Nenhuma das anteriores



7. Quais dos exercícios possibilita o desenvolvimento da força dos membros inferiores?
- Abdominal FITescola
 - Afundos à frente
 - Minhoca
 - As alíneas b) e c) estão corretas
8. A Resistência é:
- Uma capacidade coordenativa
 - A capacidade de resistir à fadiga numa atividade motora longa
 - Capacidade de realizar ações motoras num menor tempo possível
 - As alíneas a) e b) estão corretas
9. Quais são os exercícios que desenvolvem a força da região abdominal e lombar?
- Abdominal FITescola e flexões de braços
 - Abdominal FITescola e extensões do tronco
 - Flexões de braços e extensões do tronco
 - Nenhuma das anteriores está correta
10. A força é:
- Uma capacidade condicional
 - Capacidade de produzir tensão muscular e vencer uma resistência
 - A capacidade que constitui a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturadas
 - Alíneas a) e b) estão corretas
11. A flexibilidade é:
- Uma capacidade coordenativa
 - A capacidade de realizar movimentos na amplitude angular máxima das articulações e dos músculos
 - A capacidade que permite fazer qualquer movimento económico, harmonioso e seguro
 - Trabalhada apenas na ativação geral
12. Qual o teste FITescola que avalia a capacidade de resistir à fadiga?
- Agilidade 40 metros
 - Vaivém
 - Velocidade 40 metros
 - Skiping* alto
13. Em relação à ponte, indica a componente crítica incorreta:
- Extensão dos membros superiores
 - Semi-extensão dos membros inferiores
 - Ombros no mesmo plano das mãos
 - Elevação da bacia



14. Relativamente ao exercício de flexões de braços, indica a opção incorreta:
- O corpo deve estar sempre em posição de prancha
 - O peito deve tocar no chão
 - Entre os braços e os antebraços fazem um ângulo de 90 graus
 - Extensão completa dos cotovelos quando retorna à posição inicial
15. A capacidade de realizar ações motoras num mínimo tempo possível denomina-se por:
- Resistência
 - Velocidade
 - Força
 - Flexibilidade
16. Os exercícios de alongamentos desenvolvem:
- A força produzida pelo músculo
 - A resistência à fadiga
 - A flexibilidade dos músculos e articulações
 - Nenhuma das alíneas anteriores está correta
17. Relativamente ao exercício nas plataformas de equilíbrio, indica a opção correta:
- As capacidades desenvolvidas são o equilíbrio, coordenação e força
 - As capacidades desenvolvidas são a coordenação, força e velocidade
 - As capacidades desenvolvidas são o equilíbrio, resistência e força
 - Nenhuma das alíneas anteriores está correta
18. Relativamente ao teste de agilidade presente no programa FITescola, indica a opção correta:
- O teste começa com uma esponja na mão
 - Ambos os pés devem cruzar a linha, antes de se inverter a direção
 - O teste deve ser realizado em velocidade crescente
 - A alínea a) e b) estão corretas
19. Relativamente ao exercício do salto à corda, indica a opção correta:
- O movimento da corda é impulsionado pela rotação dos braços
 - A corda deve bater no solo de modo a ser mantida a cadência
 - A corda deve manter sempre a mesma velocidade
 - A corda deve diminuir a velocidade na fase descendente para ser mais fácil saltar por cima dela
20. Relativamente ao teste de abdominais do FITescola, indica a opção correta:
- Os pés podem levantar do chão desde que não completamente
 - As mãos devem passar os joelhos e é possível agarrar os mesmos
 - A cabeça deve tocar no chão entre repetições
 - As mãos apenas podem deixar de ter contacto com as pernas para dar balanço no momento de subida do tronco



Grupo 2 (7 valores) - Assinala como verdadeiro ou falso as seguintes afirmações:

	Verdadeira	Falsa
1. O acentuado desenvolvimento tecnológico poderá estar na origem da falta de atividade física.		
2. Hipocinesia é a doença que se traduz na dificuldade de realizar qualquer movimento.		
3. A hipocinesia em nada influencia a existência ou ausência de doenças crónico-degenerativas.		
4. Acidente vascular cerebral (AVC), cancro, obesidade, osteoporose, diabetes, hipertensão, entre outras, são doenças do foco cardiovascular.		
5. O exercício físico, aliado a uma boa condição física, está relacionado com a prevenção das doenças cardiovasculares, contudo não têm expressão quanto à reabilitação de doenças e da qualidade de vida.		
6. O conceito de boa condição física relacionado com a saúde, é indicador de melhores índices cardiorrespiratórios, de força/resistência muscular, flexibilidade e níveis adequados de gordura corporal.		
7. Relativamente aos indivíduos adultos, a DGS (Direção-Geral de Saúde) recomenda 100 minutos de atividade intensa/moderada ou 60 minutos de atividade vigorosa, por semana.		
8. A DGS recomenda que crianças e adolescentes pratiquem, diariamente, 60 minutos de atividade física de intensidade leve.		
9. Segundo a DGS, crianças e adolescentes devem, pelo menos, acrescentar à atividade semanal 20 a 30 minutos de atividades como correr, subir e descer, saltar ou outras atividades que solicitem o sistema musculoesquelético para a melhoria da força muscular, flexibilidade e resistência.		
10. A força, flexibilidade e velocidade são capacidades motoras coordenativas e a coordenação, equilíbrio e agilidade são capacidades motoras condicionais.		
11. A atividade física reduz o risco do aparecimento de doenças cardiorrespiratórias, mas em nada influencia a taxa de mortalidade provocada pelas mesmas doenças.		
12. Os alongamentos abordados nas aulas foram essencialmente estáticos e dinâmicos.		
13. A escola não tem um grande papel na promoção das atividades físicas porque o tempo útil de prática nas aulas de Educação Física é reduzido.		
14. A Educação Física está presente durante toda a idade escolar obrigatória, a par com Português e Matemática, e pretende transmitir conhecimentos, atitudes e habilidades motoras essenciais para a manutenção de estilos de vida ativos.		

Grupo 3 (3 valores) – Indica 3 componentes críticas do apoio facial invertido:

Anexo 1 - Dossiê de Dança



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

151336

Dossiê de Dança



2020/2021



Calendarização das aulas

Data	Tarefas
06/11/2020	• Apresentação do dossiê de Dança; • Explicação sobre o funcionamento da Unidade Didática, da dinâmica das aulas e da avaliação; • Formação de grupos de trabalho; • Introdução das frases musicais 1, 2 e 3 da coreografia transmitida; • Exploração dos conteúdos ações, formas e parte do corpo, ritmo/estrutura, níveis, direções, relação com o corpo, tempo, fluência, relação música/movimento, sincronização e <i>canon</i>. • Exploração e definição dos temas a desenvolver na coreografia criativa; • Autoavaliação do nível de desempenho de cada aluno.
13/11/2020	• Revisão das frases musicais 1, 2 e 3 da coreografia transmitida; • Transmissão das frases musicais 4, 5 e 6 da coreografia transmitida; • Exploração dos conteúdos ações e partes do corpo, ritmo/cadência, níveis, direções, relação com o corpo, tempo, relação música/movimento, sincronização e <i>canon</i>. • Construção das frases musicais 1, 2 e 3 da coreografia criativa.
20/11/2020	• Revisão das frases musicais 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da coreografia transmitida; • Transmissão das frases musicais 7, 8, 9 e 10 da coreografia transmitida; • Exploração dos conteúdos ações, partes e formas do corpo, níveis, direções, relação com o meio, tempo, fluência e relação música/movimento. • Exercitação das frases musicais 1, 2 e 3 da coreografia criativa; • Construção das frases musicais 4, 5 e 6 da coreografia criativa;

	• Apreciação da coreografia criativa.
27/11/2020	• Revisão das frases musicais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 da coreografia transmitida; • Exercitação da coreografia transmitida; • Exploração de todos os conteúdos abordados anteriormente; • Exercitação e apresentação das frases musicais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 da coreografia criativa.
04/12/2020	• Exercitação da coreografia transmitida; • Exercitação e apresentação da coreografia criativa.
11/12/2020	• Consolidação da coreografia transmitida; • Apresentação e avaliação da coreografia transmitida; • Exercitação da coreografia criativa.
18/12/2020	• Consolidação da coreografia criativa; • Apresentação e avaliação da coreografia criativa.

Habilidades Motoras

a) Apresentação dos conteúdos

Temas	Conteúdos	Exemplos/explicação
Noção do Corporal	Ações	Realizar ações como deslocar/locomover, elevar/saltar, gesto/isolamento, pausa, queda/desequilíbrio, torce, fletir/contrair, expandir/alongar, transferir peso, entre outras, de forma a enquadrar com o ritmo da música;
	Partes	Realizar ações com diferentes partes do corpo de forma a enquadrar com o ritmo da música (cabeça, braços, pernas, mãos, etc.);
	Formas	Assumir diferentes posições corporais, representando uma expressão pretendida, enquadrada no tema da música (dobradas,

		alongadas, engrupado, estendidas, etc.) de forma enquadrada com o ritmo da música;
Noção de Tempo	Ritmo/cadência	Repetição de fenómenos em intervalos regulares (sons, música) de forma enquadrada com o ritmo da música;
	Ritmo/estrutura	Reconhecer modificações periódicas qualitativas (intensidade – forte/fraco) ou quantitativas (duração – longo/curto) de forma enquadrada com o ritmo da música;
Noção de Espaço	Níveis	Assumir diferentes posições corporais: alto (fase aérea), médio (apoio sobre um ou dois pés) e baixo (passagem pelo solo) de forma enquadrada com o ritmo da música;
	Direções	Deslocar (cima, frente, trás, entre outros) em toda a área, através de diferentes tipos de locomoção, de forma enquadrada com o ritmo da música;
	Percursos	Deslocar em toda a área, assumindo diferentes tipos de percursos (retilíneos, curvos, irregulares, etc.);
Relação	Com o corpo	Tocar, puxar, etc.;
	Com o/ os colegas	Contactar com o colega (empurrar, puxar, contagiar, etc.) de forma enquadrada com o tema e ritmo da música;
	Com objetos	Contactar com objetos (explorar, envolver, afastar, etc.) de forma enquadrada com o ritmo da música;
	Com o meio	Interpretar um sentimento ou reagir a algo que acontece na música (interpretar, sentir, reagir, etc.) de forma enquadrada com o ritmo da música;

Energia	Tempo	Realizar movimentos em diferentes velocidades (rápido, lento, descontraído, etc.) de forma enquadrada com o ritmo da música;
	Peso	Realizar movimentos de forma expressiva que representem uma dinâmica leve ou pesada de forma enquadrada com o ritmo da música;
	Fluência	Realizar movimentos de diferente fluidez (livre, contínua, aos solavancos, etc.) de forma enquadrada com o ritmo da música;
Criatividade	Improvisação	Realizar movimentos sem a preocupação (objetivo) de reprodução;
	Composição	Realizar movimentos com preocupação (objetivo) de reprodução/repetição;
Coreografia	Relação música/ movimento	Estreita afinidade e intencionalidade entre o movimento e a música/som/palavra;
	Trabalho de dinâmicas de grupo	Execução dos movimentos de forma sincronizada, em <i>canon</i> , em contraste, em coral, em colaboração, em subgrupos, etc.
		Exploração do motivo coreográfico/contágio do grupo
Formações: representam o modo como o grupo está organizado.		
- Linhas: x x x x x x x x		
x x x x x x x x		
- Colunas: x x x x		
x x		
x x		
x x		
x x		
- Xadrez x x x x		
x x x		

x x x x

x

b) Temas e conteúdos da dança na coreografia transmitida na aula

Frase / Tempo	Temas/ Conteúdos
Frase 1 (0:09 - 0:18)	Ações do corpo (ao deslocar, virar, com gesto); partes do corpo ; dinâmica de grupo: sincronização ; relação música/movimento (“ <i>everyone scared</i> ”); níveis (alto, médio); formas (dobrado) direções (frente, lateral); fluência (contínua).
Frase 2 (0:18 - 0:26)	Ações do corpo ; partes do corpo ; níveis (alto, médio); direções (frente, lateral, E/D); tempo (descontraído), relação com o corpo (levanta braço e perna contrária); dinâmica de grupo: sincronização .
Frase 3 (0:26 - 0:35)	Ações do corpo ; partes do corpo ; formas do corpo (dobrado); ritmo/estrutura (“ <i>allright</i> ” - longo); relação música/movimento ; direções (frontal, lateral); dinâmicas de grupo: canon e sincronização .
Frase 4 (0:35 - 0:44)	Ações do corpo ; partes do corpo ; ritmo/cadência (rep. fenómenos nos tempos 5/6/7/8); direções (frontal, lateral, E/D); tempo (descontraído); dinâmicas de grupo: sincronização .
Frase 5 (0:44 - 0:53)	Relação com o corpo (braço e perna contrária em simultâneo); relação música/movimento (“ <i>silence/screaming</i> ”); ações do corpo ; partes do corpo ; níveis (alto, baixo).
Frase 6 (0:53 - 1:02)	Ações do corpo ; partes do corpo ; níveis : (alto, médio); direções (frontal, diagonal); formas do corpo (dobrado); ritmo/estrutura : (curto - “ <i>dark of these days</i> ”); relação com o corpo (braço por cima do outro).

Frase 7 (1:02 - 1:10)	Ações do corpo; partes do corpo; formas do corpo (alongado); níveis (alto, médio); relação música/movimento (“ <i>on TV</i> ”); relação com o meio (“ <i>soon will be free</i> ”); direções (frente, lateral, E/D); tempo (rápido).
Frase 8 (1:10 - 1:19)	Ações do corpo; partes do corpo; relação música/movimento (“distance means love/alive”); direções (lateral, frontal); formas (alongado).
Frase 9 (1:19 - 1:28)	Ações do corpo; partes do corpo; fluência (livre); tempo (descontraído); relação com o corpo (braços abrem diagonalmente no sentido oposto e juntam em simultâneo);
Frase 10 (1:28 - 1:35)	Ações do corpo; partes do corpo; relação com o meio (“ <i>andra tutto bene</i> ” c/ braços levantados e estendidos); níveis (alto, médio); relação música/movimento; formas (alongado).

c) Discriminação da coreografia transmitida

Frase/ Tempo	Referências gestuais
Frase 1 (0:09 - 0:18)	1. Levanta pés, alternadamente; 2. Movimenta os braços em forma de um abraço; 3. Abre os braços à vez; 4. Faz um arco com um dos braços, ao encontro do outro, posiciona o corpo numa forma embrionária, em pé (associação da posição de proteção com a palavra “<i>scared</i>”); 5. Gira 360º graus.

Frase 2 (0:18 - 0:26)	1. Levanta joelho e o braço oposto; 2. Abre as mãos, com as palmas viradas para a frente, e gira todo o corpo a 90°; 3. Faz um agachamento; 4. Coloca as mãos, alternadamente, no ombro oposto; 5. Gira o corpo 90° e abre os braços em posição anatômica; 6. Gira novamente o corpo, enquanto realiza um arco com um braço, unindo as palmas das mãos à frente do corpo com os mesmos estendidos.
Frase 3 (0:26 - 0:35)	1. Coloca as mãos, alternadamente, na testa com as palmas abertas viradas para fora; 2. Na palavra "<i>alright</i>", levanta e baixa os braços, ao mesmo tempo fazes um arco; 3. Roda o corpo 90° e levanta a mão, esticando o braço para a frente.
Frase 4 (0:35 - 0:44)	1. Ainda com a mão esticada à frente do corpo, roda 180°; 2. Levanta essa mesma mão acima da cabeça e desce-a lentamente até à anca; 3. Roda o corpo uma vez, enquanto abres o braço ao lado, levantado em forma de saudação, e fazendo o mesmo com o braço oposto à vez.
Frase 5 (0:44 - 0:53)	1. Levanta o braço e o joelho opostos; 2. Estende os braços à frente do corpo em simultâneo; 3. Representa o gesto de silêncio, colocando as duas mãos à frente da boca aquando da palavra "<i>silence</i>"; 4. Faz um <i>lounge</i>, enquanto abres o peito com os braços ao lado levantados;

	5. Volta à posição de pé.
Frase 6 (0:53 - 1:02)	1. Faz um movimento circular ao tronco, enquanto realiza um arco; 2. Simbolizar a palavra "<i>together</i>" da música, juntando as duas mãos e entrelaçando-as à frente do corpo; 3. Roda o corpo a 90 °; junta um braço ao peito e em seguida levanta-o, dando simbolismo à palavra "<i>faith</i>"; 4. Junta e baixa as mãos, ao mesmo tempo, de forma lenta; 5. Faz o movimento de lançamento com a mão para a frente estendida; junta a outra mão da mesma forma, fazendo alusão ao "<i>together</i>" como uma saudação coletiva; 6. Leva as duas mãos ao peito, enquanto realiza um lounge e voltas à posição de pé.
Frase 7 (1:02 - 1:10)	1. Coloca os braços fletidos a 90° na horizontal, apoiados um no outro, fazendo um movimento de cima para baixo; 2. Estende um dos braços, fazendo uma reta com o braço oposto estendido para baixo; 3. Faz um arco com o braço e assume uma posição embrionária; 4. Estende os dois braços em simultâneo à frente do corpo, fazendo um gesto representativo de um ecrã para corresponder à palavra "<i>TV</i>" da música; 5. Faz dois arcos opostos, com cada um dos braços, à vez; gira a 360°.

Frase 8 (1:10 - 1:19)	1. Estende os dois braços; 2. Flete um braço de cada vez ao lado da cabeça, com as mãos abertas e palmas para a frente; 3. Roda 180° e faz o movimento de rotação com o joelho; 4. Estende novamente os dois braços ao lado do corpo e junta as mãos; 5. Flete e estende, posteriormente, para recriar a palavra "<i>distance</i>" da música; 6. Estende a perna à frente, tocando com o calcanhar no chão; 7. Afasta as pernas e levanta o braço, estendido, acima da cabeça.
Frase 9 (1:19 - 1:28)	1. Gira a 360°; 2. Estende os braços à frente do corpo e coloca, à vez, cada mão no ombro oposto; 3. Levanta as mãos e faz um arco com um braço para cada lado; 4. Estende os braços, formando uma reta com os punhos fechados, uma mão para cima e outra para baixo; 5. Une os punhos com os cotovelos levantados; dá um passo para o lado em posição anatômica.
Frase 10 (1:28 - 1:35)	1. Faz um arco para um lado e, em seguida, para o lado oposto com os dois braços fletidos em simultâneo; 2. Estende os braços à frente do corpo e abre as mãos; 3. Um de cada vez, levanta os braços, estendidos, para cima; 4. Baixa os mesmos, ainda estendidos, à frente do corpo em simultâneo e lentamente.

d) Orientações para a construção da coreografia criativa

Este ponto destina-se a ajudar-vos e a orientar-vos na escolha do tema que vão explorar na coreografia criativa. Servirá apenas como inspiração para definirem o **motivo coreográfico**. Dentro do tema afeto ao Projeto de Cidadania (Interculturalidade, Saúde e Ambiente), escolham um subtema relacionado que vos dê azo à imaginação.

Exemplos:

- Se o tema for a Interculturalidade, podem explorar música e/ou danças características de algum país estrangeiro, entre outras;
- Se o tema for a Saúde, podem explorar macro temas como vida hospitalar, atividades de condição física, modalidade, entre outras;
- Se o tema for o Ambiente, podem explorar sons da natureza, questões relacionadas com a reciclagem, entre outras.

e) Orientações/Critérios para a construção da coreografia criativa

- Duração: entre 1 minutos e 1 minutos e 30 segundos
- Critérios obrigatórios:
 - Exploração de **2** conteúdos o tema **noção corporal** (ações, partes ou formas);
 - Exploração de **2 cadências** (normal, lento ou rápido);
 - Exploração de **2 níveis** (baixo, médio ou alto);
 - Exploração do conteúdo **relação música/movimento**, do tema coreografia;
 - Exploração de 2 formações diferentes (linha, coluna, xadrez, em “V”, entre outras);
 - Exploração das dinâmicas coreográficas **sincronização e canon**;
 - Definição do motivo coreográfico.
- Propósito final: apresentação à turma.

f) A coreografia criativa

Neste campo, devem descrever a vossa coreografia criativa, identificando os tempos e os movimentos, bem como a música escolhida.

Música:

g) Cultura desportiva

Objetivos da dança:

- Apresentar sugestões de melhoria e de inovação nas habilidades destacadas;
- Analisar a sua ação e dos seus colegas, tendo em conta as qualidades e características do movimento e do tempo/ ritmo de cada música;
- Identificar as limitações e falhas, procurando obter o

sucesso. Terminologia Específica:

- Composição musical:
 - Tempo musical 1 batida da música;
 - Frase musical 8 tempos musicais;
 - Bloco musical 32 tempos musicais.
- Em contexto escolar, existem 3 tipos de dança:
 - Dança criativa;
 - Danças tradicionais portuguesas (regadinho, malhão, enleio);
 - Danças sociais (merengue, salsa, chá-chá-chá).
- Curiosidades:
 - A dança surgiu na pré-história, quando os homens batiam os pés no chão;
 - A dança é uma das três artes cénicas da antiguidade: teatro, música e dança;
 - O dia internacional da dança, comemora-se ao dia 29 de abril.

Avaliação

A avaliação é composta por 2 partes: a coreografia criativa e a coreografia transmitida. Importa mencionar que, ao nível da primeira, a cada grupo será atribuída uma pontuação final, que deve ser distribuída pelos 4 elementos do grupo. Esta deve ser feita de forma consciente e ponderada. Relativamente à coreografia transmitida, a avaliação será efetuada individualmente.

- Coreografia criativa:
 - Execução técnica (60%):
 - Este domínio está relacionado com a qualidade da vossa coreografia e com o cumprimento dos critérios estabelecidos:

- Corpo - Exploração de 2 conteúdos: ações, partes ou formas;
 - Tempo - Exploração de 2 cadências: normal, lento ou rápido;
 - Espaço - Exploração de 2 níveis: baixo, médio ou alto;
 - Formações - Exploração de 2 formações diferentes;
 - Coreografia - Exploração do conteúdo relação música/movimento e das dinâmicas coreográficas: sincronização e *canon*.
- Composição artística (40%):
 - Expressão: comunicar corporalmente transmitindo sensações e energias do tema;
 - Criatividade: ser original e demonstrando capacidade de inovação;
 - Motivo coreográfico: demonstrar, ao longo da coreografia, o tema escolhido.
- Coreografia transmitida:
 - Demonstrar consciência e domínio do seu corpo e da coreografia, nos diferentes movimentos;
 - Reconhecer e respeitar a estrutura rítmica, bem como a cadência da música;
 - Reconhecer e ocupar o seu espaço, durante toda a coreografia.
- Avaliação dos conhecimentos:
 - A avaliação deste domínio será efetuada em grupo, através da descrição dos tempos, movimentos e formações da coreografia criativa (ponto f do dossiê). Os alunos devem ser capazes de reconhecer os passos base, descrevendo-os de acordo com o tempo, as frases e os blocos musicais.

TOTAL DO GRUPO: ____ pontos (valor a distribuir por todos os elementos em função do trabalho desenvolvido)

DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES	
ALUNO	NOTA

h) Aptidão Física

Na dança, a coordenação, ritmo e destreza geral são fulcrais. Deste modo, na parte inicial das aulas, irão trabalhá-las no aquecimento específico.

A avaliação da aptidão física é incluída, de forma integrada, na avaliação das coreografias.

Anexo 2 - Dossiê de Orientação

DOSSIER DE ORIENTAÇÃO



Número do grupo:

CONSTITUÍDO POR:

1. OBJETIVOS DA MODALIDADE DE ORIENTAÇÃO

No final da unidade didática, deves ser capaz de:

Habilidades Motoras:

- a) Realizar um percurso de orientação simples, a duplas/trios, dentro da escola, segundo um mapa simples (planta da escola), preenchendo corretamente o cartão de controlo e doseando o esforço para resistir à fadiga;
- i. Orientar o mapa corretamente, segundo os pontos cardeais e/ou outros pontos de referência;
- ii. Identificar, de acordo com pontos de referência, a sua localização no espaço envolvente e no mapa;
- iii. Identificar, após orientação do mapa, a melhor opção de percurso para atingir os postos de passagem e utilizá-la para cumprir o percurso o mais rapidamente possível;
- b) Realizar um percurso na escola, em equipa, com o cartão de controlo preenchido corretamente, utilizando a planta da escola;
- c) Calcular distâncias de acordo com a escala inscrita no mapa, de modo a avaliá-las no terreno, por aferição do teu passo ao ritmo de corrida.

Conceitos Psicossociais:

Cooperar com o(s) colega(s), de forma a contribuir para o êxito na realização de um percurso de orientação, admitindo as tuas falhas e sugerindo indicações, respeitando as regras de participação estabelecidas, de segurança e de preservação do equilíbrio ecológico.

Cultura Desportiva:

Criar o vosso próprio percurso de orientação e respetivo cartão de controlo; analisar a carta (mapa planta da escola), segundo a terminologia e simbologia própria da orientação.

Aptidão Física:



Realizar a prova de orientação conciliando a resistência e a velocidade de forma a finalizar a prova completa o mais rapidamente possível.

2. HABILIDADES MOTORAS

A Orientação é um desporto efetuado ao ar livre, em situação de contrarrelógio, em que se efetua um percurso com vários pontos de controlo, marcados no mapa.

Vantagens da Orientação:

- Atividades integradoras e não seletivas;
- Atividade física e cognitiva;
- Promove a autoconfiança, controlo emocional, tomada de decisão, espírito de sacrifício e espírito de grupo;
- Promove o bem estar pessoal.

Caracteriza-se pela realização de percursos, seguindo, ou não, um ordem pré estabelecida de passagem nos diferentes pontos de controlo

- ✓ Percurso com pontos de controlo, efetuado através da manipulação do mapa e de um conjunto de perguntas / respostas, incluindo o cálculo de distâncias:
 - Manipulação do mapa: Manipular o mapa atualizando constantemente a sua posição através da regra do polegar (o dedo indica no mapa o local onde nos encontramos, devendo ser movido sempre que a nossa localização se altera);
 - Cálculo de distâncias: É fulcral na compreensão e gestão do espaço percorrido e aquele que ainda falta percorrer, na realização do percurso. A contagem de passos é uma das formas mais utilizadas, tendo em conta o número de vezes que o pé direito contacta o solo. (64 passos duplos = 100m).

3. CONCEITOS PSICOSSOCIAIS

No decorrer das aulas, deves:



- Ser responsável pela própria aprendizagem e contribuir para o bom ambiente, propulsor da própria evolução e dos colegas;
- Demonstrar interesse e envolvimento na tua aprendizagem, tomando iniciativa de explorar todas as situações de aprendizagem;
- Cooperar com os colegas de grupo de modo a atingir um objetivo comum;
- Respeitar todas as regras estabelecidas desde o início do ano;
- Respeitar os resultados das competições bem como os adversários;
- Respeitar e preservar o meio ambiente;
- Prezar pela sua segurança e dos restantes colegas, nomeadamente mantendo o distanciamento físico.

4. CULTURA DESPORTIVA

No decorrer das aulas deves:

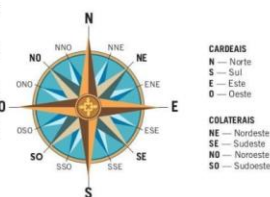
- Saber ler o mapa: a leitura do mapa é essencial para o sucesso de um percurso. Quanto melhor for esta leitura, mais rápida e eficaz será a sua conclusão. Orientar-se através do mapa implica orientá-lo corretamente relativamente aos pontos de referência e cardeais.
- Conhecer a sinalética do mapa:

Partida	
Ponto de Controlo	
Chegada	
Trajeto entre pontos de controlo	

- Construir um cartão de controlo: recurso utilizado para controlar o percurso do praticante. Em contexto escolar é obrigatório que se inclua o nome da escola, o nome dos colegas de grupo, o tempo de partida e de chegada (através de simbologia específica) e os espaços a preencher para cada ponto de controlo.



- Conhecer a Rosa dos Ventos: Conhecer a roda dos ventos, identificando os diferentes pontos cardeais (N (norte); S (sul); E (este); O (oeste)) e colaterais (NO (noroeste); NE (nordeste); SO (sudoeste); SE (sudeste)).



Curiosidades:

- A orientação é uma modalidade bastante recente em Portugal, existindo há mais de 100 anos no mundo;
- Foi criada através do desdobramento da distância da maratona por três provas com a leitura de um mapa;
- É um dos 5 desportos mais praticados na Escandinávia;
- É tutelada pela Federação Internacional de Orientação e pela Federação Portuguesa de Orientação, englobando quatro disciplinas: Orientação Pedestre, Orientação em BTT, Orientação em Esqui e Orientação de Precisão.

5. APTIDAO FISICA

O aluno demonstra capacidade:

- De realizar ações corporais no menor tempo possível (velocidade), integrada e de acordo com a tipologia de capacidades requeridas em cada momento, que se traduz nas mudanças repentinas de direção durante um determinado movimento sem grande gasto energético durante o percurso;
- De resistir à fadiga durante todo o percurso;
- Realizar uma corrida de resistência, que se caracteriza pela ação contínua, ao ritmo e velocidade do aluno, que irá ser desenvolvida ao longo das aulas para que todos sejam capazes de adaptar e gerir o seu próprio esforço, terminando os percursos no menor tempo possível.

6. ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO

Ter em conta para a elaboração do percurso de orientação os seguintes tópicos:



- **Um mapa/carta** com a marcação de **dez pontos de controlo** distribuídos tendo em conta toda a área da escola, exceto o interior de qualquer edifício;
 - Identificar e legendar, corretamente, no mapa, os locais onde de encontram os **dez pontos de controlo**;
- **Dez questões**, relativas à orientação, de escolha múltipla (**quatro** opções de resposta), que serviram como verificação de passagem pelo ponto de controlo;
- Construir **um cartões de controlo** para os restantes grupos, onde constem as seguintes informações:
 1. Nome da escola;
 2. Número do grupo e nome dos elementos que efetuam o percurso;
 3. Tempo de partida e de chegada;
 4. Espaços a preencher para cada ponto de controlo.
- **Entregar todo o material acima mencionado até à data definida pela docente.**

7. AVALIAÇÃO

a) HABILIDADES MOTORAS

As habilidades motoras serão avaliadas segundo dois princípios: o tempo de realização da prova de orientação e o número de códigos corretos correspondentes à cor do percurso em questão.

Durante a realização dos percursos organizados pelo professor/colegas, deves:

- ✓ Interpretar corretamente a sinálética utilizada na folha de descrição dos pontos de controlo, conhecendo a finalidade de cada uma das formas;
- ✓ Realizar o percurso dentro da escola, em equipa, o mais rápido possível, gerindo o seu próprio esforço e o da sua equipa;
- ✓ Manipular o mapa, da forma correta, e atualizando, constantemente, o local onde se encontram através da regra do polegar e do cálculo de distâncias, de acordo com as questões fornecidas no guião.

b) CONCEITOS PSICOSSOCIAIS

Os conceitos psicossociais serão avaliados segundo as autoavaliações que são realizadas no final das aulas, tendo em conta os conceitos psicossociais supramencionados.

c) CULTURA DESPORTIVA / CONHECIMENTO

A cultura desportiva é avaliada através da criação do percurso, onde deve ter em conta:

- ✓ A elaboração: Montar o percurso, dentro da escola, com 10 pontos de controlo corretamente posicionados;
- ✓ O controlo: Garantir a existência de questões de controlo do percurso nos pontos selecionados;
- ✓ A avaliação: Receber as equipas e verificar o preenchimento dos cartões de controlo, atribuindo-lhes uma pontuação.

Durante a realização dos percursos organizados pelo professor/colégas devem:

- ✓ Preencher, na totalidade, as informações pretendidas no cartão de controlo;
- ✓ Responder a todas as questões, obtendo o maior número de respostas corretas;
- ✓ Através da leitura do mapa, reconhecer os pontos de referência fornecidos, orientando o mapa de acordo com a rosa dos ventos.

d) APTIDÃO FÍSICA

Para a avaliação da aptidão física, uma vez que a velocidade e a resistência são as capacidades condicionais mais utilizadas na modalidade de Orientação, iremos proceder à realização dos seguintes testes FITescola:

✓ **Teste de resistência/aptidão aeróbia:**

- Vaivém: Consiste na execução do número máximo de percursos realizados numa distância de 20 m a uma cadência pré-determinada. Este é o teste recomendado para a avaliação da aptidão aeróbia.

ou

- Milha: Consiste na realização de 1 milha (1609 m) no menor tempo possível. Este é o teste alternativo para a avaliação da aptidão aeróbia.

✓ **Teste de Velocidade:**



- Velocidade 40m: Consiste em realizar uma corrida de 40 m, no menor tempo possível. Este teste tem como objetivo mensurar a capacidade de aceleração e a velocidade dos alunos.

Anexo 7 - Grelha de auto e heteroavaliação individual dos alunos de Atletismo

Grelha 2 - Auto e heteroavaliação

Avalia-te e avalia (0 a 5) cada elemento da equipa quanto ao seu desempenho:

Nome:	28/04	05/05	12/05