



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O ponto de partida para o início de uma carreira de sonho, a Docência

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do 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 nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Miguel Ângelo Nunes da Cruz

Porto, setembro de 2021

Ficha de Catalogação

Cruz. N. M. (2021). *O ponto de partida para o início de uma carreira de sonho, a Docência*. M. A. N. Cruz. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau 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, TREINO FUNCIONAL, FITSCHOOL.

Agradecimentos

Começo por agradecer todo o apoio e motivação prestados pelos meus pais, sendo estes um exemplo de dedicação e persistência. Graças aos seus ensinamentos, consegui superar todas as adversidades que enfrentei durante a minha carreira desportiva e percurso académico.

Não podia deixar de referir o apoio incondicional prestado pelos grandes pilares da família, os meus avós, pois, nos momentos de incerteza, são estes que nos amparam e nos ensinam a erguer a cabeça e a enfrentar os desafios com atitude e coragem.

Agradecimento profundo à minha namorada, por ter tido a paciência de me acompanhar neste “caminho”, acabando por ser uma parceira imprescindível nos trabalhos que tive de desenvolver. Esta foi, sem dúvida, a razão pela qual batalhei arduamente, sempre presente no momento e local certo para amparar as minhas quedas.

À minha irmã, agradecer o apoio incondicional que me deu. Procurei, com este desafio, mostrar-lhe que, mesmo encontrando obstáculos, é possível alcançar os nossos objetivos.

Agradecimento por todo o apoio prestado, ao longo desta jornada, pelo Professor Orientador, pelo Professor Cooperante, assim como pelos meus colegas de estágio. Uniu-nos a preocupação de conseguir concluir com sucesso este ano desafiador.

Agradecimento à entidade responsável por me ter recebido de braços abertos e que prontamente mostrou interesse em promover e possibilitar ao Professor Estagiário as condições ideais para concretizar o seu primeiro ano de trabalho.

Por último, gostaria de agradecer o apoio aos meus alunos, tendo sido desafiante ir ao encontro das suas dificuldades com o intuito de as ultrapassar. Foram eles o coração de todo este longo processo.

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramentos	2
2.1. Caracterização do meu Eu.....	2
2.2. Os meus pilares (Família – Treinadores - Professores)	4
3. Enquadramento Institucional	5
3.1. Expetativas iniciais	5
3.2. Uma luz ao fundo do túnel.....	6
3.3. O maior obstáculo encontrado ao longo do Estágio	8
3.4. Primeiras Vivências	10
3.5. Análise do Envolvimento	11
3.5.1. Espaço	11
3.5.2. História	12
3.5.3. Recursos Espaciais	12
3.5.4. Recursos Humanos	13
3.6. Descrição da turma Residente	14
3.7. Descrição da turma Partilhada 11.º – 2.º Período	16
3.8. Descrição da turma Partilhada 12.º – 3.º Período	18
4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	20
4.1. O papel da Educação Física na Educação.....	21
4.2. A nossa “matéria-prima” e o ambiente propício para a aprendizagem...	24
4.3. Professor Reflexivo como um veículo de promoção ao desenvolvimento integral da comunidade escolar.....	27
4.4. Ensino à Distância, o Surgimento de uma nova Paixão	29
4.5.1. Planeamento da Prática Pedagógica	34

4.5.1.1. Planificações (Planificação Anual - Planificação Periodal - Plano de Aula).....	34
4.5.1.2. Mapeamento dos Modelos de Ensino de modo a promover um ensino equitativo e coeso.....	38
4.5.2. Operacionalização da Prática Profissional	44
4.5.2.1. Prática Pedagógica – 10.º Ano de Escolaridade (1.º Período)	44
4.5.2.2. Prática Pedagógica – 10.º e 11.º anos de escolaridade (2.º Período).50	
4.5.2.2.1. Duas turmas: duas faces opostas	65
4.5.2.3. Prática Pedagógica – 10.º e 12.º anos de Escolaridade (3.º Período).66	
4.5.3. Momentos Avaliativos.....	78
4.5.4. Dificuldades sentidas ao longo do processo	81
5. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	84
5.1. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	84
5.2. Reuniões do Departamento de Educação Física	88
5.3. Reuniões de Conselho de Turma (CT) e Reuniões Intercalares	89
5.4. Reuniões do Núcleo de Estágio	92
6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional	95
6.1. Ação de Formação	95
6.2. Desenvolvimento Profissional – Estudo Investigação-Ação: examinar o efeito que o Treino Funcional pode apresentar no desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos.	97
6.2.1. Resumo	97
6.2.2. Abstract	99
6.2.3. Introdução	101
6.2.4. Objetivos	108
6.3. Metodologia.....	108
6.3.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	114

6.3.2. Conclusão	126
6.3.3. Referências Bibliográficas	128
7. Retrospectiva e Expetativas Futuras	130
8. Referências Bibliográficas	134
9. Anexos.....	XXIII

Índices de Tabelas

Tabela 1 – 1.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 10.º ano	49
Tabela 2 – 2.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 10.º ano	56
Tabela 3 – 2.º Período: Concretização do Ensino Online – 10.º ano	58
Tabela 4 – 2.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 11.º ano	63
Tabela 5 – 2.º Período: Concretização do Ensino <i>Online</i> – 11.º ano	64
Tabela 6 – 3.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 10.º ano	73
Tabela 7 – 3.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 12.º ano	77
Tabela 8 – Mapeamento das tarefas de participação na comunidade educativa realizadas ao longo do estágio.	87
Tabela 9 – Estações que constituem a bateria de testes <i>Fit School</i> (Garganta, 2016).	112

Índice de Figuras

Figura 1 - Apresentação dos resultados obtidos no primeiro e segundo momentos.....	118
Figura 2 - Representação gráfica da evolução de ambas as turmas.....	119

Índice de Quadros

Quadro 1- Apresentação dos resultados alcançados pelos alunos após o programa de intervenção, comparando o primeiro e o segundo momentos de avaliação.	119
Quadro 2 - Diferenciação dos resultados obtidos por ambas as turmas no primeiro e o segundo momentos.	120
Quadro 3 - Análise e diferenciação dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, em função do género.	121
Quadro 4 - Observação da disparidade dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, tendo como referência a prática desportiva dos alunos.....	123

Índice de Anexos

Anexo I – Planificação Anual 10.º Ano - 2020/2021	XXIII
Anexo II – Planificação Anual 11.º Ano - 2020/2021	XXV
Anexo III – Planificação Anual 12.º Ano - 2020/2021	XXVII
Anexo IV – <i>Roulement</i> 2020/2021	XXX
Anexo V – Termo de Consentimento.....	XXXI
Anexo VI – Ficha de Caraterização do Aluno	XXXII
Anexo VII – Unidade Didática.....	XXXIII
Anexo VIII – Exemplo de Plano de Aula Prático	XXXVIII
Anexo IX – Exemplo de Plano de Aula Teórico	XLI
Anexo X – Circuito do Programa de Treino Funcional.....	XLII

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, referente ao 2.º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário. Este Estágio Profissional foi realizado numa escola secundária do concelho da Maia, no ano letivo de 2020/2021, tendo como objetivo a obtenção do grau de Mestre pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relatório espelha todo o processo vivido pelo estudante estagiário ao longo deste ano letivo atípico, partilhando as suas experiências profícuas, descrevendo e fundamentando as estratégias utilizadas e explicitando as aprendizagens alcançadas ao longo do ano. O estágio profissional foi realizado numa escola secundária do concelho da Maia com a orientação do Professor Cooperante (PC), pertencente à entidade que nos recebe, do Professor Orientador (PO), professor da faculdade, que interage e comunica diretamente com a entidade com a qual está estabelecido o protocolo. Este relatório está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, a introdução, é feita uma breve resenha do documento de forma a contextualizar as várias etapas que o compõem. Quanto ao segundo capítulo, este diz respeito ao enquadramento pessoal, com a exposição das minhas vivências, tanto em termos desportivos como académicos. O capítulo que se sucede, o terceiro, foca o contexto da prática profissional, caracterizando o meio envolvente, a escola, as instalações, o pessoal docente e não docente. No que concerne ao quarto capítulo, alusivo à realização da prática profissional, encontra-se subdividido em três áreas distintas, sendo elas, a organização e a gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e as relações com a comunidade, e, por último, o desenvolvimento profissional. Nesta última secção é apresentado o estudo de investigação-ação, subordinado ao tema “o treino funcional”. A finalizar este relatório, no último capítulo são descritas as principais dificuldades sentidas e as conquistas alcançadas ao longo deste processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, TREINO FUNCIONAL, FITSCHOOL.

Abstract

This report is part of the curricular unit Professional Internship, related to the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education. This professional internship was carried out in a secondary school in the municipality of Maia, in the academic year 2020/2021, aiming to obtain a Master's degree from the Faculty of Sport of the University of Porto (FADEUP). This report reflects the whole process lived by the student trainee throughout this atypical school year, sharing his fruitful experiences, describing and substantiating the strategies used and explaining the learning achieved throughout the year. The professional internship was carried out in a secondary school in the municipality of Maia with the guidance of the Cooperating Teacher (CP), who belongs to the entity that receives us, and the Guidance Teacher (PO), a teacher from the faculty, who interacts and communicates directly with the entity with which the protocol is established. This report is divided into five chapters. In the first chapter, the introduction, a brief summary of the document is made in order to contextualise the various stages that compose it. The second chapter concerns the personal background, with the exposition of my experiences, both in sporting and academic terms. The following chapter, the third, focuses on the context of professional practice, characterising the environment, the school, the facilities, the teaching and non-teaching staff. The fourth chapter, which refers to the professional practice, is divided into three distinct areas: the organisation and management of teaching and learning, school participation and community relations, and professional development. In this last section the action-research study is presented, under the theme "functional training". To conclude this report, the last chapter describes the main difficulties experienced and the achievements during this training process.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, FUNCTIONAL TRAINING, FITSCHOOL.

Lista de Abreviaturas

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

PE – Professor Estagiário

DGS – Direção-Geral de Saúde

NE – Núcleo de Estágio

MED – Modelo de Educação Desportiva

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MID – Modelo de Instrução Direta

MEP – Modelo de Ensino por Pares

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

TGfU – Teaching Games for Understanding

TR – Turma Residente

SBV – Suporte Básico de Vida

MH – Manobra de Heimlich

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DT – Diretor de Turma

DE – Desporto Escolar

CT – Conselho de Turma

OMS – Organização Mundial da Saúde

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TF – Treino Funcional

CM – Capacidades Motoras

1. Introdução

Este relatório visa explicar e analisar, de uma forma mais aprofundada, o processo de estágio pedagógico, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário. Esta formação procura preparar e habilitar novos profissionais de Educação Física, tendo estes, ao longo do estágio, a necessidade de cumprirem com determinados parâmetros e competências, de forma a que seja possível num futuro próximo (mercado de trabalho) desempenharem todas as atividades inerentes à função de professor de Educação Física.

Para além de este relatório ser um documento que divulga as aprendizagens adquiridas ao longo do processo, que revela o surgimento de novas conceções e o aparecimento de novas crenças e ideologias, ele acaba por possuir uma personalidade própria ao explicitar e descrever as experiências mais marcantes vivenciadas no contexto escolar e fora deste e expondo, de igual forma, as principais dificuldades e barreiras superadas, com o intuito de alcançar e concretizar um sonho de menino.

Ao concretizar por palavras o que aconteceu no estágio profissional, constato que este período teve um enorme impacto na minha forma de pensar, de lidar e de encarar os novos desafios. Estes, por vezes, são aquilo que mais tememos, aquilo que nos deixa desconfortáveis, desorientados e que nos coloca sobre uma enorme pressão, provocada por uma grande quantidade de adrenalina que percorre o nosso organismo. A exposição constante a estes momentos conduzem-nos a circunstâncias que todos os aprendizes vivenciam: os momentos de dúvida, em que questionámos e duvidámos das nossas capacidades, das nossas competências e das nossas habilidades. No entanto, são estes passos de gigante que nos permitirão transitar para um outro patamar, tornando-nos, assim, pessoas mais competentes e capazes de cumprir, com êxito, as múltiplas tarefas, funções e responsabilidades que um professor de educação física deve assumir.

2. Enquadramentos

2.1. Caraterização do meu Eu

Desde os meus seis anos que faço parte do mundo do desporto, tendo nesta idade praticado duas modalidades em simultâneo, natação e futebol. Enquanto era possível praticar e estar presente em ambas as sessões de treino, era fantástico e fascinava-me aquela rotina, pelo simples facto de estas atividades preencherem grande parte do final dos dias e também, como é óbvio, por adorar praticar desporto. No entanto, chegou uma altura em que tive de abdicar de uma das modalidades, porque já me encontrava numa fase de “especialização”, nomeadamente na natação. Uma vez que enveredei por esta, por recomendação médica, devido a problemas de saúde (dificuldades respiratórias), passei a praticar esta modalidade, não tendo apresentado nesta fase um grande interesse em competir. Porém, quando chegou o momento em que tive de decidir se entraria para a natação de competição ou permaneceria na adaptação ao meio aquático, lembro-me perfeitamente de os meus pais me dizerem para competir, porque caso não gostasse voltaria à situação inicial. A partir desse instante, o gosto de competir, o gosto de superar-me diariamente, a ambição de ser considerado um dos melhores nadadores do clube, da instituição e da federação nasceram “de mansinho”, tornando-me uma criança totalmente diferente daquela que andava na adaptação ao meio aquático, sem objetivos a curto, médio e a longo prazo. Desde então, mantive-me na alta competição, por um período de 16 anos, tendo alcançado marcas extraordinárias para um atleta desse nível, mas, como em tudo na vida, também vivi momentos menos bons, tendo sido sobretudo estes que me fizeram a pessoa que sou hoje. O facto de ter batalhado arduamente, todos os dias, no mesmo tanque, durante vários anos, de ter perdido o primeiro, segundo e terceiro lugares por milésimos de segundos, devido a um erro cometido na saída de bloco, ou a um erro executado na última viragem, na fase subaquática, ou devido àquela última respiração que nunca deveria ter acontecido nos últimos 5 metros, e o facto de continuamente ter corrigido esses pormenores, tudo conjugado permitiu-me alcançar muitos pódios

e ser campeão regional por várias vezes. Todos estes fatores ajudaram-me a crescer como pessoa e fundamentalmente como atleta, com o desenvolvimento e o fortalecimento das *soft-skills*, cada vez mais exigidas no momento de ingressarmos no mercado de trabalho.

A prática desportiva, recreativa ou competitiva, traz inúmeros benefícios aos seus praticantes e uma determinada cumplicidade, ou seja, para que possamos retirar o que há de bom no desporto, teremos certamente de estabelecer uma ligação com o mesmo, como se este fizesse parte da nossa vida. Assim sendo, quando elencamos os inumeráveis benefícios de quem adota uma prática regular de atividade física, não nos focamos única e exclusivamente nos aspetos físicos, mas, fundamentalmente, no impacto que esta prática pode ter a nível psicológico. Cada vez mais, a população vê o desporto como uma alternativa, que lhe abre portas ou possibilita entrar numa “bolha”, dentro da qual não existe espaço para os problemas do dia a dia, relacionados com o trabalho, com o rendimento escolar, entre outros aspetos, que propiciam o aparecimento da ansiedade, da pressão e da desmotivação.

Esta passagem pelo desporto de alta competição preparou-me física e psicologicamente para o que mais tarde iria vivenciar e com o que tenho e tive de lidar diariamente, referindo-me ao contexto do ensino superior e do mercado de trabalho. Por outro lado, ensinou-me também a respeitar e a valorizar imenso o trabalho realizado pelos órgãos envolvidos, responsáveis pelo sucesso de um determinado atleta, assim como pelos profissionais de educação, nomeadamente os professores de Educação Física, os quais, para mim, não são apenas transmissores de conteúdos. É de valorizar o empenho daquele professor que foi capaz de envolver e captar toda a atenção de um aluno desmotivado ou desinteressado por uma certa matéria/atividade. Existe e sempre haverá um enorme trabalho complementar, que vai para além das *Aprendizagens Essenciais*, das características intrínsecas às modalidades, ou ao próprio programa de Educação Física.

2.2. Os meus pilares (Família – Treinadores - Professores)

Ao longo desta jornada incrível, e quando saliento jornada refiro-me à licenciatura e ao mestrado, tive a felicidade de ter sempre o apoio e o suporte da minha família, dos amigos, dos treinadores e dos professores nas várias decisões que fui tomando ao longo desta complexa e exigente formação. Estes quatro pilares tiveram um enorme impacto no meu percurso como estudante, porque sempre estiveram de algum modo envolvidos neste processo, presentes nos momentos de maior felicidade e nos momentos menos felizes. Estes foram os principais impulsionadores e responsáveis pelo meu ingresso na faculdade, acreditaram nas minhas capacidades, mesmo naquelas alturas em que eu próprio duvidava, depositando uma enorme confiança e esperança durante o meu percurso académico. Todos eles são extremamente importantes na minha vida e tenho um enorme respeito, admiração e afeição por estas pessoas, não só pelas características intrínsecas que as caracterizam, mas também devido a todos os feitos que estas alcançaram ao longo das suas vidas, fruto do trabalho persistente, árduo e constante. São um modelo inquestionável para mim.

Desta forma, procuro sempre seguir o seu exemplo, procurando, no entanto, apresentar-me fiel a mim mesmo, sem abdicar das minhas conceções e crenças. Através desta postura e atitude, pretendo alcançar, num futuro próximo, o objetivo tão ambicionado: tornar-me um professor exemplar para os meus alunos, proporcionando-lhes vivências e contextos de aula propícios à aprendizagem e à criação de laços de amizade.

Tendo crescido e vivido num meio rodeado por pessoas com personalidades fortes e com diferentes perspetivas e ideologias permitiu-me crescer como um indivíduo com uma mente “aberta” à constante aprendizagem e crítica. Durante a minha licenciatura, tive o privilégio de ser aluno de um grande professor e homem, que me marcou e me fez pensar desde o primeiro momento em que entrei na sua sala de aula. Este, durante as aulas, proferia permanentemente uma frase que até hoje está presente na minha vida e que passo a citar: “Por muito bom que um professor seja, e por vezes este possa

mesmo se tornar uma referência para vocês, nunca devem abdicar da vossa personalidade, devem sim retirar e adquirir os aspetos fulcrais que vos separam neste momento de aluno e professor, tornando-vos num futuro próximo profissionais bem-sucedidos, sem terem a necessidade de abandonar ou eliminar por completo a vossa atitude, comportamento e personalidade”. Ao ouvir esta frase pela primeira vez foi como se tivesse voltado ao tempo de criança, ou seja, as nossas primeiras referências são os nossos pais, e, numa fase embrionária, temos a tendência de replicar o que é dito por eles no meio familiar, de simular a simples forma como andam, entre muitos outros comportamentos. Todos estes aspetos tornam visível a inevitabilidade de termos modelos, pilares e referências que nos guiam e orientam numa determinada direção. Com estes exemplos e com estas convivências, a nossa personalidade vai-se formando e, mais tarde, definir-nos-á como seres humanos.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Expetativas iniciais

Neste segundo e último ano de mestrado, as minhas expetativas eram elevadas, uma vez que assentavam maioritariamente na realização do estágio profissional, passando da fase da teoria para a da prática. Neste momento, as minhas expetativas iniciais cumpriram-se, tendo perfeitamente a noção que foi um ano de enorme trabalho, em que aprendi imenso em termos académicos, pedagógicos e pessoais. No início deste processo, houve momentos de discussão e interação, sendo estes essenciais para a integração dos professores estagiários relativamente ao processo de formação.

Vim para esta nova etapa sabendo das dificuldades e barreiras que me esperavam, mas a força de vontade de começar superava qualquer dúvida.

No início deste novo ano letivo, realizaram-se reuniões com o professor cooperante (PC), com as respetivas apresentações, com a explicação do funcionamento da escola, com a visita aos diferentes espaços e instalações e o primeiro contacto com os professores responsáveis pelos diferentes órgãos de

gestão. Numa fase posterior, partimos para a análise do programa de Educação Física, e a partir daí demos início à planificação propriamente dita das várias matérias de ensino, começando com a conceção das unidades didáticas, a definição dos vários parâmetros a serem contemplados para que fosse possível construir uma unidade didática bem fundamentada.

Tendo presente esta visão, reparei de imediato que o funcionamento deste processo de formação não seria como tinha imaginado. O PC delineou uma sequência de tarefas que implicavam a presença dos Professores Estagiários (PE) nos acontecimentos mais relevantes no início de um ano letivo, permitindo que vivenciassem e experienciassem a participação numa reunião de departamento, nas reuniões de área disciplinar e nos conselhos de turma das diferentes turmas em que os PE iriam desempenhar a sua atividade.

Assim sendo, percebi que a forma de trabalhar, de abordar os diferentes conteúdos e a ideologia que definiam o PC iriam possibilitar aos professores estagiários uma ampla experiência enriquecedora, tendo como objetivo preparar, da melhor forma possível, os futuros professores de Educação Física.

3.2. Uma luz ao fundo do túnel

O mundo vive uma conjuntura única, complexa e desafiadora, e que põe em xeque as capacidades do homem enquanto investigador e enquanto ser humano. No geral, podemos afirmar que a população teve um comportamento exemplar, desempenhou as suas tarefas e cumpriu as regras impostas pelas entidades responsáveis de forma a superar este momento de escuridão com uma enorme cautela, preservação e crença.

Era impensável, há uns anos atrás, as grandes empresas industriais, o governo, as próprias entidades escolares colocarem a hipótese de haver a necessidade de reformularem toda a organização e administração referente a cada setor da sociedade. Num ápice, vimo-nos todos obrigados a pensar uma nova forma de viver, a reajustar todos os projetos estabelecidos e projetados para o futuro, e, mais uma vez, este acontecimento provou e demonstrou ao

mundo a necessidade de estarmos constantemente a adaptarmo-nos a realidades e a contextos que poderemos porventura vivenciar inesperadamente.

Esta capacidade de ajuste torna-se extremamente importante em qualquer momento, pois estamos dependentes desta para conseguirmos dar continuidade, de um modo por vezes um pouco diferente, aos objetivos previamente definidos e estabelecidos. Contudo, é esta proficiência que obriga a sociedade a não parar no tempo, e estabeleça, num curto espaço de tempo, novas estratégias de modo a evoluir e dar seguimento aos novos planos gizados.

No contexto da Educação, esta mudança repentina teve, como era espectável, os seus efeitos menos positivos na formação dos jovens, porém, promoveu experiências enriquecedoras, algumas destas desconhecidas e impensáveis até ao momento, dinamizadas pelo pessoal docente e não docente. No contexto de aula, esta pandemia prejudicou seriamente a aprendizagem e o ensino dos conteúdos propriamente ditos, como andebol, basquetebol, voleibol, entre outros. Todavia, começou a valorizar-se, de uma forma mais sistemática, outros aspetos, sendo estes, a meu ver, tão importantes como as matérias supracitadas. Podemos dizer que naquele momento, devido às condições de segurança impostas e à impossibilidade de abordar determinados conteúdos, os docentes começaram a valorizar a aptidão e a condição física dos alunos, não querendo dizer que estes até ao momento não o fizessem. No entanto, se nós professores queremos inculcar nos alunos o gosto pela prática da atividade física regular, penso que devemos envolvê-los em atividades distintas e multifacetadas, que apresentem características diferentes daquelas a que já estão habituados, procurando proporcionar uma panóplia de experiências no âmbito da Educação Física. Este pensamento e esta certeza acentuaram-se a partir do momento em que ingressei neste estágio profissional, uma vez que a metodologia adotada pelo PC permitiu-me desmistificar esta crença relativamente à possibilidade de completar as aulas de Educação Física abordando duas vertentes distintas, uma que diz respeito ao conhecimento e aplicação deste em jogo ou numa determinada situação, e, a outra, que se encontra relacionada com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades motoras dos alunos, capacidades estas condicionais e

coordenativas. Para além do papel fulcral que o PC desempenhou durante este ano de formação, não poderia deixar de evidenciar igualmente a importância que o PO teve neste processo, dado que nas reuniões realizadas com o mesmo, este mostrava-se disponível para ajudar a esclarecer todas as dúvidas que surgiam e ir ao encontro das questões apresentadas pelos PE. O questionamento e a discussão das metodologias apresentadas pelos PE foram uma mais-valia, pois tornou-se possível, através do diálogo com o PO, adquirir um vasto conhecimento acerca dessas metodologias e abordagens a serem postas em prática nas aulas.

Nesta fase final, quase a concretizar um sonho de miúdo, apesar das dificuldades que fui encontrando no meu percurso, e sendo certo que tinha e tenho sempre um grande suporte familiar, encontro-me bastante otimista em relação ao que poderá acontecer. Fazendo uma retrospectiva de todo este processo, árduo e complexo, no qual somos testados e postos à prova constantemente, claramente que se recuasse no tempo voltaria a fazer tudo o que fiz até à data, podendo eventualmente alterar determinados posicionamentos e investido em alguns aspetos que não julgava essenciais.

3.3. O maior obstáculo encontrado ao longo do Estágio

Desde o primeiro momento que ingressei no Mestrado em Ensino de Educação Física, soube que, mais tarde ou mais cedo, iria deparar-me com o meu maior receio, tendo desde logo sabido que o segundo ano seria o mais exigente. Refiro o segundo ano como sendo o mais rigoroso, não pelas tarefas e atividades que temos de desenvolver, mas sim pelo facto de este consistir no contacto direto com os alunos, a essência de todo o processo e aquilo que separa e define um professor de Educação Física dos restantes. Para mim, o facto de lidar com outras pessoas, a necessidade de interação, deixa-me um pouco desconfortável, sendo este um dos aspetos menos positivos que me caracteriza, mas que, ano após ano, tenho vindo a trabalhar esta limitação, com

o objetivo de ser um indivíduo menos introvertido, tendo sempre em vista o impacto que esta melhoria possa vir a ter nos momentos de lecionação.

Graças a este estágio profissional, bem como ao estágio profissional realizado no meu terceiro ano de licenciatura, esta limitação foi substancialmente atenuada, pelo facto de os mesmos terem sido realizados num contexto que envolvia várias faixas etárias, com as quais tinha de interagir diariamente. O facto de haver uma interação frequente entre treinador/professor e atleta/aluno, abrangendo alunos de diversas idades, permitiu que me tornasse numa pessoa mais expansiva, que não apresentava dificuldades em integrar-se num grupo e comunicar com o mesmo. O facto de um destes estágios ter sido realizado no contexto desportivo, concretamente na natação, devido às características intrínsecas que esta apresenta - pela necessidade de referir e reforçar constantemente os distintos aspetos técnicos (palavras-chave), tendo em conta o estilo de natação adotado pelo atleta, a capacidade do tempo de recuperação que o mesmo tem, a forma como este deve realizar a fase subaquática, a recuperação aérea, os batimentos, entre muitos outros fatores - exigiu da minha parte aprimorar a comunicação verbal, o que foi só por si um desafio extremamente positivo.

Esta experiência, sem dúvida, ajudou-me a superar este aspeto que me definiu durante anos. No entanto, ainda é possível verificar que, por vezes, ao lecionar noto este nervosismo, que se reflete na minha fala e afeta a comunicação e transmissão dos conteúdos. Revejo estes momentos como a dificuldade sentida por Bartolomeu Dias e a sua tripulação quando transpuseram o Cabo das Tormentas (posteriormente chamado Cabo da Boa Esperança), após terem enfrentado terríveis tempestades. Esta façanha só foi possível devido à persistência constante destes homens, que conseguiram conquistar os mares em nome de Portugal. A situação na qual me encontro é muito semelhante à de Bartolomeu, ou seja, as tempestades, os ventos fortes, a agitação marítima são as pessoas (os alunos), que me transportam para um nível de ansiedade e de incerteza indescritíveis. Para combater os efeitos que estes provocam, torna-se importante parar e pensar no motivo que me leva a estar naquele preciso local, a repensar todo o trabalho desenvolvido nestes últimos cinco anos, tudo para

que seja possível, no final, concretizar os meus objetivos. Por outro lado, o que me levou a fazer esta comparação foi o facto de este feito ter sido conquistado dada a constante tenacidade dos navegadores, e, no meu caso, também sou e serei persistente e esta “lacuna ou incapacidade” atenuar-se-á com o tempo e sei que conseguirei sentir-me integrado e à vontade com os alunos num futuro próximo.

3.4. Primeiras Vivências

Desde o primeiro momento, notou-se claramente que o PC era extremamente rigoroso, no que diz respeito ao processo de formação de professores. Assim, nas primeiras reuniões, começámos por analisar os programas da disciplina, mais concretamente os dos 10.º, 11.º e 12.º anos. Após termos feito esta análise, foram discutidos, no grupo de estágio, os conteúdos que poderiam ser abordados, em função das orientações do Ministério da Educação e da Direção Geral da Saúde (DGS), tendo em consideração o momento atual. De seguida, tendo os conteúdos sido definidos, passámos para a elaboração do plano anual e periodal, nos quais ficou definido que seriam inicialmente abordadas as modalidades de baixo risco, sendo que os jogos desportivos coletivos seriam executados através dos jogos reduzidos/condicionados.

Depois de realizado este trabalho, numa das reuniões organizadas e calendarizadas pelo PC, foram distribuídas as diferentes turmas pelos três PE. Esta divisão foi realizada através de um sorteio, atribuindo aos PE uma turma residente, em que este seria o responsável pela mesma até ao final do ano letivo, mas, e uma vez que sobravam mais duas turmas, um décimo primeiro ano e um décimo segundo, o PC decidiu que estas iriam ser turmas partilhadas, ou seja, um dos três PE ficaria alternadamente num dos três períodos apenas com a sua turma de regência, enquanto nos restantes, ficaria responsável simultaneamente por duas turmas.

Assim, comecei o ano letivo apenas com a minha turma residente, tendo abordado no primeiro período determinados conteúdos pertencentes às áreas

das atividades físicas, nomeadamente os jogos desportivos coletivos (andebol) e a dança (regadinho). Foi possível participarmos e realizarmos os momentos avaliativos referentes à área da aptidão física, com a aplicação de um conjunto de testes definidos e estabelecidos pelo Núcleo de Estágio (NE), pertencentes à bateria de testes do Fitescola, através dos quais é possível avaliar, com rigor, o nível de aptidão física dos alunos. Para além dos aspetos mencionados, abordámos igualmente a área dos conhecimentos mais teóricos. Para o primeiro período, pretendíamos com o tema “Aptidão Física e Saúde” que os alunos fossem capazes de relacionar a aptidão física e a saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável.

Foi de igual forma importante, nesta fase, estar envolvido nas reuniões do conselho de turma e do departamento e área disciplinar, permitindo-me entender e vivenciar todos os momentos nos quais um professor de Educação Física participa diariamente. O facto de estar presente nas reuniões, de poder ser ouvido e ouvir quem tinha mais experiência fez-me refletir e ter consciência das várias facetas de ser professor. No início desta jornada, tinha receio de não ter uma participação ativa e envolvente ao longo do processo de formação o que, felizmente, não aconteceu.

3.5. Análise do Envolvimento

3.5.1. Espaço

A escola secundária onde realizei o estágio é composta por um edifício único, com cinquenta e oito salas de aula, para além das treze salas que apresentam características especiais: três salas de Educação Visual, três de Informática e sete Laboratórios: dois destinados à disciplina de Química, um para Física, dois para Biologia e dois polivalentes. Os alunos têm ainda à sua disposição um pavilhão gimnodesportivo e um campo de jogos exterior, uma biblioteca e um auditório, com capacidade para cerca de 100 pessoas. Existem zonas verdes e espaços de recreio ao ar livre. O edifício que hoje conhecemos sofreu uma intervenção ao abrigo do Programa Parque Escolar, tendo esta finalizado em 2016.

3.5.2. História

A escola secundária em questão foi inaugurada a 31 de outubro de 1992.

Nas proximidades existe o Museu de História e Etnologia das Terras da Maia (edifício esse que já foi em tempos Sede de Concelho e posteriormente escola do Ensino Básico) e a Quinta Gruta – Complexo de Educação Ambiental.

O passado longínquo e riquíssimo das terras da Maia remonta ao tempo pré-histórico, antes da civilização Castrense, com o belo nome de AMAIA. Neste local formou-se uma povoação, numa pequena elevação de terreno, rodeada por um castro perto de um afluente do Rio Leça (Ribeira de Almorode), hoje chamado de Monte de Santo Ovídio. Esse castro deu origem ao nome de Castelo da Maia, que chegou até aos nossos dias.

Nesta freguesia viveu Idalina Santos Quelhas, professora primária, que exerceu com grande empenho e dedicação a atividade docente, pelo que foi atribuído o seu nome à rua onde está implantada a escola.

A escola situa-se perto da Estrada N14, sendo servida por transportes públicos (autocarros e Metro).

Inicialmente concebida para receber alunos do ensino secundário, entrou em funcionamento no ano letivo de 1992/93, com 74 alunos, tendo progressivamente acolhido alunos do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos) e do ensino profissional.

No dia 4 de julho de 2012, na sequência do processo de agregação de escolas, a nova unidade orgânica passou a fazer parte de um agrupamento.

3.5.3. Recursos Espaciais

A área destinada à atividade física contempla dois espaços interiores, ou seja, numa extremidade encontramos o pavilhão, que se divide em três espaços, e, numa outra área, existe a sala de ginástica/dança. A escola tem ainda um espaço exterior com as dimensões de um campo de futebol 5x5.

A rotação pelos espaços de aula é realizada tendo em consideração o *roulement*, sendo este apresentado no início do ano letivo pelo grupo disciplinar de Educação Física. Pode-se ainda verificar que o grupo responsável pela distribuição dos espaços não contabilizou o espaço exterior como espaço de aula, estando desta forma sempre disponível, desde que as condições meteorológicas sejam favoráveis.

Em determinados períodos da semana, os docentes podem vir a usufruir de mais do que um espaço, uma vez que em certos momentos do dia algumas áreas estão desocupadas.

De três em três semanas ocorre a mudança de espaço, sendo esta rotação efetuada no sentido descendente, ou seja, o docente que se encontra nas primeiras três semanas no espaço um, encontrar-se-á nas próximas três semanas no espaço dois, e assim sucessivamente.

Esta disponibilidade de espaços e de materiais possibilitou-nos adotar uma metodologia que visou rentabilizar eficazmente o tempo de empenhamento motor dos alunos nas atividades propostas. De forma a aprofundar a aprendizagem dos alunos na abordagem das principais matérias de ensino, nomeadamente as matérias pertencentes à área das atividades físicas, procurámos, através da aplicação de circuitos de condição física, com recurso a materiais auxiliares, complementar a lecionação de determinada matéria de ensino com uma componente prática, concebendo circuitos que visavam única e exclusivamente desenvolver habilidades técnicas e capacidades motoras inerentes à modalidade abordada naquele momento. Tal acontecia quando tínhamos à nossa disposição dois espaços que eram aproveitados para desenvolver este trabalho teórico-prático.

3.5.4. Recursos Humanos

Ao longo deste ano, procurei aprender e reter toda a informação possível, fornecida pelo pessoal docente e não docente, visto que, na sua grande maioria,

são pessoas com uma enorme experiência académica e profissional, e cabia aos PE procurar junto destes o conhecimento e a partilha.

O ambiente de “trabalho” no grupo foi muito construtivo, e como PE senti-me bem recebido, havendo um espírito de cooperação e de ajuda, o que fez com que o estágio se tornasse um acontecimento singular.

No que diz respeito ao funcionamento do pavilhão, não houve qualquer constrangimento pois existem vários assistentes operacionais ao longo do dia, sendo um assistente responsável pela abertura do pavilhão e outro responsável pelo fecho.

3.6. Descrição da turma Residente

A turma de 10.º ano era uma turma do Curso Científico-Humanístico, composta por alguns alunos provenientes de outras escolas. Inicialmente era constituída por vinte e quatro alunos, tendo ficado reduzida a vinte e um, dos quais quinze eram do género feminino e seis do género masculino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos. Dos vinte e um alunos havia duas alunas com Necessidades Educativas Especiais.

Em relação à questão das retenções, cinco dos vinte e um alunos reprovaram pelo menos uma vez. As disciplinas que os alunos mais gostavam ou mostravam interesse são História, Inglês, Português, Geografia e Educação Física. As disciplinas em que estes sentiam mais dificuldades eram Matemática e Inglês.

No que diz respeito a doenças crónicas, apenas uma aluna referenciou sofrer de problemas respiratórios - asma. Havia uma aluna que era acompanhada por um nefrologista, uma vez que apresentava problemas nos rins. Acerca das alergias, apenas três alunos apresentam reações, mais concretamente ao pólen, pelo de cão e/ou de gato, sendo que uma das alunas toma diariamente um medicamento para combater estas reações. É de salientar ainda que uma aluna sofre de urticária, fazendo com que a sua pele se irrite

quando é exposta a agentes que possam desencadear este tipo de irritações de pele.

Pela análise de uma tabela previamente elaborada, foi possível verificar que três alunos já sofreram algum tipo de lesão.

Constatámos que, presentemente, apenas seis alunos praticam alguma atividade física e sete já o fizeram. Este aspeto levou-nos a questionar e a pensar sobre a principal causa desta situação, constatando que esta turma era constituída por jovens que não revelavam uma ligação à atividade física. Desta forma, procurei ao longo das aulas, envolver ao máximo estes alunos nas atividades, de modo a ganharem gosto pela prática regular da atividade física, e aplicar e desenvolver os princípios éticos que o exercício promove nos seus praticantes, nomeadamente a cooperação entre os membros da turma, a solidariedade e o espírito desportivo, de forma a criar um ótimo clima de aula e, sobretudo, cativar estes alunos para a realização da prática da atividade física.

No sentido de combater estas fragilidades apresentadas pelos alunos, e tendo em consideração as características da primeira unidade a ser abordada no início do ano letivo, o regadinho, procurei desde logo estabelecer objetivos e estratégias que permitissem captar a atenção e o interesse dos alunos de forma a não os perder numa fase tão precoce do processo. Sendo o regadinho, um conteúdo da dança com características muito próprias, procurei apresentar aos discentes um contexto com o qual eles se identificassem, ou seja, em todos os momentos iniciais das aulas, estes realizavam sempre uma situação lúdica, através da qual fosse possível desenvolver alguns aspetos requeridos numa fase posterior da aula. Por exemplo, cada aluno tinha uma bola de basquetebol que usava ao ritmo de várias músicas com ritmos e intensidades totalmente diferenciados quando comparadas com o ritmo particular do regadinho. Estes tinham de assumir diferentes níveis, posições e velocidades de deslocamento, em função do ritmo imposto pela música. Uma outra estratégia passou por incluir os passos e movimentos específicos do regadinho numa música de Hip-Hop, em que os alunos, após criarem a sua coreografia, aplicavam obrigatoriamente um dos passos ou movimentos do regadinho. A turma foi dividida em dois grandes

grupos, que se confrontavam, criando naquele instante um momento de competição. Esta foi uma estratégia que a meu ver resultou, pois foi possível, logo num momento inicial da aula, envolver toda a turma na atividade, cumprindo com um dos objetivos definidos para a unidade. O facto de ter apresentado dois contextos distintos aos alunos, um que consistia na realização da dança tradicional na sua globalidade, e outro representado por uma dança de Hip-Hop, incluindo no ritmo das músicas de Hip-Hop os passos e movimentos exclusivos do regadinho, favoreceu o envolvimento e a integração dos discentes na atividade.

Relativamente às outras matérias abordadas ao longo do presente ano letivo, as estratégias utilizadas estarão na próxima área (área 1), identificadas e explanadas de um modo mais pormenorizado.

3.7. Descrição da turma Partilhada 11.º – 2.º Período

A turma do 11.º ano era constituída por catorze alunos, quatro do género feminino e os restantes dez do género masculino. A idade média da turma era de 16,5 anos, estando assim as idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. Composta por alunos sem retenções, tendo estes referido que não apresentavam dificuldades na disciplina de Educação Física, o que à partida nos transmitiu que era uma turma bastante capaz a nível cognitivo e motor, mencionando igualmente o gosto pela disciplina. No que diz respeito ao historial clínico dos alunos que compunham esta turma, foi possível verificar que existiam dois alunos que tinham problemas a nível cardiorrespiratório, fazendo-se acompanhar pelo broncodilatador a ser usado em casos de emergência. Em relação ao acompanhamento médico, dois dos 14 alunos eram seguidos por um pneumologista, enquanto outro era acompanhado por um psicólogo. Relativamente a alergias, quatro alunos referiram que possuíam alergias a ácaros. No que se refere a lesões, não foi detetado nenhum caso, porém, existiam alguns alunos que apresentavam no seu historial algumas lesões, tais como entorses no tornozelo e derrame no joelho. Por fim, três alunos indicaram que possuíam dificuldades ao nível da visão. No que concerne à prática de

atividade física, era uma turma que apresentava hábitos desportivos, praticando atividade física de forma regular, com ligações ao desporto. É ainda importante referir que uma das alunas era atleta de alta competição na modalidade de ginástica acrobática.

Ao longo do primeiro período, não sendo eu o responsável pela lecionação de conteúdos à turma em questão, pude acompanhar de perto o processo desenvolvido pelo outro PE. Apercebi-me de que esta não era uma turma movida pelas classificações, mas, sim, pelos desafios e novos contextos que o professor era capaz de apresentar. Era uma turma exemplar, que revelou atitudes e comportamentos ajustados ao nível de ensino, desenvolvidos em anos anteriores. Uma vez que se tratava de uma turma bastante motivada e com um enorme gosto pela prática da atividade física, a minha primeira preocupação passou, desde logo, por selecionar estratégias através das quais fosse possível desenvolver e manter estes níveis elevados de motivação e de ambição. Durante o ensino presencial, não tive oportunidade de apresentar situações inovadoras e desafiadoras aos alunos, uma vez que o mesmo foi interrompido devido à situação pandémica, porém, durante as aulas que pude lecionar, particularmente no salto em comprimento, foi possível apresentar situações de aprendizagem que favoreceram o envolvimento dos discentes nas tarefas, assim como a sua prestação no momento de efetuar o salto na sua totalidade. Para além de termos tido apenas duas aulas de salto em comprimento, e sendo a técnica na passada a selecionada para efetuar o salto, os alunos conseguiram na sua grande maioria efetuar o exercício de forma criteriosa. Se no ensino presencial era desafiante para mim estar à altura dos objetivos e competências dos alunos, quando transitámos para o ensino à distância, a situação tornou-se mais complexa, pois não dominava um método de ensino que desse continuidade ao trabalho iniciado presencialmente. Dada esta exigência, desenvolvi a minha capacidade de estruturar apresentações teóricas, bem como de transmitir aos alunos o gosto que ostento pela prática da atividade física. A ideia de apresentar inúmeros circuitos, a ideia de filmar os exercícios e de proceder, posteriormente, à sua respetiva montagem, o que exigiu um trabalho de várias horas na produção dos vídeos, todas estas ideias surgiram no sentido de combater os constrangimentos

impostos pelo ensino à distância, de modo a não desapontar os alunos e tentar manter um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e cativante.

3.8. Descrição da turma Partilhada 12.º – 3.º Período

A turma do 12.º ano era constituída por vinte e quatro alunos, sendo cinco do género masculino e 18 do género feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, com uma média de idade de 17,7. Relativamente aos encarregados de educação, as habilitações literárias variavam entre o 4.º ano de escolaridade e a licenciatura. Nenhum dos alunos da turma possuía dois pais desempregados, sendo apenas um aluno que tinha um parente sem trabalho. Em relação ao agregado familiar, todos os alunos viviam com pelo menos um parente biológico, juntamente com os restantes membros pertencentes à família, como irmãos e avós. Apenas oito alunos não tinham irmãos, vivendo apenas com os pais. A turma contava com dois repetentes, um destes era um caso particular, visto que realizou a sua escolaridade até ao 10.º ano em Cabo Verde, porém, devido a lacunas apresentadas pelo aluno durante o seu 11.º ano, a entidade escolar recomendou que este voltasse a repetir o 10.º ano, de modo a adquirir aprendizagens com as quais fosse possível alcançar o sucesso ao longo do ensino secundário. No que se refere ao historial clínico, foi possível salientar que um aluno apresentava problemas cardiorrespiratórios, nomeadamente asma, e como tal devia fazer acompanhar-se do broncodilatador durante as aulas de Educação Física. Uma aluna apresentava uma doença crónica denominada de Talassemia, que consistia num distúrbio no sangue, porém, foram raras as vezes em que a mesma teve sintomas. Além disso, era acompanhada por um psicólogo. Uma outra aluna era também seguida por um psicólogo desportivo. Esta tinha Diabetes tipo I, sendo essencial garantir sempre os valores de glicemia durante as aulas de Educação Física, especialmente nas situações de maior intensidade e esforço. Era uma atleta de alta competição, praticante da modalidade de patinagem artística. Em relação a questões de saúde, dois alunos apresentavam dificuldades visuais e três referiam ter alergias

ao pólen bem como à lactose. Ao nível de lesões, havia alunas que fraturaram o braço, assim como o pulso, tendo igualmente alunos que já sofreram entorses no tornozelo. Quanto à prática de atividade física, à exceção de sete alunos, todos os outros praticavam pelo menos uma atividade física, sendo a atividade mais referida o ginásio. Infere-se que era uma turma ativa e que apresentava o gosto pela prática de atividade física nos seus tempos livres.

Sendo esta uma turma que se encontrava na fase final da escolaridade obrigatória, no momento em que lecionei a primeira aula, estava um pouco receoso acerca da atitude para comigo. No entanto, fui bem recebido pelos alunos, criou-se um ótimo ambiente, o que permitiu desenvolver um trabalho coerente com a turma. Para além de ser uma turma motivada para a prática da Educação Física, era igualmente uma turma que adorava durante as mesmas socializar, por vezes, até demais. Ao verificar este comportamento por parte de alguns alunos, procurei atenuá-lo, estando, numa fase inicial, mais presente e interventivo juntos destes discentes. Esta situação verificava-se mais no início das aulas, na atividade geral, que permitia que os alunos interagissem de modo mais expansivo, uma vez que na parte principal da aula estes comportamentos não eram aceitáveis. Com o decorrer do tempo, alguns destes alunos perceberam a mensagem que procurei transmitir numa fase inicial, porém, com dois ou três alunos não consegui ter o impacto desejado, facto que se deveu sobretudo à personalidade destes jovens. Ao perceber, desde o início do contacto com a turma, que estes alunos em situações de competição eram extremamente empenhados, motivados e predispostos para enfrentar desafios, optei pelo contexto competitivo desde a primeira aula presencial, porque era algo que tinha significado e envolvia todos os alunos. Assim sendo, a estratégia apresentada para esta unidade potenciou o envolvimento e o sucesso dos alunos, havendo sempre, ao longo da aula, um momento destinado ao aperfeiçoamento e melhoramento das ações técnico-táticas abordadas, acabando a aula com uma atividade de competição, que ocupava os últimos 15 minutos. Desta forma, os alunos tinham a liberdade para aplicarem todo o trabalho desenvolvido ao longo das aulas, ou seja, neste contexto deixava de

assumir uma postura interventiva e reforçava alguns aspectos que podiam ser melhorados durante uma situação de jogo.

4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Esta área visa expor todo o processo do estudante estagiário, estando esta particularmente associada à prática e à vivência pedagógica. Ao pensar no trabalho desenvolvido e na prática pedagógica, ao longo de um ano letivo, percebi que novas concepções e crenças relativamente à essência da disciplina de Educação Física e ao papel do professor desta disciplina foram surgindo, tendo estas mudanças favorecido significativamente a minha participação e prestação na concretização das várias matérias de ensino e exigido de mim um trabalho de investigação e de estudo imprescindíveis.

Desta forma, no primeiro momento em que o NE se reuniu, procurámos partilhar um conjunto de ideias e experiências, resultantes do que tínhamos vivenciado em anos anteriores no contexto escolar, em particular nas aulas de Educação Física. Através desta partilha, foi possível verificar que havia uma característica comum relativamente à nossa experiência enquanto alunos, todos nós identificámos a mesma fragilidade ou problema implícito na abordagem e metodologia adotadas pelos nossos professores, tendo, por vezes, sido estes uma referência para nós. Utilizando a nossa experiência enquanto alunos, e agora como professores em processo de formação, no qual temos a oportunidade de desenvolver um trabalho em conjunto com outros professores, torna-se notória a falta de cumplicidade e o descompromisso que os nossos professores ostentavam para com a disciplina, acabando por contribuir e fortificar a opinião que grande parte das pessoas tem acerca da nossa disciplina, achando que esta é um recreio total, sem objetivos definidos. Esta opinião está muito ligada à vivência real que todos tiveram enquanto alunos, experiência que procurámos como futuros professores combater diariamente, de forma a reconquistar e aclarar os múltiplos benefícios que a atividade física apresenta

para os educandos. Os benefícios não estão relacionados apenas com o elemento da imagem corporal, mas sobretudo associados ao desenvolvimento do aluno como um todo, a nível físico, mental e psicológico, de maneira a prepararmos as crianças e os jovens para o contexto real da vida, o qual exige muito de cada um de nós como cidadãos ativos, participativos e críticos.

Para além das questões referidas, esta é a área que espelha toda a magia deste processo de formação, pois serão aqui expostas as abordagens adotadas, assim como as dificuldades sentidas, nos diferentes conteúdos a abordar. A fase de transição aluno-professor é o momento que todos nós desejamos, no entanto, este ano, nós, estudantes estagiários, não estávamos preparados para saber lidar e absorver o choque que afetou o mundo, uma vez que, devido à situação pandémica, as aulas práticas não cumpriram com determinados objetivos e propósitos estabelecidos.

Mesmo no primeiro ano de mestrado, em que vivenciámos também a pandemia, seria expectável lecionar numa escola um determinado conteúdo em diferentes anos de escolaridade e diferentes faixas etárias, o que acabou por não acontecer. Como todo o trabalho foi praticamente concretizado no ensino à distância, ou seja, não existiu a componente prática, este direccionou-se para a elaboração de planificações e para a construção de distintos instrumentos de avaliação/observação. Esta forma de fazer teve, apesar de tudo, os seus pontos positivos, dado que foi possível adquirir um maior conhecimento teórico acerca dos diferentes conteúdos, embora as atividades tenham sido idealizadas em função de um determinado contexto, sendo este imaginário.

4.1. O papel da Educação Física na Educação

A Educação Física constitui uma representação social das atividades físicas e desportivas, tendo um significado relevante na nossa sociedade. Assim, ela deve aparecer no currículo escolar de modo a refletir uma cultura social. A extrema importância da Educação Física deve-se ao facto de a escola ser o

maior agente educativo, com a capacidade para influenciar os mais jovens na aquisição de hábitos e práticas que contribuem para um harmonioso desenvolvimento pessoal e social. Sendo assim, a Educação Física é a única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade e o desenvolvimento integral do aluno.

A Educação Física apesar de ter uma ação fundamentalmente pedagógica, esta ainda é tida como questionável, pois apesar de estar presente nos currículos escolares, ainda não ganhou o crédito de ser importante na formação dos alunos como as outras disciplinas. Um exemplo muito claro é o facto de no ensino secundário os alunos apenas terem duas aulas de Educação Física por semana, com uma carga horária semanal de apenas duas horas. Se pararmos para comparar a carga horária atribuída à Educação Física com a de outras disciplinas, como línguas, matemáticas e ciências vemos claramente o desfasamento de horas, o que poderá indiciar uma ideologia e postura dos sucessivos governos e ministérios. Já Santin, em 1993, salientava que a Educação Física era a única ação educacional de que todos nós precisamos durante toda a nossa experiência enquanto alunos, pois é através dela que se cultiva o nosso modo de ser no mundo.

A Educação Física na escola tem como objetivo indagar através da sua prática pedagógica, inserida num contexto sociocultural de oportunidades dadas aos alunos para aprenderem a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, o “seu corpo”, apercebendo-se de certas limitações, aprendendo a superá-las no sentido de desenvolvê-las, de maneira autónoma e responsável. Através das vivências corporais e interações sociais e éticas o indivíduo adquire conhecimentos sobre o corpo, conseguindo assim desenvolver a sua identidade, aprender a articular os seus interesses, melhorar a sua capacidade de escutar e dialogar com os outros, de trabalhar em equipa, de conviver com o incerto, percebendo-se como parte integrante de um todo, dependente e agente transformador do meio ambiente, na perspetiva de sua preservação. A Educação Física, como componente curricular, tem como pressuposto básico irradiar o conhecimento sistematizado sobre a cultura corporal através do movimento, promovendo o aluno para a regulação, interação e transformação em relação ao

meio em que vive. A aula de Educação Física é importante para a promoção da saúde, contudo, não pode ser vista como uma solução milagrosa para combater doenças como a “obesidade”. A prática da atividade física traz inúmeros benefícios em relação ao desenvolvimento do aluno como ser humano, pois esta torna possível trabalhar aspectos relacionados com o desenvolvimento, o crescimento, as especificidades motoras, a cultura corporal, as questões da sociabilidade, da afetividade, da cooperação e da aptidão física.

De acordo com Vieira (2012, p. 18), “...a Educação Física tem um papel importante na construção e formação emocional, cognitiva, ético-moral e psicomotora de cada indivíduo que passa pelo processo educacional no espaço escolar, pois é uma disciplina interdisciplinar que trabalha o aluno de forma global.”

Na escola estão os recursos humanos qualificados para a educação dos jovens, que têm o dever de oferecer ao seu público aprendizagens socialmente relevantes. Por isso, não devemos pensar que a Educação Física apenas serve para combater certas doenças, apesar de poder contribuir para tal, ou de incidir o seu trabalho apenas no domínio corporal.

O Desporto, em geral, permite o desenvolvimento integral do ser humano, nos domínios motores, cognitivos e socioafetivos. Aceita-se também que a saúde deve ser uma preocupação nas aulas de Educação Física, contudo, as questões relacionadas com a saúde não devem negligenciar os aspectos igualmente importantes como a formação e o desenvolvimento motor e corporal dos mais jovens. Mesmo que as aulas de Educação Física fossem unicamente para tratar dos assuntos relacionados com a saúde, o tempo estipulado para esta disciplina é diminuto para obter quaisquer resultados. Como futuros professores, mais do que melhorar a aptidão física dos alunos, devemos de nos preocupar com o envolvimento das crianças nas aulas de Educação Física, promovendo um ambiente saudável e ativo, pois a tendência é para que os jovens se tornem cada vez mais sedentários devido a inúmeros fatores.

4.2. A nossa “matéria-prima” e o ambiente propício para a aprendizagem

No contexto escolar, temos a felicidade e o privilégio de a nossa matéria-prima ser os nossos alunos, só com estes nos tornamos profissionais, dando valor e significado à nossa profissão. Muitas das vezes, estes alunos tornam-se, ao longo do processo, uma parte de nós da qual não prescindimos nem esquecemos.

Pode-se usar a imagem, por exemplo, dos marceneiros, os quais têm como matéria-prima a madeira, fundamental para que estes consigam produzir e recriar materiais e objetos essenciais ao homem. Podemos verificar que às mãos do marceneiro chegam pedaços de madeira, inadequados e sem valor, mas estes transformam-nos, dão vida e estrutura a esses pedaços sem vida ao limarem e conjugarem as peças, visando sempre tirar o máximo partido e proveito do material.

Esta analogia aplica-se claramente no nosso contexto, sendo sobretudo a partir do contexto escolar que as crianças, jovens e adolescentes, desenvolvem comportamentos, características, atitudes, pensamentos críticos e reflexivos, estando todos estes fatores incluídos na formação integral dos alunos. Assim, a disciplina de Educação Física deve fundamentalmente focar-se na formação integral e plena dos educandos, não descurando porventura os aspetos motores e outros constantes dos documentos orientadores da prática letiva.

A questão que agora se coloca é “O que é ser um bom professor para os alunos? Atribui-se uma maior importância aos valores externos ou internos?”. Diversos estudos, tendo como objetivo perceber e ter em atenção as opiniões acerca destas temáticas, chegaram às subseqüentes conclusões:

- Para Postic (1984), o aluno atribui maior valor às qualidades humanas (internas) do que propriamente às qualidades externas, estando estas associadas ao ato de ensinar por parte do professor.

- Para Feiman (1983), os alunos conferem uma importância acrescida às características relacionadas com a moderação, a paciência e a empatia.

Num inquérito aplicado aos alunos por Postic (1984), com o intuito de compreender as qualidades que um bom professor deveria possuir, chegou à conclusão de que a qualidade mais referenciada estava relacionada com a capacidade do professor compreender as situações em que os alunos/turma se encontram, dando, de igual forma, uma importância acrescida aos fatores externos, tais como, o ato de ensinar, a autoridade e o conhecimento elevado acerca do conteúdo a ser tratado.

Através de um inquérito realizado por um grupo de estudantes da Universidade de Aveiro (Fernandes, 1980), e aplicado a 300 alunos, pertencentes aos ensinos básico secundário e a alguns futuros professores, estes chegaram à conclusão de que, conforme os anos vão passando, os alunos tendem a conceder um maior valor à capacidade de transmissão, clareza e domínio do conteúdo. Quando transitámos para o ensino secundário, torna-se notório um afastamento entre o aluno-professor, sendo que, nesta etapa, os alunos procuram fundamentalmente num professor a capacidade e o conhecimento deste acerca da matéria, atribuindo uma menor importância às características internas, ou seja, deixam de dar tanto valor ao relacionamento entre aluno-professor. Pelo contrário, os alunos do ensino básico apresentam uma maior afeição ao professor, e, por esta razão, as características internas têm um maior peso em relação às externas, como podemos verificar através de algumas afirmações reiteradas pelos alunos – para eles um bom professor é um professor que ensina bem, ensina a brincar e é aquele que permanece calmo e explica tudo sem alterar o tom de voz.

Os resultados da investigação elaborada por Krug (2011), com o objetivo de analisar as opiniões dos alunos pertencentes à licenciatura de Educação Física relativamente ao papel e significado do “ser professor”, corroboram os aspetos supramencionados, tendo estes futuros professores identificado como principais características:

- **a transmissão de conhecimentos:** segundo Mizukami (1986), o professor caracteriza-se por transmitir ao aluno os conhecimentos e as informações, pois a educação é entendida como uma instrução, caracterizada como mera transmissão de conhecimentos;
- **a educação do aluno:** para Batista e Codo (1999), o papel do professor não é apenas informar ou transmitir o saber, mas sim formar e educar os seus alunos.
- **o ensino:** Nóvoa (1995) coloca como tarefa básica do professor o ato de ensinar;
- **a transformação da sociedade:** aqui os autores destacam que o professor deve procurar utilizar nas suas aulas uma pedagogia progressista partindo da análise crítica das realidades sociais;
- **a construção do conhecimento:** Nóvoa (1995) diz que o professor precisa de ser concebido como um sujeito que constrói o seu conhecimento em interação com os alunos;
- **a visão de ser um exemplo a seguir:** Torres et al. (2007) salientam que a postura do professor perante uma turma serve de ‘espelho’ para a formação do caráter dos seus alunos, pois estes tendem a ter como modelos as pessoas que os rodeiam, principalmente aquelas com quem eles se sentem bem.

Assim sendo, podemos concluir que um bom professor de Educação Física vai para além de um simples pedagogo, sendo aquele que entende e possibilita uma melhor experiência aos seus alunos no contexto escolar, permitindo-lhes que vivenciem um processo de ensino e aprendizagem enriquecedor. Posto isto, um professor competente terá de ser capaz de otimizar ao máximo a transmissão dos conhecimentos, deverá evidenciar uma capacidade de se adaptar e perceber o contexto do aluno/turma, apresentando-se com uma capacidade sustentável de gerir conflitos, e, por último, terá como é óbvio de evidenciar um domínio claro dos conteúdos a lecionar.

4.3. Professor Reflexivo como um veículo de promoção ao desenvolvimento integral da comunidade escolar.

“Os professores desempenham um papel importante na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 2005, p.176).

A partir da citação de Alarcão, é possível verificar a necessidade de no contexto escolar, os profissionais atuarem em função dos alunos, dos próprios docentes e de toda a comunidade escolar, sendo estes capazes de refletir sobre a sua prática, no sentido de implementar um processo de ensino enriquecedor e gratificante, não se apresentando como meros transmissores de conteúdos. O professor deve, constantemente, repensar e questionar-se sobre quem é e as razões que o levam a atuar diariamente de determinada maneira, uma vez que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento da escola como uma organização ao serviço do grande projeto social que passa pela formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p.177). Assim sendo, é fundamental que o professor se apresente com uma mente aberta, no sentido de desenvolver e melhorar progressivamente a sua prática. Esta capacidade de refletir sobre a sua atuação permite procurar estratégias que vão ao encontro da superação das fragilidades identificadas pelo mesmo em práticas anteriores, o que provoca um enorme impacto na sociedade escolar, em particular nos alunos, pois o professor é capaz de apresentar metodologias e estratégias que têm em conta os diferentes contextos e as diversas turmas. Com esta postura e ambição, o docente torna o ensino mais apelativo e equitativo, adquire novos conhecimentos, mas, sobretudo, desenvolve-se como ser humano.

Tendo em mente estes aspetos, procurei, ao longo do ano letivo, contribuir para o sucesso escolar dos educandos, ao alterar rotinas que os alunos foram

adquirindo ao longo dos anos letivos anteriores relativamente à disciplina de Educação Física. Essas rotinas contribuíram para uma certa desvalorização apresentada pelos discentes quanto à disciplina.

No momento da planificação dos conteúdos a lecionar, apercebi-me de que não dominava determinadas matérias e procurei, através da partilha de ideias com o NE, da pesquisa e da investigação, atenuar esta fragilidade, pensando sempre no sucesso dos alunos, assim como nas características que os definem. Uma das maiores dificuldades sentidas, passou por apresentar estratégias diferenciadas em função do contexto de cada turma, ou seja, por exemplo, no momento de abordar a dança do regadinho, havia turmas já por si motivadas pela vivência que iriam ter, em concreto pelo ambiente que esta dança tradicional proporciona, enquanto outras negavam por completo a realização deste tipo de dança. Ao verificar esta resistência por parte dos alunos, a minha primeira preocupação foi pensar e gizar estratégias com as quais fosse possível envolver os alunos na atividade, uma vez que não era possível usar a mesma que os colegas estagiários. Desta forma, conhecendo minimamente os alunos, a estratégia passaria por apresentar aos alunos um cenário com o qual estes se identificassem, tendo assim surgido a ideia de recorrer às músicas de Hip-Hop. No início, recorri às bolas de basquetebol, com as quais, em função do ritmo da música, os alunos tinham de correr, caminhar ou até mesmo assumir diferentes planos. Esta situação de aprendizagem não aconteceu por acaso, por outras palavras, esta teve um propósito. Como queria desenvolver nos alunos a noção de ritmo, e tendo em consideração as atitudes e comportamentos dos alunos na primeira aula, tive a necessidade de reestruturar e repensar a minha abordagem inicial. O objetivo principal era conquistar o interesse e a adesão dos alunos à atividade nas aulas subsequentes. Esta estratégia surgiu igualmente tendo em consideração o pouco tempo que tínhamos para efetuar o momento de avaliação quanto a esta modalidade, procurando com a mesma criar um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos, e, sobretudo, para que os alunos não perdessem a confiança no professor, na fase inicial do ano letivo.

4.4. Ensino à Distância, o Surgimento de uma nova Paixão

Tendo o segundo período sido interrompido devido à situação pandémica, vimo-nos obrigados a suspender o ensino presencial, e assim retomar o ensino à distância, tendo esta mudança repentina exigido, mais uma vez, uma rápida adaptação dos profissionais de educação ao contexto, de modo a darem continuidade ao processo ensino-aprendizagem. No momento em que transitámos do ensino presencial para o ensino à distância, o NE reuniu-se de modo a reestruturarmos toda a planificação e assim estabelecermos estratégias conforme os conteúdos a serem abordados e pensando sempre nas adversidades impostas pelo ensino à distância. Decidimos, então, começar por abordar e dar por concluído no registo online os conteúdos associados à área dos conhecimentos teóricos referentes ao segundo e terceiro períodos deste ano letivo de forma que fosse possível, no momento de retomarmos as aulas presenciais, focarmo-nos somente na atividade prática, procurando recuperar e compensar o tempo de prática que nos tinha sido retirado. Assim sendo, a nossa prioridade para o ensino à distância passava por abordar de imediato as matérias referentes à área dos conhecimentos, e posteriormente, passaríamos para o registo associado à questão da aptidão física, ou seja, aproveitarmos este contexto para desenvolver e dar a conhecer aos alunos que é possível mantermo-nos ativos, independentemente das limitações que nos são impostas. No que diz respeito à área da aptidão física, esta foi uma área que sempre me fascinou, mas nunca tinha desenvolvido um trabalho aprofundado relativamente à mesma, contudo, devido ao contexto, surgiu essa oportunidade única para debruçar-me sobre esta temática. Investiguei sobre o assunto, delineei estratégias e pensei na forma como iria apresentar os circuitos de condição física aos alunos. Era fundamental envolver os alunos nestas atividades, criando um ambiente propício a captar e atrair a sua atenção para a questão da aptidão física. No sentido de ir ao encontro destas preocupações, e tendo conhecimento do trabalho desenvolvido por determinados docentes, surgiu a ideia, ainda antes de começar a abordar esta temática, de realizar filmagens. Nestas realizava o circuito a ser executado pelos alunos, gravando cenários nunca antes

experenciados. Um dos objetivos era que os discentes percebessem que o professor não era apenas um transmissor de conteúdos teóricos, mas alguém que também punha em prática aquilo que pretendia transmitir. Para além desta abordagem ser mais atrativa e cativante, principalmente nas turmas que apresentam baixos níveis de motivação, era igualmente importante para mim perceber se os exercícios selecionados para um determinado circuito eram ou não exequíveis por parte dos alunos, pois, normalmente, a tendência passa por selecionar exercícios globais, que estão apenas ao alcance de determinados alunos, e uma grande parte da turma vivencia e é confrontada constantemente com o insucesso, acabando por contribuir ainda mais para a falta de motivação e de interesse pelas nossas aulas. Esta metodologia surgiu a partir de uma experiência vivida durante o ano 2019/2020, no momento em que o país confinou pela primeira vez, no mês de março, impedindo-nos de ter acesso às aulas presenciais (aulas práticas), bem como às instalações e recintos desportivos. Deparando-me com este cenário enquanto praticante, a minha principal preocupação passou desde logo por procurar uma estratégia que me possibilitasse manter uma atividade física regular durante este período de confinamento. No entanto, devido às limitações impostas para a prática de exercício físico, acabei por realizar treinos em casa, que exigiam apenas o peso corporal. As estratégias delineadas para este feito não estavam a resultar, faltava algo mais, algo que me ajudasse a manter a mesma ambição e motivação para me superar diariamente. Com o passar das semanas, comecei a ficar cada vez mais desmotivado, especialmente devido à rotina de treino que levava naquela altura da minha vida, em que passava 60 minutos sozinho fechado num espaço. Foi então que recorri à plataforma do *Youtube*, no sentido de encontrar algum método de treino novo (peso corporal), ou uma abordagem diferente para esta temática, a qual despoletasse um contexto mais competitivo. Comecei a realizar determinados circuitos de treino apresentados por diferentes instrutores de academias, tendo estes, neste momento de confinamento, recorrido às plataformas de entretenimento e às redes sociais para partilharem o seu trabalho com a população em geral, acabando por se tornarem uma referência e uma companhia, no momento em que nos encontrávamos a treinar. A partir desse

momento, despontou de imediato o lado competitivo, sendo esta a minha principal motivação, tendo em consideração o contexto no qual vivia. Através desta referência e exemplo, a questão do aborrecimento e da frustração durante a prática de atividade física deixou de existir, uma vez que havia um propósito, realizar mais repetições do que no dia anterior, por exemplo no exercício *burpee* fazer mais repetições do que o “instrutor”, o que era um bom indicador. Dada esta experiência, procurei saber mais relativamente a este método de treino, que não precisava de materiais auxiliares, dependia apenas da pessoa e da sua vontade de abdicar de 1h ou 1h30 das 24h diárias que dispõe para a prática da atividade física. Tendo como referência esta prática, tentei implementar junto dos alunos um contexto semelhante, no sentido de explorar as distintas capacidades condicionais, de modo a compreenderem, de uma forma generalizada, o porquê de em determinados circuitos termos um tempo de execução mais elevado, no entanto, acompanhado por um decréscimo da intensidade, e haver circuitos com um tempo de execução reduzido, mas realizado com uma intensidade elevada. Para além das questões fisiológicas relacionadas com o treino, foi extremamente importante apresentar aos alunos uma panóplia de exercícios através dos quais estes fossem desafiados a executá-los, fossem “obrigados” a saírem da sua zona de conforto, se sentissem motivados e sentirem o prazer de se superarem aula após aula, visto que não era sempre apresentada a mesma proposta. Num primeiro momento, não sendo eu um técnico de montagem e edição das próprias filmagens, os dois primeiros vídeos apresentados aos alunos tinham algumas limitações, dado que o próprio vídeo não continha as variantes mais simples. Assim, ao longo do decorrer da aula/ vídeo, expliquei e apresentei aos alunos uma variante com a qual conseguissem realizar de um modo mais simples e eficaz o exercício apresentado, como foi o caso do exercício *burpee*. Houve a necessidade, dentro do tempo de recuperação, de referir que a variante mais simples seria os alunos não efetuarem a respetiva flexão de braços, apenas assumirem a posição de prancha. Não se tratando de alunos entendedores da matéria, ou praticantes da mesma, esta limitação não permitiu perceber na primeira aula todo o potencial que esta abordagem proporciona, quer a nós docentes, quer aos alunos. A ausência no próprio vídeo de variantes mais

simples dos exercícios provocou interrupções em que estava constantemente a dar feedback aos alunos acerca das possíveis posições contraindicadas adotadas pelos mesmos. Percebi que o tempo de que dispunha para apresentar uma variante era demasiado redutor. Os alunos só pela verbalização não eram capazes de compreenderem o movimento exigido para realizarem o exercício, por exemplo, o exercício das flexões de braços, em que o aluno teria de levar o joelho do membro inferior direito em direção ao cotovelo do membro superior esquerdo. A introdução de uma variante mais simples neste caso apenas pela verbalização não possibilitou aos alunos compreenderem o movimento pretendido de uma forma clara, o que acabou por criar nesta primeira aula um certo ruído e desconforto. Tendo verificado esta lacuna, na edição do próximo vídeo, incluí as variantes em falta, tendo sempre a noção de que “uma imagem vale mais que mil palavras”. Esta necessidade de apresentar variantes mais simples surgiu pelo facto de todos os exercícios representados nas filmagens serem sobre a variante mais complexa, e, por esta mesma razão, tornava-se fundamental incluir as demonstrações das variantes menos complexas nos próprios vídeos, promovendo um ensino transversal e equitativo a todos os alunos. Só assim todos os alunos poderiam realizar os exercícios em função das suas capacidades, experienciarem momentos positivos em que fossem bem-sucedidos. Após ter incluído nos vídeos seguintes as múltiplas variáveis, pelo menos duas nos exercícios de maior dificuldade, possibilitou-me prestar uma maior atenção aos erros cometidos pelos alunos, como por exemplo, posição da anca, posição dos cotovelos, posição das mãos, entre outros pontos de referência.

Dadas as características *sui generis* de cada turma, as estratégias e as metodologias foram distintas. Na turma que apresentava níveis de motivação baixos e pouca predisposição para a prática de atividade física foram apresentados, ao longo das semanas do ensino à distância, apenas 4 circuitos, sendo estes diferenciados quer a nível de exercícios quer a nível de intensidade. A estratégia passou por proporcionar um contexto aos alunos, no sentido de criar uma adaptação e refinação do padrão motor requerido nos diferentes exercícios selecionados. Não se tratando de uma turma com um nível de aptidão

satisfatório, tivemos que realizar um trabalho mais sereno e pausado, com um leque de exercícios e formas de os trabalhar diversificadas, conforme a capacidade motora que estes evidenciavam.

Em relação à outra turma (11.º ano), o trabalho realizado neste âmbito foi totalmente oposto, uma vez que os alunos na sua grande maioria praticavam atividade física e quem não praticava ou não tinha vivências desportivas apresentava-se com uma condição física que nos permitiu desenvolver um trabalho mais intenso. Nesta turma, procurei sempre apresentar circuitos de condição física diferentes, circuitos com distintas intensidades, exercícios no sentido de criar um ambiente, mesmo que à distância, estimulante e envolvente. A adesão por parte desta turma foi bastante positiva, uma vez que estavam sempre à espera de algo novo, de serem desafiados, e que, ao mesmo tempo, os levassem à exaustão, quer a nível muscular quer a nível cardiorrespiratório.

O trabalho desenvolvido com os alunos nesta etapa contribuiu para o sucesso alcançado pelos mesmos numa fase posterior, em que seriam os próprios a estruturarem e explicarem o seu circuito aos restantes colegas de turma. Sabendo desde o início que estes iriam ser desafiados a apresentarem as suas próprias propostas, disponibilizei todos os meios que lhes permitisse elaborar um ótimo trabalho. Apontei, ao longo das aulas, os aspetos fulcrais que deveriam estar presentes no momento de estruturarem o circuito de condição física, reforçando, de um modo sistemático, que o circuito deve ser pensado a partir do objetivo que temos para o mesmo. Estes objetivos podem estar associados às capacidades condicionais, ou seja, em que se pretende desenvolver a capacidade aeróbia, um outro objetivo pode estar relacionado com um determinado grupo muscular, por exemplo, dos três grupos que apresentaram os seus circuitos, dois consistiram em fortalecer os membros superiores, e apenas um apresentou uma proposta full-body. Posteriormente, um grupo apresentou uma proposta que procurava desenvolver a força dos membros inferiores.

4.5.1. Planeamento da Prática Pedagógica

4.5.1.1. Planificações (Planificação Anual - Planificação Periodal - Plano de Aula)

Na primeira reunião com o meu NE, a primeira tarefa proposta pelo PC foi a leitura e análise dos programas nacionais de Educação Física, bem como as *Aprendizagens Essenciais* delineadas para a disciplina. Após cada um de nós ter analisado estes documentos orientadores, o NE reuniu-se novamente no sentido de elaborarmos uma planificação Macro (anual) e apresentarmos essa proposta ao PC.

De acordo com Bento (1998), o Plano Anual deve ser um documento que retrate detalhadamente, e de uma forma precisa, o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano letivo, orientando o professor para o essencial do processo ensino-aprendizagem.

Esta planificação foi elaborada em função das recomendações instituídas pela DGS assim como a rotação do *roulement*. Na fase da elaboração do plano anual, a principal dificuldade sentida pelo NE recaiu sobre as matérias a poderem ser abordadas, tendo em conta as limitações impostas pela DGS. Em diálogo com o PC, ficou definido que seriam abordadas no primeiro período as matérias de ensino de baixo risco. No que diz respeito à área das atividades físicas, ficou decidido que iniciáramos pelas áreas das atividades rítmicas expressivas, o regatinho, e, posteriormente, abordaríamos um jogo desportivo coletivo, o andebol. Para além das áreas das atividades físicas, ficou igualmente estabelecido que cumpriríamos a área da aptidão física, ou seja, a aplicação de uma bateria de testes Fitescola, e, por conseguinte, respeitaríamos a área dos conhecimentos, dado que no primeiro período o tema principal consistia na aptidão física e na saúde. Esta foi a proposta apresentada para o primeiro período, mas como referido precedentemente, neste momento inicial foi-nos atribuída a tarefa de realizarmos um plano anual, porém, este viria a ser alterado devido à situação pandémica, que nos levou a confinar e, assim, passar do ensino presencial para o ensino à distância.

A partir do momento em que tínhamos distribuído as diferentes temáticas pelos respetivos períodos, surgiu de imediato uma nova tarefa - distribuir uniformemente os blocos de aulas pelas diferentes matérias de ensino, em função do número total de aulas determinado para cada período e tendo em conta a complexidade e as características inerentes às diferentes matérias a serem lecionadas. No sentido de irmos ao encontro do pretendido, o grupo sentiu alguma dificuldade no que diz respeito à distribuição de blocos, uma vez que, nesta fase, ainda não nos encontrávamos cientes das adversidades e características pertencentes a cada uma delas, o que originou inicialmente uma atribuição incorreta e desajustada. Um dos principais erros cometidos na elaboração desta tarefa esteve diretamente relacionada com a rotação do *roulement*, visto que em função do mesmo existiriam habilidades que iriam ser interrompidas, pela questão do espaço de aula. Não sendo este um fator propício à aquisição, manutenção e aprendizagem dos alunos, vimo-nos condicionados a eleger uma estratégia com a qual nunca tinha vivenciado até à altura, ou seja, em vez de lecionarmos uma única matéria, passaríamos a lecionar duas matérias em simultâneo, o chamado ensino intercalado. Esta abordagem afetou claramente o meu rendimento, uma vez que tinha um conhecimento teórico-prático muito reduzido acerca de qualquer modalidade e, deparando-me com este contexto, senti inúmeras dificuldades em intervir e transmitir os conteúdos aos alunos, de uma forma sistemática e eficaz, pelo facto de estar a lecionar duas matérias de ensino com características totalmente diferentes.

Numa perspetiva mais Micro (semanal), tendo já o número de blocos sido atribuídos para as diferentes temáticas, conseguiríamos assim dar início à construção das respetivas unidades didáticas. Desta forma, a partir dos objetivos gerais estabelecidos para uma determinada modalidade, pudemos já estabelecer e criar os conteúdos a serem abordados ao longo da unidade, porém, devido às particularidades das diferentes matérias de ensino, tornou-se necessário, eventualmente, construir um instrumento de avaliação que nos permitisse recolher a informação necessária acerca da prestação do (a) aluno/turma. Deste modo, mais eficazmente enquadraríamos e agruparíamos os alunos num determinado nível de desempenho. Esta distinção de níveis permite

que o processo de ensino seja mais equitativo, uma vez que serão atribuídos para os diferentes níveis objetivos ou metas dissemelhantes que vão ao encontro das principais debilidades apresentadas nos respetivos níveis. Para além de promover uma aprendizagem mais justa, este trabalho permite, de igual forma, que os alunos não se sintam rejeitados por aqueles colegas que se apresentam com uma *performance* motora mais requintada. Esta prática torna-se favorável à aprendizagem de todos os alunos, pelo facto de estes não terem a necessidade de se adaptarem ao contexto, pois será este a adaptar-se às dificuldades ostentadas pelos alunos. No entanto, caso o professor não pretenda dividir a turma por níveis, tendo em conta esta prática, deve assim incutir nos alunos, principalmente naqueles que evidenciem mais facilidades a executar a habilidade motora ou até mesmo a ação, a necessidade de estes apoiarem e ajudarem os restantes colegas, optando desta forma por recorrer ao modelo de educação inclusiva. A dificuldade sentida no momento de elaborar a unidade didática, especialmente numa fase preliminar, recaiu precisamente na questão de estabelecer os conteúdos em detrimento do número de aulas atribuídas para a unidade, uma vez que grande parte dos erros cometidos na elaboração de uma tarefa com estas características passava pela atribuição excessiva de conteúdos, ou pela atribuição de conteúdos demasiado complexos, em função do número de aulas.

Tendo-me debruçado precedentemente sobre a planificação macro, meso e micro, passo agora a referir a importância da elaboração e estruturação dos planos de aula, podendo estes também serem enquadrados na perspetiva de planificação micro.

Após termos efetuado a planificação anual bem como a planificação periodal, podemos assim elaborar e estruturar os planos de aula, tendo em consideração os critérios: “preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação; aplicação e avaliação” (Libâneo, 1993, p. 241). Segundo Libâneo (1993), o plano de aula é um instrumento que revela os conhecimentos, as atividades e os objetivos que se pretendem alcançar para uma determinada aula junto dos alunos. Gil (2012,

p. 39) clarifica ainda que “o que difere o plano de ensino do plano de aula é a especificidade com conteúdos pormenorizados e objetivos mais operacionais”.

Desta forma, o plano de aula é o culminar de múltiplos acontecimentos, pois este desempenha um papel preponderante no desenvolvimento e progressão dos alunos ao longo da unidade, e, por vezes, é aquele que mais dúvidas e incertezas causa no momento de o idealizar. Para as primeiras aulas lecionadas, em particular nas matérias associadas aos jogos desportivos coletivos, apresentei uma série de dificuldades que limitavam a transmissão do conhecimento aos alunos, pelo simples facto de estar constantemente a submeter os discentes a situações de aprendizagem novas, o que implicava um maior investimento de tempo na explicação e na demonstração, fazendo com que a aula não alcançasse a dinâmica e a fluidez pretendida. Deste modo, para além da fragilidade evidenciada anteriormente, apresentava-me com inúmeros exercícios por aula, o que promovia a existência de um menor tempo de empenhamento motor por parte dos alunos, pelo simples facto de estar constantemente a transitar de um exercício para o outro, criando forçosamente várias pausas desnecessárias durante a aula e quebras de ritmo. Tendo em consideração este aspeto, procurei, com o passar do processo, atenuar esta dificuldade, e a partir do momento em que consegui assimilar um dos pontos chave para o bom funcionamento das aulas, ou seja, a criação de rotinas pela aplicação sistemática da mesma sequência de exercícios por um determinado período, a aula passou a ser mais enérgica, contagiante, assumindo uma dinâmica nunca antes vista.

No que concerne ao PC, juntamente com o PO, estes tiveram sempre um papel preponderante na aquisição e no desenvolvimento das aprendizagens relativamente à realização das tarefas mencionadas anteriormente, transmitindo os seus saberes e as suas ideologias. Após vários diálogos com o PC, percebi que a metodologia adotada para as aulas não era a mais adequada, tendo sido forçado a alterar a estrutura das mesmas, tal como a minha própria intervenção, com o intuito de promover nos alunos um ambiente favorável à aprendizagem, em que percebam que a Educação Física origina inúmeros benefícios aos seus praticantes.

4.5.1.2. Mapeamento dos Modelos de Ensino de modo a promover um ensino equitativo e coeso.

Segundo Rink (2001), o professor deve implementar um modelo de ensino que contemple as características inerentes aos conteúdos ensino, às debilidades apresentadas pelos alunos, e à motivação que estes apresentem na realização das tarefas.

Para além de querermos reforçar a aprendizagem dos alunos nas diferentes matérias de ensino, procurámos igualmente durante as aulas desenvolver valores e princípios inerentes ao ser humano que os alunos devem possuir à saída da escolaridade obrigatória e contemplados no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Desta forma, a aplicação dos modelos de ensino torna-se mais do que nunca necessária, pois permite-nos apresentar uma forma de ensino equitativa e inclusiva, em que todos os alunos têm uma participação ativa ao longo do processo. Este aspeto vai para além das questões formais relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, visto que potencia e favorece não só a aprendizagem motora, mas igualmente a aquisição de comportamentos cruciais no desenvolvimento dos nossos educandos. Durante as aulas lecionadas, e tendo em consideração as características intrínsecas de cada uma das modalidades, os modelos de ensino a serem aplicados variaram, visto que cada um apresentava características e objetivos próprios.

Não existindo um modelo de ensino perfeito, torna-se necessário recorrer e implementar uma variedade de modelos, que se apresentam com características por vezes divergentes, mas unidas podem porventura provocar um efeito bastante satisfatório no empenho dos alunos, assim como despertar o interesse e o gosto destes pela prática da atividade física. Desta forma, ao longo do ano letivo, para além do Modelo de Educação Desportiva (MED), foram utilizados com maior frequência o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Ensino com Pares

(MEP), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC)

Siedentop (1998, p. 18) diz que o MED “foi desenvolvido para oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos e alunas no ambiente escolar.”

Tendo em atenção o conteúdo da modalidade, conseguimos desde logo estabelecer e definir os modelos de ensino mais adequados, porém tivemos de atribuir igualmente especial atenção às características que a nossa turma apresentava, dado que alguns destes modelos exigiam dos alunos atitudes e conhecimentos, que eventualmente estes não possuíam. Durante o presente ano letivo, o MED, que proporciona bastante êxito no processo ensino-aprendizagem, não foi explorado de uma forma tão aprofundada como poderia ter sido ao longo do ano. Este modelo exige que os alunos se apresentem com uma certa autonomia e compromisso para com a matéria de ensino, o que não era o caso da minha turma residente em determinadas modalidades. Contudo, a partir do momento em que começámos a introduzir a competição formal, tendo esta abordagem surgido já numa fase final do processo, notou-se claramente uma maior envolvência por parte dos alunos, tendo sido aplicado, de uma forma mais pormenorizada, na modalidade de badminton. Em todas as aulas, era apresentado o quadro competitivo, exibindo as respetivas classificações e pontuações. Este modelo foi também aplicado na disciplina do salto em altura, no sentido de promover um evento culminante entre os alunos, pelo facto desta matéria ter características muito próprias, ou seja, ser necessário realizar de uma forma sistemática e prolongada um trabalho técnico com os alunos, o que por vezes os leva à exaustão e à desmotivação. Recorrendo a este evento culminante, conseguimos, de certa maneira, controlar as emoções dos alunos, dispondo sempre de um momento destinado à competição, no final de cada aula. Este foi sem dúvida um dos modelos de que me arrependo não ter explorado de uma forma mais criteriosa desde o início do ano letivo, pois certamente teria tido um enorme impacto, em particular nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC).

O MAPJ procura que os alunos vivenciem os problemas implícitos na situação de jogo de uma forma prévia, problemas estes que procuram desenvolver a capacidade de compreensão e atuação que o aluno deve apresentar em situação de jogo formal (Mesquita et al., 2005, Mesquita, 2006).

No que concerne ao MAPJ, este teve um papel preponderante em relação ao entendimento e compreensão do jogo, a nível técnico e tático por parte dos alunos. Teve igualmente uma importância acrescida no que diz respeito às temáticas do andebol, do basquetebol e do badminton, uma vez que a estratégia adotada para as diferentes modalidades consistiu numa abordagem do simples para o complexo, por outras palavras, primeiramente desconstruíamos o jogo pela implementação de formas modificadas de jogo e, posteriormente, transitávamos para a situação de jogo formal. Esta abordagem permite que os alunos adquiram primeiramente os comportamentos básicos e elementares da modalidade a ser trabalhada, o que favorece subsequentemente a sua integração na situação de jogo, visto que experienciou antecipadamente as ações presentes e impostas no contexto de jogo.

Em relação ao MID, este foi um dos modelos que mais influência teve na modalidade de Atletismo, nomeadamente nas disciplinas de salto em comprimento e na de salto em altura. Dadas as características das modalidades, o professor deve ter um controlo estreito no momento em que os alunos se encontram a pôr em prática as atividades propostas, sendo necessário apresentarmos-nos com uma intervenção clara e direta. De acordo com Mesquita e Graça, 2011, o MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Visto que se trata de uma modalidade cíclica, torna-se necessário, num primeiro momento, desconstruir o salto na sua plenitude, pois esta abordagem permitirá uma adequada e correta aquisição do padrão motor por parte dos alunos. Torna-se igualmente essencial na abordagem dos saltos, uma repetição sistemática das principais ações técnicas, ações estas inerentes a cada uma das fases em que os saltos se compreendem. Por exemplo, no salto em altura, sendo a técnica utilizada para transpor a fasquia a técnica de tesoura, foi fundamental desenvolver um trabalho elementar que permitisse aos alunos adquirir o padrão

motor desejado e requerido no momento da transposição, ou seja, realizarem a chamada com o pé mais afastado da fasquia, transpondo a fasquia primeiramente com a perna de balanço, encontrando-se esta em extensão. Tratando-se de disciplinas com um elevado teor técnico, o professor deve ter uma participação bastante ativa no processo, porque as situações apresentadas assim o exigem, estando o professor constantemente a dar *feedback*, a repetir as instruções e, até mesmo, a demonstrar. Em particular nestas modalidades, este modelo esteve constantemente presente, no entanto, foi utilizado em outras matérias, principalmente nos momentos de introduzir ou abordar alguma situação desconhecida por parte dos alunos.

No que diz respeito ao MEP e ao MAC, procurei, ao longo das diferentes unidades, implementá-los, porém, tendo em conta os comportamentos desviantes existentes fundamentalmente na minha turma residente, estes não tiveram o efeito desejado. Procurei implementar estes modelos com o intuito de querer anular alguma resistência apresentada por parte de alguns alunos, tendo em consideração que esta era uma turma do décimo ano, em que os alunos, na sua grande maioria, não se conheciam num momento inicial, acabando esta adaptação a um novo contexto por contribuir para o surgimento de um clima de aula retraído. A nível social, estes modelos tiveram um efeito interessante nos alunos, acabando ao longo do ano letivo, por ser visível uma maior cooperação, cumplicidade e união entre membros da turma. Em relação à matéria de ensino propriamente dita, esta não foi uma turma capaz de concretizar as propostas de uma forma criteriosa devido à ausência de vivências desportivas, ao desinteresse pela disciplina e à dificuldade cognitiva que estes alunos apresentavam, algo transversal a todas as disciplinas.

Em relação JDC, independentemente das estratégias apresentadas, estes não eram capazes de corrigir e fornecer *feedback* aos seus colegas, fruto do desconhecimento do jogo e das suas regras. Expondo os alunos a situações básicas, estes não eram capazes de assumir um papel significativo na aprendizagem dos seus colegas, não tendo os alunos, por este motivo, alcançado os efeitos esperados da participação nestes modelos. No entanto, a partir do momento em que iniciámos uma nova modalidade, o badminton, a

necessidade de corrigir e dar *feedback* aos colegas tornou-se desde logo evidente. Os alunos de modo a darem continuidade à jogada, ou aplicarem o seu próprio batimento, estavam dependentes do batimento bem-sucedido por parte do seu colega/adversário. Uma vez que a situação de jogo adotada nas aulas passou por ser uma situação de 1x1, involuntariamente os discentes viram-se obrigados a corrigir os batimentos efetuados pelo seu adversário, pois numa fase embrionária do processo não atribuímos grande relevância à pontuação, o importante naquele momento era conseguirem dar continuidade à sequência apresentada. O grupo (1x1), procurava realizar o maior número de passagens pela rede, efetuando e cumprindo a ordem de sequência indicada. Neste momento, a aprendizagem cooperativa e o ensino por pares foram inevitáveis e, finalmente, vi uma oportunidade para implementar estes modelos, percebendo de imediato que o contexto tem um peso considerável no que diz respeito ao entendimento da matéria e empenho dos alunos nas aulas. Estes modelos influenciaram de um modo significativo o processo de ensino-aprendizagem, especialmente pela própria complexidade e exigência cognitiva que o jogo exige aos seus praticantes. Os alunos não dominavam a matéria de ensino, não dominavam os aspetos técnico-táticos característicos do badminton, mas eram capazes de identificar que o volante deveria assumir uma trajetória alta e longa, para uma zona próxima da linha de fundo do campo adversário, a partir do momento em que se aplica o batimento *clear*.

No que diz respeito ao MEJC (*Teaching Games for Understanding – TGfU*), este surge no sentido de confrontar a conceção tecnicista, muito defendida tanto no contexto escolar como no contexto desportivo. Esta encontra-se maioritariamente presente no ensino das modalidades desportivas coletivas, pela aplicação de situações isoladas, ou seja, muitos docentes elaboram um trabalho técnico exaustivo, de forma a beneficiar o rendimento e a prestação do aluno na situação de jogo. Porém, este trabalho analítico, descontextualizado com as características do jogo, não possibilita que ocorra um *transfer* de conhecimento que possibilite ao aluno aplicar, numa situação de jogo, as ações ou comportamentos táticos mais adequados em função do contexto. Através da implementação deste modelo (MEJC), procura-se desenvolver no aluno a

capacidade de analisar e compreender os aspetos táticos transversais ao jogo, sendo este comportamento verificado pelo questionamento sistemático por parte do professor, no sentido de os alunos entenderem quando devem tomar uma decisão e como o devem fazer (Graça & Mesquita, 2013).

Com a evolução do ensino da Educação Física, ao longo das várias décadas, os aspetos táticos foram lentamente conquistando território, comparativamente com a conceção tecnicista. Isto deve-se à necessidade de os alunos, cada vez mais, entenderem o jogo, para que consigam decidir acertadamente, desenvolver a capacidade de observação e de compreensão acerca dos diferentes momentos que o jogo pode vir a assumir, desenvolver a capacidade de identificarem e terem consciência do comportamento e ação tática a ser efetuada, em função das adversidades que o jogo da equipa adversária pode provocar (Graça & Mesquita, 2007). Assim, emerge a utilidade de passarmos de uma estrutura que visa apenas o desenvolvimento das capacidades técnicas em detrimento do desenvolvimento do comportamento tático, para uma estrutura baseada e centrada no jogo, que potencia e privilegia a descoberta guiada (Mosston & Ashworth, 2002). Para que estes comportamentos sejam possíveis de serem alcançados e concretizados, é responsabilidade do professor confrontar os alunos com situações de jogo reais, de forma que estes sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento, melhorando a sua compreensão tática. Note-se que este modelo recomenda que as formas de jogo sejam abordadas de um modo progressivo, fazendo com que os problemas táticos provoquem uma necessidade de introduzir novas habilidades técnicas, no sentido de colmatar os problemas identificados pelos alunos, no momento de concretizarem uma determinada tarefa (Turner & Martinek, 1995).

Como já foi referido anteriormente, na sua generalidade, a implementação destes modelos permitiram, de forma significativa, o cumprimento dos diferentes objetivos delineados para as diversas matérias de ensino lecionadas e contribuíram seguramente para um maior envolvimento e participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

4.5.2. Operacionalização da Prática Profissional

4.5.2.1. Prática Pedagógica – 10.º Ano de Escolaridade (1.º Período)

Como já foi referido anteriormente, no primeiro período deste ano letivo, apenas era responsável por uma turma, sendo esta a minha turma residente (TR), o 10.ºano. Após termos efetuado a planificação periodal, ficou decidido entre os membros do NE que ao longo deste período iria ser abordado, no que diz respeito às turmas do 10.º ano de escolaridade, um conteúdo associado aos JDC, nomeadamente o andebol, sendo atribuídos dos 19 blocos para este período 12 para esta temática. Em relação à área das atividades físicas, iríamos lecionar uma matéria associada às atividades rítmicas e expressivas, o regadinho, a que foram destinados quatro blocos de aulas. Para além de abordarmos a área das atividades físicas, ficou igualmente estabelecido que iríamos lecionar conteúdos associados à área dos conhecimentos. Neste caso, o primeiro período teve como tema principal relacionar a aptidão física e a saúde, disponibilizando um bloco para iniciar e concluir esta temática. Com o intuito de ir ao encontro das três grandes áreas ou domínios da disciplina, foram atribuídos dois blocos para abordarmos a área da aptidão física, tendo ao longo destes aplicado e concluído a bateria de testes do Fitescola. A distribuição do número de blocos de aula dependeu dos objetivos, dos conteúdos e da sua complexidade e como o andebol acaba por ser um conteúdo mais complexo foi atribuído um maior número de blocos.

O início do ano letivo começou pela avaliação da aptidão física. Iniciámos por esta área devido aos constrangimentos impostos pelos efeitos da pandemia, procurando conquistar a confiança dos alunos para a prática das nossas aulas. Foi pensado um contexto favorável em que cada turma se encontrava dividida em três grupos, ou seja, um encontrava-se na estação referente à composição corporal, enquanto os outros dois foram distribuídos pelas duas estações relativas à aptidão neuromuscular. Através desta divisão, que permitiu a higienização constante dos meios materiais utilizados pelos alunos, começámos

aos poucos a conquistar a confiança e a sentir os discentes mais à-vontade. Para que a aplicação da bateria de testes fosse concluída nos dois blocos de 90 minutos, o NE concebeu a estratégia de distribuir funções a cada um dos três PE, ficando cada um responsável pela efetuação de um determinado teste(s), por exemplo, um dos PE ficou responsável pela concretização dos testes de abdominais e flexões de braços, um outro pelos testes relacionados com a composição corporal e, por último, outro por efetuar os testes de flexibilidade (ombros e membros inferiores) e o de impulsão horizontal. Esta estratégia adotada pelo NE permitiu a rentabilização do tempo disponível e a concretização da aplicação desta bateria de testes.

Em relação ao teste de agilidade (4x100m), mantivemos a mesma estrutura, acabando por estabelecer três estações, no sentido de promover um maior dinamismo. No que diz respeito ao teste que avalia a capacidade aeróbia, optámos por envolver os alunos neste processo, responsabilizando-os pela contagem do número de percursos efetuados por um colega, visto que a turma para a realização deste teste se encontrava dividida em dois grupos. Antes da aplicação desta bateria, foram explicados e demonstrados todos os testes por parte do professor responsável pela turma, de forma a enquadrá-los com o objetivo pretendido para esta temática.

Passando agora a descrever o processo de ensino referente à atividade rítmica e expressiva, o regadinho, os modelos de ensino que estiveram mais presentes, e contribuíram para o sucesso desta temática, foram os MID, MAC e MEP. Sendo a dança uma modalidade cíclica e fechada, tornou-se importante recorrer ao MID, uma vez que necessitamos de estar constantemente a intervir, pelo facto de esta apresentar características muito próprias, por exemplo, o aluno terá de efetuar um determinado movimento num tempo específico, ou seja, não há margem para erros, pois caso os faça antes ou após o tempo correto, irá certamente provocar um desequilíbrio na formação do seu par, tendo ambos os elementos de se sincronizarem novamente, para respeitar o ritmo imposto pela dança. Esta exige uma repetição sistemática dos elementos da coreografia, de modo a aperfeiçoarem e apresentarem uma coreografia harmoniosa. Como esta coreografia implica a formação de pares, o que foi feito na primeira aula, torna-

se igualmente importante incluir aqui o MAC e o MEP, para fomentar um ambiente de cooperação, superação e interajuda entre os alunos, de forma a crescerem em conjunto ao longo da aprendizagem e da prática. Foram momentos estimulantes em que tentei incutir nos discentes a autonomia para serem os próprios a trabalharem em conjunto e a superarem as suas dificuldades.

Explicitando as metodologias e modelos aplicados na lecionação do último conteúdo deste período, o andebol, dado tratar-se de um jogo desportivo coletivo foram selecionados novos modelos abordados pela primeira vez. Assim, para esta temática recorreremos aos modelos MID, MAPJ, MEJC e MAC. Em relação ao MID, este, nos JDC, não exerce tanto poder uma vez que se trata de uma modalidade acíclica, aberta, porém, torna-se imprescindível na introdução a apresentação e a demonstração dos conteúdos, antes de os alunos replicarem as ações exigidas. Através deste modelo, é possível interromper a situação de jogo, de modo a questionar os alunos sobre determinada tomada de decisão, permitindo promover um contexto de ensino facilitador da aquisição dos conteúdos implicados. Visto que dividimos a turma em níveis de desempenho, este modelo foi mais utilizado no grupo que apresentava um maior desconhecimento e inaptidão para replicar as ações técnico-táticas requeridas nas situações de jogo. No que concerne ao MAPJ, através da desconstrução do jogo em formas de jogo modificadas, este permitiu simular, de um modo sistemático, as ações técnico-táticas exigidas no jogo. Esta abordagem permitiu que o aluno apreenda os procedimentos basilares, que lhe permitam, quando confrontado com uma situação de jogo 4x4 ou 5x5, tomar a decisão mais acertada. Estas situações de jogo foram “simuladas” através da forma de jogo modificada, por exemplo, a entrada do jogador à linha dos 6m, de forma a fixar o seu par, no sentido de criar espaço vazio entre os defensores (desequilibrar o setor defensivo), de modo a possibilitar uma melhor oportunidade de finalização por parte do seu colega. Este comportamento tático pode ser praticado previamente numa situação de 2x2 numa área reduzida, onde atribuímos uma especial atenção a esta ação tática. Este modelo anda de mãos dadas com o MEJC. O MEJC coloca o aluno no centro do processo, de modo que seja este

um construtor ativo da sua própria aprendizagem, ou seja, através da utilização deste modelo, confrontamos o aluno com um determinado cenário, pretendendo que tome uma decisão, tendo como base o contexto e a sua aprendizagem ao longo da unidade. Através deste confronto direto com a situação de jogo, o aluno descobre, desenvolve e fortifica o entendimento e a compreensão do jogo, e o professor acaba por ser o mediador. Independentemente de os alunos estarem separados por níveis de desempenho, é igualmente importante que estes tenham um papel ativo no processo, que lhes seja permitido um crescimento global pela partilha de conhecimentos e pela correção, no sentido de formarmos grupos coesos.

De seguida, sintetizo, em forma de tabela, os modelos de ensino, as estratégias utilizadas para as diferentes unidades, as dificuldades detetadas ao longo da lecionação e as soluções implementadas.

	Conteúdos da UD	Modelos de Ensino	Problemas / Dificuldades	Soluções
Fitescola	Desenvolver as capacidades motoras dos alunos, avaliando a sua componente muscular e aeróbia, em função da zona saudável de aptidão física do programa Fitescola, conforme o género e a idade.	MID	Desconhecimento do protocolo; aplicação de testes de forma menos correta; na estabilização de estratégias que potenciem o dinamismo da aula (composição corporal-aptidão neuromuscular-aptidão aeróbia).	Análise profunda do protocolo; aplicação do protocolo num momento prévio; distribuição da turma por três grandes estações (composição corporal-aptidão neuromuscular-aptidão aeróbia).
Regadinho	Habilidades Motoras: Formação da roda; Maria a “gingar” a bacia durante o passo de passeio; troca de sentido (rotação); passo saltado cruzado; 2 meias-voltas; troca de par.	MID MAC MEP	Desconhecimento profundo da dança; pouco à-vontade para demonstrar e intervir; estabelecer estratégias que potenciassem o envolvimento e adesão dos alunos na atividade.	Visualizar e replicar os passos inerentes à dança, num momento prévio; desconstrução da coreografia por etapas; abordagem de conteúdos de uma forma progressiva; repetição sistemática dos conteúdos; replicar os passos envolventes na dança tradicional, numa música de Hip-Hop.
Andebol	Habilidades Motoras Técnico Ofensivas: passe de ombro; passe picado; drible de progressão; remate em apoio; remate em suspensão.	MID MAPJ MEJC MAC	Ausência de um conhecimento profundo acerca dos aspetos técnico-táticos inerentes ao jogo, dificultando a minha intervenção;	Análise profunda acerca dos aspetos inerentes à modalidade em questão; implementação de formas de jogo modificadas, 1x1+A, 2x1, 2x2, 3x2, no sentido de os alunos

	Habilidades Motoras Técnico Defensivas: posição defensiva; deslocamento defensivo. Habilidades Motoras Tático Ofensivas: criação e identificação de linhas de passe; ocupação racional do espaço de jogo; desmarcação. Habilidades Motoras Tático Defensivas: marcação individual; intercepção/desarme. Formas de Jogo: 2x1, 2x2, 3x2, 3x3, 4x3, 4x4.		desconhecimento total dos princípios técnico-táticos por parte dos alunos; dificuldade em compreenderem as ações requeridas; aglomeração em torno da bola; jogo estático; dificuldade em identificar o seu adversário direto.	explorarem o espaço de jogo tanto na largura como na profundidade, de forma a adquirirem o comportamento desejado durante a situação de jogo; interrupção da situação de jogo, com o intuito de questionar os alunos acerca da decisão tomada; distribuição da turma por níveis de desempenho, adaptando os conteúdos de acordo com as dificuldades ostentadas pelos alunos.
--	---	--	--	---

Tabela 1 – 1.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 10.º ano

4.5.2.2. Prática Pedagógica – 10.º e 11.º anos de escolaridade (2.º Período)

Descrevendo, num primeiro momento, o processo desenvolvido na turma de 10.º ano, para este novo período era suposto lecionarmos três novos conteúdos, dispondo no total de 22 blocos. Estes foram atribuídos em função dos objetivos e da sua complexidade:

- dez blocos de aulas para o basquetebol;
- três blocos à disciplina de salto em altura;
- oito blocos à modalidade de ginástica de solo;
- uma aula para a realização da área dos conhecimentos, tendo esta como tema principal a dimensão sociocultural.

Para este período, devido à distribuição do espaço em função do *roulement*, durante as três primeiras semanas, lecionei intercaladamente dois conteúdos, o basquetebol e o salto em altura. Tendo em consideração as características inerentes a estas duas matérias, recorri a diferentes modelos para a abordagem das mesmas. No que se refere à modalidade de basquetebol, estava previsto na unidade didática implementar o MID, o MAPJ, o MEJC e o MAC. No entanto, uma vez que só foi possível lecionar duas aulas, sendo uma destas a avaliação diagnóstica, acabei por recorrer apenas ao MID e ao MAPJ. Estes modelos em relação aos JDC, tornam-se fundamentais desde o primeiro momento em que apresentamos o conteúdo aos alunos, pois permite-nos, nesta fase, ter um maior controlo sobre a turma, especialmente com o MID. Relativamente ao MAPJ, este tem igualmente um papel preponderante no enquadramento do aluno com a modalidade, uma vez que nos permite desenvolver determinados conteúdos inerentes à situação de jogo, através de formas de jogo reduzidas, permitindo ao aluno adquirir e exercitar o comportamento técnico-tático desejado numa fase posterior do processo, havendo assim *transfer* para o jogo. Para esta abordagem, a partir dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, a turma encontrava-se dividida por

níveis de desempenho, sendo delineada e apresentada, aos diferentes grupos, uma sequência de exercícios em função das dificuldades características de cada grupo, sendo implementadas ações conforme a evolução do respetivo grupo, ou seja, os grupos revelaram uma diferenciação de conteúdos desde o primeiro momento.

Relativamente ao salto em altura, esta disciplina foi concluída nas três primeiras semanas no início deste período, tendo assim cumprido os três blocos atribuídos para este conteúdo. Tratando-se de uma modalidade cíclica, os modelos que foram implementados ao longo desta unidade passaram a ser o MID, MAC e o MED. Este conteúdo implica um elevado teor técnico e, por isso, é fundamental que o professor assuma um papel ativo e participativo ao longo da lecionação. Apesar de ter sido escolhida uma técnica de salto menos complexa, a técnica de tesoura, esta é igualmente desafiante para os alunos. Assim, foi adotada uma estratégia com a qual fosse possível reforçar e aprimorar os gestos técnicos determinantes para a transposição da fasquia, ou seja, para a realização destas aulas, dividi o espaço em quatro estações, sendo que cada uma destas tinha um objetivo. Cada uma das estações foi ao encontro dos aspetos técnicos a serem trabalhados, assim como as fases que compreendem o salto em altura, relacionadas essencialmente com a corrida preparatória, com a fase de chamada e a fase de voo. Numa estação, pretendíamos aferir a corrida preparatória, na segunda, procurávamos desenvolver a amplitude dos membros inferiores (membros inferiores em extensão), na terceira, os alunos realizavam o salto na sua plenitude, tendo estes primeiramente definido a perna de chamada, e, na quarta estação, desenvolvíamos um trabalho de condição física, tendo em consideração as capacidades e os grupos musculares que o salto em altura abrange. Apesar das dificuldades motoras apresentadas pelos alunos, todos conseguiram transpor a fasquia, tendo havido alunos a concretizar o salto de uma forma criteriosa. Nesta matéria, o MED esteve igualmente presente, visto que proporcionava a criação de momentos competitivos que os alunos tanto desejam, demonstrado na procura dos discentes em superar a sua melhor marca no decorrer das várias aulas. Atribuindo apenas os últimos 10 minutos de aula para este momento competitivo, notava-se uma enorme transformação nos

alunos, sobretudo na forma como estes encaravam o desafio, ao procurarem se superar aula após aula e ao quererem fazer melhor que os restantes colegas da turma. Esse lado competitivo manifestava-se na vontade de continuarem a realizar saltos consecutivamente, mesmo quando chegava a altura da aula em que tínhamos de arrumar e higienizar todo o material utilizado. Este ambiente era propício à auto e heterocorreção por parte dos alunos em aspetos menos conseguidos.

Ao fim destas três primeiras semanas, foi retomado, novamente, o ensino à distância. Já tinha vivenciado uma experiência idêntica no ano letivo anterior, porém, nessa altura era aluno e agora encontrava-me na condição de professor, tendo consciência da enorme responsabilidade que toda a situação implicava. Após o NE se ter reunido e estruturado uma nova planificação para o restante período, ficou decidido que iríamos começar pelas matérias mais teóricas, ou seja, iríamos concluir a área dos conhecimentos do segundo período (Dimensão Sociocultural), bem como a do terceiro período, subordinada ao tema “os primeiros socorros”, nomeadamente o Suporte Básico de Vida (SBV) e a Manobra de Heimlich (MH). De forma a darmos início ao ensino à distância, foi desenvolvida uma apresentação em *powerpoint*, que explicitava toda a informação necessária e pertinente relativamente ao tema da dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física. Nas aulas online, o processo passou a estar mais centrado no professor, apesar da implementação de atividades lúdicas realizadas nas plataformas *kahoot*, *educaplay*, *google forms*. Para além destas atividades, recorreremos à apresentação de vídeos e outros materiais que fossem ao encontro dos conteúdos a serem tratados, por exemplo, o surgimento dos patrocínios. No entanto, por muitas que fossem as atividades elaboradas e apresentadas aos alunos, nunca tivemos, por parte destes, aquela adesão esperada no início deste ano de estágio. Foram estratégias dinamizadas no sentido de colmatar a “solidão” sentida por parte do professor. As primeiras aulas do ensino à distância foram caóticas, uma vez que os alunos, na sua grande maioria, não estavam familiarizados com os programas e plataformas e não possuíam conhecimentos básicos que lhes permitissem ingressar numa simples reunião. Perante esta situação, partilhei o ecrã de modo a que os alunos

conseguissem passo a passo cumprir as diferentes fases para conseguirem aceder à reunião/aula, quando esta era realizada no “zoom” ou até mesmo para realizarem as atividades propostas para determinada aula. Numa fase inicial, tínhamos aulas síncronas durante 90 minutos, contudo, com o passar do tempo, foi notório o desgaste e o nível de exaustão ostentados pelos alunos. Assim, o NE decidiu que, dado o cenário e o facto de estarmos ainda numa fase embrionária, os 90 minutos seriam divididos em 45 síncronos e os restantes 45 assíncronos. Houve a preocupação de atribuir sempre tarefas complementares aos alunos, no sentido de estes se sentirem orientados e apoiados. Aquando do trabalho do segundo conteúdo teórico, para que não voltasse a estar tudo centrado no professor, procurámos estabelecer novas estratégias. Para a temática dos primeiros socorros, em vez de estarmos a explicar todo o processo e fases referentes ao SBV e à MH, optámos por partilhar com os alunos vídeos que explicavam as várias etapas e os diferentes contextos do SBV e da MH. Posteriormente, foi atribuída uma tarefa aos alunos – teriam de replicar o que foi visto no vídeo, ou seja, tinham de se filmar a realizar o SBV e a MH, com a ajuda de objetos, peluches, bonecos, ou amigos e familiares, que assumiriam o papel de “vítima”. Todo este trabalho era desenvolvido na aula assíncrona, estando o professor disponível para tirar as possíveis dúvidas que pudessem surgir no decorrer da realização da atividade. Comparando a abordagem dos dois conteúdos teóricos, penso que a segunda teve um maior impacto nos alunos. Passaram a ter um papel mais ativo e interventivo, com a procura de respostas para questões que surgissem, com a gravação dos vídeos e outros aspetos. No final, o resultado foi positivo, ficando satisfeito com a adesão e o bom trabalho desenvolvido pela turma.

Relativamente aos momentos avaliativos, os alunos realizaram, para o primeiro conteúdo teórico, uma questão de aula, no *google forms*. Quanto ao segundo conteúdo, foram avaliados pelo trabalho desenvolvido e apresentado relativamente ao SBV e à MH. De seguida, foi dada especial atenção à questão da aptidão física, em que foram implementadas novas experiências e foram discutidas/abordadas questões mais pessoais, como o caso de transmitir aos discentes que não é necessário estarmos inscritos num clube ou num ginásio,

de dispor de material técnico em casa, para que possamos ser indivíduos ativos, para que a prática de atividade física faça parte da nossa rotina de vida. Era importante passar esta mensagem pois afigurava-se uma transformação radical no mundo e na sociedade.

Novamente, sintetizo, em forma de tabela, os modelos de ensino, as estratégias utilizadas para as diferentes unidades, as dificuldades detetadas ao longo da lecionação e as soluções implementadas na turma em questão, nas aulas práticas e nas aulas *online*.

	Conteúdos da UD	Modelos de Ensino	Problemas / Dificuldades	Soluções
Salto em Altura	Habilidades Motoras: corrida preparatória; chamada/impulsão; transposição da fasquia; queda.	MID MAC MED	Seleção de uma estratégia que favorecesse o tempo de empenhamento motor dos alunos nas diferentes tarefas; adaptação dos exercícios ao espaço de aula.	Desconstrução do salto em altura, tendo como referência as diferentes fases que o compõem; repetição sistemática das diferentes ações; estruturação da aula em forma de circuito; descrever e fornecer <i>feedbacks</i> de um modo sucinto e claro.
Basquetebol	Habilidades Motoras Técnicas: passe de peito; passe picado; drible de progressão; drible de proteção; lançamento em apoio; lançamento na passada; posição base defensiva; posição base ofensiva (tripla ameaça). Habilidades Motoras Tático Ofensivas: ocupação racional do espaço de jogo; enquadramento com o cesto; passe e corte. Habilidades Motoras Tático Defensivas: marcação individual.	MID MAPJ	Ausência de um conhecimento profundo acerca dos aspetos técnico-táticos inerentes no jogo, dificultando a minha intervenção; desconhecimento total dos princípios técnico-táticos por parte dos alunos; aglomeração em torno da bola; jogo estático; dificuldade em identificar o seu adversário direto.	Análise profunda acerca dos aspetos inerentes à modalidade em questão; implementação de formas de jogo modificadas, 1x1+A, 1x1, 2x1, 2x2, 3x2, no sentido de os alunos explorarem o espaço de jogo tanto na largura como na profundidade; interrupção da situação de jogo, com o intuito de questionar os alunos acerca da decisão tomada; distribuição da turma por níveis de desempenho, adaptando os conteúdos às

				dificuldades ostentadas pelos alunos.
--	--	--	--	--

Tabela 2 – 2.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 10.º ano

Temática	Seleção de Estratégias	Tarefas apresentadas aos alunos
Área do Conhecimento (Dimensão Sociocultural dos Desportos e da Atividade Física)	Elaboração de uma apresentação em <i>powerpoint</i> , que retratasse o tema a ser desenvolvido ao longo desta temática; apresentação de vídeos relacionados com os temas retratados ao longo da apresentação, questionando, posteriormente, os alunos acerca dos mesmos; apresentação de atividades lúdicas, recorrendo às plataformas <i>educaplay</i> , <i>kahoot</i> , <i>google forms</i> ; desenvolvimento de um questionário no <i>google forms</i> , de modo a estabelecermos e cumprirmos um momento de avaliação.	Após os alunos estarem familiarizados com o conteúdo teórico, foram desafiados a elaborar atividades lúdicas relacionadas com os conteúdos abordados. Esta atividade desenvolvida pelos alunos seria apresentada na aula seguinte e aplicada à turma, tendo esta de cumprir a atividade.
Área do Conhecimento - Primeiros Socorros (Suporte Básico de Vida + Manobra de Heimlich)	Para esta temática, em vez de centrarmos o processo no professor, através da elaboração de uma apresentação em que estivessem explícitos os conteúdos a serem abordados, optámos por envolver os alunos de uma forma mais ativa. Assim, recorreremos a vídeos que retratassem a ordem lógica da cadeia de sobrevivência.	Os alunos foram desafiados a replicar os procedimentos retratados nos vídeos que foram apresentados. Para esta tarefa, tinham de realizar uma pequena filmagem, que mostrasse os procedimentos a implementar perante uma vítima em paragem cardiorrespiratória. Esta atividade foi dividida em dois momentos, tendo o primeiro sido destinado à aplicação do algoritmo do Suporte Básico de Vida, enquanto o segundo consistiu na execução das palmadas interescapulares ou manobra de Heimlich, consoante o tipo de vítima.
Área da Aptidão Física (Circuitos de Condição Física)	Para a abordagem deste tema, foi necessário desenvolver uma apresentação em <i>powerpoint</i> com os aspetos cruciais que o planificador (aluno) deve ter em atenção no momento de idealizar a sua proposta de circuito. Os alunos foram constantemente submetidos a um conjunto de circuitos, no sentido de lhes proporcionar uma vivência diversificada relativamente a esta	Num primeiro momento, os alunos realizaram as propostas desenvolvidas pelo professor, de forma a adquirirem os conhecimentos básicos, que lhes possibilitassem, posteriormente, estruturar e apresentar a sua própria proposta. Desta forma, os alunos encontrando-se divididos pelas salas em

	questão. Através desta estratégia foram confrontados com uma panóplia de exercícios em função dos objetivos pretendidos com determinado circuito.	simultâneo (grupos), elaboraram a sua proposta sendo esta aplicada na aula seguinte aos restantes membros da turma.
--	---	---

Tabela 3 – 2.º Período: Concretização do Ensino Online – 10.º ano

No que concerne à turma partilhada, o 11.º ano, teve contacto com a mesma pela primeira vez no segundo período. Em função da rotação do *roulement*, houve necessidade de abordar os conteúdos intercaladamente, sendo estes o voleibol e o salto em comprimento. Devido à exigência, em termos cognitivos e físicos, das duas modalidades e devido aos objetivos traçados para as mesmas, acabámos por atribuir um maior número de aulas à modalidade de voleibol (18 blocos de 90 minutos), e apenas quatro blocos de 90 minutos para a disciplina do salto em comprimento. Como já foi referido precedentemente, o ensino presencial foi interrompido passadas três semanas do início do período, não tendo por este motivo sido possível implementar modelos de ensino diversificados ao longo das unidades. Em relação à modalidade de voleibol, foi apenas possível realizarmos duas aulas, sendo uma destas a avaliação diagnóstica. Assim, tratando-se esta modalidade de um JDC, recorreremos ao MID, ao MAPJ e ao MEJC. O MID nesta disciplina não é comum ter um papel predominante, no entanto, nos momentos de introduzir uma nova ação ou situação de aprendizagem, torna-se fundamental para o enquadramento do conteúdo proposto. Este está presente e promove um impacto positivo no aluno ao nível da aprendizagem, numa fase inicial, através da transmissão e demonstração repetida da ação desejada. Estes são capazes de adquirir e reter a informação necessária, que lhes permitirá efetuar com critério as ações básicas. O MAPJ surge como recurso, uma vez que possibilita ao aluno, através de situações de jogo reduzidas/modificadas, alcançar o comportamento técnico-tático desejado na situação de jogo (2x2 ou 4x4). Como há um trabalho prévio sobre as ações técnico-táticas, no momento de os alunos passarem para a situação de jogo (2x2 ou 4x4), será possível desconstruir o jogo no momento, atribuindo uma especial atenção aos aspetos táticos, nomeadamente a

movimentação e ação do jogador recebedor e não recebedor. Observando esta ação e pela interrupção da mesma, conseguimos criar um cenário propício para a descoberta guiada, em que os alunos teriam de identificar o erro e apresentar uma solução que vá ao encontro da ação mais apropriada para determinada situação. Em relação à disciplina do salto em comprimento, foi apenas possível cumprir duas aulas práticas, tendo este conteúdo sido concluído no final dos dois blocos de 90 minutos, devido à confirmação do estado de emergência (confinamento). Tratando-se de uma modalidade cíclica, o modelo de ensino que predominou foi o MID, tendo em consideração o tempo disponível e útil da aula. Porém, houve um momento de competição entre os diferentes membros da turma. Foi criada uma situação em que o objetivo passava por superar determinado objetivo (referência), colocado no centro da caixa de areia, procurando com esta estratégia desenvolver a fase de chamada/impulsão. Os alunos apresentaram uma certa dificuldade em transformar a velocidade horizontal adquirida ao longo da corrida preparatória numa velocidade vertical, permitindo-lhes ultrapassar, de um modo menos criterioso, o objeto de referência.

A introdução dos conteúdos ao longo das duas aulas obedeceu a uma lógica sequencial. A estratégia passou por decompor as diferentes fases que compreendem o salto, passando os alunos a executar, de forma isolada, um determinado movimento, sendo posteriormente introduzida uma nova ação, ou seja, num primeiro momento atribuí especial atenção à corrida preparatória, tendo desenvolvido um trabalho específico. Logo que foi possível verificar a aquisição do movimento pretendido para esta primeira fase, introduzi uma nova ação, a fase de chamada/impulsão, estando a primeira e a segunda fases unidas até ao final do processo. Após três semanas do segundo período se ter iniciado, de modo a dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, houve uma necessidade de retomarmos o ensino à distância. Como já foi referido anteriormente, em consideração às características que o ensino à distância apresenta, ficou decidido entre os professores do NE que iríamos abordar num primeiro momento a área dos conhecimentos referentes ao segundo e terceiro períodos. Para além da área dos conhecimentos, ficou igualmente decidido que

iríamos dispensar um determinado número de aulas para que os alunos desenvolvessem e concluíssem o trabalho colaborativo, estando este relacionado com os fatores de risco associados à não prática de atividade física. Em relação à área dos conhecimentos para este período, tínhamos como tema principal os fatores de risco associados à prática de atividade física e as substâncias dopantes, sendo este um tema que viria a ser abordado de um modo mais detalhado no período seguinte. No entanto, uma vez que os conteúdos eram os mesmos para o segundo período, só alterava o grau de tratamento, acabei por desenvolver uma apresentação em *powerpoint* que fosse ao encontro do nível de especificidade exigido para este tema. Sendo esta uma turma bastante curiosa e motivada, no momento de desenvolver e estruturar a apresentação, tive a preocupação de exibir aos alunos uma apresentação cuidada, com a qual pretendia despertar o interesse e a curiosidade relativamente a este tema. Procurei captar a atenção dos alunos, questionando-os e confrontando-os com novas situações ao longo da exposição. Dado tratar-se de dois temas complexos, optámos por usar duas aulas, apresentando em cada uma delas atividades que avaliassem o tema ao nível da compreensão dos conteúdos. Esta apresentação correu bastante bem, porque senti que os alunos estavam envolvidos e interessados nas temáticas.

Para além das atividades referidas anteriormente, foi pedido aos alunos uma tarefa, em que estes tinham de desenvolver e apresentar quatro jogos tradicionais populares característicos da sua zona residencial, caracterizando-os e explicando-os aos restantes elementos da turma. Este era um conteúdo que iria ser abordada apenas no terceiro período, porém, devido ao contexto que o ensino à distância promove, acabou por ser dada ao longo do segundo período. O propósito era que fosse possível, no momento em que retomássemos o ensino presencial, os diferentes grupos aplicarem em contexto real, na prática, pelo menos um dos jogos tradicionais selecionados na sua apresentação. Para a realização destas aulas, havia um primeiro momento síncrono de 45 minutos, no qual os alunos realizavam uma determinada tarefa ou atividade, e o segundo tempo de aula era destinado a que os alunos conseguissem desenvolver os seus trabalhos, no sentido de não os sobrecarregar. Estando concluídas todas estas

questões relacionadas com uma componente mais teórica, iniciámos a área da aptidão física, tendo neste âmbito sido desenvolvido, nomeadamente com esta turma, um trabalho diversificado e aprofundado, relativamente ao desenvolvimento e estruturação de um circuito de condição física. Sendo esta uma turma predisposta para enfrentar desafios e bastante capaz a nível das capacidades motoras, num primeiro momento, foram confrontados com os circuitos delineados pelo professor, com o objetivo principal de apresentar uma diversidade de exercícios, com as respetivas variantes, bem como expor diferentes circuitos que requerem distintas capacidades. Realizavam propostas de 40'' - 20'', como 20'' - 10'', no sentido de compreenderem o propósito de cada um dos circuitos, para que não caíssem na tentação de selecionar uma proposta de 30'' - 10'', sem saberem a razão pela qual esta deveria ser implementada nos circuitos. Um dos objetivos principais era manter os alunos ativos durante o período de confinamento. No sentido de orientar as propostas dos alunos, procurei através da minha intervenção promover um contexto propício para a aprendizagem, que resultou na perfeição. No momento de apresentarem as suas próprias propostas aos restantes elementos da turma, os alunos empenharam-se e revelaram-se ao exporem os seus trabalhos de forma exemplar, sendo, sem dúvida, um sucesso.

Os modelos de ensino, as estratégias utilizadas para as diferentes unidades, as dificuldades detetadas ao longo da lecionação e as soluções implementadas na turma em questão, nas aulas práticas e nas aulas *online* são apresentados, seguidamente, em forma de tabela.

	Conteúdos da UD	Modelos de Ensino	Problemas / Dificuldades	Soluções
Voleibol	Habilidades Motoras Técnicas: posição base; deslocamentos; passe de frente em apoio; manchete; serviço por baixo; serviço por cima; remate em suspensão. Habilidades Motoras Táticas: abrir espaço; prosseguir; retorno; defesa baixa. Formas Jogadas: 1x1 e 2x2.	MID MAPJ MEJC	Ausência de um conhecimento aprofundado sobre aspectos técnico-táticos inerentes ao jogo, dificultando a minha intervenção; apresentação, num primeiro momento, de uma estratégia pouco dinâmica, que favorecia a existência de imensas paragens e demoras nos momentos de transição de exercícios; aglomeração em torno da bola; jogo estático; dificuldade em identificar as zonas de responsabilidade.	Análise aprofundada acerca dos aspetos inerentes à modalidade em questão; divisão da turma por níveis de desempenho adaptando os conteúdos às dificuldades ostentadas pelos alunos; aprimorar as habilidades técnicas, alicerçadas com o contexto de jogo; implementação de formas de jogo modificadas 2x1, para desenvolver a ação do jogador recebedor e não recebedor; interrupção constante da situação de jogo, com o propósito de questionar os alunos acerca da decisão tomada.
Salto em Comprimento	Habilidades Motoras: fase da corrida preparatória; fase da chamada/impulsão; fase de voo/suspensão; fase de queda/receção.	MID MED	Seleção de uma estratégia que favorecesse o tempo de empenhamento motor dos alunos nas diferentes tarefas; adaptação dos exercícios em detrimento do espaço de aula; abordagem	Desconstrução do salto na sua plenitude, tendo como referência as diferentes fases que o compõem; repetição sistemática das diferentes ações; estruturação da aula em forma de circuito, tendo

			inicialmente apresentada, desviou-se de certo modo da essência da matéria em questão (reestruturação de uma nova estratégia).	como objetivo potenciar o tempo de envolvimento dos alunos nas diferentes atividades; descrever e fornecer <i>feedbacks</i> de um modo sucinto e claro; recorrer a filmagens gravadas por mim, no sentido de promover nos alunos uma outra perspectiva, no momento da execução da técnica de voo (técnica na passada).
--	--	--	--	---

Tabela 4 – 2.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 11.º ano

Temática	Seleção de Estratégias	Tarefas apresentadas aos alunos
Área do Conhecimento (Fatores de Risco associados à Prática de Atividade Física – Dopagem e Substâncias Dopantes)	Elaboração de uma apresentação em <i>powerpoint</i> , que retratasse o tema a ser desenvolvido; apresentação de vídeos relacionados com os temas retratados ao longo da apresentação, questionando posteriormente os alunos acerca dos mesmos; apresentação de atividades lúdicas recorrendo às plataformas <i>educaplay</i> , <i>kahoot</i> , <i>google forms</i> . Desenvolvimento de um questionário no <i>google forms</i> , de modo a estabelecermos e cumprirmos um momento de avaliação.	Após os alunos estarem familiarizados com os conteúdos teóricos, tendo sido da responsabilidade do professor desenvolver uma apresentação que favorecesse o conhecimento e aspetos importantes inerentes aos mesmos, os alunos foram desafiados a elaborarem atividades lúdicas. Estas atividades seriam apresentadas na aula subsequente e realizadas pela turma.
Trabalho Colaborativo (Fatores de Risco associados à não Prática de Atividade Física)	Contextualização dos alunos com a tarefa proposta para a concretização do trabalho colaborativo; apresentação de um documento que retrata os objetivos pretendidos com este trabalho, as atividades a serem desenvolvidas, a proposta de cronograma, bem como a apresentação de meios/recursos auxiliares para os alunos complementarem o seu trabalho.	Elaboração de um documento que representasse os efeitos da pandemia, teletrabalho, ensino à distância e sedentarismo sentidos pela população em geral, em particular pelos jovens; criação de um circuito de treino funcional para desenvolver a aptidão muscular e aeróbia, sendo este apresentado em flyer ou num desdobrável.
Área da Aptidão Física (Circuitos de Condição Física)	Para esta temática, foram apresentados aos alunos um conjunto de circuitos diferenciados, no sentido de lhes proporcionar uma vivência diversificada relativamente a esta questão. Através desta estratégia, estes foram confrontados com uma panóplia de exercícios em função do objetivo pretendido com o circuito. Através desta abordagem, procurei salientar os aspetos cruciais que o planificador (aluno) deveria ter em atenção no momento de idealizar a sua proposta.	Num primeiro momento, os alunos realizaram as propostas desenvolvidas pelo professor, de forma a adquirirem os conhecimentos básicos, que lhes possibilitassem posteriormente estruturar e apresentar a sua própria proposta. Desta forma, os alunos encontrando-se divididos pelas salas em simultâneo (grupos), elaboraram as suas propostas, sendo estas aplicadas na aula subsequente à turma.

Tabela 5 – 2.º Período: Concretização do Ensino Online – 11.º ano

4.5.2.2.1. Duas turmas: duas faces opostas

Durante o segundo período, fiquei responsável pela lecionação dos conteúdos em turmas com características, comportamentos, atitudes e ambições totalmente distintas.

No início deste ano letivo, tendo ficado apenas responsável pela lecionação dos conteúdos na turma de regência, do décimo ano, deparei-me desde logo com bastantes dificuldades, maioritariamente no momento de interagir, captar a atenção e motivar os alunos para a prática da atividade física que era bastante desvalorizada pelos mesmos. Esta dificuldade acentuou-se a partir do momento em que os discentes ficaram a saber do conteúdo a ser tratado, que consistia na replicação de uma dança tradicional, o regadinho. Sendo esta uma turma, na sua generalidade, desmotivada, desinteressada, com certos comportamentos contraditórios, a minha principal preocupação, no momento de abordar esta temática, foi pensar, definir e traçar uma estratégia através da qual fosse possível envolver e motivar os alunos para a realização deste tipo de aulas. Assim, tentei delinear atividades que fossem ao encontro dos gostos dos alunos, não descurando os aspetos técnicos e as características intrínsecas relativamente à dança. Assim sendo, a minha estratégia passou por conjugar os diferentes passos da dança regadinho com músicas com um estilo totalmente distinto, por exemplo o Hip-Hop. Através desta metodologia, para além de querer aumentar a participação da turma nas atividades, procurava, de igual forma, que os alunos aperfeiçoassem os diversos passos quase de forma inconsciente. No momento em que pretendia desenvolver a noção de ritmo, optei por utilizar as bolas de basquetebol, em que os alunos, tendo em consideração o ritmo e a intensidade das diferentes músicas, tinham de assumir diferentes níveis, trajetórias, dribles, entre outros aspetos. Penso que esta abordagem foi extremamente positiva, pois permitiu aos alunos vivenciar diferentes experiências, saindo ligeiramente fora do contexto ao qual estão habituados.

No início do segundo período, para além da minha turma residente, fiquei igualmente responsável pela lecionação dos conteúdos a uma turma do décimo

primeiro ano. As dificuldades sentidas nesta turma foram absolutamente opostas quando comparadas com as adversidades sentidas na turma de décimo ano. A turma do décimo primeiro ano era uma turma bastante interessada e atenta a tudo o que se passava na aula. Os alunos que compõem esta turma, na sua grande maioria, apresentam objetivos a curto, médio e a longo prazo e sentem um enorme prazer quando são confrontados com desafios novos com um certo grau de exigência. Infelizmente, devido ao contexto de pandemia não foi possível implementar experiências mais enriquecedoras, tanto para mim, como professor estagiário, como para eles, como alunos, tendo sido apenas lecionadas cinco aulas, três de voleibol e duas de salto em comprimento. Neste pouco tempo de prática, procurei apresentar situações ajustadas ao tipo de turma, criar desafios e não comprometer o gosto que os alunos demonstravam na realização das aulas de Educação Física. Transitando para o regime do ensino à distância, procurei, desde o início, tendo em consideração as alterações que a planificação periodal sofreu, envolver e apresentar aos alunos os diferentes conteúdos ou temáticas, de uma forma bem estruturada, pensada e apelativa, através de várias atividades realizadas em plataformas como *google forms*, *educaplay* e o *zoom*, de forma que se sentissem apoiados e realizados.

4.5.2.3. Prática Pedagógica – 10.º e 12.º anos de Escolaridade (3.º Período)

No que diz respeito à turma do 10.º ano, tendo este período sido iniciado ainda num regime de ensino à distância, durante as duas primeiras semanas, o número de aulas práticas foi comprometido, atribuindo-se um menor número de blocos em relação ao que estava definido na planificação inicial. Durante as semanas de ensino à distância, os alunos foram desafiados a estruturarem os seus próprios circuitos de condição física, de forma aplicarem posteriormente aos restantes membros da turma. Para além da experiência vivenciada pelos alunos no período passado, no qual foram confrontados com uma diversidade de circuitos, foi igualmente importante, neste momento, elaborar uma apresentação em *powerpoint*, no sentido de fornecer as ferramentas necessárias

para que os alunos pensassem o seu trabalho numa sequência lógica. Mais do que as questões fisiológicas, tendo estas sido abordadas muito superficialmente, foi necessário repetir a importância de os grupos comunicarem entre si, no sentido de adaptarem as suas propostas em função das propostas de um outro grupo, principalmente o primeiro grupo a aplicar o seu circuito. Caso o primeiro grupo apresentasse uma proposta que procurasse desenvolver a força e a capacidade de resistência dos membros inferiores, o segundo grupo, de modo a não provocar um nível de fadiga exaustivo no praticante, tinha como objetivo apresentar uma proposta que envolvesse um outro grupo muscular, ou se quisessem manter o mesmo grupo muscular, tinham de apresentar um circuito de menor intensidade, permitindo assim que os alunos realizassem uma recuperação ativa enquanto estão a efetuar o segundo circuito.

Após estas duas primeiras semanas, retomámos o ensino presencial. Para este período, o número de aulas práticas foi reduzido, acabando apenas por dispor, na sua totalidade, de 18 blocos, tendo 10 sido atribuídos à modalidade de badminton e oito à modalidade de basquetebol. Tratando-se de uma turma predominantemente feminina, e tendo conhecimento de que esta apresenta uma série de dificuldades nos JDC, procurámos atribuir um maior número de aulas à modalidade de badminton, no sentido de promover um contexto de ensino de sucesso, tendo em consideração o nível de complexidade que a modalidade em questão apresenta. Na abordagem da modalidade de badminton foram implementados o MID, o MAPJ, o MEJC, o MED, o MEP e o MAC. Sendo esta uma modalidade com um elevado teor técnico, torna-se essencial, principalmente nas primeiras aulas, recorrermos ao MID, pois este modelo permite-nos ter uma participação mais ativa e recorrente nos momentos de introdução de novos batimentos, e até mesmo na apresentação de novas sequências, procurando, através desta intervenção sistemática, referir e salientar os aspetos fulcrais inerentes aos diferentes batimentos. Deste modo, é apresentado ao aluno um ambiente propício para a aquisição e compreensão das ações técnico-táticas das diversas ações. No que se refere ao MAPJ, este teve igualmente uma função preponderante na aquisição da atitude comportamental desejada para uma situação de jogo 1x1, permitindo, através

desta abordagem, desconstruir o jogo em formas de jogo modificadas, de modo a que os alunos, nos primeiros momentos, exercitassem as ações requeridas em situação de jogo, num contexto favorável para a aquisição do padrão motor, bem como para a compreensão das trajetórias e objetivos dos diferentes batimentos, permitindo assim existir um *transfer* para a situação de jogo. Nesta temática, os conteúdos foram abordados progressivamente, respeitando uma lógica sequencial, numa abordagem do mais simples para o mais complexo, e, assim, a implementação do MAPJ tornou-se indispensável para que a unidade fosse bem-sucedida. Em relação MEJC, este teve um papel mais ativo, a partir do momento em que os alunos tinham já adquirido os comportamentos basilares, que lhes permitissem exercitar os conteúdos somente através da situação de jogo 1x1. Através da situação de jogo, era possível dar ênfase principalmente aos aspetos táticos ofensivos e defensivos, permitindo interromper a situação de jogo, de forma a questionar o batimento aplicado pelo aluno, por exemplo, quando o seu oponente se encontrava próximo da linha de fundo, e o aluno aplica um batimento para essa mesma zona, em vez de aplicar um batimento próximo da rede, visto que há uma maior probabilidade de alcançar o ponto, tendo em consideração o posicionamento do seu oponente no campo de jogo. Através desta intervenção, é possível que o aluno identifique a ação menos correta apresentando, de imediato, uma solução ou hipótese. Quanto ao MAC e ao MEP, estiveram presentes sobretudo nas primeiras aulas, dado que os alunos, inconscientemente, corrigiam a forma como o volante foi batido pelo seu colega, porque estavam dependentes deste batimento, ou seja, numa sequência serviço longo-clear-clear, caso o jogador servidor efetue o serviço longo com uma trajetória baixa e próxima da rede, o jogador recebedor não tem forma de aplicar o clear, vendo-se assim obrigados a corrigir a ação imposta pelo seu colega, referindo que a trajetória terá de ser alta e longa, para que possa responder com um clear. No que diz respeito ao MED, este teve um enorme impacto nos alunos. Em função dos níveis de desempenho, foi elaborado um quadro competitivo afixado em todas as aulas, tornando-se numa referência e motivação para que os alunos, no momento destinado à competição, se

envolvessem e se aplicassem no sentido de serem os vitoriosos no final das seis jornadas.

Na modalidade do basquetebol, a abordagem foi ligeiramente diferente, quando comparada com as unidades lecionadas anteriormente. Uma vez que foi atribuído um número reduzido de aulas para desenvolver determinados conteúdos, o NE reuniu-se de modo a partilhar estratégias e assim definir os conteúdos que fossem possíveis de serem abordados ao longo das oito aulas de 90 minutos. Após termos definido os conteúdos a serem trabalhados ao longo da unidade, começámos por criar “receitas”, no sentido de potenciar o envolvimento dos alunos. Seleccionámos quatro ou cinco, as melhores e mais congruentes situações de aprendizagem a serem aplicadas a todas as turmas do 10.º ano de escolaridade. Deste modo, tendo em consideração o número de aulas, os modelos de ensino que estiveram mais presentes foram os MID, MAPJ, MEJC, MAC. Neste contexto, o MID foi utilizado com bastante frequência, uma vez que não tínhamos margem para assumir uma postura não interventiva, ou seja, era fundamental o professor entregar-se no momento de lecionar as aulas, estando constantemente a interromper a situação de jogo, de modo a fornecer *feedback* e, assim, resolver as dificuldades sentidas pelos alunos. Perante este contexto, o MAPJ assumiu um papel determinante, pois possibilitou aos alunos, através da conceção de formas de jogo modificadas, aperfeiçoar determinados gestos técnicos essenciais e inerentes à situação de jogo, assim como incutir e melhorar determinados comportamentos táticos transversais ao jogo, nomeadamente a exploração do 1x1 através do drible. Após a realização da situação de jogo 1x1, os alunos evoluíram para uma situação de jogo 3x3, surgindo a necessidade de recorrer ao MEJC. Este modelo favorece a compreensão de jogo através do jogo, ou seja, os alunos ao serem questionados acerca de uma tomada de decisão, desenvolvem a capacidade de identificar o erro, e, em simultâneo, apresentarem uma solução. Já o MAC possibilita que haja um confronto entre os alunos, sendo os próprios, por vezes, a darem indicações sobre a ação do posicionamento que o seu colega deve assumir, por exemplo, na situação de jogo 3x3, o aluno que efetuava o corte para o cesto

tinha necessidade, em determinadas situações, de fornecer *feedback* acerca da posição que o seu colega deveria assumir.

Os modelos de ensino, as estratégias utilizadas para as diferentes unidades, as dificuldades detetadas ao longo da lecionação e as soluções implementadas na turma em questão são apresentados, seguidamente, em forma de tabela.

	Conteúdos da UD	Modelos de Ensino	Problemas / Dificuldades	Soluções
Badminton	Habilidades Motoras: pega da raquete; posição básica; deslocamentos; serviço longo; serviço curto; clear; lob; amorti; encosto. Formas de Jogo: 1x1.	MID MAPJ MEJC MED MEP	Largo desconhecimento por parte dos alunos relativamente às ações básicas transversais à modalidade; estruturação da aula, no sentido de potenciar a participação e aprendizagem dos alunos; adequação e abordagem dos conteúdos, em função das dificuldades sentidas pelos diferentes grupos de trabalho.	Abordagem do simples para o complexo, introduzindo de forma progressiva as diferentes ações e sequências; repetição sistemática dos conteúdos abordados em diferentes contextos; interrupção constante durante as situações de exercitação, no sentido de colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento de aplicarem uma determinada ação; introdução dos batimentos, num primeiro momento, de forma mais isolada; divisão da turma por níveis de desempenho, adaptando os conteúdos e a própria forma de os abordar; elaboração de um quadro competitivo, de forma a captar e motivar os alunos para a prática das aulas, criando momentos de autonomia.
Basquetebol	Habilidades Motoras Técnicas: passe de peito; passe picado;	MID MAPJ MEJC	Ausência de um conhecimento profundo acerca dos aspetos técnico-táticos inerentes ao jogo, dificultando	Análise aprofundada sobre os aspetos inerentes à modalidade em questão;

	drible de progressão; drible de proteção; lançamento em apoio; lançamento na passada; posição base defensiva; posição base ofensiva (tripla ameaça). Habilidades Motoras Tático Ofensivas: ocupação racional do espaço de jogo; enquadramento com o cesto; passe e corte. Habilidades Motoras Tático Defensivas: Marcação individual. Formas de Jogo: 1x1 e 3x3.	MAC	a minha intervenção e participação na aula; desconhecimento dos princípios técnico-táticos por parte dos alunos; dificuldade em aplicar a informação teórica numa situação prática; aglomeração em torno da bola; jogo estático; dificuldade em identificar o seu adversário direto.	divisão da aula em três momentos cruciais para a melhoria da performance e rendimento dos alunos (primeira situação, destinada a colmatar as dificuldades técnicas apresentadas pelos alunos; segunda situação, procurar única e exclusivamente desenvolver o confronto do 1x1, pela exploração do drible; para a terceira e última estação, tínhamos como objetivo desconstruir a situação de jogo 3x3, de modo a desenvolver os aspetos táticos inerentes a esta situação, ou seja, exploração do 1x1, assim como o passe e corte para o cesto. Implementação de formas de jogo modificadas 1x1, no sentido de os alunos explorarem primeiramente a ação desequilibradora e fundamental inerente à situação de no jogo 3x3; na situação de 1x1, estabelecer setores de modo a fomentar a necessidade de os alunos explorarem o espaço de jogo tanto na largura como na
--	---	-----	---	--

				profundidade; interrupção da situação de jogo, com o intuito de questionar os alunos acerca da decisão tomada; divisão da turma por níveis de desempenho, adaptando os conteúdos de acordo com as dificuldades ostentadas pelos alunos.
--	--	--	--	--

Tabela 6 – 3.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 10.º ano

Para este último período, para além da minha TR, tive a possibilidade de desenvolver um trabalho juntamente com a turma do 12.º ano. Desta forma, visto que nas duas primeiras semanas o ensino realizou-se num regime online, acabei por dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo PE que ficou responsável por lecionar conteúdos no período passado. Assim, as primeiras aulas foram destinadas à corrida de orientação na qual os alunos tiveram de apresentar em *powerpoint* os fatores determinantes e que caracterizam a corrida de orientação, incluindo na sua apresentação cinco percursos diferenciados, para que pudéssemos, no ensino presencial, aplicar esses circuitos num contexto real, em concreto na escola residente, uma vez que a estruturação do circuito teve como base a planta da escola. Após as apresentações, deu-se início a uma nova atividade, dando continuidade ao trabalho realizado no segundo período, a estruturação e apresentação dos circuitos de condição física. Desta forma, após os dois primeiros grupos terem apresentado a sua proposta de 40'' - 20'', tive a necessidade no final da aula de dialogar com os alunos, uma vez que no período passado as propostas apresentadas ao outro PE, tiveram sempre o mesmo registo, ou seja, 40'' - 20''. Sendo esta uma turma do 12.º ano, procurei, neste primeiro momento, transmitir o conhecimento básico relativamente a esta questão dos circuitos de condição física, procurando que os alunos saíssem da sua zona de conforto, ao apresentarem propostas com um grau de intensidade e exigência acrescida. Porém, como só tivemos quatro aulas neste registo, os alunos na sua grande maioria, não tiveram capacidade ou coragem para se aventurarem de forma a apresentarem propostas inovadoras. A meu ver, para que estes conseguissem entender e transferir o conhecimento adquirido para a prática, teria sido necessário elaborar uma apresentação e mais tempo para aprofundar determinados aspetos.

No final das duas semanas, retomámos finalmente o ensino presencial, sendo necessário ajustar as planificações feitas no início do ano. Uma vez que o terceiro período se iniciou num regime do ensino à distância, tínhamos apenas um total de 18 blocos de 90 minutos. Num primeiro momento, pensámos em dar continuidade à modalidade de futebol, não tendo sido esta concluída no período passado, assim como a modalidade de badminton. No entanto, em função da

planificação inicial para este período, era suposto abordarmos mais modalidades relacionadas com a área da atividade física, o atletismo, nomeadamente a disciplina de corrida de barreiras, assim como a temática da corrida de orientação. Desta forma, pensando no sucesso dos alunos, e tendo em particular atenção que esta é uma turma predominantemente feminina, a abordagem da modalidade futebol e da disciplina de corrida de barreiras deixaram de fazer sentido, tendo em consideração o número de blocos atribuídos para o presente período, assim como as dificuldades e características da turma. Assim sendo, acabámos por atribuir dois blocos para a corrida de orientação, em que os alunos puderam aplicar os percursos concebidos durante o período de confinamento num contexto real, promovendo um momento de competição. Para os restantes blocos de aulas, focámo-nos única e exclusivamente na modalidade de badminton, tendo sido abordado o jogo de singulares e também o de pares, com ênfase acrescido no jogo de singulares. Tendo em consideração as características da modalidade de badminton, ao longo da unidade foram implementados o MID, o MAPJ, o MEJC, o MED, o MEP e o MAC. Com estes modelos, tendo em comum a valorização da componente cognitiva e técnico-tática na aprendizagem do jogo, as habilidades técnico-táticas foram abordadas em função da sua relevância para a resolução dos problemas impostos pelo adversário. Sendo o ensino desta temática realizado de uma forma em “escalada”, ao longo da qual surgiram, de uma forma progressiva, as diferentes ações técnico-táticas, procurei que o aluno experienciasse, explorasse e tentasse solucionar os problemas de jogo impostos pelo adversário, que por sua vez servem de base à definição dos objetivos de aprendizagem. A descoberta guiada, elemento crítico do TGfU, teve preponderância nesta proposta de ensino, em que as tarefas de aprendizagem são baseadas tendo em consideração os diferentes contextos com que o aluno poderá deparar-se numa situação de jogo, sendo estas manipuladas de forma a estimular a capacidade de compreensão e atuação do mesmo. Uma vez que ao longo da modalidade, a turma foi dividida em dois grupos, procurei, ao longo desta prática, adaptar a área do jogo, favorecendo a compreensão a partir das situações de jogo modificadas, conferindo-se sequencialidade e fluidez no jogo.

No que diz respeito ao MID, este não foi muito aplicado, porém, nos momentos de introduzir uma sequência ou batimento novo, tornou-se crucial para o enquadramento dos alunos com a situação proposta no momento, recorrendo a uma comunicação precisa, na qual foram transmitidos apenas os pontos-chave, de forma a facilitar e auxiliar a aquisição do padrão motor de um modo mais eficaz. Sendo esta uma modalidade propícia a um ambiente de cooperação, tornou-se benéfico a formação de grupos de trabalho para que os alunos fossem os construtores da sua própria aprendizagem. A partir de uma sequência apresentada, os alunos, que compõem um respetivo grupo, devem dialogar, partilhar e corrigir-se constantemente, de forma a conseguirem evoluir em conjunto, visando sempre o objetivo coletivo e individual. O MED assumiu, ao longo da unidade, um papel fulcral na envolvimento e motivação dos alunos para a prática das aulas. Foi possível implementar o contexto competitivo, momento culminante nas nossas aulas, com um quadro competitivo exposto desde a primeira aula, no qual era visível o número de jornadas, o oponente direto em função da jornada, assim como a pontuação alcançada pelo aluno até ao momento. Sendo para estas aulas adotado o sistema de organização de competições todos contra todos, houve uma necessidade de reforçar a interajuda de determinados alunos, pois, em certas jornadas, em função do seu adversário, para além de terem como objetivo vencer o jogo, tinham como principal responsabilidade, auxiliar e facilitar a execução de batimentos a serem aplicados pelo seu adversário, não estando aqui inerente o principal objetivo do jogo, que é pontuar.

São apresentados, posteriormente, os modelos de ensino, as estratégias utilizadas para as diferentes unidades, as dificuldades detetadas ao longo da lecionação e as soluções implementadas na turma em questão.

	Conteúdos da UD	Modelos de Ensino	Problemas / Dificuldades	Soluções
Badminton	Habilidades Motoras: pega da raquete; posição básica; deslocamentos; serviço longo; serviço curto; clear; lob; amorti; encosto; smash/remate; bloqueio. Formas de Jogo: 1x1 e 2x2.	MID MAPJ MEJC MED MEP MAC	Apresentação de uma estratégia para a primeira aula menos adequada, não tendo esta contribuído para a existência da intensidade e dinâmica esperada para esta modalidade; largo desconhecimento por parte dos alunos relativamente às ações técnico-táticas presentes na modalidade; estruturação da aula, no sentido de potenciar a participação e aprendizagem dos alunos; adequação e abordagem dos conteúdos, em função das dificuldades sentidas pelos diferentes grupos de trabalho.	Abordagem do simples para o complexo, introduzindo de forma progressiva as diferentes ações e sequências; repetição sistemática dos conteúdos abordados em diferentes contextos; interrupção constante durante as situações de exercitação, no sentido de colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento de aplicarem uma determinada ação; demonstração constante das ações a serem aplicadas pelos alunos, tendo, por vezes, recorrido igualmente a determinados alunos, que serviam de exemplo; introdução dos batimentos, num primeiro momento de forma mais isolada; divisão da turma em dois grande grupos de forma a promover um contexto de sucesso para a aprendizagem dos alunos; elaboração de um quadro competitivo, de forma a captar e motivar os alunos para a prática das aulas, atribuindo momentos de autonomia e “liberdade”.

Tabela 7 – 3.º Período: Planificação e Aplicação de Conteúdos – 12.º ano

4.5.3. Momentos Avaliativos

O momento avaliativo é um momento que espelha todo o trabalho desenvolvido ao longo de uma unidade temática, ou até mesmo ao longo do ano letivo, dado que, para além de ser possível realizarmos um balanço sobre a unidade temática, permite-nos verificar, de igual forma, a evolução e o crescimento dos alunos, tendo como referência o ponto de partida e o ponto de chegada. Para além deste processo estar focado maioritariamente no saber e no saber fazer, torna-se naturalmente importante atribuir uma especial atenção à componente atitudinal, pois permite-nos estabelecer, desde logo, estratégias que favoreçam significativamente o envolvimento dos alunos nas aulas e trabalhar as atitudes e a postura para com os colegas e o professor, no sentido de atenuar o surgimento dos comportamentos desviantes.

Desta forma, Gasparin refere que “A avaliação é a manifestação de quanto o aluno se aproximou das soluções, ainda que teóricas, dos problemas e das questões levantadas e estudadas.” (Gasparin, 2021, p.133).

Já Vasconcellos (2006, p. 32) salienta que “(...) a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional, acabou se tornando o objetivo do processo, na prática dos alunos e da escola.”

Nas aulas de Educação Física, o professor deve contemplar as três modalidades de avaliação ao longo do ano, pois só assim se consegue avaliar de forma integral o aluno e perceber a sua evolução. Assim sendo, no início da abordagem a uma modalidade ou disciplina, torna-se necessário efetuarmos um momento de avaliação, que nos permita enquadrar os alunos num determinado nível de desempenho, e, a partir deste enquadramento, identificar as fragilidades, traçar estratégias que vão ao encontro destas dificuldades. Este momento de avaliação é denominado de Avaliação Diagnóstica (AD), através da qual é possível efetuar uma diagnose acerca do desempenho e entendimento dos conteúdos por parte dos alunos. Esta deverá ser sempre o ponto de partida na abordagem de qualquer unidade, pois, como foi referido anteriormente, este

momento permite-nos adquirir informação fulcral para a definição de estratégias que vão ao encontro das capacidades físicas e cognitivas dos alunos.

“A avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planeamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. (Camargo, 2010, p. 14).”

A partir do momento em que estabelecemos e delimitámos os conteúdos a serem abordados ao longo do processo, torna-se necessário efetuarmos, ao longo do ensino, momentos de avaliação que nos permitam retirar informação sobre a evolução dos alunos, a Avaliação Formativa (AF). Estas avaliações irão acompanhar o professor ao longo de todo o processo de ensino, pois permitirão intervir e modificar a forma como os conteúdos estão a ser abordados, no sentido de promover um ensino equitativo e de qualidade. Este momento torna-se igualmente importante, porque permitirá ao professor ajustar os objetivos estabelecidos num primeiro momento para a unidade, apresentando-se com uma metodologia que passa pela adaptação do conteúdo em função do contexto. Assim sendo, podemos realizar este tipo de avaliação ao longo da unidade, de uma forma sistemática, podendo ser formal ou informal, dependendo das características que a turma apresente. Pretende-se apenas retirar informação necessária que possibilite ao professor fazer uma retrospectiva do primeiro momento de avaliação até ao presente, no sentido de adaptar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em consideração o objetivo final delineado para a unidade. Procura-se reestruturar ou modificar a abordagem e a metodologia, procurando com isto proporcionar aos alunos um contexto que favoreça a aprendizagem dos conteúdos e a aquisição dos comportamentos e das atitudes delineadas.

“Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planeamento dessa avaliação, bem como construir os seus instrumentos partindo das interações que se vão construindo no interior da sala de aula com os estudantes e as suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados.” (Fernandes & Freitas, 2007, p. 21)

Tendo abordado anteriormente os primeiros momentos de avaliação a serem aplicados pelo professor, numa fase inicial e intermédia do processo, cabe referir a última e não menos importante modalidade de avaliação, a Avaliação Sumativa (AS). É normalmente realizada no final de cada período, sendo esta o culminar de todo um percurso, e que proporciona ao professor uma perspetiva e uma visão acerca da evolução e progressão do aluno. Este momento avaliativo não se centra apenas na capacidade de os alunos concretizarem as ações representativas da unidade, ações estas que dispõem de descritores e critérios de desempenho distintos, mas abrange e envolve igualmente o desenvolvimento do conhecimento do aluno acerca dos conteúdos, as competências e as atitudes que este apresentou ao longo da unidade. Este é um momento que se centra fundamentalmente numa classificação quantitativa, todavia, deve ser encarado não apenas como um número, mas também como a evidência da prestação do aluno ao longo das aulas lecionadas.

Segundo Pinto (2000), a avaliação sumativa representa o resultado final da aprendizagem, verificando e qualificando aquilo que os alunos retiveram ao longo do processo.

Em relação à modalidade de avaliação associada à AS, nós, como professores, devemos ter sempre em consideração as características que a turma apresenta. Este momento de avaliação deverá ser individualizado, caso se trate de uma turma bastante heterogénea. Surge a necessidade de o professor dividir a turma por níveis de desempenho, atribuindo objetivos diferenciados em função das dificuldades ostentadas pelos alunos, no sentido de proporcionar as mesmas oportunidades de sucesso e, assim, apresentar-se com um ensino inclusivo. Nesta situação, o professor poderá adotar uma outra estratégia, estando esta fundamentalmente dependente da atitude e do comportamento social que os alunos apresentam durante as aulas. Caso se trate de uma turma unida, coesa, cooperativa e autónoma, o professor pode e deve perante este contexto recorrer ao MAC, pois dispõe de meios para que assim o seja. Acabando por não dividir a turma por níveis de desempenho, e apresentando-se com uma metodologia que recorre ao MAC, o professor deve reforçar constantemente o impacto e a função preponderante que os alunos definidos pelo professor irão ter sobre o

processo ensino-aprendizagem dos seus colegas, tendo o professor selecionado para estas funções os alunos que evidenciam uma maior aptidão motora, um conhecimento mais amplo acerca dos conteúdos e que sejam sobretudo alunos perspicazes.

4.5.4. Dificuldades sentidas ao longo do processo

Este foi, sem dúvida, o ano mais desafiador em todo o meu percurso académico, tendo ao longo deste processo vivido momentos de alegria e de desilusão. Desde o início, tive sempre consciência das minhas dificuldades relacionadas maioritariamente com o domínio, em termos teórico-práticos, de alguns conteúdos.

Para Silva (1997), “a expressão ‘choque com a realidade’, aplicada aos professores em início de carreira, traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá perdurar por um período de tempo mais ou menos longo” (p. 54).

Já Gonçalves (1995) entende que “o choque com a realidade é a sensação de que não se encontrava devidamente preparado (o docente) para o desempenho profissional, parece ter condicionado a continuidade da motivação para a profissão” (p. 130).

No que diz respeito às dificuldades relacionadas com os conteúdos, com o decorrer do tempo estas foram sendo colmatadas com estudo e investigação, o que me permitiu crescer, de uma forma significativa, como pessoa e como aluno/professor. Para além da ausência de um fator determinante no nosso processo de formação - o saber, o saber fazer - deparava-me com um cenário que me deixava desconfortável, o facto de ser necessário interagir constantemente e procurar ou estar dependente de outrem. Para trabalhar este aspeto, de forma a conseguir um melhor desempenho e rendimento nas aulas lecionadas, trabalhei com uma enorme dedicação e persistência, pois sabia claramente que era algo que estava a limitar o meu desempenho. Com o passar dos períodos, notava uma melhoria na minha participação nas aulas, permitindo-

me intervir, corrigir e transmitir corretamente os conteúdos. Saliento que onde se verificou uma melhoria bastante significativa foi no terceiro e último período do ano letivo, após termos retomado as aulas presenciais. Esta melhoria não sucedeu apenas graças à minha força de vontade de querer alcançar algo mais, de mais tarde ter orgulho no trabalho realizado, mas também graças à persistência e à paciência do PC e do PO para comigo, tornando-se assim nos elementos-chave neste ano de formação. As críticas construtivas que os mesmos faziam sistematicamente possibilitaram que a minha forma de encarar e viver os desafios se alterassem por completo. A partir dessa altura, aproveitei e vivi de uma outra forma todos os momentos deste percurso.

Silva (1997), menciona que “O corte entre o ideal e o real, ou seja, entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade da vida na escola, a ambiguidade do papel por esta desempenhado numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a multiplicidade de papéis que estão cometidos aos professores, logo a partir do seu primeiro dia de profissão, transformam a etapa de iniciação num contexto propício ao aparecimento de dilemas” (p. 56).

De facto, a fase de transição aluno-professor é o momento pelo qual todos nós esperamos, no entanto, este ano, nós, estudantes estagiários, não estávamos preparados para saber lidar e absorver o choque com a realidade profundamente alterada devido ao contexto pandémico. Por si só, o estágio já é um desafio, mas concretizado nestes moldes é algo que nunca imaginei. Lamento a falta de mais aulas práticas no primeiro ano de mestrado e as que se realizaram não cumpriram determinados objetivos e propósitos estabelecidos, sendo um destes a vivência de lecionar uma determinada matéria num contexto desconhecido ou invulgar para nós. Como todo o trabalho foi praticamente concebido no ensino à distância, ou seja, não existiu uma componente prática, foi direcionado para a elaboração das planificações e a elaboração de distintos instrumentos de avaliação/observação. Esta forma de trabalho teve os seus pontos positivos, uma vez que foi possível adquirir um maior conhecimento teórico acerca dos diferentes conteúdos, porém, estas atividades foram idealizadas em função de um determinado contexto, sendo este imaginário, não havendo vivências de aplicação dos exercícios propostos em contexto real. Nós,

como alunos, não adquirimos e desenvolvemos a capacidade de transformar o conhecimento teórico numa situação prática com a qual pretendemos desenvolver uma determinada habilidade ou ação específica, e esta ausência de vivências verificou-se durante este ano letivo, visto que, numa fase inicial, tinha uma certa dificuldade em transformar o saber no saber fazer, ou melhor, não detinha a capacidade de visualizar um exercício apresentado num livro didático e adaptá-lo ao contexto. Esta lacuna de reajustar os exercícios em função do contexto tornou-se desde cedo no meu tendão de Aquiles. Ao perceber o que estava a acontecer, investi no estudo de maneira a ampliar e enriquecer o meu conhecimento teórico. Além deste fator, num primeiro instante, surgiu também a falta de conhecimentos práticos, o que limitava a minha intervenção durante a aula, uma vez que ainda não possuía a capacidade de olhar para uma situação e detetar os erros cometidos pelos alunos. Faltava-me a competência de adaptar o contexto em função das debilidades percecionadas nos alunos. Como replicava parcialmente as atividades que se encontravam nos livros didáticos, e por muito simples que pudessem ser, estas não criavam o impacto esperado nos alunos, pois estes tinham uma dificuldade acrescida em compreender a situação proposta e assim repeti-la. Tendo em consideração as características que a turma residente apresentava, era de esperar que as propostas incluídas nos planos de aula não fossem resultar como esperado, pelo facto de se constatar que esta era uma turma inativa e que não apresentava vivências desportivas. Dando continuidade a esta metodologia de “reprodução”, contribuía inconscientemente para o insucesso dos alunos, pelo simples facto de não ser capaz de selecionar e estabelecer uma panóplia de exercícios que fossem atingíveis e que favorecessem a compreensão dos objetivos delineados para uma determinada matéria. Com o decorrer do tempo, e o próprio *feedback* do PO e PC, foi surgindo uma nova metodologia e ideologia acerca da essência das aulas de Educação Física. Ao longo das aulas, fui percebendo que era vantajoso e necessário criar rotinas nos alunos, no sentido de otimizar o seu rendimento. Tendo em consideração os conteúdos e o número de aulas atribuídos para uma unidade, devemos desde logo estabelecer um conjunto de exercícios com os quais seja possível alcançar os objetivos estabelecidos para essa mesma unidade. Pela

implementação desta estratégia é possível não cometer um erro transversal a todos os estudantes estagiários, que consiste na constante variação dos exercícios. A constante exposição dos alunos a novas situações de aprendizagens não favorece a aprendizagem e o envolvimento deles no processo, pelo simples facto de esta abordagem não permitir que haja uma aquisição e refinação do comportamento e da ação motora ambicionados no momento final da unidade.

5. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

5.1. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Esta área visa, fundamentalmente, proporcionar ao PE uma vivência que lhe possibilite compreender o papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, permitindo-lhe, de igual forma, entender todo o processo a que um professor está sujeito. Devido à situação pandémica, esta proximidade esperada que o PE teria com a comunidade escolar ao longo do ano letivo acabou por ser demasiado escassa, uma vez que não foi possível participar de uma forma ativa nas atividades a serem normalmente realizadas ao longo do estágio. As atividades estariam relacionadas, maioritariamente, com o acompanhamento mais próximo do (a) diretor (a) de turma (DT) e a participação nas atividades de ensino e treino do Desporto Escolar (DE). Esta é uma área pela qual sempre tive um enorme interesse em participar enquanto professor, pois como aluno fi-lo de um modo sistemático, especialmente durante o ensino básico, tendo representado a entidade escolar numa das competições mais importantes neste âmbito, ou seja, a competição, a nível nacional, na modalidade de natação. O facto de não se terem realizado, durante o presente ano letivo, os torneios que caracterizam o final de cada período, a ausência de atividades como o corta-mato e as olimpíadas de atletismo e outras atividades, tudo isto implicou uma menor interação com os restantes membros do departamento de Educação

Física e com os alunos. A situação pandémica e as regras impostas pela DGS fizeram com que estes eventos festivos, que envolvem toda a comunidade escolar, não se realizassem. Durante o ensino secundário, devido às características inerentes ao curso frequentado, Curso Profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, estes momentos referidos anteriormente faziam parte do nosso processo de formação, acabando por existir um contacto e interação mais próxima com os professores do departamento de Educação Física, pois eram estes os principais responsáveis pela concretização destas atividades.

Para além desta praticamente nula interação com a comunidade escolar ao nível da dinamização de eventos desportivos, é de realçar que o meu contacto com a diretora de turma da turma residente também foi reduzido. Lamento tal situação, pois certamente iria adquirir aprender muito quanto à organização, planificação e concretização de inúmeros trabalhos relacionados com a direção de turma. Apesar do tempo escasso, foi possível perceber que este cargo implica desempenhar inúmeras funções. Na realidade, o papel de diretor de turma é determinante para o sucesso educativo dos alunos. Considero que é um dos cargos mais importantes na escola, pois é esta interação mais direta com os encarregados de educação que serve para transmitir informação pertinente acerca do processo escolar do seu educando, mas também para conhecer melhor o contexto familiar de cada discente. Existem ainda pais que aparentemente apresentam uma opinião ou perspetiva do seu educando totalmente descontextualizada da realidade. Perante esta situação, cabe ao diretor de turma confrontar os pais com este facto, acabando, por vezes, por sugerir uma reformulação do processo educativo do aluno que vá ao encontro das dificuldades apresentadas pelo mesmo.

“A escola constitui não apenas a única instituição social onde todas as crianças e jovens se juntam, mas também o único local onde podem ser apreciadas experiências e competências em todas as celas da paisagem desportiva. “(Bento, 1991, citado por Pina, 1994, p.11).

Lima (2002, p.7) alega que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”.

Das atividades a serem realizadas durante o presente ano letivo, que constam das normas orientadoras do estágio profissional, podemos salientar as que foram possíveis de realizar: a participação nas reuniões do departamento de Educação Física, percebendo toda a preparação prévia exigida antes do início do ano letivo; a atuação nas reuniões do Conselho de Turma (CT); a presença nas reuniões do NE. Fazer parte destas reuniões permitiu-me aprender imenso a vários níveis e perceber que a nossa postura vai mudando de acordo com o público que nos rodeia.

Através da análise da tabela 8, é possível verificar, de uma forma mais sucinta, todas as atividades adicionais desempenhadas ao longo deste processo de formação, estando estas descritas de um modo mais minucioso nos próximos pontos.

Atividades no contexto escolar	Espaço temporal	Relações estabelecidas	Papel do PE	Contributos para o Desenvolvimento Profissional
Reuniões do Departamento de Educação Física	Antes do início do ano letivo.	Esclarecimentos sobre o funcionamento da disciplina, <i>roulement</i> dos professores, regras de higienização do material e das próprias aulas de acordo com as normas da DGS.	Observação de todas as tarefas, estratégias e decisões tomadas pelo grupo disciplinar de EF.	Entendimento sobre todas as decisões e as respetivas razões relacionadas com a disciplina de Educação Física; perceções sobre toda a preparação inerente ao planeamento anual da disciplina.
Reuniões do CT	Final de cada período do ano letivo.	Momentos de discussão sobre a apreciação global da turma; apresentação das propostas de avaliação; estratégias de educação para a cidadania de escola; análise do plano de ação da turma; planificação de estratégias a estabelecer no período seguinte/ano letivo seguinte; proposta de alunos para a integração nos quadros de excelência e de mérito; aconselhamento e discussão sobre o percurso escolar dos alunos.	Audição das opiniões de cada professor e constatação de posições diversas.	Entendimento sobre os processos avaliativos, tanto periodais como de final de ano; maior perceção das funções de cada professor; conhecimento da dinâmica das reuniões de turma, bem como do processo de estruturação e redação de uma ata.
Reuniões intercalares	Início de cada período.	Ponto de situação relativamente ao trabalho colaborativo; análise de estratégias e estabelecimento de prazos para a entrega das tarefas relativas ao trabalho.	Observação de todas as tarefas e estratégias a serem realizadas durante o ano letivo na disciplina de Educação Física.	Maior perceção das tarefas inerentes ao trabalho colaborativo.
Reuniões do Núcleo de Estágio	Semanalmente (sexta-feira, normalmente).	Discussão das estratégias usadas durante a semana e adaptação das mesmas para a melhoria da dinâmica das aulas; reestruturação das planificações, tanto anual, como periodal, devido às regras impostas pela DGS e pelo confinamento; definição de procedimentos para a implementação dos modelos de ensino; partilha de opiniões sobre os mais diversos aspetos da disciplina, permitindo a aquisição de conhecimentos.	Participação ativa na redação das atas; realização de tarefas inerentes a cada tópico; partilha de ideias e metodologias adotadas em cada turma; discussão sobre as estratégias usadas por cada PE.	Desenvolvimento da capacidade argumentativa; maior perceção sobre o trabalho pré e pós aula; evolução na capacidade de reflexão pós-ação; progressão significativa sobre a decisão de adotar certo tipo de metodologias em função das características de cada turma.

Tabela 8 – Mapeamento das tarefas de participação na comunidade educativa realizadas ao longo do estágio.

5.2. Reuniões do Departamento de Educação Física

No início do ano letivo, ainda no período que antecede a lecionação das aulas, foi efetuada uma reunião do departamento de Educação Física, no sentido de ficar estabelecida a planificação anual para os diferentes anos de escolaridade, em função do contexto com o qual nos deparávamos naquele momento, ou seja, contexto pandémico. Dado este confronto com a “realidade”, tornou-se, desde logo claro, que entre os diversos docentes presentes havia divergências acerca da metodologia a adotar. Cada um apresentava distintas conceções sobre a essência da disciplina, com diferentes pontos de vista quanto à concretização e dinamização das atividades práticas. Através desta vivência, tornou-se visível que, mesmo tratando-se de um único departamento curricular, este apresentava-se com uma cultura organizacional heterogénea, pois “as culturas dos professores diferem (...) não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola” (Lima, 2002, p. 25).

Esta necessidade de partilha de ideias provoca uma adaptação constante dos docentes às adversidades impostas pelo contexto, pelo simples facto de uma decisão de grupo não ser baseada apenas na opinião ou perspetiva de um único docente, mas na visão de um departamento composto por vários membros. Após todos os professores terem partilhado a abordagem que na sua perspetiva mais se adequava ao contexto, o grupo tomou decisões em conformidade com o que estava regulamentado e tentando minimizar os danos junto dos alunos. Tornou-se ainda necessário o departamento apresentar a proposta final do *roulement*, de modo que os professores, em função do espaço de aula distribuído num primeiro momento, pudessem desenvolver e estruturar uma sequência mais lógica das atividades e dos conteúdos a serem abordados ao longo do período e do ano.

Esta participação nestas reuniões ajudou-me a compreender as múltiplas decisões e tarefas transversais a todos docentes, que devem ser tomadas num curto espaço de tempo, no sentido de permitir a todos os professores estruturarem o recomeço do novo ano letivo. A partir desse momento, o docente

é responsável pelo processo ensino-aprendizagem, giza as estratégias e as metodologias mais ajustadas ao sucesso dos seus educandos. Para que isso seja possível, os docentes devem elaborar as suas planificações semanais e diárias.

Este contato direto com outros professores da unidade curricular de Educação Física tornou-se fundamental para o desenvolvimento profissional do PE, pois permitiu compreender diferentes formas de lecionarmos as aulas, aprender estratégias, constatar diferentes atitudes e posturas adotadas por todos os membros - uma mais valia para todos - podendo, porventura, a partir deste momento de partilha de ideias, um destes professores se tornar numa referência para nós, pelo facto de nos revermos na essência que o caracteriza.

5.3. Reuniões de Conselho de Turma (CT) e Reuniões Intercalares

A presença nas Reuniões de CT e nas Reuniões Intercalares justificava-se pois faculta aos docentes informações determinantes para entenderem, de um modo mais pormenorizado, o contexto escolar e familiar que caracteriza os alunos, acabando por perceber os problemas e as dificuldades que ocorrem na sua vida quotidiana. Ainda nestas reuniões é possível observar o trabalho árduo que o DT desempenha, que se mantém ao longo de todo o ano letivo, acabando, muitas vezes, por abdicar das suas horas “vazias” no seu horário para resolver situações relacionadas com a vida escolar dos seus alunos.

De acordo com Marques (2002, p. 16), “o diretor de turma não se pode limitar somente à transmissão de informações e gestão de faltas, deve facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes”.

Corroborando a afirmação, Favinha, Gois e Ferreira (2012), referem que o DT desempenha um papel essencial pelo facto de coordenar uma equipa de trabalho, que colabora entre si para revelar as situações problemáticas da turma, e, em conjunto, delinear estratégias que possam resolver ou atenuar os problemas já reconhecidos.

Desta forma, o DT apresenta-se como um diretor pedagógico que promove a constituição de um grupo coeso, que acompanha os alunos, os professores do conselho de turma e informa os pais do percurso dos alunos (Bessa et al., 2009).

Através da participação ativa nestas reuniões, foi possível desmistificar uma incerteza ou dúvida que emergiu numa fase inicial do estágio, tendo esta se mantido presente na minha mente ao longo do primeiro período. Durante o primeiro período, existia um grupo de alunos que eu não conseguia prender a atenção, e não conseguia atraí-los para a prática da atividade física. Para além das diferentes estratégias utilizadas durante a lecionação das aulas, por muito lúdicas e cativantes que estas fossem, estes reagiam sempre da mesma forma, o que não era muito positivo ou agradável para o professor. Deparando-me com esta adversidade, ao longo do período, fui duvidando das minhas capacidades e questionando-me, cada vez mais, enquanto professor, pois não havia forma alguma de colocar um sorriso nos alunos. Porém, quando se realizou a primeira Reunião do CT, foi possível através do diálogo com os restantes professores perceber que esta atitude e comportamento característicos dos alunos era transversal a todas as disciplinas, tendo os restantes professores as mesmas dificuldades em incutir nos discentes o gosto pela aprendizagem e pela escola.

Após ter conhecimento destes factos, fiquei de um certo modo mais esperançado, pois tinha a certeza de que tudo tinha feito para que os alunos tirassem partido das aulas de Educação Física. Procurei sempre proporcionar um contexto com o qual estes se identificassem, no sentido de incentivá-los para a prática da atividade física no contexto escolar e fora deste, de modo a suscitar nos alunos o gosto pela prática de atividade física regular.

Um outro aspeto que me marcou significativamente durante a minha experiência enquanto PE foi o facto de ter verificado uma discordância de alguns professores relativamente à atribuição da nota no final do período a um aluno ou alteração da mesma, tendo em conta o cenário escolar. Na sua grande maioria, os professores para subirem um e até mesmo dois valores para que o aluno possa assim pertencer ao quadro de excelência não apresentam grandes

objeções. No entanto, se estivermos a falar de uma subida de nota de um aluno que depende dela para transitar de ano, os docentes já não são tão recetivos e são os primeiros a rejeitar este procedimento, ou porque preveem que o aluno no ano letivo seguinte não irá possuir o conhecimento necessário que lhe permita concretizar o ano com sucesso, ou porque, na opinião destes, o aluno, ao longo do ano letivo, não apresentou interesse, empenho, e não adquiriu as atitudes e conhecimentos básicos inerentes ao décimo ano de escolaridade. Note-se que se trata de um aluno que não pôde frequentar metade do segundo período e todo o terceiro período devido a condições severas a nível de saúde. Esta questão foi algo que me deixou bastante desconfortável e confuso, uma vez que, neste caso em particular, todos os professores deveriam analisar esta situação com cautela, e sobretudo pensar no futuro do aluno.

Durante a realização destas reuniões, foi igualmente possível identificar o “desprezo” que alguns docentes ainda apresentam relativamente à nossa disciplina, sendo que, na perspetiva destes, os alunos, mesmo não comparecendo às aulas, e não cumprindo de igual forma os momentos avaliativos, teriam certamente no final do período uma classificação atribuída na pauta, visto que para alguns destes docentes, a Educação Física consiste apenas em correr. Isto mostra claramente o longo caminho a ser percorrido por nós, futuros professores, e principalmente pelos professores que já se encontram no mercado de trabalho. Será a partir dos nossos valores e crenças, que iremos de alguma forma alterar este pensamento que ainda nos dias de hoje existe, equiparando a nossa disciplina a todas as outras.

Devemos, assim, transmitir os valores e as características muito próprias que a disciplina possui para que a população escolar entenda o papel fulcral que a Educação Física assume no percurso do aluno, privilegiando a formação integral do mesmo, não descurando as questões motora, cognitiva, afetiva e social. A escola deve ser um espaço que visa a transmissão de princípios e valores, permitindo que a aprendizagem favoreça a integração dos alunos fora do contexto escolar.

Para além das questões referidas anteriormente, é de realçar o trabalho desenvolvido pelo secretário juntamente com o DT. É o professor que auxilia, que está mais atento a determinados pormenores e contribui para a agilização da reunião.

Em relação às Reuniões Intercalares, estas foram efetuadas no momento inicial ou intermédio de cada período, no sentido de estabelecer o ponto de situação relativamente ao trabalho colaborativo levado a cabo na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Nesta reunião, competia a cada professor das diferentes disciplinas informar o DT acerca do trabalho desenvolvido na sua disciplina junto da turma, uma vez que no final do ano letivo o DT teria de compilar todos os trabalhos realizados num único documento. O tema da turma era a Interculturalidade (diversidade cultural, religiosa e geográfica). No que toca à disciplina de Educação Física, os alunos no primeiro período tinham já concretizado um dos objetivos estabelecidos para este trabalho, que passava pela apreciação e realização de uma Dança Tradicional, o Regadinho. Seguidamente, na segunda parte desta atividade, os alunos tinham de pesquisar e analisar outros tipos de dança caraterísticos de uma determinada região, região esta estudada e abordada na disciplina de Geografia. Após terem selecionado uma dança, comparavam a sequência de elementos técnicos elementares na coreografia, que permitissem distinguir as diferenças ou semelhanças transversais a outros tipos de dança.

5.4. Reuniões do Núcleo de Estágio

Estas reuniões foram extremamente importantes para o nosso crescimento enquanto professores, pois era nestes preciosos momentos que toda a magia acontecia devido à partilha de ideias, de vivências e de conceções. Isto permitia aprender e adaptar novas ideias ao contexto-turma, de forma a, de aula para aula, apresentar uma metodologia adequada para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos a nível motor e cognitivo. Sempre que um de nós lecionava uma aula, havia um momento após-aula em que dialogávamos e refletíamos acerca do que correu bem e do que correu menos bem, com o intuito

de possibilitar ao PE, que tinha acabado de lecionar a aula, uma perspectiva com a qual normalmente não se identifica no momento em que se encontra a dar a aula. Quem observa está mais propício a detetar e percecionar erros. Esta crítica construtiva contribuiu com certeza para o crescimento pessoal e profissional de cada um de nós. Posteriormente, refletindo sozinho sobre estas reuniões, percebi como aprendia e como as nossas concepções vão mudando de uma forma exponencial. Conseguia ter uma visão mais completa e alargada da aula dada, identificar os erros e pensar neles no sentido de evoluir enquanto professor.

Nas reuniões de sexta-feira havia um debate mais aceso, o chamado “partir pedra”, em que desconstruíamos, de um modo mais aprofundado, as abordagens adotadas por cada um de nós, identificando os pontos fortes e as fragilidades com que cada um de nós se tinha deparado ao longo da semana. Esta análise mais detalhada procurava essencialmente que os erros cometidos ao longo da semana não fossem repetidos na semana seguinte. Day (2001, p. 57) refere que deve ser feita “a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros”, destacando aqui a importância de refletirmos sobre a ação. Durante a troca de ideias entre os PE, havia sempre a palavra e a opinião final do PC, pois foi a partir do exemplo que este é para os restantes membros da comunidade escolar, fundamentalmente para os docentes pertencentes ao departamento de Educação Física, que procurámos apreender todo o conhecimento transmitido, no sentido de nos aproximarmos da metodologia e ideologia definidas pelo mesmo.

O PC, comparativamente com outros professores que tive durante o meu percurso escolar, apresenta uma dinâmica e uma concepção totalmente diferentes, focando-se substancialmente na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, assumindo um papel bastante ativo e participativo durante as aulas, e utilizando com bastante frequência o questionamento. Esta é a dinâmica e a estrutura das suas aulas, que todos nós procurámos alcançar, pois tornou-se visível e evidente a satisfação e o prazer que os alunos demonstram durante as suas aulas.

Para além de serem discutidas as estratégias adotadas por cada um dos membros do estágio e o trabalho transversal a todos os professores - planificação anual, periodal, elaboração dos planos de aula, preparação dos instrumentos que permitem avaliar a componente dos conhecimentos (questão aula), submissão das notas finais do período - foi possível realizar novas aprendizagens, nomeadamente a organização e a estruturação de uma ata. Este documento deve transparecer o que aconteceu na reunião, apenas conter a informação pertinente que possibilite à pessoa que se encontra a ler e a analisar compreender, de uma forma sucinta, os pontos-chave tratados ao longo da reunião. Futuramente, ajudar-nos-á se desempenharmos o papel de secretário do DT numa escola.

6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

6.1. Ação de Formação

No dia 17 de junho de 2021, foi possível participar numa ação de formação referente à abordagem do ténis no contexto escolar. Esta ação de formação foi planeada pelo departamento de Educação Física, no sentido de promover esta modalidade junto da restante comunidade escolar. Mostrar que será uma mais-valia para os professores de Educação Física incluírem esta modalidade nas suas planificações anuais. O responsável pela realização desta formação foi um treinador que pertence aos quadros da escola de Ténis da Maia.

Durante a exposição do professor/treinador, foi possível verificar que a progressão dos conteúdos apresentados é muito semelhante à progressão que por norma nós professores recorremos no momento de lecionarmos a modalidade de badminton. A primeira situação com a qual fomos confrontados consistiu na manipulação de diversificadas bolas de ténis, sendo estas compostas por relevos e tamanhos diferenciados. Este primeiro contacto com a modalidade permitirá ao aluno compreender e adaptar a força a ser aplicada na bola, tendo em atenção a capacidade que esta apresenta para ressaltar no solo, ou seja, a capacidade de absorção de forças. Depois da manipulação da bola, passámos para uma nova situação prática relacionada com a pega correta da raquete, exemplificada através de situações muito simples, como colocar a raquete no solo e de seguida efetuar a respetiva pega, envolver a palma da mão ao longo do cabo da raquete. O próximo passo passou por assumir a pega continental e a pega a duas mãos, simulando o batimento para o lado direito e depois para o lado esquerdo. Uma vez que já tínhamos praticado as diversas posições de forma isolada, adquirindo a execução técnica elementar, começámos, no espaço de aula, a manipular a bola com a raquete, aplicando diferentes batimentos e recorrendo a um diversificado conjunto de bolas, alternando o tipo de pega. Por exemplo, um destes exercícios consistiu em realizar um determinado número de toques, fazendo com que a bola ressaltasse através do cabo da raquete, entre outras situações lúdicas. Posteriormente, o

grupo foi dividido em pares, em que um se encontrava sem raquete e o outro com raquete. Neste exercício, o formando que se encontrava com a bola enviava-a tanto para o lado esquerdo como para o lado direito do jogador com raquete, no sentido de desenvolver os diferentes tipos de pega. Ao final de 10 tentativas, o par trocava de funções. Num primeiro momento, realizámos este exercício numa posição quase estática, e, de seguida, efetuávamos os respetivos batimentos realizando deslocações no espaço. Todas estas movimentações foram realizadas, num primeiro instante, fora da rede, passando depois para a rede, tendo agora como objetivo fazer com que a bola transpusesse a mesma. Mantendo os mesmos pares que foram formados, cada um com a sua raquete, efetuávamos batimentos de esquerda (2 mãos) assim como de direita, no sentido de realizarmos o maior número de passagens possíveis, sem interromper a movimentação da bola, de modo a dar fluidez e continuidade ao jogo. Sendo que para esta situação o objetivo era o praticante adaptar e entender a força a ser aplicada na raquete, começámos num primeiro momento a 3-4 passos da rede, aumentando a distância progressivamente, com o intuito de adaptarmos a força exercida.

Como esta formação teve a duração de uma hora, não foi possível abordarmos as ações de serviço bem como a do remate. Porém, esta participação foi gratificante, uma vez que foi possível aprender conceitos e exercícios elementares sobre a modalidade do ténis e verificar que, por muito que o inventário da escola seja escasso, conseguimos sempre, através da junção ou adaptação de materiais, promover atividades inéditas e pouco exploradas no contexto escolar, associando o lado lúdico.

6.2. Desenvolvimento Profissional – Estudo Investigação-Ação: examinar o efeito que o Treino Funcional pode apresentar no desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos.

6.2.1. Resumo

A elaboração deste estudo resultou da experiência vivida ao longo deste processo de formação, sujeito a um contexto pandémico totalmente inesperado, procurando verificar se o treino funcional oferece uma melhoria significativa das capacidades motoras dos alunos. O estudo teve como objetivo principal verificar o efeito da aplicação de um circuito de treino funcional na condição física dos alunos pertencentes ao ensino secundário, mais concretamente no décimo e décimo segundo anos. No que diz respeito à amostra, esta abrange apenas um único grupo, o grupo experimental, que foi submetido ao programa de treino funcional. A amostra era constituída por 34 alunos, dos quais 19 já se encontram no último ano do ensino regular, e os restantes 15 frequentavam o primeiro ano do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. O programa de treino funcional consistiu na realização de 10 exercícios, sendo estes executados durante 40 segundos, dispondo os alunos de apenas 20 segundos de recuperação ativa (transição de estação). Os exercícios que compreendem este programa apresentavam-se com objetivos diferenciados, tendo sido estes selecionados em função das dificuldades sentidas pelos alunos, após terem cumprido o primeiro momento avaliativo. Este programa foi implementado em duas turmas por um período de 5 semanas. Para a elaboração deste estudo, foram gizados diferentes objetivos específicos, tais como verificar se os alunos não praticantes apresentavam melhorias significativas, quando confrontados com a evolução apresentada pelos alunos praticantes; apurar a diferença de resultados obtidos entre o género feminino e o género masculino (intraturma), e, por último, comparar a evolução da turma do 10.º ano *versus* o progresso alcançado pela turma do 12.º ano. Para procedermos à aplicação deste programa, recorreremos à bateria de testes *Fit School*, tendo sido aplicados num momento antes da aplicação do programa e num momento após a submissão dos alunos ao presente programa. No que concerne ao tratamento

estatístico dos dados, utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 27.0. Após a concretização deste estudo, verificámos que é possível, através da implementação de um programa de treino funcional nas aulas, contribuir para uma melhoria significativa da condição física dos alunos. Para além disso, esta abordagem promove e incentiva os alunos a procurarem atividades desportivas, dentro e fora do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Treino Funcional, Educação Física, Aptidão Física, Capacidades Motoras.

6.2.2. Abstract

The preparation of this study resulted from the experience lived throughout this training process, seeking through this submission of students to the functional training method, to verify whether it provides a significant improvement in relation to the motor skills exhibited by students. This curiosity in relation to the possible effects that this methodology could represent in the student, awoke an enormous interest in me, since I try, in a later moment, to adopt this strategy to potentiate the learning of the students, and thus to attenuate the weaknesses felt by them, trying to provide new stimuli and sportive experiences, experiences that are no longer present in the daily life of the students. The main objective of this study was to verify the effect of the application of a functional training circuit on the physical condition of secondary school students, more specifically in the tenth and twelfth grades. As regards the sample, this covers only one group, which is the experimental group, the group that underwent the functional training programme. The sample in this study is made up of 34 students, 19 of whom are already in their last year of regular education, and the others (15) attended the first year of secondary education, and their ages range from 15 to 19 years. The functional training programme consisted of 10 exercises, which were performed for 40 seconds, with the students having only 20 seconds for active recovery (station transition). The exercises that comprise this programme have different objectives, and were selected according to the difficulties felt by the students, after having completed the first evaluative moment. This programme was implemented in both classes, for a period of 5 weeks. For the elaboration of this study, different specific objectives were established, such as: to verify if the non practicing students present significant improvements, when compared with the evolution presented by the practicing students; to verify the difference of results obtained between the feminine and masculine gender (intraclass), and finally to compare the evolution of the class of 10th grade versus the progress achieved by the class of 12th grade. To proceed with the application of this programme we used the Fit School battery of tests, which was applied before the application of the programme, and after the submission of the students to this programme. As

regards the statistical treatment of the data, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 27.0, was used. After the accomplishment of this study, we verified that it is possible through the implementation of a functional training programme in our classes, to contribute to a significant improvement of the physical condition of our students. In addition to this achievement, this approach promotes and encourages students to seek sporting activities, both inside and outside the school context.

KEY WORDS: Functional Training, Physical Education, Physical Fitness, Motor Skills.

6.2.3. Introdução

O presente estudo surgiu no sentido de refutar as afirmações apresentadas pelos docentes da nossa área relativamente à prestação e *performance* dos alunos no decorrer das suas aulas. No contexto da Educação Física, cada vez mais os docentes referem que os alunos não sabem correr nem saltar, apresentando-se de igual forma com dificuldades em manipular um simples objeto. A literatura tem vindo a mostrar veementemente que os professores asseguram que os alunos, ano após ano, apresentam sérias debilidades a nível motor. Estes fatores retratam a realidade atual descrita no livro *Libertem as crianças* (2020), pelo Professor Carlos Neto. Para este, as crianças da atualidade apresentam uma menor capacidade de coordenação e de perceção espacial. Refere ainda que elas não conseguem lidar com o esforço, demonstrando uma fraca resistência. É notório o desconforto que estas sentem quando confrontados com uma atividade que requer e exige um maior empenho, acabando por desistir ao primeiro sinal de fadiga ou incómodo. O mesmo refere que, nos dias de hoje, temos crianças com três anos que ao final de 10 minutos de brincadeira livre dizem-se cansadas, temos crianças com cinco e seis anos que não sabem saltar ao pé-coxinho, temos crianças com sete anos que não sabem saltar à corda. Estes comportamentos ou ações referidas são visíveis até mesmo em alguns alunos que frequentam o ensino secundário, podendo assim concluir que não houve uma preocupação prévia por parte dos docentes em desenvolverem estas questões elementares relacionadas com as capacidades motoras básicas e transversais a todos os seres humanos. A questão que se pode colocar neste momento a esses professores é o que fizeram para atenuar e resolver esta situação, que estratégias usaram para preencher o espaço vazio no que se refere às vivências desportivas. Pelo paradigma atual, devido ao surgimento e expansão das novas tecnologias e à facilidade com que as crianças, adolescentes e adultos têm acesso aos instrumentos e meios tecnológicos, a tendência será para que este número de alunos, que não apresentam vivências desportivas e hábitos saudáveis aumente de uma forma exponencial nos próximos anos. Se recuarmos no tempo, as crianças quando

chegavam pela primeira vez à escola já traziam consigo determinados padrões motores, como correr, lançar, chutar, tendo estes comportamentos sido adquiridos ao longo da infância em situações de brincadeira. Macedo e Moura (2014) salientam que se recuarmos no tempo era audível o ruído nas ruas, o barulho das crianças a jogarem futebol, a brincarem ao caça-caça, ao esconde-esconde, entre muitas outras atividades. Se nos dias de hoje formos às mesmas ruas, verificamos que não há crianças, todo o ruído deve-se a outros fatores fruto do crescimento dos espaços habitacionais.

O escasso tempo atribuído à disciplina de Educação Física não nos possibilita combater de uma forma efetiva as questões relacionadas com o sedentarismo, e até mesmo com os níveis de obesidade apresentados pelos alunos. Contudo, é possível contribuir para uma redução significativa destes níveis, uma das responsabilidades do professor de Educação Física que não pode viver à margem dos problemas que afetam a sociedade e, em concreto, os seus alunos. Deve delinear estratégias que visem aumentar o tempo de atividade e envolvimento dos alunos no decorrer das aulas, no sentido de minimizar a existência de tempos mortos.

Como refere Machado (1995), o professor tem à sua disposição as ferramentas que lhe possibilitam trabalhar o modo de ser e estar dos jovens, permitindo-lhes o contacto com novos contextos e experiências, com os quais se identifiquem e lhes traga algum significado. Como referência para os alunos, é de elevada importância que o docente se apresente com conhecimento suficiente para trabalhar tanto os aspetos físicos e motores, como também as componentes sociais, culturais e psicológicas.

Antes de aprofundarmos esta questão relacionada com a aptidão física dos alunos e o nível de performance que estes demonstraram no desempenho das suas atividades físicas, torna-se necessário diferenciar três grandes conceitos a nível da aptidão física que desempenham um papel determinante na vida quotidiana do aluno.

A atividade física é definida como qualquer momento corporal, produzido pelos diferentes grupos musculares, através dos quais é possível provocar um

gasto energético superior comparativamente àquele que gastamos quando nos encontramos em repouso, segundo Caspersen (1985). Este mesmo autor, relativamente ao exercício físico, caracteriza-o como sendo toda a atividade planeada, estruturada e repetitiva, que promove uma melhoria e preservação de um ou mais elementos da aptidão física.

Em relação ao conceito de aptidão física, de acordo com o Conselho para a Aptidão Física e Desportos dos Estados Unidos (*The President's Council on Physical Fitness and Sports – PCPFS*), esta é uma “capacidade de executar tarefas diárias com vigor e vivacidade, sem apresentar níveis de fadiga excessivos, e com energia para apreciar as ocupações das horas de lazer e para enfrentar emergências imprevistas”. Esta é uma das conceções mais partilhadas entre os diferentes autores, como Clarke (1967).¹

Tendo como base esta conceção, um sujeito será considerado capacitado caso apresente estas características, ou seja, que tenha facilidade em desempenhar uma tarefa motora, que implica capacidade de resistência, força, flexibilidade e capacidade cardiorrespiratória, e que se apresente igualmente com predisposição para cumprir e realizar as atividades diárias do quotidiano.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), as crianças e jovens com idades compreendidas entre os cinco e os 17 anos devem praticar pelo menos 60 minutos por dia de atividade física moderada a vigorosa. As atividades que fortaleçam os diferentes grupos musculares devem estar incluídas na rotina diária, pelo menos três dias por semana. Todavia, este comportamento ativo estipulado pela OMS não se verifica nestas faixas etárias, pois como salienta Machado (2011, p.13), “o nível de atividade física nas crianças tem demonstrado que a tecnologia tem ganho espaço no mundo das crianças, diminuindo a atividade física na infância. As crianças vêm se tornando cada vez mais sedentárias por hábitos como assistir televisão, jogar vídeo game, usar computador”.

¹ Barbanti, 1990; Hensley & East, 1989; Kirkendall et al, 1987; Krasevec & Grimes, 1985.

Ainda Guedes (1999, p.32) afirma que “infelizmente a razão da inatividade física nos dias de hoje, onde é necessário a prática de movimentos, é compensada pelos avanços tecnológicos. A sociedade atual está cultivando hábitos cada vez mais sedentários. As crianças e adolescentes estão substituindo atividades lúdicas (que envolvem esforço físico), pelas novidades eletrônicas”.

Por estas razões, independentemente do pouco tempo de que dispomos para a lecionação das nossas aulas, devemos procurar combater estes comportamentos, não abdicando, no entanto, da essência da nossa disciplina, a transmissão de saberes, no sentido de contribuirmos para a formação integral dos alunos. Será através das inúmeras experiências que se proporciona aos alunos que estes, ao longo do seu percurso escolar, vão adquirindo o gosto pela prática da atividade física, vão procurar saber, investigar e até mesmo replicar o que é abordado nas aulas fora do contexto escolar, acabando, por vezes, por influenciar amigos e até mesmo familiares que não apresentavam, até ao momento, hábitos ou rotinas saudáveis. Para muitos dos alunos que se encontram na escola, as aulas de Educação Física são as únicas vivências que têm ao nível do desporto. Devido a questões socioeconómicas, os discentes não têm a possibilidade de ter o acompanhamento apropriado para praticarem uma atividade extracurricular, que deveria ir ao encontro dos seus gostos e das suas ambições, e não sendo forçados pelo próprio meio familiar a praticar uma atividade com a qual não se identificam, o que irá agravar certamente a relação deles com o desporto. Esta situação surge maioritariamente quando os pais têm experiências negativas no desporto e tornam-se numa fonte perturbadora para a criança, porque tentam que ela seja o que eles não conseguiram ser. Estes são normalmente denominados “fanáticos pelo desporto”. Segundo Coelho (2004; p.43), este comportamento e atitude apresentada por alguns pais surge “pelo desejo destes concretizarem os seus próprios sonhos através da sua descendência, levando-os a fazerem exigências irrealistas aos filhos em vez de os ajudarem a desenvolver os seus próprios níveis de performance”.

O ponto de partida é o meio familiar, pois é neste que se encontram as principais referências para o educando, como referem Raphaelli et al. (2009),² e outros autores que realizaram estudos nesta área. O facto de os pais terem praticado e vivenciando experiências positivas no desporto faz com que os descendentes entendam a importância que a prática de atividade física desempenha na vida do sujeito, em particular numa criança.

Na escola, cabe aos professores de Educação Física estimular os alunos para a prática de modalidades através das quais seja possível melhorar a sua qualidade de vida. O professor deve dedicar-se à ou às suas turmas, no sentido de lhes proporcionar experiências novas.

Tendo em mente todos estes problemas e adversidades que caracterizam cada vez mais as nossas escolas, decidi recorrer à metodologia do Treino Funcional (TF) de modo a conceber junto dos alunos cenários com os quais não estejam familiarizados pelo facto de se recorrer ao uso de materiais nunca antes utilizados por estes e por apresentar exercícios e práticas diferentes dos implementados nas aulas. O TF permite criar e manter um ótimo clima durante uma aula, favorece o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, e permite desenvolver uma determinada capacidade motora ou habilidade, de uma forma mais eficaz e lúdica.

Segundo Michaelin (2009), o treino funcional abrange um leque de exercícios que procura alcançar essencialmente dois objetivos distintos. Primeiro, visa desenvolver e potencializar determinadas capacidades motoras e, segundo, apresenta-se com uma finalidade, procurar aperfeiçoar a execução de uma determinada habilidade. Por isso, o TF tem objetivos que visam capacitar fisicamente as pessoas para melhor realizarem as tarefas rotineiras do quotidiano. Clark (2001), classifica os movimentos funcionais como movimentos que mobilizam mais do que um único segmento em simultâneo, podendo estes ser efetuados em distintos planos, envolvendo diferentes ações musculares

² Sallis, et al., (2000); Hallal et al., (2006); Andersen et al., (2006); Murnan, Price, Telljohann, Dake & Boardley (2006); Gonçalves et al., (2007); Silva et al., (2008); Seabra et al., (2008).

(excêntrica, concêntrica e isométrica). Boyle (2004, p. 2), refere que para além do TF ser vantajoso, pelo facto de contribuir para uma melhoria da prestação dos sujeitos na realização das atividades do seu dia-a-dia, este, no que diz respeito à competição, torna-se igualmente indiscutível, uma vez que “utiliza muitos conceitos desenvolvidos para melhorar a velocidade e a força, e poder melhorar o desempenho desportivo e reduzir a incidência de lesões”. Garganta (2014) afirma que o TF emergiu primeiramente no sentido de colmatar o aparecimento de lesões em atletas, bem como auxiliar a recuperação destes (reabilitação). Nos dias de hoje, O TF procura melhorar a aptidão física, de modo a maximizar a prestação e rendimento do praticante, no desempenho das suas atividades. Santana (1999) salienta que todos os corpos são semelhantes e são capazes de desempenhar a mesma função, o único fator que os diferencia é o facto de estes parecerem desiguais, devido à estrutura e às dimensões exibidas pelos mesmos. Santana classifica assim todos os movimentos capazes de serem desempenhados pelo ser humano, diferenciando-os ou categorizando-os em 4 pilares de movimentos:

- Posição Bípede e Locomoção: este pilar é responsável pela movimentação e sustentação do nosso centro de massa de uma forma uniforme e linear, tornando-se fulcral para a nossa existência. Assim sendo, a locomoção abraça todos os pilares, sendo esta classificada como sendo a habilidade motora mais básica.
- Variação de Alavancas (Mudança de Níveis): este segundo pilar engloba diferentes alavancas, as quais se repartem pelos movimentos realizados pelo tronco e os movimentos aplicados pelos membros inferiores. Porém, pode haver uma junção de ambos, que auxiliem o centro de gravidade a baixar e assim retornar à sua posição inicial, por exemplo quando nos encontramos parados e deixamos cair um objeto ao chão.
- Puxar / Empurrar: este pilar consiste na realização de movimentos que deslocam o centro de gravidade, pela ação imposta pelo tronco, juntamente com a ação dos membros superiores. Aqui

enquadram-se as atividades ou ações básicas presentes no nosso dia-a-dia, nomeadamente no momento em que vamos a entrar num carro temos a necessidade de fechar a porta (puxar), quando chegámos ao nosso destino procedemos à abertura da mesma (empurrar).

- Rotação / Mudanças de Direção: este é o último e o mais importante pilar, uma vez que é representado pela mudança de direção e pela produção de força rotacional. Este é considerado o pilar crucial no que diz respeito aos movimentos a serem efetuados pelo ser humano, pelo facto de grande parte das ações exigirem movimentos explosivos e executados no plano transversal.

Com a proposta de TF delineada e apresentada aos alunos ao longo do terceiro período, no âmbito da Aptidão Física, pretendi trabalhar um novo método, no sentido de proporcionar aos alunos um contexto novo, combatendo a possível falta de interesse e motivação para estas atividades. Pela implementação do TF, procurei verificar se este contribuíria para uma evolução relevante no desempenho e prestação dos alunos, ao longo das sessões efetuadas. Para proceder à avaliação das Capacidades Motoras (CM), optou-se por aplicar a bateria de teste *Fit School*. Segundo Garganta & Santos (2015, p.147), esta surgiu como alternativa à bateria de testes *Fitnessgram*. A bateria de testes *Fit School* abrange um conjunto de elementos que visam essencialmente avaliar os padrões básicos de movimento a serem efetuados pelo ser humano, movimentos tais como, tracionar, agachar, lançar, equilibrar e elevar uma carga do chão (Garganta & Santos; 2015, p.148).

6.2.4. Objetivos

6.2.4.1. Objetivos Gerais

- Examinar o efeito da implementação de um programa de Treino Funcional nas competências motoras dos alunos (capacidades condicionais e coordenativas).

6.2.4.2. Objetivos Específicos

- Examinar a evolução das competências motoras dos alunos, em função do facto de serem praticantes de outras modalidades fora do contexto escolar ou não.
- Analisar o efeito do programa tendo em conta os géneros dos alunos.
- Comparar o efeito do programa tendo em conta os diferentes anos de escolaridade (10.º versus 12.ºano).

6.3. Metodologia

Este estudo foi implementado numa turma de décimo e décimo segundo anos na Escola Residente. Em relação à turma do 10.º ano, constituída por 21 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos de idade ($\bar{x}$ 15,7), é uma turma predominantemente feminina, com 15 alunas ($\cong 71,4\%$) e apenas seis alunos ($\cong 28,6\%$). Tendo em consideração que seis alunos não cumpriram os dois momentos de avaliação, para este estudo foram considerados 15 discentes, nove do género feminino e seis do género masculino. Relativamente à prática de atividades desportivas extracurriculares, apenas seis dos 21 alunos praticam alguma atividade física, podendo assim concluir que a maioria dos alunos não apresenta hábitos e vivências desportivas. Dos 15 alunos que compreendem esta amostra apenas cinco são praticantes e 10 são não praticantes.

No que diz respeito à turma do 12.º ano, esta era constituída por 24 alunos com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos de idade ($\bar{x}$ 17,7). Era

também uma turma predominantemente feminina, com 19 alunas ($\cong 79,2\%$) e cinco alunos. Em relação à prática de atividades desportivas extracurriculares, 16 dos 24 alunos praticavam alguma atividade física, caracterizando-se assim por ser uma turma bastante ativa, que apresentava hábitos e práticas de atividade física regular. Porém, devido à ausência de determinados alunos nos momentos avaliativos, apenas 19 fizeram parte desta amostra, sendo que destes 12 são praticantes e sete são não praticantes.

Nas duas turmas houve apenas um grupo experimental, sendo este submetido ao circuito de treino funcional em todas as aulas. O presente circuito de treino funcional foi aplicado duas vezes por semana ao longo de cinco semanas.

Circuito de Treino Funcional (Programa)

Antes de procedermos à elaboração e apresentação de uma proposta de TF, torna-se importante realizarmos um primeiro momento avaliativo (diagnose), que nos permite recolher dados, proceder à respetiva análise, conseguindo, assim, identificar as fragilidades e os pontos fortes que caracterizam cada aluno. A partir dos dados recolhidos, comecei por estruturar e selecionar um conjunto de exercícios, divididos por 10 estações, em que cada uma correspondia a uma das dificuldades diagnosticadas nos alunos.

Sendo que as maiores dificuldades sentidas pelos alunos tinham ocorrido maioritariamente na terceira estação (equilíbrio) e na quarta estação (desenvolvimento com *Kettlebell*), recorri a uma proposta de trabalho de 40 segundos de tempo de execução e 20 segundos de tempo de recuperação, pelo facto de querer essencialmente que os alunos adquirissem o padrão motor desejado nos diferentes exercícios e que desenvolvessem a sua capacidade de resistência, atenuando o decréscimo inevitável de intensidade, logo numa fase precoce do circuito. Optámos por este método de trabalho (40'' - 20'') uma vez que procurávamos sobretudo que os alunos apresentassem uma evolução, relacionada com as capacidades condicionais, nomeadamente a resistência, a

força, a velocidade e a flexibilidade, e com as capacidades coordenativas básicas, tais como o equilíbrio, a orientação e a diferenciação cinestésica. Não estando os alunos familiarizados com determinados exercícios presentes na proposta de TF tornou-se assim necessário atribuir uma menor importância à intensidade de execução, e, em contrapartida, potenciar o tempo de empenhamento motor. Será a partir desta repetição constante e prolongada que se dará a evolução e a aquisição dos movimentos esperados. Devido às poucas aulas que dispunha para aplicar este programa, e tendo em consideração que não se tratava de atletas de alta competição, não houve a possibilidade e a necessidade de confrontar os alunos com uma proposta que se realizasse num regime anaeróbio láctico e alático.

Num primeiro momento, os alunos foram confrontados com o principal objetivo deste estudo. Houve a necessidade de apresentar e explicar no que consistia a bateria de testes, visto que nunca tinham quaisquer vivências relativamente a este instrumento. Assim sendo, através da explicação e demonstração dos seis exercícios que esta bateria compreende, salientei de imediato os aspetos críticos relativos à própria execução técnica, à contabilização das repetições e ao número de repetições definidas para cada uma das estações. Para ajudar os alunos a realizarem o circuito definido, simulámos a sua execução.

Esta proposta foi implementada duas vezes por semana, nas aulas de quarta e sexta-feira, ocupando 40 minutos aproximadamente para que os alunos realizassem o circuito, sem contabilizar o período de repouso entre séries. Os exercícios presentes neste circuito visavam auxiliar a aquisição do padrão motor imposto nos exercícios pertencentes à bateria de testes do *Fit School* e melhorar a performance dos alunos. Por esta razão, todos os exercícios envolvidos neste circuito vão ao encontro das características e capacidades requeridas no momento avaliativo. Procurei, desde a conceção do circuito, aproximar-me do contexto avaliativo.

Momentos Avaliativos e Recolha de Dados

Este estudo foi dividido em dois momentos, o primeiro, nos dias 12 e 14 de maio de 2021 (fase inicial), e o segundo, nos dias 16 e 18 de junho de 2021 (fase final do processo) para pudermos comparar e analisar os resultados alcançados pelos alunos nas duas ocasiões. Os dois momentos avaliativos foram idênticos, respeitando o número de exercícios, assim como o número de repetições inerentes a cada um. No momento de aplicarmos a bateria de testes do *Fit School*, os alunos realizaram e cumpriram a ordem sequencial dos exercícios explícitos na bateria de testes. A aplicação desta bateria de testes pode ocorrer em duas vertentes, a primeira, designada por exercícios isolados, na qual o principal objetivo é realizar o maior número de repetições em detrimento do tempo pré-estabelecido para cada uma das estações (45´) e, a segunda, o denominado circuito, em que não há tempo pré-definido para cada uma das estações. O principal objetivo passa por realizar o circuito no menor tempo possível, cumprindo o número de repetições pré-estabelecidas para as diferentes estações.

Na proposta recorremos à segunda vertente, pretendendo que os alunos realizassem o percurso no menor tempo possível. No caso de o aluno não cumprir o número de repetições definidas para uma determinada estação sofria uma penalização de 30´. Em cada estação estava um juiz de contagem, que era um dos alunos que aguardava a sua vez para realizar o circuito. Como esta bateria de testes envolveu 6 estações (retratadas na tabela 9), havia seis juizes de contagem. Através desta metodologia, pretendemos que os alunos tenham um papel ativo neste processo, adquirindo o conhecimento básico que lhes possibilite corrigir, acertadamente e com critério, a incorreta postura adotada pelo aluno executor.

O professor desempenhava a função de juiz-chefe, controlando o tempo e a técnica apresentada pelo aluno, acompanhando-o durante todo o percurso, de forma a salvaguardar a correta aplicação do teste, para que desta forma fosse possível validar o circuito.

Torna-se necessário referir alguns aspetos relacionados com a aplicação da bateria de testes nos ensinos básico e secundário, visto que esta bateria estabelece e apresenta medidas distintas em função do ano de escolaridade. Existe uma diferença significativa quando comparamos as medidas a serem praticadas pelos alunos do ensino básico comparativamente com as medidas aplicadas aos alunos do ensino secundário. Em relação ao ensino básico, na segunda estação (passe de peito com bola medicinal), é recomendado em ambos os géneros que utilizem o mesmo peso, 3 kg, aplicando-se esta igualmente na quarta estação (desenvolvimento com *kettlebell*) com uma medida para ambos os géneros de 6 kg. No que diz respeito ao ensino secundário, é possível verificar (tabela 9) uma diferença considerável entre os dois géneros, sendo atribuídas medidas desiguais. Esta diferença considerável, em função das distintas faixas etárias, deve-se sobretudo à puberdade, uma vez que o género masculino alcança o seu pico de crescimento num momento mais tardio.

Tabela 9 – Estações que constituem a bateria de testes *Fit School* (Garganta, 2016).

Nome do Exercício	CrITÉRIOS de Contagem	Erros
Agachamento com Torção (TRX)	- Número de vezes que o aluno agarra o trx com uma mão, efetuando, de seguida, uma flexão dos membros inferiores, de forma a alcançar o solo com a mão livre.	- Não fletir completamente os membros inferiores. - Não estender completamente os membros inferiores. - O membro superior livre que suporta o movimento não se encontra estendido.
Passe de Peito com Bola Medicinal no Plano Sagital	- Conta o número de vezes em que o aluno arremessa a bola para além dos 2 metros,	- Não acertar na marca ou acima dela (2 metros).

(3 Kg – Género Feminino; 4 Kg – Género Masculino)	recebendo-a, posteriormente, ao nível do peito. De forma a efetuar um novo arremesso, deve fletir primeiramente os membros inferiores.	- Não fletir os membros inferiores após receber a bola. - Deixar a bola cair ao chão.
Equilíbrio em Plataforma Instável trocando os sinalizadores de sítio (Distância entre sinalizadores 20-25 centímetros)	- O aluno em posição de pé com os dois apoios sobre a plataforma instável, altera a disposição dos sinalizadores (um com o outro) e efetua um batimento de palmas acima da cabeça.	- Sempre que a plataforma toque no solo. - Não efetuar uma ligeira flexão dos membros inferiores. - Retirar um pé da plataforma.
Desenvolvimento com <i>Kettlebell</i> (8 Kg – Género Feminino; 12 Kg - Género Masculino).	- Número de vezes que o <i>Kettlebell</i> alcança o solo.	- Não levar o <i>Kettlebell</i> acima da cabeça, pela extensão dos membros superiores. - Não tocar com o <i>Kettlebell</i> no solo. - Não efetuar o agachamento para levar o <i>Kettlebell</i> até ao peito. - Não levar o <i>Kettlebell</i> ao peito.
Saltar à Corda	- É contabilizado o número de vezes que a corda passa por baixo de ambos os pés em simultâneo.	- Contar sem a corda passar por baixo do corpo. - Não realizar o salto com os dois apoios em

		simultâneo (lado-a-lado).
<i>Burpees</i>	- Sempre que o aluno assume a posição de prancha, com os membros inferiores em extensão, de seguida, passar para a posição bípede, é contabilizada a repetição. - Contagem na fase “D”.	- O tronco não chega a assumir a posição de prancha. - Não efetuar o salto. - Não bater uma palma acima da cabeça.

Instrumentos de Análise e Recolha de Dados

Para se proceder à recolha e tratamento dos dados, recorri ao programa SPSS, versão 27. Posteriormente, foi criada a variável “Evolução”, a diferença entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação. Ao aplicar o *Man Whitney Test* foi possível comparar e diferenciar individualmente os resultados obtidos, nos dois momentos de avaliação, através da análise descritiva e inferencial. Por último, de modo a expor os resultados, uma vez que só temos dois momentos de recolha de dados, recorreremos ao teste *Wilcoxon*, através do qual foi possível analisar e identificar a progressão dos alunos.

6.3.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Começando por analisar os resultados obtidos pela amostra de uma forma mais generalizada e simplista, foi possível verificar que a turma do 12.º ano apresentou um melhor rendimento e uma melhor prestação ao longo dos dois momentos avaliativos.

Em termos mais específicos, verificou-se que, no primeiro momento, a turma do 10.º ano apresentou um tempo máximo de seis minutos e 40 segundos e um tempo mínimo de dois minutos e 57 segundos, uma média de

aproximadamente quatro minutos e 12 segundos. No segundo momento, observou-se que, na sua grande maioria, os alunos desta turma melhoraram relativamente ao primeiro momento, pois dos 15 alunos apenas dois não obtiveram qualquer melhoria. Assim, na segunda recolha de dados, a presente turma manifestou um tempo máximo de cinco minutos e 19 segundos e um tempo mínimo de dois minutos e 23 segundos, com uma média de três minutos e 16 segundos. Do primeiro para o segundo momento, em média, os alunos retiraram ao tempo inicial 56 segundos.

Quanto à turma do 12.º ano, como referido anteriormente, esta apresentou valores mínimos e máximos inferiores aos da turma do 10.º ano. Assim sendo, a presente turma efetuou, num primeiro momento, um tempo máximo de cinco minutos e 53 segundos e um tempo mínimo de dois minutos e 22 segundos, sendo a média de três minutos e 39 segundos. No que concerne ao segundo momento, a turma teve uma melhoria em todos os parâmetros de avaliação (valores mínimos, máximos e média), apesar de três alunos, dos 19, não terem obtido melhorias. A turma conseguiu diminuir o tempo de execução, tendo assim conquistado um tempo máximo de três minutos e 50 segundos e um tempo mínimo de dois minutos e 19 segundos, acabando por concretizar este momento avaliativo com uma média de três minutos. Comparando os resultados alcançados no primeiro e segundo momentos, foi possível verificar que, em média, os alunos ao seu tempo inicial retiraram 40 segundos.

Esta melhoria alcançada por grande parte dos alunos nas duas turmas deveu-se, primeiramente, à contextualização e à oportunidade que estes tiveram em experienciar o circuito, tornando-se este momento uma referência para as duas turmas. Como refere Magill (2007), a transferência de aprendizagem ocorre pela capacidade de aprimorar uma habilidade motora já aprendida em diferentes contextos. Já Schmidt e Lee (1999) salientam que a transferência de aprendizagem advém pelo ganho de capacidade e desempenho de os alunos cumprirem uma tarefa, sendo este resultado alcançado pela prática ou experiência numa tarefa diferente. Esta questão da transferência de aprendizagem abarca três vetores distintos, nomeadamente a transferência intratarefa, a transferência entre tarefas e a transferência bilateral. Neste caso

em particular, recorreremos essencialmente à transferência intratarefa, alterando os parâmetros de movimento que compreendem os diferentes exercícios presentes na bateria de testes, modificando deste modo a duração, a posição, a intensidade e a trajetória dos mesmos. Por exemplo, na estação três, em vez de os alunos se encontrarem sobre a plataforma instável, a efetuarem a respetiva troca dos sinalizadores, estes, durante o programa, foram confrontados com um exercício idêntico - não consistia em trocar os sinalizadores de lugar, mas realizar uma ligeira flexão dos membros inferiores, prosseguindo com uma extensão dos mesmos, efetuando um batimento de palmas acima da cabeça. Como segundo fator, e não menos importante, o programa de treino funcional, delineado e aplicado aos discentes durante as cinco semanas de trabalho, teve uma enorme preponderância, pois permitiu que houvesse a aquisição e a refinação de determinados padrões motores, inerentes às várias estações que a bateria de testes do *Fit School* abrange. Os exercícios e a metodologia apresentada para este programa foram sempre ao encontro das características inerentes à própria bateria de testes, procurando sobretudo envolver neste programa exercícios e situações com as quais fosse possível favorecer um decréscimo das principais dificuldades ostentadas pelos alunos, após terem cumprido o primeiro momento avaliativo. Estas dificuldades centravam-se maioritariamente na plataforma instável (estação 3), uma estação que testa e recorre fundamentalmente à capacidade de equilíbrio e coordenação dos praticantes. No que diz respeito aos alunos que não obtiveram uma melhoria no segundo momento de avaliação, tal questão pode estar relacionada com múltiplos fatores, tais como a ansiedade, o descanso e o próprio contexto familiar. Birenbaum e Pinku (1997) salientam que a ansiedade presente no aluno é na sua grande maioria desencadeada pelo medo que este tem de falhar perante os seus pais. Veja-se o caso da classificação dos exames, que suscitam no aluno altos níveis de ansiedade, contribuindo de forma significativa para a quebra de rendimento escolar do educando. Segundo Guillemineault (1998, p.3), a questão do sono é determinante, salienta que “nós dormimos para não ficarmos cansados, e não o estaremos depois de uma noite de sono “reparadora”. Tendo em consideração esta afirmação, o rendimento do aluno

numa prova escrita, e até mesmo física, que é o nosso caso, pode estar comprometido pela ausência de um sono profundo. Por último, no que respeita ao contexto familiar, refira-se a falta de tempo e apoio dos pais. Estes referem que não têm tempo para os seus filhos devido a razões profissionais e/ou pessoais. Este fator é visto por Marques (2001, p.105) como uma doença civilizacional que ameaça o bem-estar e o direito à felicidade do aluno.

Recorrendo à Figura 1, é possível verificar graficamente a evolução dos alunos em ambas as turmas, tendo como referência os dois momentos de avaliação.

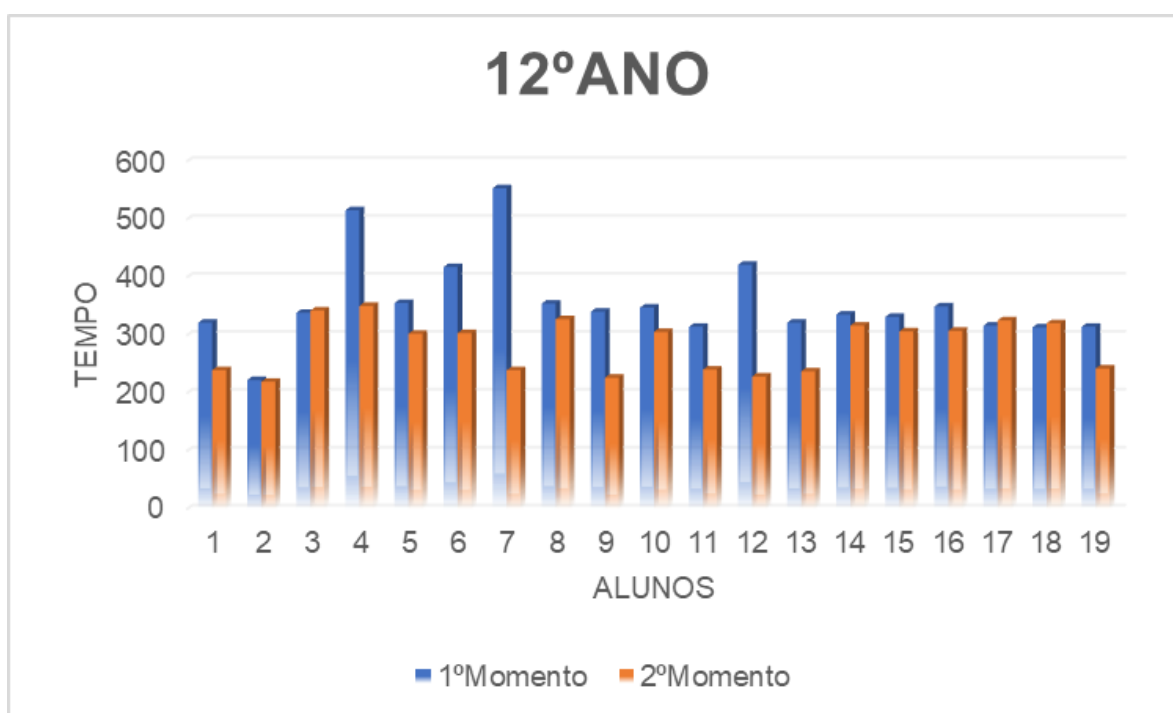
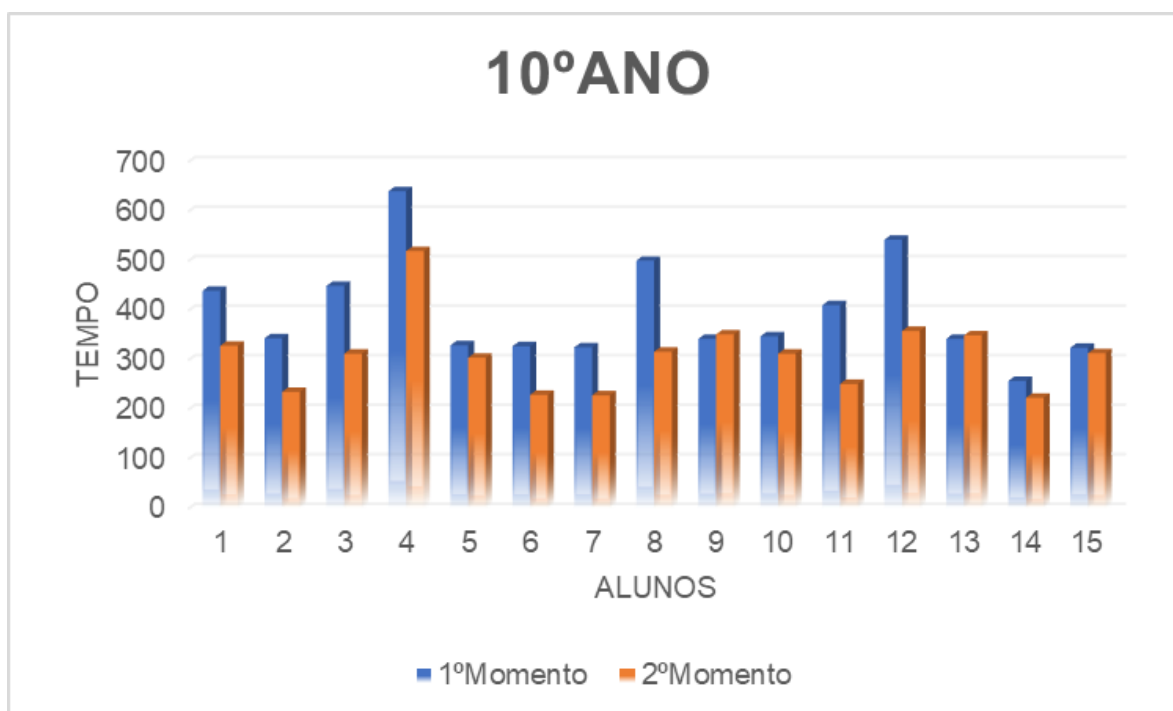


Figura 1 - Apresentação dos resultados obtidos no primeiro e segundo momentos.

6.3.1.1. O efeito da implementação de um programa de Treino Funcional nas competências motoras dos alunos (capacidades condicionais e coordenativas)

Como se pode observar no quadro 1, existe uma diminuição significativa no tempo que os alunos necessitaram para a concretização do circuito, tal facto é visível no décimo ano de escolaridade ($p < 0,001$), assim como no décimo segundo ano ($p < 0,001$). Constatase também que, nesta amostra, os alunos de 12.º ano demoraram em média menos tempo do que os alunos de 10.º ano a executar o circuito, em ambos os momentos de avaliação. No entanto, não podemos afirmar que essas diferenças sejam significativas ($p > 0,05$).

Quadro 1- Apresentação dos resultados alcançados pelos alunos após o programa de intervenção, comparando o primeiro e o segundo momentos de avaliação.

Ano de Escolaridade	Momento 1 Média $\pm$ sd	Momento 2 Média $\pm$ sd	P*
10.º	252,33 $\pm$ 61,39	195,40 $\pm$ 44,89	<0,001
12.º	226,21 $\pm$ 46,62	179,63 $\pm$ 26,23	<0,001
P ⁺	0,205	0,349	

*Teste de Wilcoxon; ⁺Teste de Mann-Whitney

Recorrendo à Figura 2, podemos inferir visualmente, e de forma imediata, as conclusões descritas.

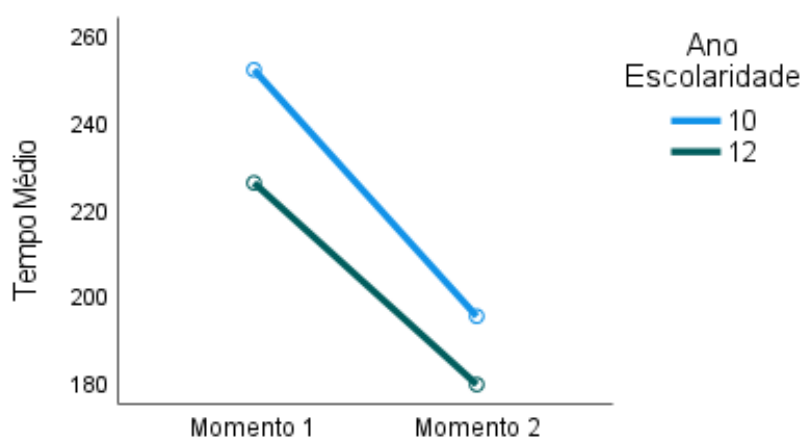


Figura 2- Representação gráfica da evolução

6.3.1.2. Comparação das melhorias alcançadas pelos diferentes anos de escolaridade (10.º versus 12.º ano).

Analisando a quadro 2, observamos que ambas as turmas do primeiro para o segundo momento, apresentaram valores inferiores para cumprirem o circuito, relativamente ao tempo que estes necessitavam numa fase inicial. Desta forma, é possível verificar que em média a turma do 10.º ano retirou ao seu tempo inicial 56,93 segundos, enquanto a turma do 12.º ano apresentou-se com uma diminuição, em média, de 46,58 segundos. Pode-se concluir que não existiu uma diferença significativa entre os dois anos de escolaridade na evolução registada, após terem sido submetidos a um programa de treino funcional ($p>0,05$).

Quadro 2 - Diferenciação dos resultados obtidos por ambas as turmas no primeiro e o segundo momentos.

Ano de Escolaridade	Evolução Média $\pm$ sd
10.º	-56,93 $\pm$ 35,54
12.º	-46,58 $\pm$ 48,05
P	0,298

Esta melhoria deveu-se à repetição dos exercícios, visto que o programa ao longo das cinco semanas não sofreu alterações, ou seja, os alunos não foram confrontados com situações e estímulos novos de um modo sistemático, mantendo-se sempre o programa estruturado após o primeiro momento de avaliação. Após o primeiro momento avaliativo como se percebeu, de uma forma clara, que a maior dificuldade sentida pelos alunos concentrava-se substancialmente na estação 3 (equilíbrio). Além disso, visto que também evidenciavam um estado de fadiga considerável, procurámos desenvolver e melhorar a capacidade aeróbia dos alunos, bem como a força dos membros inferiores e superiores. De acordo com Dantas (1995), estas dificuldades podem ser combatidas recorrendo ao princípio da especificidade, implementando uma

metodologia que vai ao encontro dos requisitos específicos da modalidade ou da performance desportiva desejada. Também segundo Hollmann e Hettinger (1989), o aumento da performance pode ocorrer pela repetição sistemática de tensões musculares já pré-estabelecidas, que exibem um impacto significativo nas adaptações morfológicas e funcionais do indivíduo. Desta forma, este programa possibilitou aos alunos adaptarem-se ao contexto imposto pela bateria de testes, nomeadamente em função dos estímulos, bem como da carga, acabando a repetição regular dos mesmos exercícios por suscitar nos alunos um momento de adaptação aos estímulos presentes no circuito a ser efetuado.

6.3.1.3. Comparação dos resultados obtidos entre o género feminino e o género masculino (intraturma)

Observa-se, no quadro 3, que no 10.º ano a diminuição média do tempo despendido pelos alunos para a efetuação do circuito foi semelhante em ambos os géneros, não se registando diferenças significativas ($p > 0,05$). Já no que concerne à turma do 12.º ano, a diminuição do tempo foi superior no sexo masculino, no entanto, apesar de esta diferença não ser significativa ($p > 0,05$).

Quadro 3 - Análise e diferenciação dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, em função do género.

Ano de Escolaridade	Género	Média $\pm$ sd	P
10.º	Feminino	-55,11 $\pm$ 30,32	0,754
	Masculino	-59,67 $\pm$ 45,28	
12.º	Feminino	-38,96 $\pm$ 35,02	0,605
	Masculino	-68,00 $\pm$ 74,99	

Não houve diferenças significativas entre os géneros nos momentos avaliativos, porém, foi possível verificar que os alunos do género masculino, em ambos os anos de escolaridade, apresentaram uma melhoria mais significativa, em termos evolutivos, do primeiro para o segundo momento. Assim, tentando perceber estes resultados, torna-se importante avaliar os fatores fisiológicos e morfológicos nesta fase da vida. Quanto às capacidades motoras condicionais (força, resistência, velocidade e flexibilidade), podemos verificar que estes resultados vão ao encontro do que é defendido e descrito pela literatura. Começando pela capacidade de produzir força, ação produzida substancialmente pela musculatura, esta apresenta-se 2-3 vezes mais desenvolvida no período pós-puberdade, e ocorre sobretudo pelo aumento da massa muscular, despoletado pelo aumento de produção da hormona testosterona, estando esta mais presente nos homens. No período em que estes alunos se encontram, fase pós-púbere, os rapazes são fundamentalmente mais fortes, tendo os níveis de força das raparigas estabilizado neste período, não se verificando qualquer alteração nas fases seguintes da sua vida. Relativamente à capacidade de resistência, caracterizada pela capacidade que o sujeito tem para absorver o oxigénio, durante a puberdade vai-se reforçando, obtendo-se valores mais significativos nas raparigas entre os 12 -15 anos e nos rapazes entre os 15 e os 16 anos. Os rapazes apresentam níveis mais elevados de resistência devido ao aumento da massa muscular, favorecendo a capacidade de esta transportar o oxigénio para os músculos. Durante a puberdade, a capacidade de velocidade vai sofrendo alterações em ambos os géneros, contudo, as raparigas acabam por alcançar resultados mais significativos no final da fase pubertária, bem como na fase pós-pubertária, havendo a partir deste momento uma estagnação. Já nos rapazes, o desenvolvimento desta capacidade mantém-se durante o período pós-puberdade, tornando-se este mais veloz e mais forte. Por último, a questão da flexibilidade, as raparigas, neste parâmetro, apresentaram uma capacidade quase inata, sendo mais flexíveis do que os rapazes. Esta diferenciação é constante desde o início da pré-puberdade. No que diz respeito aos rapazes, há uma diminuição desta capacidade fundamentalmente a partir da puberdade, contribuindo o fator da inatividade e o facto de se tornarem maiores, quer a nível

de massa muscular, quer a nível de estatura. Em relação às raparigas, estas tendem a estagnar a sua evolução, mais uma vez causada pela falta de atividade física.

6.3.1.4. Comparação dos resultados obtidos pelos alunos não praticantes relativamente aos alunos praticantes

A partir dos dados do quadro 4, podemos verificar que no 10.º ano a diminuição média do tempo necessário para que os alunos cumprissem a totalidade do circuito foi superior nos alunos não praticantes. No entanto, não é possível concluir que exista uma diferença heterogénea em relação aos alunos praticantes ($p>0,05$). Na turma do 12.º ano, torna-se visível que os alunos não praticantes obtiveram, em média, uma diminuição menos notória, quando comparados com o progresso alcançado pelos alunos praticantes. Porém, não podemos afirmar que exista uma diferença significativa ($p>0,05$).

Quadro 4 - Observação da disparidade dos resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, tendo como referência a prática desportiva dos alunos.

Ano de Escolaridade	Atividade Extracurricular	Média $\pm$ sd	P
10.º	Não Praticante	-68,90 $\pm$ 26,04	0,105
	Praticante	-33,00 $\pm$ 42,66	
12.º	Não Praticante	-31,57 $\pm$ 18,39	0,521
	Praticante	-55,33 $\pm$ 58,01	

Analisando os resultados alcançados pela turma do 10.º ano, podemos constatar que os alunos não praticantes obtiveram em média uma melhoria superior quando comparados com a melhoria obtida pelos alunos praticantes.

No momento de aplicarmos esta bateria de testes, sabíamos que havia uma possibilidade de os alunos praticantes se sentirem desconfortáveis com os exercícios presentes na bateria, pois esta apresenta padrões de movimentos com os quais estes não têm vivências ou conhecimentos, embora estejam mais familiarizados com diferentes estímulos, devido à sua experiência desportiva. Segundo Matveiev (1997), no contexto desportivo deve-se trabalhar as características e a essência que representa a modalidade desportiva, para que assim seja possível alcançar resultados elevados. O contexto desportivo dos atletas afasta-se ligeiramente dos estímulos e padrões de movimento exigidos no TF. Cada modalidade desportiva solicita aos atletas recursos energéticos e funcionais específicos, acabando assim os praticantes por apresentar fragilidades quando enfrentam um programa com o qual não estão acostumados. Por este motivo, esta adaptação ao TF é mais fácil para os alunos não praticantes, porque não apresentam padrões estereotipados, o que lhes possibilita, num momento inicial deste processo, aproximar-se e adquirir o padrão desejado nos exercícios com uma maior simplicidade. Esta diferença existente entre estes dois grupos surge, igualmente, devido à falta de motivação e de empenho por parte de alguns alunos praticantes, que revelaram dificuldades mais severas a nível de aptidão neuromuscular e aeróbia, comparativamente com determinados alunos não praticantes.

No que diz respeito aos resultados da turma do 12.º ano, pudemos observar que os alunos praticantes obtiveram uma melhoria mais considerável, comparativamente com os resultados adquiridos pelos alunos não praticantes. Estes resultados não são de todo surpreendentes, uma vez que os alunos praticantes apresentam *a priori*, um nível de aptidão física mais elevado, conseguindo, por isso, cumprir o circuito num tempo mais reduzido. O que poderá explicar de igual forma esta diferença é o facto de existir dentro do grupo dos alunos praticantes uma prática diferenciada de atividades físicas, dentro das quais se destacam as modalidades de natação, ginásio e a dança. A prova é que o aluno que alcançou o melhor tempo neste programa nas duas turmas pratica ativamente duas atividades em simultâneo, natação e ginásio. Esta prática contínua e variada resulta na aquisição de múltiplos padrões de movimento e

estímulos e no desenvolvimento das suas capacidades fisiológica e funcional. Esta aptidão mais requintada demonstrada pelos alunos praticantes, foi possível ser adquirida, visto que grande parte destes alunos, não chegou ainda a alcançar a especialização numa determinada modalidade. Ao longo da sua infância e juventude têm vivenciado variadas experiências desportivas, no sentido de descobrirem aquela com a qual mais se identifiquem. Estes alunos, ao contrário dos alunos praticantes da turma do 10.º ano, apresentam níveis motivacionais e de aptidão física mais elevados, o que explica as diferentes conclusões.

6.3.2. Conclusão

O presente estudo tinha como principal objetivo compreender e apurar se através da aplicação de um programa de TF seria possível verificar uma melhoria das capacidades motoras dos alunos.

Com a realização deste estudo, pudemos concluir que através da aplicação de um programa de TF houve uma evolução considerável na condição física dos alunos, quer a nível das capacidades condicionais como coordenativas, como provam os resultados obtidos. Para além disto, é possível afirmar que podemos e devemos proporcionar aos nossos alunos novas experiências e atividades, mesmo não dispendo das melhores condições a nível de espaço de aula e a nível de material. De forma a contornar o ciclo vicioso em que o nosso ensino se encontra, devemos precocemente delinear estratégias e alternativas, com as quais seja possível contribuir para a formação integral do aluno, para o despertar do interesse pela nossa disciplina e pela aprendizagem. Se nos deparamos no ensino secundário com alunos que não sabem correr e saltar, que não sabem desempenhar as ações motoras básicas, cabe aos profissionais de educação apresentar e confrontar os alunos com contextos oportunos para combater estas lacunas. Para além de combatermos estas questões a nível da condição física, que cada vez mais preocupam a sociedade, devemos, de igual modo, recorrer a metodologias que facilitem a aquisição dos conhecimentos relativos a cada modalidade trabalhada em aula. Uma das formas de estruturar as aulas, que proporciona aos alunos um ensino mais eficaz, é dividir a turma em dois grandes grupos, em que cada um desempenha tarefas que vão ao encontro dos objetivos delineados para a unidade. Aprendemos esta metodologia graças à experiência adquirida ao longo do estágio e influenciados pelo PC, sendo este um defensor de que em contexto de aula devemos dividir a turma em dois grandes grupos, quando não dispomos de um espaço de aula que nos permita trabalhar os conteúdos de uma forma eficaz e facilitadora para a aprendizagem dos alunos. Um destes grupos trabalha a área das atividades físicas, enquanto um outro grupo encontra-se a cumprir um circuito de condição física elaborado pelo professor. Estes podem apresentar

dois objetivos distintos, um, relacionado com a questão de potenciar e desenvolver determinadas ações e habilidades inerentes a uma determinada modalidade abordada naquele preciso momento, no sentido de o aluno aprimorar, fora do contexto de jogo, as questões técnicas; outro, procura única e exclusivamente desenvolver a aptidão física dos alunos.

A aplicação deste estudo teve algumas limitações. Começamos por mencionar a falta de familiarização dos alunos com este tipo de programa, nomeadamente em relação aos materiais e aos movimentos a serem executados durante o circuito, tendo, por vezes, havido uma necessidade, durante a própria execução, de intervir. Este facto contribuiu, em alguns casos, para a existência do aumento do tempo final do circuito. No entanto, a intervenção surgiu no sentido de facilitar a execução motora dos movimentos e prevenir o surgimento de possíveis lesões, dadas as vezes em que foram observadas posições erradas na prática de determinados exercícios. Uma outra limitação deveu-se à dimensão da amostra. Temos a noção de que esta foi reduzida no momento de comparar os resultados obtidos por grupos dentro de uma turma, o que pode ter colaborado para a inexistência de resultados significativos.

Apesar de tudo, consideramos que se torna benéfica a inclusão desta abordagem (TF) nas aulas de Educação Física, visto que contribui, de forma significativa, para a melhoria das capacidades motoras dos alunos e atenuar as suas dificuldades, no momento de efetuarem uma determinada ação ou movimento inerente à modalidade que está a ser lecionada. Pode-se ainda verificar que o TF ajuda na prevenção do reaparecimento de lesões, pois é possível, recorrendo a meios auxiliares e até mesmo a movimentos com características únicas, fortalecer as zonas anatómicas mais frágeis solicitadas em contextos desportivos que propiciam o aparecimento dessas mesmas lesões.

6.3.3. Referências Bibliográficas

- Barbanti, V. (1990). *Aptidão física: um convite a saúde*. São Paulo: Manole.
- Birenbaum, M., & Pink, P. (1997). Effects of test anxiety, information Organization and testing situation on performance in two test formats. , 22, 23-38.
- Boyle, M. (2003). *Functional Training for Sports: Superior Conditioning for Today's Athlete*: Human Kinetics.
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for healthrelated research. 100(2), 126-131.
- Clark, M., & Mueller, M. (2001). *Integrated core stabilization training*: National Academy of Sports Medicine.
- Clarke, H. (1967). *Application of measurement to health and physical education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Coelho, C. (2004). *Pedagogia do Desporto: Contributos para uma compreensão do desporto juvenil*: Livros Horizonte.
- Dantas, E. (2014). *A Prática da Preparação Física*: Nova Guanabara.
- Garganta, R. (2014). Manuscrito.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta do sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" prespetivas do treino funcional. In R. Rolim, . Batista, P., & Queirós, P. (Ed.), *Desafios Renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 127-157). Porto: FADEUP.
- Garmes, A., & Moura, M. (2014). Obesidade infantil: a doença do milénio. Retrieved from <http://cienciaetec.wordpress.com/2014/05/13/obesidade-infantil-a-doenca-do-milenio/>.
- Guedes, D. (1999). Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. *Motriz*, 5(1), 10-14.
- Guilleminault, C. (1998). "Le sommeil normal de l'homme". In M. Billiard (Ed.), *Le Sommeil Normal et Pathologique : Troubles du Sommeil et de L'éveil* (pp. 3-11). Paris: Masson.

- Hensley, L., & East, W. (1989). "Testing and grafing in psychomotor domain". In M. Safrit (Ed.), *Measurement Cocepts in Physical Education and Exercise Science*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hollmann, W., & Hettinger, T. (1983). *Medicina Do Esporte*. São Paulo: Manole.
- Kirkendall, D., Gruber, J., & Johnson, R. (1987). *Measurement and evaluation for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Krasevec, J., & Grimes, D. (1985). *HydroRobics*: Human Kinetics.
- Machado, M. (1995). Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. *Amae Educando*.
- Machado, Y. (2011). *Sedentarismo e suas Consequências em Crianças e Adolescentes*. Muzambinho
- Magill, R., & Anderson, D. (2007). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications*: Mcgraw-Hill Education-Europe.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*: Editorial Presença.
- Matvéiev, L. (1986). *Fundamentos do Treino Desportivo*: Livros Horizonte.
- Raphaelli, C., Silva, L., Santos, M., Leal, C., Munhoz, A., & Hallal, P. (2009). *A influência da família na atividade física e no âmbito alimentar dos adolescentes com sobrepeso e obesidade*. (Pós-Graduação). Universidade Federal de Pelotas
- Santana, J. (1999). *Functional Training: Breaking the Bonds of Traditionalism: Optimum Performance Systems*.
- Schmidt, R., & Lee, T. . (1999). *Motor control and learning: a behavioral emphasis* (3 ed.): Human Kinetics.

7. Retrospectiva e Expetativas Futuras

Este foi, sem dúvida, o ano mais desafiador em todo o meu percurso académico, tendo ao longo deste processo vivido momentos de alegria e de desilusão. Desde o início deste ano, tive sempre consciência das minhas dificuldades, relacionadas maioritariamente com a falta de conhecimento de conteúdos a serem trabalhados nas aulas e com a minha maneira de ser perante os outros.

No que diz respeito às dificuldades relacionadas com os conteúdos, com o decorrer do estágio, estas foram-se atenuando devido ao estudo realizado, permitindo-me assim crescer imenso enquanto pessoa e aluno/professor. Para além desta lacuna, que afetava o saber fazer, deparava-me com cenários que me deixavam desconfortável - o facto de ser necessário interagir constantemente com professores e alunos e estar dependente de outrem. Com uma enorme dedicação e persistência, trabalhei esta incapacidade, pois sabia claramente que era algo que estava a limitar o meu desempenho. Com o passar dos períodos, notava uma melhoria na minha participação nas aulas, ao nível das intervenções que realizava, das correções que fazia e na transmissão dos conteúdos. De facto, no terceiro e último período do ano letivo, após termos retomado as aulas presenciais, senti-me mais confiante. Esta melhoria não sucedeu apenas devido à vontade de querer alcançar algo mais, mas, acima de tudo, por querer, no futuro, ter orgulho no trabalho realizado ao longo do estágio. Este progresso só foi possível graças à constante persistência e paciência que o PO e o PC tiveram para comigo, foram elementos-chave neste processo de formação. As suas críticas construtivas e as suas orientações mudaram por completo a minha forma de encarar e viver os desafios. Percebo que aproveitei e vivi momentos únicos, a partir do instante em que a minha atitude, a minha forma de pensar e reagir se alteraram.

Para além das questões referidas anteriormente, a fase de transição aluno-professor é o momento pelo qual todos nós desejamos ao longo de todo o percurso académico. O que não esperávamos, enquanto estudantes estagiários,

era viver um ano de estágio em condições tão especiais e difíceis. Não estávamos preparados para saber lidar e absorver o choque com a realidade da situação pandémica que o nosso país e o mundo atravessaram e atravessam. As aulas práticas no passado ano letivo não se aproximaram e não cumpriram com os objetivos e propósitos estabelecidos para as mesmas, sendo um destes a vivência de lecionar uma determinada matéria em diferentes anos de escolaridade com diferentes faixas etárias. Como todo o trabalho foi praticamente desenvolvido no ensino à distância, ou seja, sem componente prática, implicou a elaboração e reformulação constante das planificações e a construção de instrumentos de avaliação/observação nunca antes pensados. Apesar de tudo, podemos realçar alguns pontos positivos. Primeiro, foi possível adquirir um maior conhecimento teórico acerca dos conteúdos; segundo, foi possível descobrir novas metodologias e pensar em estratégias que permitissem atenuar as consequências provocadas pelo isolamento de todos nós. O trabalho passou por planificar atividades a partir de um contexto imaginário e, como professores em formação, não desenvolvemos a capacidade de transformar o conhecimento teórico numa situação prática, com a qual pretendíamos ensinar uma certa habilidade ou ação específica. Esta ausência de vivências verificou-se durante o ano letivo, o que lamento.

Tendo o PO e o PC verificado esta situação, procuraram desde logo realizar um trabalho de apoio junto dos seus estudantes estagiários, transmitindo os conhecimentos teóricos e práticos que detêm e partilhando as suas abordagens e perspetivas relativamente à forma como os conteúdos deveriam ser abordados, com o intuito de facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. No que diz respeito ao PC, este realizou ainda um trabalho mais efetivo no terceiro período, uma vez que tínhamos de lecionar a modalidade de basquetebol, em apenas oito blocos de noventa minutos. Conhecendo o PC as nossas fragilidades, elaborou connosco uma série de exercícios para maximizar a aprendizagem dos princípios básicos desta modalidade no tempo disponível. Através desta abordagem do PC, mais uma vez foi possível verificar a mensagem que este procurou transmitir-nos ao longo de todo o percurso de formação, que referia muitas vezes, “menos é mais”. Desta forma, em

retrospectiva, entendo os vários erros cometidos ao longo deste ano, visto que a minha metodologia, numa fase inicial e até mesma intermédia, passava por expor os alunos a inúmeras situações de aprendizagem, não sendo possível criar rotinas, que nos possibilitam rentabilizar o pouco tempo de aula que dispomos para a nossa disciplina. Compreendi que, mesmo numa perspetiva de aquisição motora, o facto de expor os alunos constantemente a situações novas não beneficiava de todo a aprendizagem.

Em relação ao meu percurso enquanto PE, procurei proporcionar aos alunos um ambiente através do qual fosse possível criar um clima de aula harmonioso, com o propósito de os cativar para a prática de atividade física e, especialmente, para sentirem o gosto pela disciplina de Educação Física. Por isso, de aula para aula, procurava dar sempre o meu melhor, nunca desistindo de procurar ser um professor de Educação Física exemplar. Para tal, tentei corrigir os erros e ultrapassar as dificuldades, ouvindo as críticas e posições de todos os que estavam envolvidos neste processo.

Em relação às dificuldades que determinados alunos me colocaram, não relacionadas em concreto com a execução motora ou com os conteúdos teóricos, mas com os comportamentos desviantes e atitudes menos corretas adotadas por parte dos mesmos, fui sempre à procura de uma estratégia de os envolver nas atividades e atenuar esses comportamentos. Porém, num primeiro momento, essas estratégias nem sempre tiveram o efeito desejado. Surgiram sentimentos de fracasso que ainda hoje não consigo entender. O compromisso que assumi e a dedicação que consagrei aos alunos desde o primeiro dia de aulas não chegaram para evitar esses comportamentos desviantes. Chego ao final deste ano letivo sem perceber o que é que fiz de errado ou menos bem, e a questionar-me acerca do que poderia ter feito mais para minimizar tais situações de indisciplina. Claro que compreendo que estou no início e com o tempo irei aprendendo a lidar melhor com estas circunstâncias.

Este foi um ano de superação e de aprendizagem, em que diariamente procurei ser um professor mais completo e realizado, tendo para isso combatido e ultrapassado diversos obstáculos, que me levaram a admirar ainda mais o

papel e a importância que o professor de Educação Física tem junto dos alunos, dos outros professores e da comunidade escolar, em geral. Sem dúvida alguma, a escola torna-se num refúgio para a grande maioria dos alunos, onde aprendem, crescem, vivem, sofrem e são felizes. A escola tem a função de transmitir conhecimentos, inculcar valores e desenvolver competências transversais nos jovens para que se tornem cidadãos críticos, ativos, cultos e humanos. Desta forma, traça-se, neste local, o início de uma viagem que só pode ser de sucesso se todos nós desempenharmos o nosso papel.

Termino, reafirmando-os momentos de alegria e de tristeza, os momentos de dúvida e de questionamento, os momentos de partilha e de aquisição farão, para sempre, parte da minha vida, pois, mais do que adquirir e desenvolver competências inerentes à função do professor, foi possível, fundamentalmente, crescer como ser humano ao longo deste percurso.

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Batista, A., & Codo, W. (1999). Crise de Identidade e Sofrimento. In *Educação, carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Bento, J. (1991). *Desporto, saúde e vida : em defesa do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, A., Dinis, L., Mineiro, J., Pereira, D., Santos, Á., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro – 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Camargo, W. (2010). *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental*. Londrina
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*: Porto Editora.
- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. 1-26. Retrieved from <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8185/1/Artigo%20Revista%20Temas%20e%20Problemas.pdf>.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to Teach. In L. Schulman, Sykes, G. (Ed.), *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman.
- Fernandes, C., & Freitas, L. (2007). Indagações Sobre o Currículo: Currículo e Avaliação.
- Gasparin, J. (2012). Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.
- Gil, A. (2012). *Metodologia do Ensino Superior* (4 ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, J. (1995). "A Carreira dos Professores no Ensino Primário". In A. Nóvoa (Ed.), *Vida de Professores* (pp. 56-87). Porto: Porto Editora.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). "Modelos e Concepções de Ensino dos Jogos Desportivos". In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-44). Porto: FADEUP.
- Krug, H. (2011). Os significados de "ser professor" de Educação Física na percepção dos académicos da Literatura do CEFD/UFSM.
- Libâneo, J. (1993). *Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, J. (2003). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*: Porto Editora.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003a). *Motivar os Professores: Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003b). *Valores éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol. In G. Tani, Bento, J., Petersen, R. (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469-492.
- Mesquita, I. G., A. (2011). "Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto". In A. Rosado, & Mesquita, I. (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5 ed.): Pearson.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*: Contraponto Editores.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação* (2 ed.). Lisboa: Dom Quixote.

- Pina, M. (1994). *Desporto Escolar da organização do Passado à organização do futuro* (Vol. 10): Revista Horizonte.
- Pinto, N. (2000). *O Erro como Estratégia Didática: O estudo do erro no ensino da matemática elementar*: Papyrus.
- Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 112-128.
- Santin, S. (1990). *Educação Física: outros caminhos* (2 ed.). Porto Alegre: Escola Superior de Educação Física - UFR.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20. doi:10.1080/07303084.1998.10605528
- Silva, M. (1997). "O Primeiro Ano de Docência: o choque com a realidade". In M. Estrela (Ed.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 37-56). Porto: Porto Editora.
- Torres, A., Nogueira, F., Silva, M., & Cimaschi, O. (2007). O Professor de Educação Física como "Espelho" para o Desenvolvimento Social da Criança.
- Turner, A., & Martinek, T. J. (1995). Teaching for Understanding: A Model for Improving Decision Making During Game Play. *Quest*, 47(1), 44-63. doi:10.1080/00336297.1995.10484144
- Vasconcellos, C. (2006). *Avaliação Conceção Dialética-Libertadora De Processo De Avaliação Escolar* (16 ed.): Libertad.
- Vicente, F. (1980). Perfil psicossociológico e analítico do professor humanista.
- Vieira, M. (2012). *Educação Física Escolar: Jogos Cooperativos, sua importância e aceitação nas aulas de Educação Física*. Vieira, Márcia., Porto Velho.

9. Anexos

Anexo I – Planificação Anual 10.º Ano - 2020/2021

	<i>Modelo Equipas Pedagógicas-01</i> Planificação Anual* Departamento Expressões e Tecnologias
---	--

Ciclo/Ano Sec. / 10º

Ano letivo 2020.2021

Disciplina/Área Curricular: Educação Física

Turmas: A, B, C, D, E, F, G, H

Período e Total de aulas previstas	Áreas de Competências (Perfil do Aluno) *	Organizador (domínio – subárea) - Unidade Didática	Conhecimentos, capacidades e atitudes (O aluno deve ficar capaz de:)
1º Período (54 aulas – 27 blocos, máximo)	A – linguagens e textos B – informação e comunicação C – raciocínio e resolução de problemas D – pensamento crítico e pensamento criativo E – relacionamento interpessoal F – desenvolvimento pessoal e autonomia G – bem-estar, saúde e ambiente	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – ANDEBOL (14)	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro
		APTIDÃO FÍSICA - APTIDÃO FÍSICA (3 + 2)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa <i>FitEscola</i> , para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / ATLETISMO - ATLETISMO - SALTO EM ALTURA (6)	Realizar e analisar o salto em altura, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / APTIDÃO FÍSICA E SAÚDE (2)	Relacionar a aptidão física e saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, primeiro nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente.

2º Período (44 aulas – 22 blocos, máximo)	H – sensibilidade estética e artística I – saber científico, técnico e tecnológico J – consciência e domínio do corpo	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS / BASQUETEBOL (8)	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / GINÁSTICA / GINÁSTICA DE SOLO (8)	Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da ginástica de solo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / DIMENSÃO SOCIOCULTURAL DOS DESPORTOS E DA ATIVIDADE FÍSICA (1)	Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades da prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / DANÇA / REGADINHO (5)	Apreciar e realizar, uma Dança Tradicional, sequências de elementos técnicos elementares em coreografia, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos da composição.
3º Período (38 aulas – 19 blocos, máximo)		APTIDÃO FÍSICA / APTIDÃO FÍSICA (2)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa <i>FitEscola</i>, para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / ATLETISMO / ATLETISMO - CORRIDA VELOCIDADE E CORRIDA DE ESTAFETAS (5)	Realizar e analisar, corrida de velocidade e corrida de estafetas, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / RAQUETES / BADMINTON (10)	Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, no Badminton, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / PRIMEIROS SOCORROS (2)	Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva: • cumpre e explica a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilhar, estabilizar); • assegura as condições de segurança para o reanimador, vítima e terceiros; • realiza o exame primário da vítima, numa breve sucessão de ações, avaliando a sua reatividade, a permeabilização da via aérea e a ventilação;

			• contacta os serviços de emergência (112) prestando a informação necessária (vítima, local, circunstâncias) de forma clara e eficiente; • realiza as manobras de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa (SBVDAE), de acordo com o algoritmo atual, emanado pelo <i>European Resuscitation Council</i> (ERC); • reconhece uma obstrução grave e ligeira da via aérea, aplicando as medidas de socorro adequadas (encorajamento da tosse, remoção de qualquer obstrução visível, palmadas interescapulares, manobra de <i>Heimlich</i>).
--	--	--	---

* - dependendo da evolução da pandemia e das condições de trabalho existentes – espaço (balneários, local de prática, sala de aula), material, alunos/turma e nº de turmas em simultâneo, esta planificação pode sofrer alterações (podem, eventualmente, não serem abordadas todas as unidades didáticas ou serem substituídas por outras de baixo risco ou até, mesmo, ser alterada a sua sequência)

Anexo II – Planificação Anual 11.º Ano - 2020/2021

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO  Planificação Anual* Departamento Expressões e Tecnologias
---	--

Modelo Equipas Pedagógicas-01

Ciclo/Ano Sec. / 11º

Ano letivo 2020.2021

Disciplina/Área Curricular: Educação Física

Turmas: A, B, C, D, E, F, G

Período e Total de aulas previstas	Áreas de Competências (Perfil do Aluno) *	Organizador (domínio – subárea) - Unidade Didática	Conhecimentos, capacidades e atitudes (O aluno deve ficar capaz de:)
1º Período (54 aulas – 27 blocos, máximo)	A – linguagens e textos B – informação e comunicação	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – FUTEBOL (12) elementar	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro

	C – raciocínio e resolução de problemas D – pensamento crítico e pensamento criativo E – relacionamento interpessoal F – desenvolvimento pessoal e autonomia G – bem-estar, saúde e ambiente H – sensibilidade estética e artística I – saber científico, técnico e tecnológico J – consciência e domínio do corpo	APTIDÃO FÍSICA - APTIDÃO FÍSICA (3+2)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa <i>FitEscola</i> , para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / DANÇAS SOCIAIS / CHÁ-CHÁ-CHÁ (8) elementar	Apreciar, compor e realizar, no chá-chá-chá, sequências de elementos técnicos elementares em coreografia, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos da composição.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / MÉTODOS E MEIOS DE TREINO (2)	Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras.
2º Período (46 aulas – 23 blocos, máximo)		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS / VOLEIBOL (14) introdutório	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / ATLETISMO - LANÇAMENTO DO PESO OU SALTO EM COMPRIMENTO (8) introdutório	Realizar e analisar o lançamento do peso ou o salto em comprimento, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (1)	Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente: • Dopagem e riscos de vida e/ou saúde; • Doenças e lesões; • C. Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.
3º Período (36 aulas – 18 blocos, máximo)		APTIDÃO FÍSICA / APTIDÃO FÍSICA (2+1)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa <i>FitEscola</i> , para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / OUTRAS / ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA / CORRIDA DE ORIENTAÇÃO (8) introdutório	Realizar um percurso de orientação simples, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / OUTRAS / JOGOS TRADICIONAIS POPULARES (6)	Praticar e conhecer Jogos Tradicionais Populares de acordo com os padrões culturais característicos.

		introdutório	
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (1)	Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente: • Dopagem e riscos de vida e/ou saúde; • Doenças e lesões; • C. Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.

* - dependendo da evolução da pandemia e das condições de trabalho existentes – espaço (balneários, local de prática, sala de aula), material, alunos/turma e nº de turmas em simultâneo, esta planificação pode sofrer alterações (podem, eventualmente, não serem abordadas todas as unidades didáticas ou serem substituídas por outras de baixo risco ou até, mesmo, ser alterada a sua sequência)

Anexo III – Planificação Anual 12.º Ano - 2020/2021

	<u>Modelo Equipas Pedagógicas-01</u> Planificação Anual Departamento Expressões e Tecnologias
---	---

Ciclo/Ano Sec. / 12º

Ano letivo 2020.2021

Disciplina/Área Curricular: Educação Física

Turmas: A, B, C, D, E

Período e Total de aulas previstas	Áreas de Competências (Perfil do Aluno) *	Organizador (domínio – subárea) - Unidade Didática	Conhecimentos, capacidades e atitudes (O aluno deve ficar capaz de:)
1º Período 27 Blocos	A – linguagens e textos B – informação e comunicação	ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS – VOLEIBOL (17) elementar	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro

	C – raciocínio e resolução de problemas D – pensamento crítico e pensamento criativo E – relacionamento interpessoal F – desenvolvimento pessoal e autonomia G – bem-estar, saúde e ambiente H – sensibilidade estética e artística I – saber científico, técnico e tecnológico J – consciência e domínio do corpo	APTIDÃO FÍSICA - APTIDÃO FÍSICA (4)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa <i>FitEscola</i> , para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / DANÇAS SOCIAIS / MERENGUE (4) introdutório	Apreciar, compor e realizar, no merengue, sequências de elementos técnicos elementares em coreografia, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos da composição.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / MÉTODOS E MEIOS DE TREINO (2)	Conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino.
2º Período (22 Blocos)		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS / FUTEBOL (12) elementar	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / RAQUETES / BADMINTON OU TÊNIS DE MESA (8) elementar	Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, no Badminton/Tênis de mesa, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (2)	Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente: • Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; • Corrupção vs. verdade desportiva.
3º Período 38 aulas (19 blocos no máximo)		APTIDÃO FÍSICA / APTIDÃO FÍSICA (3)	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aeróbia, enquadradas na zona saudável de aptidão física do programa <i>FitEscola</i> , para a sua idade e sexo.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / ATLETISMO – CORRIDA DE BARREIRAS (8) introdutório	Realizar e analisar a corrida de barreiras, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
		ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS / OUTRAS / ORIENTAÇÃO (6) introdutório	Realizar Atividade de Exploração da Natureza, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente.

		ÁREA DOS CONHECIMENTOS / ÁREA DOS CONHECIMENTOS / FATORES DE RISCO ASSOCIADOS À PRÁTICA DAS ATIVIDADES FÍSICAS (2)	Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente: • Violência (dos espectadores e dos atletas) vs. espírito desportivo;
--	--	---	--

Anexo IV – Roulement 2020/2021

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CASTÊLO DA MAIA / ESCM

Horários de Educação Física - Ano Letivo 2020/2021

Início	Final	Instalação		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	
8.20	9.05	Pavilhão espaço 1			11ºG	11ºF	11ºD	10ºH	
		Pavilhão espaço 2		10ºE	9ºI	8ºD	9ºI	12ºF	
		Pavilhão espaço 3		10ºC	10ºA	10ºC	9ºD	8ºB	
		Sala de Ginástica/Dança		11ºE	7ºE	8ºB	11ºE	10ºI	
9.05	9.50	Pavilhão espaço 1		7ºJ	11ºG	11ºF	11ºD	10ºH	
		Pavilhão espaço 2		10ºE	8ºE	12ºGI/GR	9ºI	12ºF	
		Pavilhão espaço 3		10ºC	10ºA	10ºC	7ºG	8ºC	
		Sala de Ginástica/Dança		11ºE	7ºE	8ºB	11ºE	10ºI	
10.05	10.50	Pavilhão espaço 1		9ºH	9ºJ	10ºF	11ºG		
		Pavilhão espaço 2		9ºD	12ºD	10ºE	9ºE	12ºF	
		Pavilhão espaço 3		12ºB	11ºA	8ºI	11ºA	8ºE	
		Sala de Ginástica/Dança		7ºI	10ºG	12ºA	10ºG	7ºE	
10.50	11.35	Pavilhão espaço 1		8ºH	7ºF	10ºF	11ºG	8ºG	
		Pavilhão espaço 2		9ºD	12ºD	10ºE	9ºE	12ºF	
		Pavilhão espaço 3		12ºB	11ºA		11ºA	8ºE	
		Sala de Ginástica/Dança		7ºI	10ºG	12ºA	10ºG	7ºC	
11.45	12.30	Pavilhão espaço 1		10ºF	11ºD	12ºF	11ºB	12ºA	
		Pavilhão espaço 2		12ºE	8ºA	12ºE	12ºD	12ºF	
		Pavilhão espaço 3		12ºC	9ºG	12ºB	12ºC	8ºA	
		Sala de Ginástica/Dança		7ºK	10ºB	10ºH	10ºB	7ºL	
12.30	13.15	Pavilhão espaço 1		10ºF	11ºD	7ºL	11ºB	12ºA	
		Pavilhão espaço 2		12ºE	9ºC	12ºE	12ºD	12ºF	
		Pavilhão espaço 3		12ºC		12ºB	12ºC	8ºA	
		Sala de Ginástica/Dança			10ºB	10ºH	10ºB	7ºL	
13.30	14.15	Pavilhão						8ºD	
		Sala de Ginástica/Dança						7ºA	
14.15	15.00	Pavilhão espaço 1					7ºD		
		Pavilhão espaço 2				12ºF	8ºJ	8ºD	
		Pavilhão espaço 3			8ºF	9ºA			
		Sala de Ginástica/Dança				7ºH	7ºI	7ºA	
15.15	16.00	Pavilhão espaço 1		11ºF	11ºB	7ºC	10ºJ		
		Pavilhão espaço 2		9ºA	10ºD	12ºF	10ºD	12ºGI/GR	
		Pavilhão espaço 3		12ºF	11ºC	8ºH	10ºA		
		Sala de Ginástica/Dança		7ºD	7ºB	11ºHI/HR	11ºC	7ºB	
16.00	16.45	Pavilhão espaço 1		11ºF	11ºB	7ºC	10ºJ		
		Pavilhão espaço 2		9ºA	10ºD	12ºF	10ºD	12ºGI/GR	
		Pavilhão espaço 3		12ºF	11ºC	8ºH	10ºA		
		Sala de Ginástica/Dança		7ºD	7ºA	11ºHI/HR	11ºC	7ºB	
16.50	17.35	Pavilhão espaço 1							
		Pavilhão espaço 2							
		Pavilhão espaço 3							
		Sala de Ginástica/Dança							
17.35	18.20	Pavilhão espaço 1							
		Pavilhão espaço 2							
		Pavilhão espaço 3							
		Sala de Ginástica/Dança							
						Eduardo Quelhas			
						Sílvia Pais			
						Paula Romão			
1º	Período	M/T	21/09 a 09/10	12/10 a 30/10	02/11 a 20/11	23/11 a 18/12	José Carlos Monteiro		
2º		M/T	04/01 a 22/01	25/01 a 12/02	18/02 a 05/03	08/03 a 24/03	Laura Pires		
Período	Período	M/T	04/01 a 22/01	25/01 a 12/02	18/02 a 05/03	08/03 a 24/03	Eduardo Silva		
3º		M/T	06/04 a 23/04	26/04 a 07/05	10/05 a 21/05	24/05 a 09/06	Alexandra Graveto		
Período		M/T	06/04 a 23/04	26/04 a 07/05	10/05 a 21/05	24/05 a 09/06	Manuel Almeida		
						João Ferreira			
						Sílvia Nogueira			
						Marta Ferreira			
						Paulo Silva			
						Rui Silva			

A mudança de espaço faz-se no sentido descendente
De 11/06/21 a 15/06/21 gestão partilhada dos espaços

Anexo V – Termo de Consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmos(as) Encarregados(as) de Educação:

No ano letivo 2020/2021, as aulas de Educação Física do(a) seu/sua educando(a) serão lecionadas por professores estagiários que se encontram no último ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Nesse sentido, juntamente com o Professor Cooperante, José Carlos Monteiro, vimos por este meio solicitar que conceda autorização para que nestas aulas possamos proceder à recolha de dados pessoais, tais como fotografias/filmagens ou outro tipo de informações referentes ao/à seu/sua educando(a), que poderão vir a ser utilizadas como objeto de estudo pelos professores estagiários.

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, sendo garantida a máxima confidencialidade dos mesmos.

Agradecemos desde já a vossa colaboração, no que concerne a este assunto.

Maia, 17 de setembro de 2020,

Professor Cooperante:

Professor Estagiário:

.....

Eu, _____, Encarregado(a)
de Educação do(a) aluno(a) _____,
do ____º ano, turma ____, declaro ter lido e compreendido este documento fornecido
pelos professores que acima o assinam, pelo que Autorizo/Não Autorizo (**riscar o que
não pretende**) de livre vontade a sua participação no estudo acima referido.

Data: ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo VI – Ficha de Caracterização do Aluno



Caracterização do Aluno

Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____
Data de nascimento: __ / __ / ____ Idade: _____ E-mail: _____
Morada: _____

Caracterização do Encarregado de Educação

Nome do Encarregado de Educação: _____
Morada: _____ Parentesco: _____
Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____
Telemóvel (E.E.): _____ E-mail (E.E.): _____

Agregado Familiar

Quantas pessoas fazem parte do teu agregado familiar? ____ quem são? _____
Tens irmãos? Sim [] / Não [] Quantos? _____

Mãe:

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____

Pai:

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____

Percurso Escolar

Estudaste na E.B. 2,3 do Castelo da Maia? Sim [] / Não [] Se não, em que escola? _____
Reprovaste algum ano? Sim [] / Não [] Quais? _____
Tiveste negativas no ano anterior? Sim [] / Não [] Quais? _____
Qual é a tua disciplina preferida? _____ E aquela que tens mais dificuldades? _____
Nota anterior a Educação Física: _____

Saúde

Tens alguma doença crónica? Sim [] / Não [] Qual/Quais? _____
És acompanhado habitualmente por algum médico ou psicólogo? Sim [] / Não []
De que especialidade? _____
Tens algum tipo de alergia? Sim [] / Não [] A quê? _____
Já sofreste alguma lesão? Sim [] / Não [] Qual? _____
Tomas algum medicamento diariamente? Sim [] / Não []
Tens alguma dificuldade? Visual [] Auditiva [] Motora [] Fala [] Escrita []

Historial Desportivo

Praticas algum desporto extracurricular? Sim [] / Não []
Qual? _____ onde? _____ Quantas vezes por semana? _____ Duração dos treinos: _____
Já praticaste outro desporto? Sim [] / Não [] Qual/Quais? _____
E outras atividades extracurriculares? Sim [] / Não [] Qual/Quais? _____

Anexo VII – Unidade Didática

				Data	06/jan	08/jan	13/jan	15/jan	20/jan	22/jan	27/jan	29/jan	03/fev	04/fev	11/fev	16/fev	18/fev	
				Espaço	S.Ginástica	P1	S.Ginástica	P1	S.Ginástica	P1	P1	P2	P1	P1	P1	P1	P2	
				Sessão n°	1 e 2	1 e 2	3 e 4	3 e 4	5 e 6	5 e 6	7 e 8	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	
				Duração	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	90´(75´)	
				Conteúdos														
Habilidades Motoras	Basquetebol	Técnica	Passe/Recepção	Peito	AD		I/E		E	E	E	E	E	E	E	E		
				Picado			I/E		E	E	E	E	E	E	E	E		
			Drible	Progressão			I/E		E	E	E	E	E	E	E	E		
				Proteção					I/E	E	E	E	E	E	E	E		
			Lançamento	Apoio			I/E		E	E	E	E	E	E	E	E		
				Passada						I/E	E	E	E	E	E	E		
			Posição Base	Defensiva			I/E		E	E	E	E	E	E	E	E		
				Ofensiva (Tripla Ameaça)						I/E	E	E	E	E	E	E		
			Tática	Ofensiva			Ocupação Racional do Espaço				I/E	E	E	E	E	E	E	E
		Enquadramento com o Cesto								I/E	E	E	E	E	E	E		
		Passe e Corte								I/E	E	E	E	E	E	E		
		Defensiva		Marcação individual			I/E		E	E	E	E	E	E	E	E		
		Formas Jogadas	1x0	X			X											
			1x1	X			X					X		X				
			2x1	X			X											
			2x2							X			X	X	X			
			3x2							X	X	X						
			3x3	X			X		X	X	X	X	X	X	X			
	Salto em Altura	Corrida Preparatória			I/E		I/E	AS										
		Chamada (Impulsão)			I/E		I/E											
		Transposição da Fasquia			I/E		I/E											
		Queda			I/E		I/E											
	Cultura Desportiva	História				As subáreas pertencentes à cultura desportiva, estão de certa forma presentes ao longo da unidade temática, uma vez que os conteúdos técnico-táticos serão introduzidos de forma progressiva, implicando que numa primeira abordagem a um conteúdo, façamos uma apresentação e descrição deste aos alunos.												
		Regras																
	Condição Física	Capacidades Coordenativas	Capacidade de Reação			No que concerne aos parâmetros da condição física, assim como os conceitos psicossociais, estes estarão presentes permanentemente no decorrer das aulas. Assim sendo ao longo desta unidade, procuramos através das tarefas complementares, desenvolver e melhorar as capacidades motoras específicas/gerais, de acordo com a matéria de ensino, ou seja, ao longo deste processo os alunos são submetidos a vários circuitos de condição física, que visam essencialmente a melhoria da capacidade motora. Ao longo desta temática, os alunos executam o mesmo circuito durante um período de tempo, de forma a existir uma adaptação e desenvolvimento motor. Começamos assim por aplicar exercícios com uma intensidade reduzida, visando nesta fase do processo a execução correta dos exercícios estipulados no plano. Num momento em que se verifique uma adaptação fisiológica e motora dos alunos ao circuito apresentado, introduzimos um novo estímulo, ou seja, a partir deste momento intercalámos a intensidade imposta na execução dos exercícios, de maneira a promover aos alunos um aumento significativo das suas capacidades motoras, facilitando deste modo a execução das habilidades efetivas nas matérias de ensino. Juntamente com o desenvolvimento das capacidades motoras, objetivamos aprimorar aspetos e caraterísticas essenciais para o desenvolvimento destes como seres humanos, através de situações de aprendizagem que promovam aos alunos o espírito cooperativo, autonomia, competência, responsabilidade, e entre muitos outros fatores.												
			Capacidade Coordenativa Específica															
			Capacidade de Equilíbrio															
Orientação Espacial																		
Diferenciação Cinestésica																		
Capacidade de Ritmo																		
Capacidades Condicionais		Força Explosiva																
		Força Máxima																
		Flexibilidade Ativa																
		Flexibilidade Passiva																
		Velocidade de Deslocamento																
		Velocidade de Execução																
		Velocidade de Reação																
		Resistência Aeróbia																
Conceitos Psicossociais	Motivação (Empenho, interesse...)																	
	Participação (Esforço, persistência, iniciativa...)																	
	Autonomia (Responsabilidade, liderança, superação...)																	
	Atenção aos Outros (Empatia, cooperação...)																	

Justificação da Unidade Didática

A presente unidade didática, foi desenvolvida tendo em consideração a distribuição dos espaços (roulement), assim como os programas curriculares. Desta forma e tendo em consideração a rotação do roulement, optamos por abordar intercaladamente duas matérias de ensino, o salto em altura e basquetebol.

Basquetebol: A partir da análise dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, podemos concluir que a turma se encontra em dois patamares distintos, havendo assim um grupo de alunos enquadrados na FBJ1 e outros na FBJ2. Em relação aos alunos que se encontram neste momento na FBJ1, estes evidenciam dificuldades em manter a posse de bola, em finalizar quando se encontram perante o cesto ou muito próximo deste, optando por efetuar um novo passe para o colega em vez de encestar, não criam situações de finalização, uma vez que os alunos não tomam iniciativas individuais na direção do cesto permanecendo estáticos, não se movimentando de forma a ultrapassar ou ganhar espaço ao seu adversário, tornando o jogo anárquico. De modo a ir de encontro às debilidades apresentadas pelos alunos, num primeiro momento introduzirei regras que favoreçam a ação dos atacantes impondo restrições aos defensores, impedindo estes de tirarem a bola das mãos do atacante e intercetar a bola no momento que o atacante se encontra a executar o drible. Desta forma objetivamos que o jogador quando tem a bola perto do cesto, identifique se tem tempo e espaço para lançar, incutindo a ideia de que quanto mais perto do cesto, mais possibilidades este tem de ser bem-sucedido. Deste modo recorreremos primeiramente ao lançamento em apoio, sendo estas habilidades mais simples para os alunos finalizarem. Começarei então por aplicar formas parciais de jogo, nomeadamente o 3x1 e 3x2 em meio-campo, restringindo a área mais próxima do cesto de forma a possibilitar o lançamento. Estando o objetivo desta etapa associado à criação de oportunidades de finalização, surge a necessidade de abordar o corte para o cesto. A partir do momento em que introduzimos o corte para o cesto, os alunos compreenderão de um modo mais simplista a necessidade de se movimentarem e procurarem receber a bola numa zona próxima do cesto, facilitando a finalização por parte dos mesmos. Assim sendo,

através de situações de jogo reduzido 1x0, 1x1, 1x1+1, 2x1, 3x1, 3x2, ambicionamos que os alunos mantenham a posse de bola com maior critério, finalizem perto do cesto recorrendo ao lançamento em apoio, criem situações de finalização aplicando o passe e corte, ataquem o espaço vazio efetuando o drible em direção ao cesto, e que desmarquem-se afastando-se do seu defensor, para dar ao portador da bola uma linha de passe segura. Passando agora a retratar o grupo que se enquadra na FBJ2, estes já se apresentam com um entendimento e rendimento de jogo que lhes permite encontrarem-se num nível mais evoluído. Relativamente ao aspeto técnico estes ainda apresentam algumas dificuldades, mais concretamente no lançamento em apoio e na passada, porém no geral estes executam razoavelmente as habilidades técnicas. Em relação às ações táticas, procuram com frequência desmarcarem-se para criarem linhas de passe, tendem a afastar-se do jogador que se encontra com a bola, sendo possível observar uma maior iniciativa individual por parte dos alunos comparativamente ao grupo anterior. Já no que diz respeito às ações defensivas, nomeadamente o enquadramento defensivo, estes apresentam-se com sérias dificuldades, visto que a grande maioria dos alunos não se coloca entre o jogador que defende e o cesto. Desta forma, pretendo num primeiro momento que os alunos adquiram noções e habilidades de proteção da posse de bola na presença do seu defensor, atribuindo-se assim especial atenção ao drible de proteção. Nesta fase torna-se também importante introduzir o lançamento na passada após drible, uma vez que esta ação facilitará a finalização no momento que os alunos ultrapassem o seu adversário, permitindo imprimir uma maior velocidade à ação, concretizando com uma maior eficácia. Torna-se também fundamental nesta etapa, os alunos adquirirem a postura e a posição correta quando se encontram a defender, sendo assim essencial reforçar a posição que estes devem adotar, ou seja, orientados frontalmente para o jogador que defendem, assumindo de igual forma um enquadramento com o cesto. Pretendo assim, que os alunos ajustem a sua ação em função do contexto, decidindo quando devem recorrer ao lançamento em apoio ou lançamento na passada após drible, através de uma situação 2x1 e 3x1, restringindo a ação da defesa a uma área distante do cesto. Contudo sempre que os alunos receberem fora da área restritiva, devem recorrer

ao lançamento na passada após drible, caso recebam a bola dentro da área restritiva, estes devem optar pelo lançamento em apoio. Através de situações 2x1 e 3x2 pretendo que o aluno, procure com maior frequência criar oportunidades de finalização através de iniciativas individuais, ou seja, penetração em drible para o cesto, reforçando a necessidade de o aluno driblar com a mão mais afastada do seu defensor. Para além dos aspetos referidos anteriormente, nesta etapa darei especial atenção à receção e enquadramento, nos quais o aluno procura ir ao encontro da bola, pára no momento em que recebe a bola, roda para o cesto e simultaneamente protege a bola dos defensores, analisando posteriormente as possíveis ações executadas pelos seus colegas. Depois das ações estarem minimamente consolidadas, passaremos para uma situação de jogo a campo inteiro, focando-me posteriormente nos possíveis problemas originados pela abordagem da transição defesa-ataque e exploração do contra-ataque.

Salto em Altura: A introdução dos conteúdos ao longo da unidade do salto em altura, seguirá uma lógica sequencial, visto que esta temática é composta por 4 fases. Ao longo desta unidade vamos somente abordar a técnica de tesoura, e uma vez que esta é a técnica menos complexa ou exigente a nível técnico, optei de imediato numa fase inicial por introduzir e exercitar as 4 fases presentes nesta temática. Desta forma, darei especial atenção à corrida preparatória (1ª fase). Seguindo-se da corrida preparatória passaremos para a segunda etapa (chamada-impulsão), através da qual é possível transformar a velocidade horizontal adquirida ao longo da corrida preparatória, numa velocidade e força vertical. No início desta temática, procuro através de determinados exercícios, incutir a importância de no momento da impulsão, os alunos realizarem uma semi-flexão dos membros inferiores, acompanhado por uma descida do centro de massa. Após implementar a essência da flexão dos membros inferiores, procurarei através de situações lúdicas, que os alunos definam o seu pé de chamada (normalmente o pé dominante), de modo que estes identifiquem a perna de impulsão. Numa fase posterior, os alunos irão realizar o salto para o colchão, contudo neste momento não haverá ainda estabelecida uma altura e

fasquia, de forma a contextualizar os alunos com a necessidade de efetuarem o salto para cima e para a frente, compreendendo neste instante o local correto da chamada, identificando a perna de impulsão e a perna livre. Na fase subsequente, os alunos irão realizar o salto transpondo uma altura acessível a partir de uma corrida oblíqua de 4 passos, aplicando a chamada ao primeiro poste. Em última instância os alunos realizam o salto de “tesoura” propriamente dito, realizando a corrida preparatória recorrendo à trajetória em curva. Porém, antes de os alunos colocarem em prática a situação anterior, vão definir e aperfeiçoar a corrida em curva, de forma a ajustarem a amplitude da passada e velocidade imprimida ao longo da mesma, com a intenção de realizarem a chamada ao primeiro poste. Para além dos conteúdos e aspetos técnicos referidos anteriormente, os alunos ao longo das sequências apresentadas, irão encontrar-se a executar constantemente o movimento de “tesoura” executado pelos membros inferiores, juntamente com a subida do centro de massa, exercitando de igual forma a receção ao solo/colchão.

Anexo VIII – Exemplo de Plano de Aula Prático

Plano de Aula 95 e 96			Aula nº 1 e 2 de 20 da UD de Badminton			
Professor da turma: José Carlos Monteiro		Estudante Estagiário: Miguel Cruz		Data: 23/04/2021	Hora: 08h20	Duração: 90' (75')
Ano / Turma: 10ºH	Nº de alunos: 21	Local: P1.		Material: Raquetes; Volantes; Rede.		
Aprendizagens Essenciais: Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, no Badminton, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.						
Áreas de Competência do Perfil dos Alunos: A, B, E, F, G, H, J.						
Função (ões) Didática (s): Introdução e Exercitação.						
Objetivo Geral: Compreender as ações e princípios básicos do badminton, nomeadamente pega da raquete, posição básica, deslocamentos, bem como alguns batimentos, através de um clima de cooperação e autonomia.						
Objetivos Específicos ⁽¹⁾: 1. Ativar os principais grupos musculares, predispondo os alunos para a prática da atividade; 2. Adquirir a postura básica, encontrando-se o aluno corretamente defensivamente e ofensivamente; Exercitar a pega da reta, bem como a manipulação desta; Compreender os aspetos técnico-táticos dos batimentos. 3. Higienizar o material utilizado na aula e dialogar com os alunos.						

Part e da aula	Conteúdo Situações de aprendizagem Organização didático-metodológicas	Objetivo Comportamental	Palavras-Chave
Inicial (20')	Ativação Neuromuscular 1. A turma encontra-se dividida por pares, no qual um aluno irá deslocar-se para diferentes locais. O aluno que se encontra com o volante vai tentar passá-lo para o colega que se desloca. 2. Dois alunos frente a frente, um atira o volante, com a mão, para todo o espaço que rodeia o corpo do seu colega e este, por sua vez, tenta acertar-lhe com a raquete. O lançador deve correr para apanhar o volante após ter sido batido, antes deste atingir o solo. 3. Cada aluno com um volante e uma raquete, faz ressaltar o volante consecutivamente na raquete o maior número de vezes. Quem deixar cair o volante é eliminado. 4. Cada aluno com um volante e uma raquete, realiza batimentos da esquerda para a direita e vice-versa, de forma a fazer passar o volante em arco sobre a cabeça. Os batimentos do lado direito devem ser feitos com a pega de direita e os do lado esquerdo com a pega de esquerda. 5. Vários alunos, em círculo, com um aluno ao centro em posse do volante. O jogador do centro que é responsável por realizar um batimento vertical, após efetuar esse mesmo batimento, refere o nome de um colega, corre para o centro do círculo e realiza um batimento idêntico, e assim sucessivamente.	O aluno portador do volante, envia o mesmo para o seu colega, adquirindo a percepção da localização do seu colega. O aluno portador do volante envia o mesmo para o seu colega, tendo este de devolver o volante, recorrendo à raquete, para o aluno "lançador". O aluno realiza batimentos consecutivos, desenvolvendo a relação raquete/volante.	"Sem cruzar os apoios"; "Prevê a localização"; "Mantém a raquete firme"; "Ora a palma da mão voltada para a frente, ora as costas"

Fundamental (50')	Situação 1: Posição Básica Os alunos dispostos dois a dois, tentam alcançar a raquete do seu colega, encontrando-se esta atrás das costas do mesmo. Situação 2: Serviço Longo - Variante 1: Grupos de dois com um volante, um aluno efetua o serviço e o outro segura o volante com a mão. Após receber o volante, devolve novamente ao seu colega. - Variante 2: Grupos de dois com um volante, um aluno efetua o serviço e o outro recebe com pequenos toques até conseguir controlar o volante. Após controlar o volante, devolve novamente ao seu colega. Situação 3: Clear - Variante 1: Dois alunos frente a frente, com um volante, realizam o Clear consecutivamente entre si, tentando dar o maior número de toques possível sem deixar cair o volante. - Variante 2: Grupos de dois, com um volante, têm obrigatoriamente de tocar com a raquete na linha de serviço curto, após efetuarem cada batimento. Situação 4: 1x1 Em situação de Jogo (1x1), ambos os alunos aplicam os batimentos abordados na presente aula. Situação 5: Condição Física Enquanto o grupo 1 encontra-se na matéria de ensino (basquetebol), o grupo 2 encontrar-se-á a executar um circuito de condição física. Circuito este composto por: • 3 Séries; • 8 exercícios em cada série; • 40'' de empenhamento motor e 20'' de recuperação passiva 1' de recuperação durante a transição de séries.	O aluno assumindo a posição básica, procura alcançar a raquete do seu oponente, através de movimentos rápidos e rasantes. No entanto este deve adotar uma posição igualmente defensiva, de forma a evitar que o seu oponente alcance a sua raquete. O aluno portador do volante, recorre ao serviço longo para enviar o mesmo para o campo do adversário. O aluno portador do volante inicia a jogada aplicando o serviço longo. O aluno que se encontra no campo oposto ao do jogador servidor, devolve o volante ao mesmo recorrendo ao batimento clear, com o intuito de enviar o volante para o fundo do campo. Os alunos aplicam as ações abordadas precedentemente.	“Apoios e tronco” “Perna oposta à da raquete” “Batimento acima e à frente da cabeça” “Trajetória alta e longa”
Final (5')	Diálogo com os alunos e a respetiva higienização do material e arrumação deste.	Os alunos ouvem o que será mencionado pelo professor e efetuam a higienização do material de acordo com as orientações do mesmo.	

(1) 1. Parte inicial; 2. Parte fundamental; 3. Parte final

Raquetes (Badminton): Enquadramento dos alunos com a modalidade, adquirindo e aplicando os princípios básicos de jogo, através de situações individuais e de grupo.

Anexo IX – Exemplo de Plano de Aula Teórico

Disciplina: Educação Física Turma: C Ano letivo: 11º Professor: Miguel Cruz e José Carlos Monteiro	Aula: 5 e 6 Horário: 15h15 Sala: Teams Data: 16/02/2021	Sumário: Apresentação e caracterização das várias substâncias proibidas pelos regulamentos das diferentes organizações desportivas. Trabalho Assíncrono: Criação de um formulário acerca do tema “Substâncias Dopantes”.	
Contextualização: Área dos conhecimentos Unidade/Tema: Fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas.		Programação:	
Conceitos: Doping; Dopagem Sanguínea; Manipulação farmacológica; Estimulantes; Narcóticos; Esteroides Anabólicos; Betabloqueantes; Diuréticos; Hormonas Peptídicas.		Avaliação:	
Competências: Caraterizar e enquadrar as seis principais substâncias proibidas no desporto, compreendo juntamente os efeitos secundários que estas provocam no seu consumidor.			
Metodologias/situações de aprendizagem	Conteúdos		Recursos
1º Momento Contextualização dos alunos acerca do tema a ser tratado na presente aula, através de uma atividade Educaplay - Sopa de letras 2º Momento Apresentação do Powerpoint. 3º Momento Realização de uma atividade relacionada com o tema através do kahoot. 4º Momento Os discentes divididos por grupos neste segundo momento da aula (assíncrono), criam um questionário de forma a apresentarem e aplicarem aos restantes elementos da turma.	O que leva um desportista a recorrer ao doping; O que é o doping; Caraterização das principais substâncias proibidas no desporto; Métodos de dopagem.		Apresentação, educaplay, kahoot.
Tarefas de consolidação (extra-aula):	Observações:		
Reflexão:			

Anexo X – Circuito do Programa de Treino Funcional

1- Flexões de Braços 			10- Agachamento – Arremesso do pneu 
2- Semi-flexão dos M.I 			9- Burpee 
3- Agachamento na Plataforma Instável. 			8- Banco sueco (Trícep) 
4- Deslocamentos (Escada de Agilidade) 			7- Mountain Climber 
	5- Saltar à Corda 	6- Trampolim – Skipping 	