



Dicotomia entre o pessoal e o profissional: O impacto das adversidades intrínsecas na procura do que é ser um bom professor

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Ricardo Silva

Porto, 2021

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Silva, R. (2021). Dicotomia entre o pessoal e o profissional: O impacto das adversidades intrínsecas na procura do que é ser um bom professor. Porto: R. Silva. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA, AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.

AGRADECIMENTOS

Cada um de nós mora si mesmo. Cada um de nós tem um lar dentro de si. Alguns têm a capacidade de mantê-lo arrumado, organizado, saudável. Outros, a dada altura, vivem num caos, com peças partidas e quadros caídos. Arrumar e reconfigurar o nosso lar é um caminho árduo de se percorrer e só de mãos dadas com as pessoas certas é que tal pode acontecer.

É difícil expressar por palavras o profundo sentimento de gratidão por todos aqueles que de forma significativa contribuíram para que este processo se consumasse. Qualquer frase, declaração ou dedicatória será insuficiente.

Aos meus pais, amigos, colegas, professores e alunos. O meu maior agradecimento por me darem a mão neste processo de me tornar um bom professor!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DE QUADROS	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
RESUMO.....	XI
ABSTRACT	XIII
ABREVIATURAS.....	XV
1. PREÂMBULO	1
2. INTRODUÇÃO.....	3
3. CONTEXTUALIZAÇÃO	5
3.1. Despedir-me do “ser aluno” para poder “ser professor”	5
3.2. As expectativas de um futuro professor	14
3.3. Espaços e dinâmicas de uma nova etapa.....	17
3.3.1. O Grupo de Educação Física.....	22
3.3.2. O Estágio Profissional.....	24
3.3.3. O Núcleo de Estágio	26
3.3.4. A relação com os colegas do núcleo	28
3.3.5. A relação com o professor cooperante	29
4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	33
4.1. Pressupostos para um ensino de Educação Física de qualidade	33
4.2. Planejamento	42
4.4. Operacionalização.....	93
4.5. Avaliação.....	105

4.6. Ensino da EF @ Distância	111
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	115
5.1. Desporto Escolar	115
5.2. Direção de Turma.....	118
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	121
6.1. Perspetivas dos alunos acerca da Implementação de estratégias de Avaliação para a Aprendizagem na área da aptidão física: um estudo com alunos do ensino secundário	121
6.1.1. Nota Prévia	121
6.1.2. Resumo.....	121
6.1.3. Abstract.....	122
6.1.4. Introdução	123
6.1.5. Metodologia	129
6.1.6. Resultados	131
6.1.7. Discussão	Erro! Marcador não definido.
6.1.8. Conclusões e Limitações do Estudo ...	Erro! Marcador não definido.
6.1.9. Referências Bibliográficas.....	141
6.2. Considerações finais: a saúde mental na profissão docente.	144
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	XIX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação-tipo em função do tempo de aula	43
Quadro 2 - Matérias de Ensino das Atividades Físicas	44
Quadro 3- Planeamento do Domínio Motor no 1º Período	47
Quadro 4 - Planeamento das aulas do 1º Período	48
Quadro 5 - Unidade didática de basquetebol.	61
Quadro 6 - Fase 1 do programa de treino de força	69
Quadro 7 - Fase 2 do programa de treino de força	70
Quadro 8 - Fase 3 do programa de treino de força	71
Quadro 9 - Fase 1 do programa de flexibilidade	75
Quadro 10 - Fase 2 do programa de flexibilidade	76
Quadro 11 - Fase 3 do programa de flexibilidade	77
Quadro 12 - Fase 1 do programa de aptidão cardiorrespiratória.....	82
Quadro 13 - Fase 3 do programa de aptidão cardiorrespiratória.....	82
Quadro 14 -Calendarização dos momentos de aplicação da bateria de testes.	84
Quadro 15 - Média das respostas às questões (por turma e na globalidade da amostra)	136

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de Caracterização do Aluno	XIX
Anexo 2 - Planificação das Atividades Físicas 11º ano	XX
Anexo 3 - Formulário de avaliação de conhecimentos.....	XXI
Anexo 4 - Exemplo de Plano de Treino Individual do aluno	XXII
Anexo 5 - Exemplo de momento de autoavaliação (ApA)	XXIII

RESUMO

Dicotomia entre o pessoal e o profissional é um documento construído por um estudante estagiário (o autor) que descreve o seu percurso desde que se lembra de ser aluno até ao momento em que sente que se torna professor. Uma escola secundária em Vila Nova de Gaia foi o espaço onde este caminho se traçou. Esta experiência decorreu em duas turmas do ensino secundário. Uma do 11º ano e outra do 10º ano de escolaridade. O caminho foi feito de braço dado com três colegas, dois estudantes estagiários e um professor cooperante. Foi também guiado e supervisionado por uma professora orientadora. De salientar a riqueza das aprendizagens que este estudante estagiário foi adquirindo ao longo deste ano letivo. Tanto ao nível do planeamento como ao nível da intervenção pedagógica. Os desafios que surgiram foram sempre encarados com ânimo, resiliência, entreaajuda e espírito de superação. Também importa referir a participação da escola, a relação com a comunidade educativa, a organização de atividades e o acompanhamento do trabalho de um diretor de turma. Todas estas experiências tiveram uma grande influencia na criação da identidade profissional deste futuro professor. O estudo de investigação desenvolvido visou analisar as perspetivas dos alunos acerca da implementação de estratégias de Avaliação para a Aprendizagem na área da aptidão física. Os resultados obtidos evidenciaram que estas estratégias potenciam o envolvimento dos alunos nas aulas tornando-os mais autónomos e conscientes sobre o processo de ensino aprendizagem. Fomentam o espírito de entreaajuda e aumentam os níveis de responsabilização dos alunos sobre as suas aprendizagens e as aprendizagens dos seus colegas. O relatório aponta também para a importância de se estudarem questões ligadas à saúde mental na classe profissional docente.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA, AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.

ABSTRACT

Dicotomia entre o pessoal e o profissional is a document constructed by a pre-service teacher (the author) who describes his journey from the moment he remembers being a student to the moment he feels he is becoming a teacher. A secondary school in Vila Nova de Gaia was the space where this path was traced. This experience took place in two secondary school classes. One in the 11th grade and the other in the 10th grade. The journey was made with three colleagues, two pre-service teachers and a cooperating teacher. The journey was also guided by a supervising teacher from faculty. It is worth highlighting the wealth of learning that this pre-service teacher acquired throughout this school year. Both in terms of planning and in terms of pedagogical intervention. The challenges that arose were always faced with resilience, mutual help and a spirit of overcoming. It is also important to mention the participation of the school, the relationship with the educational community, the organisation of activities and the monitoring of the work of a class director. All these experiences had a great influence on the creation of the professional identity of this future teacher. The research study developed aimed to analyse the students' perspectives about the implementation of Evaluation for Learning strategies in the area of physical fitness. The results obtained showed that these strategies enhance the students' involvement in class, making them more autonomous and aware of the teaching-learning process. They foster a spirit of mutual help and increase the students' levels of responsibility for their own learning and their colleagues' learning. The report also points to the importance of studying mental health issues in the teaching profession.

Key-words: SCHOOL PLACEMENT, TEACHER, PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL FITNESS, ASSESSMENT FOR LEARNING.

ABREVIATURAS

ACR – Aptidão Cardiorrespiratória

AF – Atividades Físicas

AFMV – Atividade Física Moderada a Vigorosa

AMot - Aptidão Motora

AMusc – Aptidão Muscular

ApA – Avaliação para a Aprendizagem ou *Assessment for Learning*

ApF – Aptidão Física

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

GEF – Grupo de Educação Física

MID – Modelo de Instrução Direta

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PEF – Professor de Educação Física

PO – Professora Orientadora ou Professora Supervisora

SOCM - Sistema de Observação do Clima Motivacional

UD – Unidade Didática ou Unidade Temática

1. PREÂMBULO

Alguém que sempre se sentiu desconfortável no conforto daquilo que sabia.

Alguém que quis tornar-se num professor. Um bom professor.

Alguém que travou batalhas com os outros e consigo.

Alguém com um propósito maior do que ele próprio.

Alguém que procurou saber mais e ir além.

Alguém que perdeu e triunfou.

Esta é história de alguém.

“A vida é uma corrida
que não se corre sozinho.
E vencer não é chegar,
é aproveitar o caminho
sentindo o cheiro das flores
e aprendendo com as dores
causadas por cada espinho ...

Por isso é que o caminho
tem que ser aproveitado,
deixando pela estrada
algo bom pra ser lembrado,
vivendo uma vida plena,
fazendo valer a pena
cada passo que foi dado.

Aí sim, lá na chegada,
onde o fim é evidente,
é que a gente percebe
que foi tudo de repente,
e aprende na despedida
que o sentido da vida
é sempre seguir em frente.”

(Bráulio Bessa, 2018)

2. INTRODUÇÃO

O presente relatório foca-se nas vivências de um estudante estagiário (EE), ao longo de um ano letivo. Esta aventura será reportada no presente documento, inserido na unidade curricular de Estágio Profissional que também comporta a Prática de Ensino Supervisionada. Esta unidade curricular insere-se no 2º ciclo de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento procurou seguir as normas orientadoras da instituição em questão para a redação de um relatório de estágio deste cariz.

A Prática de Ensino Supervisionada procura integrar gradualmente os estudantes estagiários no mundo da profissão docente, inserindo-os num contexto real de prática de ensino. Assim, visa promover a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de competências que permitem aos futuros professores de educação física responder às necessidades e desafios que a sua profissão impõe.

O estágio profissional é considerado a etapa final da formação inicial de professores, sendo fundamental estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática (Cunha et. al., 2014). Este processo requer um apoio de dois intervenientes de peso. O Professor Cooperante (PC) e a Professora Orientadora (PO). Ambos colaboram no sentido de guiar e potenciar ao máximo aquelas que serão as aprendizagens que os EE poderão reter em função das experiências que vão tendo.

Serão essas experiências que, à luz de um olhar crítico, tentarei espelhar neste relatório de estágio, assumindo que todas as vivências e aprendizagens desencadearam um papel importante na construção da minha identidade profissional. No entanto, tal como mencionam Onofre e Martins (2014), a construção da profissão deve ser vista como um caminho inacabado que se prolonga no tempo. Caminho esse que é iniciado ainda antes da formação

inicial e se estende de forma incompleta até ao desenvolvimento profissional de professores.

Esta escrita dar-vos-á a conhecer todo este processo de crescimento pessoal e profissional. Na construção deste relatório procurei evidenciar excertos de reflexões escritas e algumas expressões que fui apontando no meu caderno ao longo desta caminhada. São elas a prova de que as aprendizagens foram, de facto, advindas de uma experiência prática e de um confronto com o exercício da profissão.

É-vos também apresentado um estudo desenvolvido no âmbito da avaliação em educação física. Mais especificamente na avaliação para a aprendizagem, metodologia ou estratégia fortemente vincada por pedagogias construtivistas. No estudo desenvolvido, pretendeu-se analisar as perspetivas dos alunos em relação à implementação de estratégias de avaliação para a aprendizagem.

O título deste documento pretende alertar aqueles que o leem para as problemáticas inerentes à saúde mental na carreira docente. Tema que atualmente ainda se encontra pouco aprofundado na literatura. Como tal, torna-se absolutamente imprescindível que outros estudantes estagiários, docentes, professores universitários e decisores políticos se debrucem sobre o assunto. Só assim conseguirão dar a devida resposta às questões que se levantam sobre este problema que afeta uma percentagem significativa da nossa classe profissional.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. Despedir-me do “ser aluno” para poder “ser professor”

Nasci a 25 de agosto de 1996. Sou o Ricardo Jorge Rodrigues Silva e vivo, desde sempre em Vila Nova de Gaia, próximo de tudo aquilo e de todos aqueles a que me fui apegando ao longo dos meus anos de existência.

Iniciei o meu caminho educativo em Canelas, na Escola Básica do 1º Ciclo da Lagarteira e no segundo ciclo segui para o Colégio Internado dos Carvalhos (CIC), onde perdurei e caminhei até terminar o Ensino Secundário. Esta instituição, muito vincada por ideais religiosos, marcou-me de uma forma muito positiva. Lá aprendi que aquilo a que se chama “Paz de Espírito” está na arte de perdoar e, mais importante, de saber ser perdoado. Foi aqui que me tornei alguém. Foi aqui que comecei a ter consciência do meu propósito e comecei a pintar, em pequenos rascunhos, a minha personalidade.

No colégio sempre tive uma boa relação com todos os professores. No entanto, consigo identificar com muita facilidade aqueles que me marcaram verdadeiramente. Não pelo que me ensinaram a saber, mas pelo que me ensinaram a ser. Ao longo dos anos, nas mais diversas disciplinas, fui encontrando pessoas que, mais do que me fazerem adquirir conhecimentos, facilitavam e guiavam o meu desenvolvimento enquanto pessoa. Hoje, quando penso no professor que quero ser, ambiciono tornar-me um misto de todos eles.

Sempre fui um jovem ligado ao Desporto e com aptidão para a prática desportiva. Fui atleta de competição de Taekwondo durante 9 anos e ao longo desse período fui atravessando os diferentes estágios de graduação até atingir o 2º Dan (segundo nível da faixa negra). No Taekwondo criei uma ligação muito forte com o meu Mestre que, curiosamente, também é professor de EF. Também ele teve um papel muito importante no meu desenvolvimento pessoal. Foi sempre uma figura que admirei muito e em quem depositei toda a minha confiança. Acompanhou-me nos grandes desafios de natureza competitiva. Apoiou-me quando perdi. Felicitou-me quando ganhei. Ensinou-me a ver a

derrota como uma vitória porque é na derrota que percebemos que há algo a melhorar. O meu *Kyo sah nim*, designação coreana para professor ou instrutor, que mais tarde se tornou *Sah bum nim* (Mestre), foi uma das pessoas que me aconselhou a seguir área do desporto porque reconheceu em mim competências para me tornar num bom professor/treinador. Isto porque, numa fase mais tardia da minha adolescência, me deu a oportunidade de dirigir alguns dos treinos da equipa. Estas foram as minhas primeiras experiências enquanto treinador ou professor. Com cerca de 15 anos, já tinha a meu cargo um conjunto de alunos/atletas e confesso que percecionei esses momentos como muito prazerosos. Sentia-me orgulhoso por conseguir replicar e transmitir aos mais novos, na altura, as estratégias e os ensinamentos que o *Sah bum nim* me tinha transmitido a mim. Foi então no ensino secundário que tomei a decisão de seguir pelo curso de Animação Sócio Desportiva. Na altura, ligado às ciências e saúde, este curso pretendia dotar os alunos de um conjunto de competências que lhes permitissem seguir para um curso do ensino superior relacionado com desporto e atividade física.

Nas minhas vivências ao longo do ensino secundário percebi que tinha, de facto, interesse na área do desporto e nas diferentes vertentes do mesmo. Os professores reconheciam em mim valências para ingressar no ensino superior e, com a admiração que fui adquirindo por alguns deles, surgiu a expectativa de vir a tornar-me também um professor de EF.

Gomes et al. (2014) afirmam que a principal razão que leva os estudantes a escolher o curso de Ensino em EF é o gosto pelo Desporto e pela prática desportiva. No meu caso, apesar de o gosto pela área estar sempre muito presente, julgo que a principal razão se prendeu com vocação e satisfação em ensinar e guiar alguém através da prática desportiva. Curtner-Smith (2001) advoga que a aprovação por parte de professores ou outros agentes educativos pode ter um grande peso naquilo que é a vontade de o estudante se tornar professor de EF. Revejo-me muito neste trabalho porque, para mim, o facto de ter tido pessoas que admiro e incentivar-me a seguir a área acabou por fortalecer esta vontade de vir a tornar-me um professor de EF.

No que diz respeito ao meu percurso desportivo, aquilo que considero ter sido mais marcante e que terá moldado de forma significativa a minha personalidade foram as experiências enquanto atleta de competição de Taekwondo. Considero-me muito calmo e sereno. Muito disso se deve ao facto de ter adquirido a capacidade de gerir e controlar as minhas emoções nos dias e momentos que antecediam as competições ou exames de graduação. Ao longo de todo o meu trajeto desportivo, independentemente do contexto, grau competitivo ou prova, sempre fui um jovem atleta muito ansioso e stressado. Tive sempre muitas dificuldades em harmonizar todas essas emoções. O que me criava um certo mau estar. Isto deve-se ao facto de, no Taekwondo só existirem dois resultados possíveis, a vitória ou a derrota, o sucesso ou o fracasso, e o grande responsável pelo desfecho do combate é sempre só um, o atleta. Para além desta capacidade adquirida de suprimir emoções indesejadas, fui obtendo um conjunto de outros valores e características que considero de notável importância para a minha ação enquanto professor. Ao longo deste ano, foram vários os momentos em que, naturalmente, o que acontecia fugia daquilo que estava previamente planeado. Julgo que a serenidade com que encarei esses momentos que se desviavam do que pretendia foi, em muitas instâncias, preponderante para que conseguisse reagir e intervir de forma assertiva perante a turma e os alunos.

Pratiquei Taekwondo desde os 10 anos. Esta arte marcial sempre me fascinou. Tanto a vertente competitiva, presente nos Jogos Olímpicos, como a vertente marcial, mais ligada à espiritualidade, conhecimento, aquisição de valores e controlo sobre o corpo e a mente. Refletindo um pouco sobre as experiências que fui tendo enquanto praticante, consigo perceber com muita facilidade que a minha forma de ver a EF, o seu propósito e a maneira como deve ser operacionalizada, foi, em grande parte, moldada pelas vivências que tive enquanto praticante de Taekwondo.

“Agora começo a entender melhor o porquê do começar longe para chegar perto. Entendo que o propósito passa por estabelecer, numa fase inicial, um clima de obediência e respeito para que depois se consiga chegar a estágios de autonomia mais centrados nos alunos. É engraçado

perceber que, mais uma vez, a nossa disciplina tem tanto de parecido com as vivências que fui tendo ao longo dos anos em que pratiquei Taekwondo. Isto porque os novos praticantes tinham que passar por aulas mais autocráticas, onde toda a tomada de decisão se centrava no Mestre. Vozes de comando, ações ritmadas, etc. Quase como se fosse utilizado um Modelo de Instrução Direta próprio das artes marciais, tal como assistimos nos filmes.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, novembro de 2020)

Com este tipo de conclusões presentes nas reflexões que fui fazendo, principalmente numa fase inicial do estágio, percebi que estava a começar a olhar para a EF com um olhar diferente. Dei por mim a tentar interpretar a disciplina e perceber de que forma as experiências passadas tiveram influência na forma como ia tomando as minhas decisões. Foi a partir desta altura que comecei a despedir-me do “ser aluno” e comecei a tornar-me o “Professor Ricardo”.

Como referi no Projeto de Estágio, “*a identidade do professor de educação física começa a construir-se desde muito cedo*”, muito antes de se iniciar o estágio profissional. Como tal, toda a bagagem que trouxe até à entrada na formação profissionalizante tem uma grande influência naquilo que é a minha forma de atuar no desempenho da profissão docente e na forma como me comporto e perceciono a nossa disciplina. Em concordância com o que referi agora, também o ensino superior e todas as aprendizagens nele obtidas foram importantes para moldar o professor que sou hoje. Durante toda a minha passagem pela FADEUP, distingo quatro grandes intervalos de experiências e aprendizagens: a Licenciatura, entre 2014 e 2017; o 2º Ciclo em Atividade Física Adaptada, entre 2017 e 2019; o Associativismo, entre 2017 e 2020; e o 1º ano de formação do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física, em 2019/2020.

Gosto de pensar na Licenciatura em Ciências do Desporto como se fosse uma feira ou uma exposição com bastantes barraquinhas dispostas frente a frente ao longo de um corredor de sentido único. Em cada uma das barraquinhas, às quais se dá o nome de unidades curriculares, estão os docentes que vão

oferecendo conjuntos de amostras para que os estudantes possam perceber quais são os produtos que lhes interessam mais ou menos no percurso que vão fazendo ao longo de todo o corredor.

“Sinto que o meu percurso pelas unidades curriculares da licenciatura foi feito de forma superficial. Na verdade, apesar de ter tido boas classificações, aprendi pouco para aquilo que é o desempenho da profissão docente.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, setembro de 2020)

No início do letivo comecei a refletir sobre aquilo que foram as minhas aprendizagens ao longo do meu percurso na faculdade. Comecei a questionar-me sobre o que é, efetivamente, a aprendizagem e se a mesma deve ser avaliada, a curto prazo, através de exames escritos e traduzida em valores numéricos. Reconheço também que esta sensação de ter uma aprendizagem insuficiente se deva a alguma imaturidade da minha parte. Uma das reflexões que fui fazendo várias vezes, em conversa com o professor cooperante (PC), prendeu-se precisamente com esta questão. Qual teria sido a altura certa para ingressar na faculdade e de que forma isso poderia ter potenciado as minhas competências para me tornar um bom professor? Resumidamente, sinto que não aproveitei ao máximo aquilo que a licenciatura me poderia ter dado. Ainda assim, as minhas vivências na optativa de Desporto e Populações Especiais despertaram em mim um interesse muito grande pelo trabalho com pessoas com deficiência. Foi isso que me levou a seguir para o 2º Ciclo de Estudos em Atividade Física Adaptada. No Mestrado em Atividade Física Adaptada, fruto do estudo que fui desenvolvendo no âmbito das atitudes dos estudantes-estagiários de Educação Física (EF) face à inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas, tive um contacto muito próximo com o trabalho que é desenvolvido nos cursos de preparação para a docência da nossa disciplina. À medida que fui recolhendo os dados, tive a oportunidade de conversar com muitos estudantes-estagiários e docentes de outras instituições de ensino superior. Todos eles ligados aos Mestrados em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Com o avançar do tempo, comecei a imaginar-

me como um Professor de Educação Física (PEF), mas não só. Devido ao *background* que tinha na altura e também pelos ideais inclusivos muito vinculados, imaginava-me como um PEF verdadeiramente inclusivo. Imaginava-me capaz de “inventar” uma EF acessível a todos os alunos e capaz de assegurar boas aprendizagens para qualquer aluno, independentemente da existência de uma deficiência ou patologia.

“Até agora não tive e, provavelmente, não terei a oportunidade de pôr em prática aquilo que são os meus ideais de educação física inclusiva relativamente aos alunos com deficiência. Apesar disso, sinto que já ganhei uma noção, também ela inclusiva, daquilo que deve ser a EF de um modo geral. Não só para os alunos com deficiência, mas também para os alunos com uma aptidão ou competência motora menos desenvolvida que os restantes. O mesmo se aplica a alunos em que note uma menor capacidade de integração socio-afetiva.”

(Diário de Bordo, Fiães, dezembro de 2020)

O nosso PC referiu muitas vezes, ao longo de todo este ano, que “a nossa responsabilidade (enquanto professores de EF) não é para com os bons, mas sim para com os menos bons”. Nas várias vezes que refleti sobre este tópico concluí que, do ponto de vista moral, a nossa responsabilidade enquanto formadores é para com todos os alunos. No entanto, a EF é um meio que pode servir diferentes finalidades. De facto, a nossa maior responsabilidade, do ponto de vista do desenvolvimento das competências motoras expressas nas diferentes habilidades desportivas, é para com aqueles alunos que não têm tanta aptidão ou êxito na execução das tarefas. Não menosprezando o trabalho que é desenvolvido com os alunos fisicamente mais dotados, ao nível de outras competências relacionais, organizacionais ou mesmo até comportamentais, devemos, sim, dar uma maior atenção e ter uma maior preocupação com aqueles alunos que não têm uma predisposição motora tão boa para desempenhar as tarefas e ações que a aula de EF pede. Até porque também são esses os alunos que apresentam problemas de autoestima, dificuldades em relacionarem-se com os pares, etc.

“Enquanto aluno, sempre senti que os professores de educação física (e de outras disciplinas) tinham uma grande tendência para criar uma maior afinidade com os melhores alunos. Agora que reflito sobre aquilo que tem sido o primeiro período percebo que nas várias conversas que fui tendo com os meus colegas, existe, de facto, uma tendência para gostar mais dos alunos que desempenharam com maior êxito as tarefas que foram sendo propostas ao longo das aulas. Enquanto professor, não me revejo nesta tendência. Na verdade, sinto que sou exatamente o oposto. Tenho uma tendência para me preocupar mais com os alunos menos bons.”

(Diário de Bordo, Fiães, dezembro de 2020)

Mais uma vez, depois de ler algumas reflexões e notas que fui tirando ao longo do ano letivo, consigo perceber a existência de uma transição entre o aluno que fui e o professor que pretendo tornar-me. Quase como se este processo consciente estivesse a fazer-me despedir do “ser aluno” para que me pudesse tornar no professor. Neste caso em específico, a *“tendência para me preocupar mais com os alunos menos bons”* advém dos meus traços de personalidade e, acima de tudo, das ideias que adquiri ao longo dos anos em que fui aprendendo e trabalhando no âmbito da atividade física adaptada e inclusiva.

A minha passagem pelo ensino superior não se resumiu à vertente académica. Ao longo de todo o percurso estive ligado ao associativismo por meio da associação de estudantes da nossa instituição. Nela adquiri um conjunto de valências que também contribuíram para me tornar o professor que sou hoje. De entre os 4 anos em que estive ligado à AEFADUEUP, destaco os três primeiros porque consigo fazer um forte paralelismo para aquilo que foi a minha transformação de um aluno num professor. No meu percurso associativo, desempenhei vários papéis, fui responsável por diversos projetos, integrei equipas de trabalho como um mero executante e, mais tarde acabei por liderar essas mesmas equipas. De forma resumida, a minha passagem pela AEFADUEUP divide-se em três momentos. Num momento inicial referente ao primeiro ano, enquanto Vogal da Direção, o foco principal esteve em reter e filtrar a maior quantidade de informação possível. A maior preocupação passou

por aprender ao máximo tudo o que era necessário para operacionalizar as atividades e eventos desportivos, gerir espaços, cativar os estudantes para a participação nas diferentes atividades, etc. No segundo mandato, assumi o cargo de Vice-Presidente da Direção. A partir desse momento, comecei a observar todo o trabalho desenvolvido numa perspetiva mais macro. Fui adquirindo algumas competências ao nível da liderança e, acima de tudo, tive a oportunidade de liderar uma equipa/departamento. Encaro este segundo ano como um momento de transição onde aprendi a ensinar. Mais tarde, no terceiro mandato, desempenhei a função de Presidente da Direção. Ser Presidente da AEFADUEP foi, sem dúvida, a vivência mais desgastante que alguma vez tive. Felizmente, e fruto das minhas aprendizagens nos mandatos que antecederam esse, tive a capacidade de atribuir responsabilidades e funções aos diferentes chefes de departamentos. Sinto que, mais do que um presidente, fui um facilitador para os meus colegas. Principalmente os que desempenhavam cargos de chefia. Fazendo uma análise do que foi a minha passagem pelo associativismo, posso afirmar que numa primeira fase aprendi a fazer, posteriormente aprendi a ensinar e, por fim, enquanto responsável por todo o projeto, tive a oportunidade de transferir para os meus colegas essas aprendizagens que fui adquirindo, facilitando as tarefas que tinham a desempenhar e decisões que tinham de tomar. Enquanto professor, hoje, revejo-me muito neste tipo de liderança. Havendo condições para o fazer, gosto de atribuir responsabilidades aos meus alunos de modo que o processo de ensino-aprendizagem se descentre da minha pessoa e se centre, maioritariamente, nos alunos.

O primeiro ano deste mestrado em ensino da EF foi também muito marcante no que toca à minha forma de ver a disciplina e no molde do tipo de professor que pretendo ser. Desde as primeiras aulas foi-nos incutido que devíamos trocar a lente do aluno para a lente do professor. Logo aí comecei a identificar-me muito com essa ideia. Os conhecimentos que nos são transmitidos neste ciclo de estudos são vastos e torna-se difícil destacar aqueles que considero mais relevantes. Na verdade, julgo que todos eles se correlacionam e culminam num processo de formação profissional absolutamente rica.

Um dos principais pilares que qualquer professor de EF deve ter é saber o valor da disciplina que leciona. Saber legitimar a EF é um dos primeiros temas tratados neste ciclo de estudos. Considero que isso é fundamental na medida em que nos consciencializa para a verdadeira importância da nossa profissão. No meu caso, o facto de ter discutido estas questões nas aulas e também fora delas foi criando em mim um sentimento de pertença para com a profissão. Comecei a ver os porquês e adquiri uma visão mais crítica sobre a nossa área. Outro dos conhecimentos que considero fundamentais é o domínio das questões do currículo. Isto porque compreender os diferentes níveis de decisão curricular permite-nos e permitiu-me identificar, analisar, interpretar e decidir em função dos documentos que orientam a escola, a disciplina e o professor. Para além disso, aprendi a encarar o currículo como um guião flexível que dá liberdade aos grupos da nossa área disciplinar para decidirem em função dos contextos onde estão inseridos. De entre todos os outros conhecimentos que fui adquirindo ao longo do primeiro ano de formação docente, destaco os conhecimentos didáticos que foram absolutamente fundamentais para que qualquer professor consiga delinear e estruturar o processo de ensino-aprendizagem que melhor se ajuste às necessidades dos seus alunos. Todas as aprendizagens incorporadas nas aulas de Didática Geral e nas Didáticas Específicas foram, sem dúvida, uma grande ajuda no desenvolvimento de um conhecimento teórico sobre “como ensinar” em cada uma das modalidades. Ainda assim, neste processo de transformação de um aluno num professor, senti muito a falta de algum conhecimento experiencial que poderia ter sido adquirido através da prática pedagógica das diferentes didáticas específicas. Colocar em prática modelos e estratégias de ensino em função da modalidade a ser lecionada e do contexto em que estaria inserido teria sido, na minha opinião, uma grande ajuda na preparação para aquilo que foi o estágio. Ainda assim, o trabalho desencadeado pelos docentes, mesmo em contexto pandémico, foi muito completo e contribuiu, em larga escala, para o desenvolvimento de um espírito crítico, questionador e solucionista. O ciclo de construção do conhecimento (conhecimento – prática – reflexão) foi uma das principais chaves para a criação da minha identidade enquanto professor.

Perceber que o conhecimento é algo mutável foi muito importante ao longo de todo o estágio. Aquilo que sabemos, ou achamos que sabemos, está em constante mudança. Principalmente quando é confrontado com os constrangimentos da prática. Procurar as soluções para os problemas foi uma constante ao longo de todo este processo e acabou por transformar muito daquilo que eu tinha como implícito. O segredo passa por colocar em prática os nossos conhecimentos e as nossas estratégias criando o hábito de questionar aquilo que correu melhor ou pior e refletir sobre essas questões recorrendo à literatura ou debatendo e discutindo com os outros.

3.2. As expectativas de um futuro professor

No início desta caminhada, foi-me solicitado que escrevesse um Projeto de Estágio onde decorresse de forma sucinta sobre os meus entendimentos e posicionamentos em relação ao estágio. Para além disso, e tal como pede um projeto, fiz uma projeção sobre tudo o que eu pretendia que fosse a minha ação ao longo desta caminhada.

Hoje, ao visitar esse documento, percebo a importância que tem a elaboração de um documento desta natureza. As expectativas em relação ao estágio e ao seu contributo para a minha formação pessoal foram uma parte integrante desse projeto. É interessante olhar para trás e perceber quais eram, na altura, os meus objetivos. As minhas ambições. Mais interessante se torna esse olhar quando, ainda hoje, essas ambições se mantêm. Só que numa pessoa mais madura e com um sentimento de conquista associado a elas.

“(...) olho para este estágio com o objetivo de aprimorar ao máximo a minha competência para dar aulas (...). Quero ser capaz de pôr em prática todas as estratégias que garantam às minhas aulas e aos meus alunos as mesmas oportunidades de desenvolvimento (...)”

(Projeto de Estágio, novembro de 2020)

Desde cedo tive a preocupação de ser um professor inclusivo. Uma das principais expectativas que tinha, também fruto da minha socialização antecipatória, era a de conseguir criar um ambiente equitativo nas aulas. Só assim todos os alunos teriam as mesmas oportunidades para evoluir e aprender. É interessante perceber que, mesmo tendo esta doutrina enquanto professor, as minhas decisões nem sempre foram as mais inclusivas para com todos os alunos. Aliás, a determinada altura percebi que esta tentativa exagerada de criar um ambiente inclusivo para todos era, por si só, um fator de segregação entre eles. A título de exemplo, refiro a distribuição dos alunos por grupos de nível. O que parece ser uma forma de criar condições para que todos os alunos do mesmo nível de competência numa determinada tarefa consigam aprender é, por si só, algo que pode ser interpretado por eles como uma forma de segregação. Isto, em determinados alunos, leva a um sentimento de frustração, impotência ou desmotivação e condiciona o envolvimento dos mesmos nas aulas. Apenas um exemplo, para demonstrar que esta vontade de “ser” o professor de todos os alunos tem sido, na verdade um caminho para “me tornar” o professor de todos.

“... prevejo que nos próximos meses teremos uma aprendizagem exponencial, dado o trabalho de equipa e a estrutura que temos vindo a desenvolver e também pelo espírito crítico do professor cooperante que nos acompanha diariamente”

(Projeto de Estágio, novembro de 2020)

Já em novembro sentia que as aprendizagens iam ser inúmeras e de uma enorme riqueza para a nossa formação enquanto docentes. De facto, a ligação que se foi criando entre os diferentes elementos do núcleo resultou de uma forma positiva e o acompanhamento do PC foi um ponto fulcral nesta caminhada. A forma crítica como fomos sempre interpelados no final de cada aula levou-me, numa primeira fase, a questionar as decisões que os meus colegas iam tomando e, posteriormente, a questionar também as minhas próprias decisões mesmo antes de elas serem postas em prática. De uma forma sucinta, quero acreditar que a maior aprendizagem de todas está nisto

mesmo. Em ter a humilde capacidade de questionar as minhas decisões e tentar perceber, sozinho ou com a ajuda dos meus colegas ou professor, se estas são as mais acertadas para mim e, conseqüentemente, para os meus alunos.

“(...) Quanto maiores são as exigências dos desafios, maior será a preparação para os mesmos. Espero construir a minha identidade profissional (ou uma boa parte dela) com base na interação entre todas estas interferências – a turma, os colegas, o professor orientador, o professor cooperante e a escola.”

(Projeto de Estágio, novembro de 2020)

A escola cooperante (EC) onde estagiei tem uma cultura desportiva muito vincada e o grau de exigência do grupo de docentes de EF é bastante elevado. Isto aplica-se nas aulas, naquilo que é o processo de ensino-aprendizagem, mas também em tudo o que envolve as decisões em torno do funcionamento da disciplina. Quando nas minhas expectativas iniciais falei sobre “as exigências” referia-me a este espírito de trabalho de elevado comprometimento que se fez notar logo desde o início e acabou por ser, pelo menos para mim, muito contagiante. A pressão que fui sentindo neste sentido, principalmente nos primeiros meses, acabou por ser muito positiva porque me colocou em situações de desconforto. Pessoalmente, funciono melhor se trabalhar sob pressão e o facto de ter colegas, professores e alunos exigentes contribuiu muito para que os meus índices de motivação se mantivessem altos ao longo de grande parte do estágio.

“(...) será um ano muito contributivo para aquilo que é a minha formação pessoal e conseqüente formação profissional.”

(Projeto de Estágio, novembro de 2020)

Inicialmente estava muito convicto de que este ano seria muito enriquecedor e “contributivo para a minha formação pessoal e profissional”. De facto, foi um ano de muitas lutas. Em algumas saí derrotado. Noutras triunfei e, de certa forma, ainda vou triunfando. Aquilo que importa salientar é que de todas elas

consegui retirar a melhor aprendizagem porque me motivaram para uma mudança consciente.

“Acima de tudo pretendo crescer consciente de que toda a responsabilidade imposta sobre mim tem um propósito muito concreto que é o de me tornar a minha melhor versão enquanto professor de educação física. Deste modo tentarei retirar o máximo das mínimas coisas assumindo um caminho de exigência para comigo mesmo com a ambição de elevar a aprendizagem dos alunos com quem me for cruzando.”

(Projeto de Estágio, novembro de 2020)

3.3. Espaços e dinâmicas de uma nova etapa

Fundada a 31 de março de 1964, com um corpo docente que hoje ronda os 115 profissionais, a escola onde todo este processo se deu inicia cada ano letivo com uma média de 1500 alunos pertencentes ao 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano) e ao Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano) em Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e, por fim, Línguas e Humanidades.

No que diz respeito às instalações, segundo as conversas que tive com alguns colegas da área disciplinar, posso afirmar com alguma segurança que esta é uma escola muito bem equipada. Por motivos de segurança, no ano letivo 2020/2021 em particular, as áreas comuns como os corredores e o bufete estiveram interditas à presença dos alunos para que o risco de contágio fosse reduzido ao máximo. O edifício central da escola está dividido em seis setores com 50 salas de aula comuns. A acrescentar, existem também 5 laboratórios de Física e Química, 4 laboratórios de Biologia e Geologia, 2 laboratórios de Informática e 4 salas de aula de Artes. Todos os espaços referidos estão equipados com as ferramentas e os materiais necessários para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra nas melhores circunstâncias. Para além deste edifício central, existem dois pavilhões desportivos e dois espaços exteriores onde são lecionadas as aulas de EF. O pavilhão de maiores dimensões pode

ser dividido em três espaços para que três turmas possam ter aulas em simultâneo e o pavilhão de menores dimensões apenas pode ser utilizado por duas turmas em simultâneo. Neste segundo existe também um espaço equipado com máquinas e materiais de ginásio para que os alunos possam treinar e desenvolver as suas capacidades motoras. Os espaços exteriores são constituídos por um campo de andebol (ou futebol de 5) e por três meios-campos de basquetebol. Para além dos espaços referenciados, a escola conta com um longo percurso que rodeia todos os edifícios que podia facilmente ser utilizado pelos PEF para desenvolver atividades como corridas, *peddy papers* ou orientação.

Nas arrecadações de cada um dos pavilhões, existe uma ampla variedade de materiais que podem ser utilizados nas aulas de EF. Deste modo, os professores podem assegurar a lecionação de um vasto leque de modalidades desportivas. Em todas as aulas, nunca senti qualquer restrição em termos de material. Mesmo nas atividades de cariz individual onde o rácio material-aluno foi 1:1. Isto permitiu-me conferir às aulas mais momentos de intensidade elevada e tempos de empenhamento motor mais prolongados. Saliento a organização com que o material se encontrava sempre arrumado. Prateleiras etiquetadas, carrinhos para as bolas devidamente identificados, redes dobradas corretamente e por fim, o bom estado de todo o material.

“Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro”

Desde que partilhei com os meus colegas e amigos a notícia de que o meu estágio profissionalizante seria nesta escola, as reações foram todas muito semelhantes: “É uma escola incrível!”, “O liceu é das melhores escolas aqui em Gaia.”, “Não tens que te preocupar com o mau comportamento!”.

Todos fazemos um conceito prévio daquilo que não conhecemos. Eu escolhi esta escola para estagiar precisamente pela ideia, bem ou mal fundamentada, de que era uma boa escola para se aprender a ser professor, com um ambiente educativo de exigência elevada e onde os alunos, à partida, se apresentariam com o entusiasmo e a vontade de querer aprender. No entanto, do ponto de vista profissionalizante, todos os desafios relacionados com a

gestão do clima da turma e das aulas é parcialmente posta de lado. Por conseguinte, deparei-me com uma tela branca, sem desafios de fácil identificação. Tela essa que considere que seria eu, em conjunto com o PC, a pintar, delinear, de modo que conseguisse sair deste ano letivo mais íntegro, sensível e competente para o exercício da função docente.

No início do ano letivo tive a curiosidade de ler o Projeto Educativo de Escola. Este documento elenca um conjunto de princípios e concepções que considero de central importância naquilo que é a vida da própria escola. A missão desta escola é a “justa distribuição do bem público educacional, proporcionando aos alunos um percurso escolar de sucesso e de excelência” (Projeto Educativo da Escola Cooperante, 2017, p.12). Nas diversas reuniões que em que fui estando presente (conselho de turma, departamento e área disciplinar) consegui perceber que a generalidade do corpo docente assume na sua doutrina a missão que a escola se propõe a cumprir. Como referi anteriormente, o grau de exigência dos docentes é elevado. Não só para com os alunos, como também para com eles mesmos. Na verdade, entendo que só desta forma se consiga, tal como a missão da escola propõe, desenvolver nos alunos um espírito crítico, criativo e autónomo de competências de cidadania ativa, de modo que explorem e desenvolvam as suas capacidades na sua plenitude. Acima de tudo, como qualquer outra escola, a EC pretende integrar os alunos na sociedade de forma ativa para que estes possam dar um contributo positivo, crítico e responsável para o desenvolvimento da comunidade, seja esta local, nacional e mesmo internacional.

Um ponto importante é o facto de esta escola pretender assumir-se, na comunidade, como uma instituição de referência para o prosseguimento de estudos. Deste modo, objetiva ser reconhecida como uma escola de excelência no ensino e nas aprendizagens de saberes no âmbito das áreas específicas curriculares e de formação que, na minha perspetiva, darão uma maior segurança naquilo que será o acesso ao ensino superior e académico. Este quadro, remete para uma peça central que redirecionou o meu pensamento e a forma como interpretei os comportamentos dos alunos. Pensei que os alunos com quem iria trabalhar eram alunos com ambições elevadas, que pretendiam

chegar ao ensino superior ou seguir por outras vias de desenvolvimento pessoal e profissional que implicam, à partida, um conjunto elevado de competências. Como sabemos, são inúmeros os relatos populistas de que a EF é tida como uma disciplina que ajuda os alunos com médias mais baixas e prejudica os alunos com médias mais altas. Também se ouve falar em casos em que a classificação de EF não é mais nem menos do que a média das classificações das outras disciplinas. Na pior das hipóteses, também se sussurra sobre casos onde esta classificação é utilizada para “ajudar os bons alunos” no acesso a determinados cursos do ensino superior. Esta foi a primeira pincelada que dei na tela de que há pouco falava. O primeiro desafio foi perceber as expectativas dos alunos em relação ao futuro e à classificação que estes pretendiam atingir no final do ano letivo na nossa disciplina. Quis fazê-los entender que a minha conceção de EF considera muito mais do que o saber fazer. Para além disso, prioriza muito o saber aprender e o saber ser. Deste modo, percebendo que todos os saberes concorrerem no sentido de desenvolvimento positivo dos alunos, as classificações poderiam, obviamente, ser altas e coincidentes com os objetivos a que estes se propuseram.

Observando o grau de excelência a que a escola se propõe chegar, podia facilmente cair no erro de percecionar esta instituição com sendo uma escola elitista. Não é, de todo, esta a ideia com que fiquei quando observei a forma como os professores trabalhavam e reportavam aquilo que acontecia nas aulas. É importante salientar que, para além da elevada exigência, esta escola se destaca pelo carácter inclusivo de integração de todos os alunos.

A escola promove, através de um conjunto de atividades, um conjunto de valores e princípios que podem e devem ser entendidos como fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos e formação de cidadãos íntegros. Um deles é a sensibilização e promoção de estilos de vida saudável através da criação de hábitos de prática de exercícios físico e de uma alimentação saudável e equilibrada. Um exemplo prático desta promoção de estilos de vida saudável é o projeto *#BEACTIVE*, inserido no Desporto Escolar, coordenado e operacionalizado pelos docentes de EF. A ideia deste projeto fascinou-me desde o momento em que me foi apresentado numa reunião da área

disciplinar. Num momento inicial, os Professores de EF e os Diretores de Turma identificam alunos com excesso de peso ou com problemas de saúde cujas implicações possam ser atenuadas pela prática regular de atividade física e recomendam, aos mesmos, a participação no projeto. Posteriormente, estes alunos são acompanhados semanalmente de forma particular e pormenorizada para que a prática seja do seu agrado e vá de encontro às suas necessidades. Apesar de pensado com este propósito, o *#BEACTIVE* também recebe alunos que tenham interesse em participar por iniciativa própria.

O Desporto Escolar é outro dos grandes pontos fortes desta escola no que diz respeito à promoção de hábitos de vida saudável. O grande propósito do mesmo passa por incentivar os alunos a uma prática desportiva regular e com significado. Neste ano letivo, devido à condição pandémica que se viveu, a vertente competitiva do Desporto Escolar não existiu. Isto acabou por gerar alguma desmotivação nos alunos e a participação nos grupos-equipa não foi tão vincada como noutros anos letivos.

Como referi anteriormente, a atividade física e desportiva é algo bastante valorizado nesta escola. Em circunstâncias normais, o nosso núcleo estaria inserido num conjunto de atividades presentes no Plano Anual de Atividades. Desde o “Dia Europeu do Desporto Escolar”, o “Torneio de Basquetebol 3x3”, o “Corta-Mato”, “Mega-Sprint”, entre muitos outros.

Para além da componente relacionada com os hábitos de vida saudáveis, o Projeto Educativo da escola engloba um conjunto de outras atividades que pretendem dar resposta aos valores que a escola se propõe a incutir e fomentar nos alunos. O “Jornal da Escola”, “Eco-Escolas”, “Projeto de Educação Para a Saúde” e “Projeto de Voluntariado – Garret Solidário” são apenas alguns dos exemplos de projetos e atividades que estão abertas à participação dos alunos. Deste modo, os alunos podem desenvolver um conjunto de outras competências e valores que concorrem a favor da sua formação enquanto agentes de intervenção na comunidade.

3.3.1. O Grupo de Educação Física

Ao longo de todo o ano letivo, estive presente nas reuniões de departamento de expressões e da área disciplinar de EF. Nas reuniões iniciais tive uma impressão muito positiva em relação a todos os docentes de EF. Talvez por todos se mostrarem tão receptivos para conosco, estagiários.

Batista et al. (2014) afirmam que o grupo de EF é um núcleo formativo com grande impacto, através do qual os professores desempenham um papel significativo no processo de integração e posterior aprendizagem dos estudantes estagiários. De facto, concordo em grande parte com esta afirmação. No entanto, reportando apenas as minhas vivências, sinto que esta integração e aprendizagem não está dependente de todos os professores pertencentes ao grupo da área disciplinar, mas somente àqueles que, de uma forma ou outra, me marcaram pela positiva. Segundo Matos (2014), a disciplina de EF requer que os seus responsáveis se façam notar por serem profissionais proativos e dinâmicos. Inconscientemente, acabei por criar uma ligação mais forte e uma possível admiração por aqueles professores que foram de encontro a esta postura mais ativa. Um dos exemplos disso foi o nosso PC que sempre se mostrou intelectual e emocionalmente ágil para enfrentar os desafios e os problemas inerentes à pandemia. Essa postura disruptiva fascinou-me desde o primeiro dia.

Considero os momentos de reunião de docentes de uma determinada disciplina absolutamente cruciais para que a partilha de ideias permita chegar a conclusões reais e práticas. Assim, promover-se-ão melhores condições de trabalho para que o processo de ensino-aprendizagem seja assegurado num quadro de princípios e objetivos transversais a todos os docentes, embora com formas de operacionalização distintas.

Neste grupo, como em muitas equipas de trabalho, existiram diversos tipos de intervenientes. As reuniões marcavam-se por algumas discussões mais acesas sobre o funcionamento da disciplina, ainda mais por causa de questões relacionadas com as restrições pandémicas. Senti que um número considerável de colegas se esquivava de determinadas decisões concretas que

envolviam a operacionalização da disciplina (planeamento, instrumentos de avaliação, regras de funcionamento das aulas, etc). Eu, pessoalmente, tentei sempre ser um interveniente ativo e participativo. Apesar de estar numa zona de absoluto desconforto por estar a expor-me perante colegas com mais experiência do que eu. Procurei assumir uma posição que ajudasse o grupo através da sugestão de estratégias que facilitassem ou desbloqueassem algumas interrogações que iam surgindo. Senti sempre que as minhas intervenções foram bem recebidas pelos colegas, mesmo quando contrapostas. Depois de refletir sobre a postura pouco ativa de alguns colegas, concluo que o mesmo talvez se deva a alguma falta de conhecimento sobre as diferentes temáticas abordadas, o que associado a um conformismo instalado resultava em intervenções pouco frequentes, nulas ou, na minha humilde opinião, concetualmente desajustadas. Fui identificando algumas lacunas em determinados discursos. Creio que muitas delas se devam à falta de uma atualização dos conhecimentos ou então à desmotivação para a profissão docente. Compreenderia esta postura se estivéssemos a atravessar uma fase em que as condições de trabalho não fossem as melhores. No entanto, não me parece que as condições de trabalho sejam assim tão pouco motivantes face às dificuldades que a profissão impõe.

Em relação aos meus colegas de estágio, aquilo que senti foi que, tal como eu, estavam muito desconfortáveis para intervir e expor alguns dos seus pontos de vista. Era interessante perceber que, depois de terminadas as reuniões, ficávamos a discutir algumas das decisões tomadas e, muitas vezes, eles acabavam por trazer para a conversa opiniões muito interessantes que nas reuniões não eram sequer expostas e que poderiam até ser solução para os vários problemas que iam surgindo. Isto fez-me refletir várias vezes sobre a pertinência de se renovar o corpo docente das escolas. Num ponto de vista geral, a nível nacional, quer-me parecer que temos um corpo docente envelhecido e, ainda que a relação não seja linear, desatualizado.

Ao longo deste ano também tive a oportunidade de lecionar EF e desenvolver outro tipo de atividades numa escola do primeiro ciclo do ensino básico. Aquilo que senti ao longo do ano foi que o ambiente de trabalho entre os colegas

desta escola era muito mais agradável e fluído do que no grupo de educação física (GEF) da EC. Uma das principais distinções que faço é exatamente a existência, ou não, de momentos de convívio e descontração no grupo. Na escola do primeiro ciclo fui convivendo com os meus colegas diariamente, nos intervalos, antes e até depois das aulas. Conversávamos sobre temas diversos, questões pessoais, problemas de âmbito profissional, futebol, família, etc. No estágio isso não se verificou. Os momentos de interação social davam-se pontualmente quando nos cruzávamos nos pavilhões e pouco mais do que isso. Graça (2014) diz-nos que a construção da identidade profissional dos estudantes estagiários é um processo complexo que requer momentos de formação e socialização. Não sei qual é a perspetiva dos meus colegas de estágio em relação a este assunto, mas eu, pessoalmente, senti que esses momentos de socialização foram escassos e poderiam ter sido muito positivos na nossa integração no corpo docente. Apesar de tudo, acho compreensível que esta socialização não tenha existido dada a grande nuvem cinzenta que pairou sob a escola e arredores, denominada de pandemia.

3.3.2. O Estágio Profissional

Vejo o estágio profissional como uma ponte que liga a minha formação académica e pessoal à profissão docente. Segundo Queirós (2014), colocar em prática o ensino é aquilo que permite ao estudante estagiário (EE) construir e consolidar um conjunto de atitudes e saberes práticos que são essenciais para o desempenho desta profissão. Podemos encarar o estágio profissional como o primeiro contacto real com a experiência profissional. A esse primeiro contacto dá-se o nome de período de indução (Flores, 1999), muito caracterizado por vir de braço dado com o chamado “choque com a realidade” de que tanto falamos nas aulas de Profissionalidade Pedagógica. Ensign et al. (2017) caracterizam este momento como sendo um confronto entre as expectativas do EE e as exigências do quotidiano da escola. Para além disso, é muito comum que, tal como eu senti numa fase inicial, os estudantes estagiários tenham um certo receio de fracassar coadjuvado pela dificuldade em resolver os primeiros problemas que vão surgindo no estágio. De acordo com Queirós (2014), tudo

isto pode contribuir para que os estudantes estagiários ou professores estagiários se sintam desconfortáveis nos primeiros momentos do estágio e em “choque” com aquilo que são as verdadeiras exigências do mesmo.

Huberman (2013) divide este período de indução em duas fases: a da sobrevivência e a da descoberta. O estágio de sobrevivência caracteriza-se, tal como víamos há pouco, pela diferença entre o que EE espectava que fosse a profissão docente e aquilo que ela verdadeiramente representa, com todas as suas exigências e adversidades. O estágio de descoberta, por outro lado, caracterizado por todo o entusiasmo e emoção de fazer parte de um grupo profissional.

Dentro daquilo que experienciei, o meu choque com a realidade foi relativamente “suave”. Apesar de me identificar com aquilo que Huberman afirma, senti que o meu estágio de sobrevivência passou de forma muito fugaz. Como é natural, nos primeiros dias senti-me um pouco desorientado na medida em que tinha um conjunto de tarefas a desenvolver, assuntos em que pensar, reuniões para preparar, documentos para ler, reflexões para fazer, entre outras coisas. Os sentimentos de insegurança e o medo de fracassar também estiveram presentes. Mas sendo uma pessoa calma, considero que consegui lidar com estas adversidades com relativa facilidade. O peso da responsabilidade não me assusta. Pelo contrário, é algo que me motiva. E talvez tenha sido por isso que o estágio de descoberta foi muito mais carregado, intenso e duradouro. O entusiasmo que senti ao ingressar nesta caminhada foi-se mantendo ao longo de todo o primeiro período letivo. A motivação para o desempenho das diferentes tarefas esteve sempre presente e foi o que serviu de combustível para a locomotiva andar. A felicidade de poder fazer parte da vida da escola e de estar inserido um grupo foi uma constante ao longo de todo esse período e, acima de tudo, vivi os primeiros meses com a sensação de que todos os dias me desafiei e aprendi algo novo. Fosse com o PC, com os colegas ou, mais frequentemente, com os próprios alunos.

3.3.3. O Núcleo de Estágio

Segundo Alves et al. (2017), o estágio deve acontecer em grupo porque deve possuir um carácter de trabalho coletivo em que tanto os EE, como os orientadores da faculdade e da escola desempenham um papel fundamental na construção conjunta de novo conhecimento. O Núcleo de Estágio é, no fundo, uma Comunidade de Prática, definida por Wenger et al. (2002, p. 4) como um grupo de pessoas que partilha uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um assunto e aprofundam o seu conhecimento e experiência nessa área através da interação continuada.

Segundo Baker e Beames (2016), as comunidades de prática, como é o caso de um núcleo de estágio, possuem, geralmente, um facilitador, que assume uma posição de liderança e é responsável por organizar ações, identificar os temas mais pertinentes a trabalhar e por ser o elemento agregador entre os restantes membros da comunidade. Tal como referem Alves et al. (2017), esta função pode ser partilhada por mais do que uma pessoa. No nosso caso, este papel de liderança é partilhado entre o PC e a Professora Orientadora (PO).

A criação de uma identidade profissional está fortemente ligada a estas comunidades de prática. Wenger et al. (2002, p. 35) classifica as mesmas como experiências de identidade porque envolvem a transformação do ou dos participantes nelas inseridos. Refletindo um pouco sobre estas questões, consigo perceber que a minha identidade profissional foi muito moldada pelas interferências do contexto em que estive inserido, pelas pessoas com que privei e pela forma como vivi e refleti sobre as minhas vivências. Isto vai de encontro ao que afirma Gee (2000), quando nos diz que este é um processo complexo e contínuo, muito dependente da componente social e do contexto em que ocorre, sendo que a inserção numa comunidade de prática, como um núcleo de estágio, permite aos seus membros, nós, estudantes estagiários, desenvolverem um conjunto diversificado de conhecimentos e um sentimento de pertença à mesma.

Segundo Alves et al. (2017), as comunidades de prática, ou neste caso, os núcleos de estágio, devem ser espaços de reflexão com tempo dedicado para

analisar, produzir, construir e reconstruir pensamentos e concepções, recorrendo a um questionamento inquieto de todos os intervenientes. Na minha opinião, esta premissa é absolutamente fulcral para que o todos os intervenientes do grupo ou núcleo possam recolher incorporar as aprendizagens que vão obtendo, fazendo um trajeto da periferia da comunidade da prática para o centro da mesma.

O nosso núcleo de estágio destacou-se pela capacidade de operacionalizar as tarefas e ideias que foram surgindo num período de tempo relativamente curto. Deste modo, acabou por existir tempo para analisar, corrigir e reaplicar. Saliento a forma breve e cooperativa como conseguimos chegar a um entendimento entre todos. Fomos construindo, desde o início do ano letivo, uma estrutura muito própria de lecionar as aulas, desde as aulas teóricas às práticas. A partir dessa estrutura fomos adicionando, a pouco e pouco, um cunho pessoal àquilo que foi a prática pedagógica de cada um.

Desde o início da caminhada que o PC foi salientando a importância de estarmos presentes em todos os momentos do estágio. Com isto, referia-se a estar presente nas reuniões dos concelhos de turma, nas reuniões de departamento ou área disciplinar, em todas as aulas dos colegas, etc. Em primeira instância, esta “exigência” pode parecer um pouco exagerada dado o grande volume de trabalho que tivemos ao longo de todo o ano letivo. Ainda mais quando, como no nosso caso, tínhamos outras obrigações profissionais que nos retiravam algum tempo e energia. Ainda assim, algo que numa fase inicial parece desajustado acabou por tornar todo o processo de formação profissional muito mais rico. Em primeiro lugar, sempre encarei a possibilidade de estar presente em todas as reuniões como um privilégio porque me fez sentir “mais professor”. Estar integrado nos grupos onde se discutem assuntos pertinentes e se tomam decisões fez com que conseguisse ver as problemáticas da escola através de vários prismas. Depois, o facto de estarmos todos presentes em todas as aulas potenciou e muito as minhas aprendizagens enquanto professor por um conjunto de fatores: consegui identificar as boas e más decisões dos meus colegas retendo aquilo que seria positivo para a minha prática; aprendi a questionar e a criticar as suas decisões

no sentido de potenciar as suas aprendizagens e melhorar a qualidade das suas aulas; beneficiei do facto de ter sempre dois observadores nas minhas aulas que as viam com um olhar diferente do meu; e por fim, a troca de ideias e opiniões entre todos foi muito mais frequente acabando por favorecer todos os elementos do núcleo e, acima de tudo, enriquecer o todo o processo de ensino-aprendizagem. Para além destes fatores, julgo que a ligação que se criou entre todos foi muito mais forte por termos todos estado presentes nos bons e nos maus momentos de cada um.

3.3.4. A relação com os colegas do núcleo

Durante o primeiro ano deste mestrado, não tive a oportunidade de conhecer nenhum dos meus colegas de núcleo de estágio. Assim sendo, a primeira vez que privei com os mesmos foi no dia da primeira reunião de área disciplinar. Desde o primeiro contacto que percebi que tínhamos uma relação cordial com espírito de trabalho e de compromisso de uns para com os outros. Isto criou em mim o entusiasmo para começar a trabalhar e planear tudo aquilo que seria o ano letivo. Para além deste entusiasmo, senti alguma segurança em relação àquilo que seria uma distribuição coerente das tarefas para que o estágio corresse da melhor forma.

Já li e ouvi alguns relatos de estudantes estagiários de anos anteriores que acabam por ter alguma dificuldade em trabalhar em conjunto com os colegas do núcleo de estágio. Muito porque chegavam com expectativas e ambições muito distintas. Na verdade, acreditava que tanto as minhas expectativas como as dos meus colegas não fossem as mais arrojadas. Isto porque com toda a situação pandémica que atravessávamos à data não favorecia nem alimentava, de maneira nenhuma, a criação destas mesmas expectativas. Pelo menos da minha parte, por exemplo, a ideia de que poderíamos criar aulas muito dinâmicas e interativas ou organizar eventos desportivos para a comunidade educativa caiu por terra quando me apercebi da forma como a pandemia estava a afetar a nossa sociedade e, mais especificamente, a escola. Julgo que os meus colegas partilhavam da mesma opinião que eu.

Somos muito distintos uns dos outros. Temos bagagens muito diferentes. Um ligado ao futebol, apaixonado pelo treino da sua modalidade. O outro, atleta de hóquei e muito interessado pela área do fitness. E eu, proveniente de uma arte marcial, apaixonado pela metodologia de treino e desenvolvimento das capacidades motoras de atletas e com uma forte ligação à atividade física adaptada e ao empoderamento de pessoas com deficiência através da prática de exercício físico. A parte engraçada de tudo isto é que por sermos tão diferente uns dos outros, acabámos por ter momentos de debate e discussão bastante enriquecedores acabando por tomar decisões com bastante facilidade. Ainda que essas decisões tenham que ser “filtradas” pelo nosso supremo comandante das forças armadas, o PC.

3.3.5. A relação com o professor cooperante

Em relação ao PC e responsável por acompanhar diariamente o núcleo de estágio, muito se pode dizer e contar. No entanto, muito pouco parece ser aquilo que sabemos sobre ele.

Sabemos que iniciou as suas funções como PEF na EC no ano letivo de 1980/81 e, também nessa altura, era treinador e jogador de voleibol. Já passou por alguns cargos de comando na escola, nomeadamente sendo o responsável pelo grupo da área disciplinar, representando a mesma no concelho pedagógico. Na vertente desportiva, aquilo que fui descobrindo permite-me afirmar que comandou várias equipas de voleibol reconhecidas a nível nacional e internacional, tanto no desporto feminino como masculino. Esteve também ligado à Federação Portuguesa de Voleibol, onde desempenhou a função de Selecionador Nacional no escalão de Juniores. Não considero que uma bibliografia sobre este professor seja algo necessário para este relatório, até porque, quando chegar a devida altura, o mesmo deverá elaborar um cronograma com toda a sua história de vida, relatando as conquistas desportivas que foi alcançando.

O primeiro contacto que tive com o PC foi também no dia da primeira reunião da área disciplinar. A primeira impressão que tive sobre o mesmo também

contribuiu, em muito, para um entusiasmo para enfrentar os desafios que se avizinhavam. Uma pessoa simpática, com espírito e aparência jovem e com uma boa disposição bastante vincada. A verdade é que nunca tinha visto, até à data, nenhum PEF com tamanha vontade e energia para discutir os mais diversos assuntos relacionados com a nossa área.

A experiência e a sabedoria são valias absolutamente inigualáveis e, de uma maneira ou de outra, só as adquirimos com o tempo, erro após erro, tentativa após tentativa. Sempre fui um adolescente muito imaturo, principalmente na forma como olhava para os professores mais velhos. Infelizmente, em todo o meu percurso académico, só mais próximo do fim é que comecei a entender que professores como o nosso PC são pessoas absolutamente ricas em diversos aspetos. E podemos ver essa riqueza através de vários pontos de vista. Saliento a vertente académica, por serem pessoas com um saber científico muito vasto e saliento também o conhecimento tácito, pelo conjunto de experiências pelas quais já passaram.

O nosso PC destaca-se por muitas características. Uma delas é a habilidade para transformar as experiências pelas quais passou em lições para a prática pedagógica. Gosto particularmente de registar as frases que o mesmo vai proferindo ao longo das conversas que vamos tendo porque acabo sempre por transportá-las para uma aprendizagem. Acho até que seria engraçado o mesmo escrever um livro sobre as suas experiências e certamente que teria uma frase específica para dar nome a cada um dos capítulos.

No que diz respeito à forma como vê a EF, quer-me parecer que o nosso PC é muito pragmático, muito direto e com uma ideia muito própria sobre o propósito da disciplina na escola. O próprio afirma que as aulas de EF servem, acima de tudo, para “mexer o esqueleto”. Em parte, concordo com este prisma de olhar para a disciplina, ainda por cima numa situação pandémica como é a que vivemos durante todo o ano letivo. No entanto, acho que a EF pode e deve ser vista num cenário muito mais abrangente, onde o foco seja o desenvolvimento integral do aluno e não apenas a componente do domínio motor.

Foram muitas as vezes em que as minhas opiniões divergiram das do PC. Já perdi a conta às discussões que fui tendo com o mesmo ao longo do estágio. Contudo, considero que em todos esses momentos acabei por crescer. E o maior reflexo desse crescimento passa por ter tido a capacidade de confrontar alguns pontos de vista com um pensamento crítico. Face àquilo que vou ouvindo sobre outros colegas, sinto que tive muita sorte por termos tido a oportunidade de privar e aprender com este PC. Foi um período de 10 meses em que pudemos, dia após dia, aula após aula, beber da sua sabedoria.

4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

4.1. Pressupostos para um ensino de Educação Física de qualidade

Ensinar e aprender são dois termos que não vivem desconectados um do outro. A relação entre ambos é uma relação simbiótica, bidirecional. Ainda que em determinados casos tenhamos a capacidade de aprender sem a presença de alguém que nos ensine, todo o processo se torna muito mais rico e completo quando existe do outro lado um tutor, professor, mestre ou facilitador. O mesmo não se passa com quem ensina. A arte de ensinar está inteiramente dependente de alguém que retenha e incorpore uma aprendizagem. Com isto, aquilo que pretendo afirmar é que eu só serei verdadeiramente um professor se conseguir fazer com que alguém aprenda aquilo que lhe pretendo ensinar.

A partir daqui surge uma outra questão. Para se saber ensinar, é preciso saber o que é aprender. E o que é a aprendizagem? Em conversa com o PC, num dos nossos almoços semanais já perto do final do estágio, surgiu precisamente esta questão do que é efetivamente a aprendizagem. Tema sobre o qual me fui interrogando inúmeras vezes ao longo do estágio. Entre várias elações, o mesmo disse:

“A aprendizagem transcende as aquisições motoras. É mais uma modificação de personalidade global face a alguma coisa. A aprendizagem é holística, não é algo que fique puramente numa dimensão motora. Isto vai de encontro a um conceito que eu tinha há uns anos que era o «aluno honesto». O que nós queríamos era um aluno honesto. O aluno que tem as suas limitações, mas faz aquilo que é preciso, que adere. E, portanto, esse é que é no fundo o aluno que transcende o mero executante.”

(Professor Cooperante, Vila Nova de Gaia, junho de 2021)

Esta perspetiva que, vinda por parte do nosso PC, me surpreendeu bastante, vai muito mais de encontro à minha conceção daquilo que deve ser a EF. Uma

disciplina que procura uma transformação global e holística em vez de procurar uma mera mudança naquilo que é o conhecimento ou a competência motora. Reconheço que o culto e desenvolvimento corporal são um dos pontos centrais da nossa atuação, no entanto, arrisco-me a dizer que essa não deve ser a nossa maior preocupação quando lecionamos a nossa disciplina. Mais do que ensinar os meus alunos a jogar, correr ou saltar, pretendi que os mesmos incorporassem uma atitude positiva face à disciplina. Com vontade, proatividade, consciência e acima de tudo, prazer naquilo que faziam e aprendiam.

A título de exemplo sobre estas questões da aprendizagem, deixo aqui um pequeno excerto de uma reflexão que escrevi sobre a forma como queria que os meus alunos aprendessem aquilo que lhes pretendia ensinar.

“Acredito cada vez mais que o segredo não é só fazer o aluno chegar onde nós, professores, queremos que ele chegue. Vai muito além disso! Tem que partir do aluno, essa vontade. O segredo passa sim por conseguir fazer com que o aluno queira, também ele, chegar onde nós queremos que ele chegue.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, maio de 2021)

Este é um dos exemplos daquilo que foi uma verdadeira aprendizagem no meu primeiro ano do ciclo de estudos deste mestrado. Relendo esta reflexão, apercebi-me que, de forma inconsciente, escrevi algo que já no primeiro ano o Professor Amândio Graça nos tinha tentado transmitir através de uma analogia com cavalos. A frase, de John Heywood, que dizia: “Um homem pode muito bem levar um cavalo até à água, mas não pode obrigá-lo a bebê-la.”. Perceber que, inconscientemente, assimilei esta frase faz-me refletir sobre estas questões do que é verdadeiramente a aprendizagem.

Quando se fala em ensinar, é importante que se coloquem algumas questões: Ensinar o quê? A quem? Como? Em que circunstâncias? Para todas estas perguntas existe uma resposta que não é, de todo, simples de elaborar. Este capítulo irá debruçar-se sobre estas mesmas questões, relatando aquilo que

foram as decisões tomadas, face ao contexto em que estive inserido, na procura de um ensino de qualidade que potenciasses as verdadeiras aprendizagens dos alunos.

De modo a construir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e organizado, as primeiras preocupações passaram pela análise do contexto educativo onde estava inserido bem como os documentos que orientam a disciplina numa perspetiva macro. Por iniciativa própria e também com a indicação do PC, decidi que seria importante fazer uma leitura do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), bem como visitar as Aprendizagens Essenciais (AE). Mais tarde, já depois de iniciadas as reuniões de preparação para o ano letivo, foi momento de estudar os documentos internos como o Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno e a Planificação Anual da Área Disciplinar. Ainda que consciente de que muito daquilo que li seria alvo de alterações por causa das restrições pandémicas impostas pela Direção Geral de Saúde e pela Direção Geral da Educação, senti que ao fazer uma análise prévia destes documentos, consegui preparar-me melhor para as reuniões onde foram discutidas e tomadas as primeiras decisões.

4.1.1. A pandemia e as suas implicações

O início do ano letivo ficou muito marcado pelas restrições impostas, pela pandemia que atravessávamos na altura. Senti em todo o GEF um grande desconforto associado a uma incerteza nas tomadas de decisão. Importa salientar que nunca antes a nossa sociedade, como a conhecemos hoje, tinha vivido uma situação como esta e, naturalmente, as dúvidas que surgiram acabaram por não ter uma resposta imediata, muito menos acertada. A sensação com que fiquei, principalmente nas primeiras reuniões, foi que alguns elementos do grupo estavam desesperadamente à procura de respostas que, naquela altura e face à inexperiência que tínhamos, eram impossíveis de encontrar. O nosso PC, pelo contrário, encarou esta situação de uma forma muito pragmática. Em todas as intervenções que fazia afirmava que devíamos

“jogar pelo seguro” e perceber, com o desenrolar do ano letivo, que tipo de mudanças poderiam ou não ser feitas.

“É certo e sabido que a preparação deste ano letivo está a ser muito diferente daquilo a que os professores desta e de outras escolas estão habituados. Sendo tudo isto um mundo novo, é compreensível que os programas de educação física e os documentos que guiam a operacionalização da disciplina estejam desenquadrados ou desajustados face àquilo que estamos a viver. Como tal, não vejo relevância nenhuma nesta necessidade desesperada de encontrar a melhor forma para que se cumpram com os programas de ensino e se recuperem as aprendizagens perdidas no ano anterior. Quando ouço determinadas intervenções de alguns colegas, sinto que não vejo a nossa disciplina da mesma forma que eles.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, setembro de 2020)

A Direção Geral de Educação em conjunto com a Direção Geral de Saúde recolheu um conjunto de sugestões da Sociedade Portuguesa de Educação Física e do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto e lançaram um documento com ORIENTAÇÕES, e repita-se, ORIENTAÇÕES para a realização das aulas de EF em regime presencial. Este documento tinha como objetivo “apoiar as escolas, os profissionais, os alunos e os encarregados de educação, devendo ser entendidas numa perspetiva essencialmente orientadora”. Acho que o nosso GEF falhou, numa primeira fase, ao olhar para este documento como uma verdade absoluta cujas orientações tinham que se cumprir à risca. Isto acabou por criar muitos momentos de discórdia, por vezes até desconfortáveis, porque, tal como o documento indica, uma perspetiva orientadora não é nem deve ser encarado como algo absolutista. Muitas das discussões que surgiam prendiam-se com o tema do cumprimento do currículo e a necessidade de se cumprir com o PNEF. Algo que achei muito caricato. Em determinados momentos, apetecia-me questionar o grupo sobre a pertinência e adequação desse PNEF. Pensemos... Se cumprir com o PNEF, por si só, já é um bico-de-obra, imaginem fazê-lo com

um vírus pronto a atacar tudo o que respira. “Se nem nos anos letivos ditos normais se consegue cumprir, nem de perto nem de longe, com o que pede o PNEF, como é que agora estamos mais preocupados com o PNEF do que com a saúde dos nossos alunos?” Questionava-me a mim mesmo, na minha humilde inocência, enquanto ouvia os colegas a debater e a discutir a temática.

“Em conversa com alguns colegas estagiários de outras escolas percebi que nos seus contextos de intervenção, nada ou muito pouco está a ser feito para que nas aulas de educação física sejam adotadas medidas de prevenção e segurança face à propagação do vírus! Isto é algo que me assusta tremendamente. Não consigo compreender como é que, face a tudo o que se viveu no ano letivo anterior, não se tenha o mínimo de cuidados estabelecido. E com isto não me refiro apenas à utilização do desinfetante nas mãos ou no material. Falo de orientações metodológicas que deviam ser implementadas para evitar demasiado contacto físico, próprio da natureza da disciplina.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, outubro de 2020)

Se por um lado senti que na nossa escola a preocupação com a situação pandémica chegava a ser incapacitante para uma boa prática docente, por outro lado, fiquei assustado quando percebi que em determinados contextos esta preocupação era quase inexistente. É inadmissível que entidades públicas educativas, que devem zelar pelo bem-estar e segurança de qualquer cidadão, permitam que uma aula de EF decorra na normalidade sem qualquer tipo de restrição no que diz respeito ao distanciamento físico, utilização de máscara ou até partilha de material.

Pois bem. Olhando para aquelas que foram as recomendações ou orientações tidas em maior consideração no início do ano letivo, importa que todas sejam referenciadas para que, mais tarde, se perceba o porquê de algumas decisões. Inicialmente, aquilo que ficou estabelecido em sede da área disciplinar foi que numa primeira fase, e tal como o documento da DGS recomendava, deviam ser adotadas medidas que privilegiassem o distanciamento físico de, pelo menos, três metros entre alunos impossibilitando o contacto físico entre dois ou mais

alunos e a utilização do material devia ser feita de forma individual, não podendo existir partilha de material entre alunos a menos que o mesmo fosse devidamente desinfetado e higienizado. Desta forma, e procurando seguir as orientações para as estratégias e metodologias de ensino, procurei promover a realização de tarefas individuais respeitando o distanciamento físico, privilegiei formas de jogo reduzidas com situações de oposição nula/passiva e procurei que se criassem rotinas e hábitos de prática que respeitassem as regras impostas pela escola.

4.1.2. A turma que me foi atribuída

Foi-me atribuída uma turma do 11^o ano do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. A mesma era composta por 19 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, em que 10 alunos eram do sexo masculino e 9 a do sexo feminino.

No início do ano, todos os alunos da turma afirmaram ter gosto pelas aulas de EF, alertando para a monotonia que as aulas a distância podiam trazer. Deixo aqui algumas das justificações que achei pertinentes e me permitiram ter uma noção clara da forma como os alunos já percebiam a nossa disciplina:

“Gosto de educação física porque (...) nos ensina várias coisas que devemos levar para a nossa vida.”

(Aluno 2, Vila Nova de Gaia, setembro de 2020)

“Gosto de educação física porque me ajuda a ser uma pessoa ativa e a aliviar o stress.”

(Aluno 6, Vila Nova de Gaia, setembro de 2020)

“Considero-a muito importante porque é a única disciplina que trabalha a parte motora do nosso corpo e vários aspetos psicológicos como por exemplo o trabalho de equipa.”

(Aluno 10, Vila Nova de Gaia, setembro de 2020)

“Gosto, pois desenvolve interações sociais e o nível da aptidão física.”

(Aluno 17, Vila Nova de Gaia, setembro de 2020)

Em quatro justificações consegui perceber que os alunos tinham uma noção muito própria do papel da EF na escola e, conseqüentemente, também nas suas vidas. Em síntese, estes alunos iniciaram o ano letivo com a visão de que a EF tem ou deve ter propósitos de diferentes naturezas e percebem alguns dos vários porquês da sua importância. Acredito que muita desta consciência se deva ao trabalho que foi desenvolvido no ano anterior com uma estudante estagiária sob a supervisão do respetivo PC e PO.

Da totalidade da turma, apenas 30% afirmou praticar um desporto federado. Entre os quais surge o futebol, jui jistu, karaté e o andebol. Era uma turma com poucos alunos inseridos no mundo do desporto federado, algo que poderia vir a ser colmatado com a participação nas oportunidades que a escola oferece através do desporto escolar. No entanto, nenhum dos alunos estava inscrito nos grupos-equipa do desporto escolar, o que me trouxe alguma preocupação porque, como todos eles sabem, iriam obter um conjunto de benefícios, quer do ponto de vista motor quer do ponto de vista psicológico e social, que poderiam potenciar não só as suas classificações na disciplina de EF como também melhorariam, certamente, outras componentes importantes das suas vidas. Ainda assim, compreendi que a participação nas equipas do desporto escolar não fosse uma prioridade no momento, muito pelos constrangimentos e receios sentidos em relação à propagação do vírus.

No campo das atitudes, reconheço que a turma colaborou bastante em todas as atividades propostas. Os alunos, de um modo geral, mostraram ser bastante responsáveis e interessados pelas aulas de EF. Foram raros os momentos em que tive que preocupar-me obsessivamente com a gestão do clima de aula. Tive alguns problemas em conseguir fazer com que os alunos fossem mais pontuais, no entanto, com o plano de contingência da escola, isto era algo que se tornava complicado para os alunos cumprir com os tempos definidos para entrar no balneário e para entrar no ginásio. Ainda assim, estou ciente de que,

depois de algumas chamadas de atenção, esse ponto menos positivo se foi diluindo ao longo do primeiro período.

Fui reparando que na turma existia um grupo de alunos que não colocava, nas tarefas de aptidão física (ApF), tanta intensidade como os colegas. Este aspeto foi bastante notório nas primeiras aulas práticas. Senti que existia alguma desmotivação pelo facto de verem os colegas a executar determinadas tarefas com uma maior facilidade do que eles. Felizmente, consegui reverter este aspeto fazendo perceber a esse grupo que as nossas aulas de EF deviam funcionar de forma autorreferenciada, ou seja, em função da capacidade de cada um. “Tentem gerir a intensidade do esforço em função das vossas capacidades!” – esta foi uma das intervenções mais frequentes ao longo de todo o primeiro período. Para que todos os alunos, e principalmente aqueles que estavam nos níveis de ApF mais baixos, sentissem que deviam adaptar a intensidade dos exercícios às suas capacidades e não às capacidades do colega do lado.

No que diz respeito aos níveis de ApF, deparei-me, no início das aulas práticas, com uma turma muito heterogénea em todos os domínios desta componente. Este dado não me criou qualquer tipo de preocupação porque, independentemente do ponto de partida, sabia que todos chegariam ao final bastante melhores.

No domínio dos conhecimentos, aquilo com o que me deparei, principalmente nas primeiras aulas teóricas, foi uma turma bastante heterogénea com índices de participação muito distintos uns dos outros. As intervenções dos alunos eram, inicialmente, sempre feitas pelo mesmo grupo de alunos. Ainda assim, senti que uma boa parte da turma já tinha, à data, adquirido alguns dos conhecimentos que pretendia lecionar. Isto acabou por ser muito positivo porque consegui passar por esses conteúdos com mais profundidade. De salientar o espírito crítico da turma, de um modo geral. Quase todos os alunos, a um dado momento, acabaram por colocar questões, contrapor alguma das minhas respostas ou até complementar algumas das minhas intervenções. Para além disso, muitas das vezes, debatiam temas entre si.

No que diz respeito ao domínio das Atividades Físicas (AF), a diagnose feita numa fase inicial foi muito comprometida pelo cariz individual que as aulas obrigavam a que existisse. Deste modo, a única avaliação diagnóstica, se assim lhe puder chamar, foi muito centrada na competência das habilidades motoras mais ligadas à técnica das diferentes modalidades lecionadas. Aquilo que pude identificar foi que, tal como nos outros domínios, existiam alunos com níveis de competência muito distintos. De um modo geral, a turma tinha algumas dificuldades na execução técnica das habilidades motoras específicas de cada modalidade. Isto talvez se deva ao facto de no ano transato não terem tido a oportunidade de desenvolver essas mesmas habilidades, fruto do período de confinamento e das restrições impostas à disciplina de EF.

4.1.3. Decisões Curriculares

Para dar cumprimento a estas regras que foram estabelecidas pelo GEF foram feitas algumas modificações à Planificação Anual da disciplina. Este documento está dividido por anos curriculares e é o que orienta as primeiras decisões para a realização do planeamento anual que cada professor deve fazer para as suas turmas. O mesmo indica o número de aulas a ser lecionado em cada uma das modalidades desportivas bem como os conteúdos que devem ser lecionados em cada uma dessas modalidades.

No que diz respeito ao domínio da ApF, esta planificação sugere que o trabalho de “resistência, força, velocidade e destreza geral” seja transversal a todas as aulas.

No domínio das AF foram feitas algumas alterações no que concerne aos conteúdos a desenvolver bem como as formas de jogo a utilizar na leção desses conteúdos. Nas modalidades desportivas coletivas, de uma forma transversal, aquilo que se definiu como prioridade foi a exercitação dos conteúdos técnicos de forma analítica para promover o distanciamento entre os alunos. No caso do futebol e do basquetebol, as grandes alterações que foram feitas surgiram no sentido de remover por completo situações de oposição com

igualdade numérica, privilegiando sempre a superioridade numérica com oposição passiva ou sem oposição. Em relação ao Atletismo, tudo se manteve como nos anos letivos anteriores, havendo apenas uma ressalva para a desinfecção e higienização do material aquando da sua transmissão ou partilha. Sobre aos desportos de combate, ficou decidido que seriam removidos como forma de salvaguarda substituindo-os pelos desportos de raquete, nomeadamente o Badminton que com pequenas medidas de segurança não representava, na altura, um grande risco de contágio para os alunos.

Relativamente às Atividades Rítmicas Expressivas, não existiu qualquer tipo de modificação na sua planificação. No entanto, ficou a salvaguarda de recorrer a esta AF caso tivéssemos de ir para o E@D.

No que diz respeito ao domínio dos Conhecimentos, aquilo que ficou estabelecido foi que a planificação anual se mantinha da mesma forma que nos anos anteriores.

4.2. Planeamento

4.2.1. Pressupostos

Após tomadas todas as decisões face à forma como a disciplina poderia ou não ser operacionalizada neste ano atípico, foi tempo de começar a tomar decisões em núcleo de estágio.

A primeira decisão a ser tomada teve que ver com a questão do planeamento anual. O planeamento anual, por norma, é um documento que contempla a calendarização de todo o ano letivo, tendo em principal foco a distribuição das matérias de ensino ao longo dos três períodos letivos. Questionamo-nos sobre a pertinência de se planear a longo prazo tendo em consideração a situação que vivíamos à data. Aquilo que concluímos, juntamente com o PC, foi que não faria sentido estarmos a planear já os três períodos letivos porque existia a possibilidade de a qualquer momento irmos para o regime de E@D. Assim sendo, aquilo que ficou estabelecido foi “dar um passo de cada vez”, planeando período letivo a período letivo. E foi assim que fizemos. Esta organização do

processo de ensino-aprendizagem, apesar ter sido feita de forma faseada tinha como objetivo que se interligasse sequencialmente entre períodos letivos. Aliás, segundo afirmam (2013) só desta forma é possível que se alcance um alinhamento instrucional entre aquilo que é a definição adequada de objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento das tarefas que ajudem os alunos a alcançar esses objetivos e, por fim, uma avaliação concordante que permita ao professor entender em que medida existiu uma aquisição de aprendizagens por parte dos alunos face aos objetivos inicialmente estipulados.

Segundo o que foi definido em reunião de grupo disciplinar, o desenvolvimento da ApF deveria estar presente em todas as aulas, sendo elas de 50 ou 100 minutos. Por outro lado, as AF só deveriam ser lecionadas nas aulas de 100 minutos. Esta informação foi importante para estruturarmos aquela que foi a nossa base de atuação. Por conseguinte, elaboramos uma planificação-tipo para as aulas de 50 minutos e outra para as de 100 minutos (quadro 1).

Quadro 1 – Planificação-tipo em função do tempo de aula

Aulas 50' (40' tempo útil)		Aulas 100' (90' tempo útil)	
10'	Ativação Geral	10'	Ativação Geral
25'	Aptidão Física – AM; ACR; FLX	10'	Coordenação Motora
5'	Relaxamento	35'	Atividades Físicas
		30'	Aptidão Física – AM; ACR; FLX
		5'	Relaxamento

Esta planificação-tipo não foi algo que devíamos seguir de forma rígida e linear, ou seja, poderíamos moldar a mesma em função das necessidades e objetivos de cada aula. No entanto, todas as componentes presentes nesta planificação deveriam ser respeitadas e devidamente desenvolvidas.

Outra ferramenta importante a ter em conta para a realização do planeamento foi o Roulement. Documento que organiza e determina os espaços em que cada turma terá as aulas ao longo da semana. No caso da nossa escola, esta organização é feita de forma rotativa para que exista uma igualdade de oportunidades para todos os professores e, respetivamente, para as suas turmas. Como já referi anteriormente, os espaços da escola destinados às

aulas de EF são o Ginásio de cima, com espaço para duas turmas (GN1 e GN2), o Ginásio de baixo, com espaço para três turmas (G1, G2 e G3) e o Polidesportivo exterior. Por motivos de segurança sanitária, o espaço G2 foi interdito e a turma que ficasse destacada nesse espaço teria que ir para o espaço exterior. Deste modo, quando existiam 5 turmas a ter aulas em simultâneo, não havia a possibilidade de estarem mais do que 2 turmas no mesmo espaço.

Este documento foi importante porque orientou as nossas decisões tendo em conta as AF que poderíamos lecionar nos diferentes dias da semana e nas diferentes semanas no período letivo. Para além disso, foi importante para o planeamento numa perspetiva mais micro, tanto ao nível do plano de aula como ao nível do planeamento de determinado exercício ou situação de aprendizagem. Por exemplo, sabendo que a aula de 50 minutos seria no espaço exterior (com mais espaço que os restantes) e tendo em consideração que as aulas de 50 minutos são destinadas ao domínio da ApF, poderia dedicar mais tempo dessa aula ao desenvolvimento da Aptidão Cardiorrespiratória (ACR) que, numa perspetiva simplista, necessita de mais espaço para que os alunos possam correr maiores distâncias de forma contínua e sem mudanças de direção que quebrem o ritmo de corrida.

Segundo as Aprendizagens Essenciais previstas para o 11º ano, no domínio das AF, devem ser selecionadas: Duas matérias de ensino dos “Jogos Desportivos Coletivos”, uma matéria de ensino da subárea da “Ginástica e Atletismo”, uma matéria de ensino da subárea “Atividades Rítmicas Expressivas” e dentro dos subdomínios opcionais, uma ou duas matérias. Após a análise deste documento e depois de o confrontarmos com a planificação anual do grupo de área disciplinar, ficaram estipuladas as seguintes matérias (quadro 2).

Quadro 2 - Matérias de Ensino das Atividades Físicas

Subárea	Matérias de ensino escolhidas
Jogos Desportivos Coletivos	Futebol e Basquetebol

Ginástica ou Atletismo	Atletismo
Atividades Rítmicas Expressivas	Dança
Opcional: Raquetes	Badminton

Ainda sobre as Aprendizagens Essenciais, no domínio da ApF pretende-se que os alunos desenvolvam as suas capacidades motoras de modo que se enquadrem na Zona Saudável de ApF do programa FITescola, tendo em conta a sua idade e sexo. Na minha perspetiva, este tipo de visão face ao domínio da ApF é absolutamente minimalista. A partir desta perspetiva, fácil será perceber que o trabalho desenvolvido não teve em consideração zonas nem espectros de saúde facilmente distorcidas ou mascaradas de predisposições genéticas. Mas mais à frente terei a oportunidade de apresentar algumas das minhas opiniões em relação a isso.

Por fim, no domínio dos Conhecimentos, saliento a importância que é dada a que os alunos conheçam os meios e métodos que lhes permitam manter e desenvolver as suas capacidades motoras. Para além disso, as Aprendizagens Essenciais contemplam que os alunos devem “conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das AF físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança”. Estas são, na minha opinião, matérias que podem e devem ser exploradas a fundo na nossa disciplina e são de extrema importância para aquilo que é a autonomia e a segurança dos nossos alunos que estarão, no futuro, mais próximos de serem cidadãos ativos. Para além destes conteúdos, ficou estipulado, juntamente com o PC e restantes colegas, que outras matérias seriam lecionadas neste domínio.

Procuramos respeitar ao máximo os diferentes níveis de planeamento, tentando ajustar à nossa realidade e às condições da nossa ação o que seria proveitoso utilizar ou não. Sabemos que o planeamento em EF se pode dividir em três níveis. O Plano Anual (nível I do planeamento), pelos motivos que referi anteriormente, foi feito período letivo a período letivo. Os Planos da Unidades Didáticas (nível II do planeamento) foram elaborados e incorporados

no nível I do planeamento dado que o tempo dedicado às Atividades Físicas foi muito reduzido e, por fim, os Planos de Aula (nível III do planeamento).

- **Plano Anual**

Sabendo que, tal como Bento (2003, p. 65) nos diz, a conceção de um conjunto de aulas isoladas não soma os seus efeitos nem tampouco ajuda a alcançar resultados satisfatórios, foi necessário desenhar um primeiro esboço do plano de ação numa perspetiva macro.

O nosso PC tantas vezes nos disse que “antes de ligarmos o computador, deveríamos ligar o cérebro”. Sempre interpretei isto de uma forma muito racional. Para mim, aquilo a que ele se referia era à correta definição de objetivos antes de se partir para o planeamento. O planeamento é um “plano de intenções”. É algo que pretende orientar a ação. Como tal, um plano pretende-se que seja exequível, didaticamente ajustado e rigoroso de modo que oriente o professor para aquilo que é o essencial, tendo por base as indicações dos programas de ensino e a análise do contexto.

O PC sempre me dizia: “Ricardo, antes de ligares o computado, liga o cérebro”, “Antes de começares a planear, pensa no que realmente queres. Quais são os objetivos?”.

Para o Planeamento do 1º Período, as estratégias passaram por criar documentos simples, de interpretação rápida com a informação essencial que me permitisse perceber de imediato quais os conteúdos a lecionar e tarefas a desempenhar em determinada aula. Desta forma, surgiu o primeiro projeto de planeamento do primeiro período (ver quadros 3 e 4).

Quadro 3- Planeamento do Domínio Motor no 1º Período

	ME	Nº de aulas	Conteúdos	Problemas e Necessidades dos Alunos	Modelos e estratégias de ensino
1º Período	Badminton	3	Habilidades Motoras (1) Pega Universal; (2) Serviço Curto; (3) Serviço Longo; (4) Encosto; (5) Lob; (6) Amorti; (7) Clear. Conhecimentos - Cultura Desportiva; Regras;	- Ações muito estáticas; - Fraco domínio técnico dos diferentes batimentos; - Fraco conhecimento dos princípios táticos	MID; MAC.
	Basquetebol	3	Habilidades Motoras (1) Passe; (2) Drible de progressão; (3) Drible de inversão; (4) Drible de proteção; (5) Paragem a um tempo; (6) Paragem a dois tempos; (7) Lançamento em apoio; (8) Lançamento na passada; Conhecimentos - Componentes Críticas das Diferentes Hab. Mot.	- Fraco domínio técnico das diferentes habilidades motoras específicas;	MID;
	Futebol	3	Habilidades Motoras (1) Passe; (2) Receção; (3) Condução de Bola; (4) Remate; Conhecimentos - Componentes Críticas das Diferentes Hab. Mot.	- Dois níveis nitidamente distintos no domínio técnico das habilidades motoras: (1) razoável; (2) fraco;	MID;
	Aptidão Física	14	Capacidades Motoras - Aptidão Muscular (resistente e explosiva) - Aptidão Cardiorrespiratória - Flexibilidade (isquiotibiais e glenoumeral) Conhecimentos - Princípios Básicos do Treino; - Benefícios do treino das diferentes capacidades motoras	- Três níveis de aptidão motora muito distintos; - Raparigas com melhor flexibilidade; - Rapazes com melhor aptidão muscular (ainda que com muita heterogeneidade); - Fraca aptidão cardiorrespiratória em toda a turma;	MID; ApA;

Legenda: MID – Modelo de Instrução Direta; MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa; ApA – Avaliação para a Aprendizagem.

Numa primeira fase do planeamento, optei por dividir as diferentes matérias de ensino (domínio motor) e estruturar, de uma forma muito sucinta, os conteúdos a lecionar, as necessidades mais evidentes da turma e os modelos/estratégias de ensino que pretendia adotar. Por conseguinte, criei um outro nível de planeamento que contemplasse, dentro de cada aula, os conteúdos a lecionar e outras tarefas a desempenhar (quadro 4).

Quadro 4 - Planeamento das aulas do 1º Período

	Quarta-Feira (100')		Sexta-Feira (50')	
Semana 1	23/09	- Apresentação	25/09	Conhecimentos: Recom. Gerais para a Atividade Física
Semana 2	30/09	Conhecimentos: A Atividade Física em Portugal; Atividade Física nos Jovens.	02/10	- Plano de Contingência ESAG
Semana 3	07/10	- Aula de Preparação (Apt.F.) - Av. Diagnóstica At Físicas	09/10	- Aula de Preparação (Apt.F.) - Av. Diagnóstica At Físicas
Semana 4	14/10	- Aula de Preparação (Apt.F.) -Basquetebol: Drible de Progressão; Drible de Proteção; Paragem a 1 tempo; Paragem a 2 tempos; Lançamento em Apoio	16/10	- Aula de Preparação (Apt.F.)
Semana 5	21/10	Nível 1 - Aptidão Muscular, Flexibilidade e Coordenação (Deslocam) - Basquetebol: Passe; Lançamento na passada; Drible de Inversão; - Testes Físicos (4x10/HG)	23/10	- Conhecimentos: Princípios Básicos de Treino - Assessment for Learning
Semana 6	28/10	- Aptidão Muscular, Flexibilidade e Coordenação MI - Badminton: Pega Universal, Serviço Curto, Encosto e Lob; - Testes Físicos (SR/Abd/SC)	30/10	- Aptidão Muscular e Coordenação MI - Teste Físicos (PACER)
Semana 7	04/11	Nível 2 - Aptidão Muscular, Flexibilidade e Coordenação AF - Futebol 1: Passe e Receção; Condução de Bola; Drible;	06/11	- Aptidão Muscular e Coordenação Animal Flow
Semana 8	11/11	- Aptidão Muscular, Flexibilidade e Coordenação Deslocam/ - Badminton: Serviço Longo; Amorti; Clear; Jogo 1x1;	13/11	- Aptidão Muscular e Coordenação Deslocamentos
Semana 9	18/11	- Aptidão Muscular, Flexibilidade e Coordenação MI - Badminton 3: Exercitação dos conteúdos; Jogo 1x1.	20/11	- Conhecimentos: Composição Corporal e Desenvolvimento das Capacidades Motoras
Semana 10	25/11	Nível 3 - Aptidão Muscular, Flexibilidade e Coordenação AF - Futebol 2: Passe e Receção; Condução de Bola; Drible;	27/11	- Aptidão Muscular e Coordenação MI+MS
Semana 11	02/12	- Aptidão Muscular, Flexibilidade e Coordenação Deslocam/ - Basquetebol 3: Exercitação dos Conteúdos.	04/12	- Aptidão Muscular e Coordenação Deslocam/
Semana 12	09/12	- Aptidão Muscular,	11/12	- Aptidão Muscular e

		Flexibilidade e Coordenação MI - Futebol 3: Exercitação dos Conteúdos		Coordenação MI - Definir c/ os alunos data do teste escrito*
Semana 13	16/12	- Avaliação Atividades Físicas - Teste Físicos (Abd e 4x10)	18/12	- Teste Físicos (PACER e SR)

Neste nível de planeamento, procurei destacar as ideias centrais do que deveria ser trabalhado em cada uma das aulas. A conjugação entre estes dois níveis de planeamento permitiu-me seguir para um planeamento mais detalhado, nomeadamente ao nível das unidades didáticas e dos planos de aula. Este tipo de planeamento não foi realizado no segundo período por causa da evolução pandémica, no entanto, no regresso do 3º período foi replicado e ajustado à realidade vivida. Num ponto subsequente deste documento irei relatar a forma como operacionalizei o planeamento numa perspetiva mais micro (unidade didática de basquetebol).

4.3. Domínios de Intervenção: da planificação à realização

4.3.1. Conhecimentos

Por ordens da direção da escola, nas primeiras duas semanas, as aulas foram lecionadas dentro da sala de aula. Deste modo, foi decidido em reunião de grupo disciplinar que seria proveitoso usar este período de aulas para lecionar grande parte das matérias de ensino do domínio dos conhecimentos. E assim o fizemos.

Na minha ação, estas matérias de ensino foram lecionadas através de diferentes recursos:

- **Apresentações *PowerPoint***

Quando lecionava a matéria com recurso a este tipo de apresentações, procurava não colocar demasiada informação nos diversos diapositivos para que a atenção dos alunos não se desviasse daquilo que realmente importava. Que era o que eu estava a dizer. Em vez disso, optei por usar frases curtas e palavras-chave que guiassem o meu discurso no fio condutor que queria que a aula levasse. Em todas as aulas procurei que a comunicação entre os intervenientes na sala fosse “tri-direcional”, ou seja, eu comunicava com os

alunos, mas procurei sempre que os alunos comunicassem comigo e uns com os outros. Isto foi determinante para que todos eles estivessem intelectual e cognitivamente presentes na aula. Acabaram por se criar muitos momentos de discussão e debate, o que é muito positivo porque começa a criar interrogações sobre o tema ou os temas que estão a ser tratados naquela aula. Em todas as apresentações *PowerPoint* fiz questão de apresentar um diapositivo com tópicos sobre a matéria de ensino que tinha sido lecionada previamente. Isto para que fosse feita uma espécie de resumo ou apanhado do que tínhamos falado. No entanto, estes tópicos eram apresentados de forma interrogativa. Por exemplo: “Sobre as recomendações internacionais da AF para os jovens, o que é que já sabemos?” e à medida que os alunos iam elencando as diferentes conclusões, eu apontava as mesmas no quadro.

- **Vídeos ilustrativos**

Foram vários os vídeos ilustrativos que fui apresentando ao longo das aulas teóricas. Esta é uma ferramenta que pode ser utilizada por diversas razões. Enquanto professor, a principal razão que me levou a utilizar estes vídeos foi a necessidade de, em determinados momentos, quebrar a forma como as matérias estavam a ser lecionadas. Transmiti-os com o intuito de dar aos alunos um estímulo diferente e prender a atenção deles num determinado tema específico. Percebi que com o recurso a estes vídeos, os alunos poderiam ouvir os mesmos conteúdos, de forma diferente, ditos por outra pessoa, apresentados com uma sequência lógica diferente. Talvez desta forma tenha conseguido fazer com que mais alunos compreendessem aquilo que estava a ser tratado. Esta pode ser também uma ferramenta utilizada quando um professor, pelos mais diversos motivos, não se sente capaz ou à vontade o suficiente para tratar um determinado conteúdo ao qual reconhece valor pedagógico.

- **Kahoots**

Os Kahoots são uma ferramenta digital que consiste num concurso ou desafio com perguntas de escolha múltipla ou verdadeiro/falso cujas respostas certas acumulam pontos para cada participante (que eram os alunos). Esta ferramenta foi muito interessante porque os alunos necessitavam de utilizar os seus telemóveis para responder às perguntas que iam sendo projetadas no quadro. O espírito competitivo acabou por ser implementado nestes momentos porque todos os alunos acabavam por querer acertar o maior número de perguntas para saírem vencedores. A sensação com que fiquei foi que estes momentos de competição tiveram como consequência maiores níveis de concentração e participação nos restantes momentos das aulas. Outra das grandes possibilidades que esta ferramenta tem é a de guardar as classificações dos alunos, com um relatório das respostas certas e erradas de cada um. Isto pode, caso o professor pretenda, ser utilizado como um instrumento de avaliação dos conhecimentos.

- **Textos e documentos informativos**

Ao longo dos diferentes períodos letivos, enquanto núcleo de estágio, fomos agregando um conjunto de informações sobre os temas que tinham sido tratados nas aulas teóricas e elaboramos um conjunto de documentos que posteriormente foram enviados aos alunos para que pudessem estudar e aprofundar os seus conhecimentos. Estes documentos serviram, conjuntamente com os *PowerPoints* fornecidos, como material de estudo para os momentos de avaliação escrita.

Os temas tratados nas aulas presenciais foram os seguintes: (i) recomendações gerais para a prática de atividade física; (ii) a atividade física em Portugal; (iii) a atividade física nos jovens; (iv) os princípios básicos do treino; (v) a composição corporal e o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras. Todos os conteúdos tratados tiveram a aprovação do PC. Considero que estes temas enriqueceram muito a forma como os alunos

viam a atividade física e a nossa disciplina. Algo que me surpreendeu bastante foi o espírito crítico com que alguns alunos me questionaram sobre alguns temas. Isto só revelou que, de facto, estavam atentos e interessados em saber mais sobre as diferentes matérias. Enquanto professor, senti-me lisonjeado em todas as vezes que fui questionado neste sentido. “Oh stôr! Mas o princípio da adaptabilidade e reversibilidade não são basicamente a mesma coisa, só que ao contrário?” ou “Como é que o treino de força tem benefícios diretos na saúde óssea?” foram algumas das questões com as quais fiquei agradavelmente surpreendido porque se notava nitidamente que os alunos iam, ou pretendiam ir além daquilo que lhes foi transmitido.

Respeitando as diretrizes determinadas pelo grupo da área disciplinar, a avaliação dos conhecimentos foi programada e distribuída de duas formas: avaliação contínua, com recurso a todas as tarefas desenvolvidas pelos alunos ao longo do período no âmbito deste domínio, e avaliação sumativa, com uma pequena ficha de avaliação escrita, em formato online.

A forma como operacionalizamos a avaliação desde domínio no primeiro período foi distinta da forma como o fizemos no segundo período, no E@D. No terceiro, como já não existiam mais conteúdos a lecionar, foi decidido que não seria feito nenhum momento avaliativo (por escrito). No primeiro período, por cada matéria lecionada, foi enviado um formulário aos alunos com duas questões sobre essa mesma matéria. Deste modo, conseguimos aferir se os mesmos tinham retido, efetivamente, os conteúdos tratados. No final do primeiro período elaboramos, em conjunto com o PC, uma ficha de avaliação escrita que agregou todas as matérias de ensino lecionadas até à data. No E@D, resolvi dar continuidade aos formulários com dois itens de desenvolvimento, no entanto, não realizamos uma ficha de avaliação escrita no final do período.

A minha maior vitória no âmbito dos conhecimentos não foram as boas classificações que os alunos obtiveram nos diferentes momentos de avaliação escrita. Na verdade, esses resultados pouco me diziam sobre aquilo que eles realmente sabiam. Eu também já fui aluno. Também já fiz “testes online” e sei

perfeitamente que por muito que não queiramos, a tentação de transmitir ou receber informação dos colegas é muito grande. Mas aquilo que mais me agradou foi, sem qualquer dúvida, a eloquência com que os alunos começaram a falar sobre determinados assuntos relacionados com as diferentes matérias e a forma pertinente com que tratavam alguns assuntos nas aulas práticas.

“Está a ver stôr? Emagreci 7 quilos durante o confinamento. Tudo graças às suas aulas e às caminhadas que fiz. Aquilo é que foi trabalho aeróbio a queimar gorduras.”

(Aluna 1, Vila Nova de Gaia, abril de 2020)

“É óbvio que não íamos conseguir melhorar os nossos resultados no handgrip! Durante o ano não fizemos nada que desenvolvesse a força nestes músculos do antebraço. Basta pensares no princípio da especificidade!”

(Aluno 15, Vila Nova de Gaia, junho de 2020)

4.3.2. Atividades Físicas

Apesar de termos decidido que não se justificaria a elaboração de um planeamento anual completo, ficou estipulado que as AF lecionadas ao longo do ano segundo uma prática distribuída. Inicialmente questionei-me sobre esta decisão. Na verdade, já sabia que o PC era um defensor da prática distribuída, no entanto, achei que essa decisão pudesse ser tomada por nós, enquanto estagiários.

“Considero que estas decisões poderiam ser tomadas em função daquilo que achamos ser o mais adequado tendo em consideração a forma como vemos a disciplina e como gostaríamos de a operacionalizar. Ainda assim, confio nas decisões que o professor cooperante toma. O mesmo encara esta prática distribuída como algo muito benéfico para a aprendizagem dos alunos a longo prazo.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, outubro de 2020)

De facto, quando olhamos para aquilo que a literatura nos diz, a prática distribuída é algo que, dentro dos princípios da aprendizagem motora, agrega um conjunto de benefícios. Ao contrário da prática massiva ou em blocos, a prática distribuída tem como pressuposto a existência de intervalos significativos entre as sessões de aprendizagem ou treino (Barreiros, 2016, p. 25). Na prática massiva, estes intervalos significativos não existem. Isto pode levar a que as aulas se tornem repetitivas e os alunos as possam perceber como monótonas ou aborrecidas. Em resultado dessa monotonia, o aluno começa a diminuir a atenção e o esforço cognitivo em cada tarefa prejudicando, dessa forma, a sua aprendizagem (Magill & Anderson, 2017). Outro aspeto que parece ter interferência nesta decisão é a consolidação da memória ou, se assim lhe pudermos chamar, o armazenamento da memória a longo prazo. Esta hipótese, trazida à discussão por Shadmehr e Brashers-Krug (1997), parece reforçar a ideia de que os intervalos consideráveis entre períodos de exercitação e aprendizagem potenciam a aquisição dessas mesmas aprendizagens a longo prazo. Agregada à ideia de intervalos significativos entre situações de prática, também está a variabilidade dessas situações. Segundo Barreiros (2016, p. 29), os esquemas de ação construídos em condições de variabilidade parecem ser mais adaptáveis quando exigidos em diferentes contextos e são mais resistentes ao esquecimento. Isto leva-me a acreditar, enquanto professor, que se providenciar aos meus alunos situações de aprendizagem diversas e variáveis, com períodos de intervalo entre práticas significativos, poderei potenciar a aquisição de competências motoras que, tal como referi anteriormente, serão mais resistentes ao esquecimento e adaptáveis aos diferentes contextos da ação.

Os Jogos Desportivos Coletivos

Os Jogos Desportivos (JD) nem sempre foram parte integrante da EF. No entanto, a sua presença no currículo da nossa disciplina já não é recente. Desde o século passado que estes ocupam um lugar de relativa importância naquilo que é a oferta educativa da EF. E são importantes na medida em que,

pela sua natureza e valor próprio, têm o potencial gigantesco de formar o aluno moral, cultural e socialmente (Graça & Mesquita, 2015).

Os JD são de forma implícita uma atividade lúdica e como qualquer atividade lúdica, transportamo-los facilmente para o “jogar, brincar, brincadeira, brinquedos, mundo de diversão” (Graça & Mesquita, 2018). Como professor de EF, reconheço que esta diversão e prazer pela prática são pontos fundamentais e devem estar sempre presentes no ensino dos JD. No entanto, nunca deixando que o lúdico se transforme em *paidia*, que segundo Caillois (1958) é uma atividade livre, prazenteira, no entanto, desprovida de regras, sem disciplina ou organização. Regras e disciplina que quando implementadas e incutidas tornam o ensino dos JD mais consciente e eficaz, com uma intencionalidade.

Nos primeiros meses de estágio, tendo em consideração a situação pandémica que vivíamos, foram várias as vezes em que me questioneei sobre a pertinência da presença dos JD no nosso planeamento. Não podendo existir contacto físico, partilha de material e obrigando a um distanciamento físico de pelo menos 2/3 metros entre alunos, de que forma é que vou lecionar estes JD? Já sei! Vou recuar no tempo e fazer com que os meus alunos adquiram um reportório técnico desprovido de intencionalidade ecológica. Isto para mim não fez nem faz qualquer tipo de sentido porque acredito que a aquisição de competências técnicas ou táticas deve ser feita com a presença de perturbações ambientais, de variabilidade, que obrigue a uma interpretação, leitura de jogo e conseqüente tomada de decisão. Neste contexto, a única perturbação ambiental que tivemos foi o Sars-CoV-2.

Segundo o nosso PC, “a Educação Física é a arte do possível”. Vi-me obrigado a concordar com isto na medida em que face às regras impostas, o possível talvez fosse só ensinar os alunos a driblar, lançar, passar, receber, etc.

A realidade vivida nos últimos meses de estágio foi completamente distinta daquela que vivi no início. Vindos do E@D e com um contexto mais permissivo no que diz respeito à interação entre os alunos nas aulas, decidi partir para situações de aprendizagem mais próximas do jogo. Isto levantou dúvidas.

Questionei-me sobre que tipo de trabalho poderia desenvolver tendo em conta o número reduzido de aulas e o tempo disponível para cada modalidade desportiva. Em média, restaram somente 3 aulas para cada um dos Jogos Desportivos. Sabendo que parte dessas aulas foram dedicadas à ApF, conseguem facilmente perceber que o tempo disponível não foi muito.

Depois de refletir um pouco sobre a melhor forma de lecionar os diferentes jogos desportivos, percebi que tanto o basquetebol como o futebol, apesar de jogados em estruturas organizacionais completamente distintas, se aproximavam muito naquilo que eram os comportamentos táticos a adotar no jogo para obter sucesso, ou seja, se os alunos compreendessem o que é preciso no futebol, facilmente conseguiriam compreender o basquetebol e vice-versa. Assim sendo, tendo em consideração o pouco tempo que tínhamos e a proximidade tática destes dois jogos desportivos, resolvi recorrer a uma parte do Modelo de competência nos jogos de invasão (Graça et al., 2019) para ensinar os meus alunos a jogar.

O Modelo de competência nos jogos de invasão (MCJI) é um modelo híbrido. Situa-se entre o Teaching Games for Understanding (TGFU) e o Modelo de Educação Desportiva (MED). Aproxima-se do TGFU na medida em que procura confrontar os alunos com os problemas reais do jogo recorrendo a formas modificadas do mesmo e dando uma grande relevância à compreensão do jogo e consequente tomada de decisão por parte do aluno (Graça & Mesquita, 2015). Em comum com o MED, este MCJI enfatiza toda a cultura envolta do jogo desportivo tratado. No entanto, dado o pouco tempo disponível para este domínio, decidi que seria desmedido criar um contexto desportivo autêntico que contemplasse o treino, a competição, *fair play*, caráter festivo, etc. Resolvi destacar somente a função de árbitro, de forma rotativa, para que todos os alunos pudessem passar por esse desafio e por à prova os seus conhecimentos no âmbito das regras do basquetebol e futebol (o mesmo aconteceu no Badminton, no entanto, a proposta metodológica usada foi diferente).

Segundo o MCJI, a estrutura dos jogos de invasão divide-se em dois grupos. As ações de ataque e as ações de defesa. Dentro de cada um destes grupos existem estruturas parciais que se antagonizam. Na componente ofensiva temos a organização do ataque, a criação de oportunidades de finalização e a finalização. Como pede a própria natureza destes jogos, as ações defensivas surgem no intuito de impedir que as ofensivas se sucedam, ou seja, impedir a organização do ataque, impedir a criação de oportunidades de finalização e, por fim, impedir a finalização (Graça & Mesquita, 2015).

Aquilo que procurei foi uma uniformização, em palavras-chave, de determinados comportamentos que dessem resposta às diferentes estruturas parciais que o modelo contempla. Respeitando a máxima de que “só se aprende a jogar, jogando”, procurei usar formas de jogo mais simples que o jogo formal assumindo um papel ativo, questionando os alunos sobre as diferentes ações, no entanto, também procurei desenvolver as estruturas parciais do jogo através de formas de exercitação mais simples, com recurso a uma maior predominância técnica que acreditei ser benéfica para a melhoria da performance global dos alunos.

A título de exemplo, apresento, de seguida, o planeamento elaborado através de uma unidade didática (UD) de basquetebol (quadro 5). Esta UD foi pensada para 12 aulas, apesar de apenas ter tido tempo para lecionar 3 delas (excluindo a aula destinada à avaliação diagnóstica). A mesma foi estruturada tendo como base o contexto em que estive inserido na EC. Este planeamento foi elaborado tendo em vista a sua aplicação numa turma do 11º ano onde se previa, face ao conhecimento prévio que tinha da turma, que o nível de aprendizagens a tratar fosse o introdutório.

De aula para aula, a ideia seria que houvesse tendência para reduzir progressivamente os exercícios técnicos analíticos substituindo-os por situações de aprendizagem mais próximas do jogo formal. Como forma de potenciar a taxa de sucesso nos diferentes gestos técnicos solicitados no jogo, existia a necessidade do treino técnico das habilidades, ser estruturado de forma progressiva e sequencial em referência às exigências do jogo, existindo

um refinamento das habilidades nas tarefas mais exigentes. Sabemos que no contexto desportivo, no que diz respeito à competência técnica, atletas de nível superior apresentaram frequência de respostas estatisticamente superiores, e uma maior quantidade e qualidade dessas respostas em contexto competitivo (Mesquita, 1996). Estes dados levam-nos a crer que o mesmo se passa no processo de ensino-aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. Existe a necessidade de o treino das habilidades técnicas ser realizado em situações, que sem desvirtuar da lógica do jogo e da sua estrutura funcional, sirvam de facilitadores no processo de aprendizagem das habilidades técnicas (MacPhail, Tannehill, & Goc Karp, 2013), funcionando a “técnica ao serviço da tática”. Isto porque, quanto melhores forem os fundamentos técnicos do aluno, e quanto mais cedo ele os adquirir, mais cedo ficará livre para analisar o jogo com mais clareza, e desta forma, melhorar a sua tomada de decisão (Mesquita, 2008). Desta forma, é essencial não realizar uma distinção de importância entre a técnica e a tática, pois ambas são importantes para o desempenho no jogo.

Nas tarefas de aprendizagem escolhidas, existira sempre uma base contextual muito aproximada para que os alunos tenham a possibilidade de consolidar as suas aprendizagens de aula para aula.

As Tarefas de Aprendizagem

1. Técnico (Tarefas baseadas no jogo)

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

2. Formas parciais do jogo

Os exercícios presentes nesta categoria têm como objetivo a criação de comportamentos que possibilitem a manutenção da posse de bola, nomeadamente: criação de linhas de passe através da desmarcação do oponente direto, tirar o olhar da bola para poder ver as movimentações dos

colegas, utilização apropriada do Pé-Eixo, aproveitar todo o espaço evitando a aglomeração em torno do portador da bola, adotar uma posição que favoreça a recepção da bola, etc. Numa fase posterior, optei por introduzir tarefas que levem os alunos a orientar as suas ações de jogo num determinado sentido (ataque/defesa (exemplo: Bola ao Capitão)). Se na Aula 5 não tiverem estas competências consolidadas, continuarão a realizar estes exercícios nas aulas que sucederem.

3. Formas básicas de jogo

As tarefas que constam nesta categoria procuram alinhar-se com os comportamentos táticos definidos como objeto final de aprendizagem. A principal estratégia utilizada para facilitar a aquisição destes comportamentos foi a criação de tarefas cuja taxa de sucesso fosse elevada. Para isso, recorremos a situações de superioridade numérica que, numa perspetiva de articulação vertical (Rink, 2009), aumentam a sua complexidade em função do número de intervenientes no jogo.

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

Conhecimento dos conteúdos

O domínio dos conhecimentos estará sempre em consonância com os restantes domínios. Quando um conteúdo técnico é introduzido numa aula os alunos terão que aprender de que forma esse conteúdo se executa, quais os pontos-chave desse conteúdo e em que situação pode ou deve ser utilizado como recurso. Na relação com o grau de contextualização 3, decidiu-se que os diferentes conhecimentos seriam sempre lecionados na mesma aula em que era introduzida uma nova forma de organização, com o objetivo dar respostas aos problemas táticos que forem surgindo. Para além disso, no sentido de

cumprir com a vertente do MCJI mais ligada ao MED, em cada um dos jogos era destacado um aluno para desempenhar a função de árbitro do jogo.

Quadro 5 - Unidade didática de basquetebol.

Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tempo	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'
Categorias das Tarefas de Apdz	1 (técnico)	Manip/ de bola Paragem 1 T Passe	Pé-Eixo Drible/Prog Lanç/Apoio	Situação de Exercitação	Lanç/Passada	Situação de Exercitação	+ Oposição					
	2 (formas paciais do jogo)	Jogo dos 10 passes (diagnose)		Bola ao Capitão		Apenas para alunos que não consigam manter a posse de bola						
	3 (formas básicas do jogo)	3x3x3 (diagnose)	2x1		3x2			3x3 MC			3x3 CI	
Conhecimentos	Apresentação modalidade Regras: - Passos; - Contacto. Paragem 1T -Porquê? Passe - Quando?	Pé-Eixo - Porquê? - Quando? Drible/Prog - Quando? Lanç/Apoio - Quando?		Lanç/Passada - Quando?		Drible/Proteção - Quando?		Tát.Ofensiva: - Progressão no terreno;		Tát.Defensiva: - Enquadram/ defensivo;		

Os desportos de Raquete

O Badminton foi um dos JD com os quais não tivemos grandes restrições ao longo de todo o ano letivo (excluindo o período de E@D). A sua operacionalização não representou nenhuma ameaça à nossa saúde, nem à dos nossos alunos.

Se pensarmos bem, o ensino dos diferentes batimentos do badminton parece-se muito com arte de montar um puzzle. E foi isto que tentei transmitir aos meus alunos. Vejamos se me consigo fazer entender. Comecei por lhes ensinar o serviço curto que, na minha opinião é o serviço mais simples de executar dada a facilidade com que os alunos conseguem, após algumas tentativas, enviar o volante para o campo adversário. De seguida, procurei um batimento que lhes desse a possibilidade de contactar muitas vezes com o volante, consolidando a pega da raquete e dando-lhes a perceção dos batimentos feitos com recurso à pronação e supinação do antebraço – o encosto. Depois de familiarizados com o encosto, torna-se difícil, em situação de jogo, colocar o volante no chão, dado que o mesmo se encontra sempre perto da rede. Assim sendo, aquilo que o jogo pedia era que se retire o volante de perto da rede. Como? Com recurso ao lob que, sendo também ele um batimento abaixo da cintura, envia o volante para o fundo do campo adversário. Em simultâneo, procurei introduzir o serviço longo, pelas parecenças que tinha com o lob. A partir deste momento, surgiu a necessidade de lhes ensinar um batimento que lhes permitisse, do fundo do campo, enviar o volante de volta para o campo adversário. Foi então que surgiu o Amorti, que devolve o volante para uma zona próxima da rede. Até aqui, todos os alunos tinham no seu repertório técnico três batimentos que lhes permitia jogar de perto para perto, de perto para longe e de longe para perto da rede. Por fim, ensinei-lhes o batimento que completava a última peça, o Clear, responsável por enviar o volante do fundo de um campo para o fundo do outro.

Apesar de não ter recorrido a um modelo de ensino específico, creio que aquele que mais se terá aproximado da minha ação quando lecionei as aulas de badminton foi o Modelo de Instrução Direta (MID). Para além disso, ao longo

do ano letivo, principalmente no terceiro período, procurei adotar estratégias como a aprendizagem cooperativa que levassem os alunos a testar as suas competências ao nível dos conhecimentos sobre a modalidade (função de árbitros e treinadores).

4.3.3. Aptidão Física

Como já referi, a área da ApF foi incluída em todas as aulas dada a pertinência que as suas formas de operacionalização tinham para a situação pandémica que atravessamos. As capacidades motoras desenvolvidas foram aquelas que, dentro daquilo que é a literatura internacional, parecem ser preponderantes naquilo que é a saúde dos nossos alunos. A ACR, a aptidão muscular (AMusc) e a flexibilidade. Na ACR, procuramos desenvolver a resistência. Na AMusc, tentamos incidir na resistência da força e na força ou potência. Na flexibilidade, estimulamos amplitudes de movimento que permitiram aos alunos desempenhar todos os movimentos necessários no dia-a-dia e na prática de exercício físico. Também a composição corporal parece ter um peso importante nesta filosofia do desenvolvimento das capacidades motoras em prol da saúde. Na minha opinião, olho para esta componente como uma consequência daquilo que é o trabalho desenvolvido e não como algo em que se deva incidir de forma direta nestas idades. Numa primeira fase, durante as primeiras aulas, senti que a resposta dos alunos aos esforços que iam sendo solicitados esteve muito abaixo daquilo que era expectável, salvo algumas exceções. Isto fez-me refletir sobre a relevância acrescida que este trabalho teria ao longo do ano letivo.

“Depois das primeiras duas aulas práticas, começo a perceber, tal como o professor cooperante me alertou, que os alunos ficam excessivamente cansados na parte final das aulas. Isto mostra que a paragem do período de férias de verão acrescido do momento de confinamento no ano anterior contribuiu para que os mesmos perdessem muitas das suas capacidades. Isto acrescenta uma maior responsabilidade ao trabalho que estamos a desenvolver na área da aptidão física. Parece-me que os

próprios alunos ficam desanimados com o facto de não conseguirem cumprir com as tarefas propostas. Daqui em diante, terei uma maior atenção em relação àquilo que é a individualização dos exercícios. Ou seja, vou tentar adaptar alguns dos exercícios às capacidades dos diferentes alunos.”

(Diário de Bordo, Porto, outubro de 2020)

Esta questão da individualização foi uma das grandes premissas do trabalho desenvolvido na ApF. Indo de encontro ao princípio da individualidade, sabemos que o exercício físico deve ser prescrito em função das capacidades e necessidades do aluno. Caso contrário, as adaptações fisiológicas aos estímulos do exercício poderão não ser as pretendidas e o próprio estímulo pode ser percecionado pelo aluno de forma desagradável.

*“O exercício é para ser feito e não para deixar o aluno desfeito
...percebi que alguns exercícios de coordenação/condição física eram de uma dificuldade acrescida, o que levou a que alguns alunos não os conseguissem executar corretamente. No seguimento daquilo que é o modelo de instrução usado nesta parte das aulas (Instrução Direta), o professor deve garantir que todos os alunos façam, uniformemente, o exercício proposto. O elevado grau de dificuldade de alguns exercícios leva a uma exposição desnecessária das fragilidades de alguns alunos. ISTO DEVE SER EVITADO porque a aula de educação física tem que ser um espaço onde o aluno se sinta capaz e motivado para progredir naquilo que são as suas capacidades. Deste modo, considero que para este tipo de aulas, os exercícios devem seguir uma linha de dificuldade progressiva. Assim sendo, começo nos exercícios mais fáceis progredindo para os de dificuldade acrescida. Se eventualmente identificar um grupo de alunos que tem dificuldades num determinado exercício, posso mantê-los nesse nível e progredir com os restantes alunos para os níveis seguintes. Desta forma não os obrigo a fazer algo para o qual não estão preparados e evito momentos de desconforto e embaraço perante os*

colegas. Os exercícios devem ser inclusivos e não exclusivos. Os exercícios são para ser feitos, não são para deixar os alunos desfeitos.”

(Diário de Bordo, Porto, outubro de 2020)

Numa fase inicial, e como é difícil dar resposta a todos os alunos, decidimos elaborar duas alternativas para cada exercício proposto. Uma delas com um grau de exigência mais baixo e a outra com um grau de exigência mais elevado. Esta é uma estratégia, facilmente implementável, cujo *outcome* é muito positivo porque os alunos, apesar de estarem em níveis distintos, sentem que as suas diferenças estão a ser respeitadas.

Como referido anteriormente, as aulas respeitavam uma certa estrutura tendo por base o número de minutos disponíveis. Nas aulas de 50 minutos, que na prática se transformavam em aulas de 35/40 minutos, o tempo verdadeiramente dedicado ao desenvolvimento das diferentes capacidades motoras variava, em média, entre os 20 e os 25 minutos. Sabendo que as aulas de EF servem, sobretudo, “para mexer o esqueleto”, estes 20/25 minutos foram pensados para que a atividade física fosse moderada a vigorosa, com o mínimo de pausas possíveis e intercalando o trabalho das diferentes capacidades motoras.

“É muito difícil desenvolver seja o que for em 20 minutos a menos que a intensidade que é imposta nas tarefas seja elevada. Assim sendo, julgo que a melhor forma de potenciar estes 20 minutos de trabalho é intercalando exercícios mais localizados (força) com exercícios de predominância sistémica (cardiorrespiratória) e, nos momentos em que os alunos estejam em situações de fadiga muito acentuada, realizo pausas onde aproveito para desenvolver a flexibilidade.”

- (Diário de Bordo) Porto, outubro de 2020

Por outro lado, nas aulas de 100 minutos, com mais tempo disponível tanto para as AF como para a ApF, a metodologia adotada foi diferente. Na componente da ApF, determinei tarefas cujo esforço fosse de intensidade moderada a vigorosa, no entanto, com momentos de pausa mais prolongados

e dedicados ao trabalho da flexibilidade. Para além disso, no decorrer da parte da aula dedicada às AF, criamos as denominadas pausas dinâmicas que consistiram em momentos curtos com recurso à realização de alguns exercícios de força muito intensos cuja massa muscular solicitada fosse superior a 60%.

Dentro da ApF, achamos proveitoso dedicar uma pequena parte das aulas de 100 minutos ao desenvolvimento da coordenação motora. A coordenação motora é um termo muito abrangente porque envolve todos os movimentos realizados pelo nosso corpo. Ainda assim, encaramos este trabalho como algo que desafiasse os alunos ao nível sensoriomotor. Assim sendo, pretendíamos que os alunos realizassem exercícios que desenvolvessem ritmo, destreza e consciência corporal. A coordenação motora dividiu-se em três grandes formatos: técnica de corrida, animal flow (adaptado) e deslocamentos diversos.

O trabalho e desenvolvimento nas diferentes capacidades motoras deu-se de forma repartida. A divisão do mesmo foi feita em função dos três períodos letivos. Existiram, portanto, três fases de trabalho distintas: Fase 1 – primeiro período letivo, constituída por 25 sessões; Fase 2 – referente ao período de E@D, constituída por 18 sessões; e Fase 3 – referente às aulas presenciais do 3º período letivo.

Aptidão Muscular

A AMusc constitui-se ou divide-se em três dimensões: (i) força máxima, traduzida pela quantidade de força absoluta produzida pelo sistema neuromuscular; (ii) potência muscular, geralmente designada por força explosiva; e (iii) resistência da força, que remete para a capacidade de o organismo produzir força de forma repetida no tempo vencendo uma resistência submáxima (Caspersen et al., 1985).

Nos dias de hoje, sabemos que níveis fracos de AMusc estão associados ao desenvolvimento de doenças na população adolescente (Artero et al., 2011; Cohen et al., 2014; Cox et al., 2020; Magnussen et al., 2012; Moliner-Urdiales et al., 2011; Ortega et al., 2008). Pelo contrário, a satisfação dos critérios de exercitação sistemática no âmbito desta capacidade motora está fortemente associada a benefícios no bem-estar destas mesmas crianças e jovens adolescentes. Como tal, a nível internacional, é recomendado que se realizem, pelo menos três vezes por semana, tarefas de fortalecimento muscular e ósseo nos programas de ApF de crianças e adolescentes (Oja et al., 2010; Piercy et al., 2018; Weggemans et al., 2018).

Segundo uma revisão sistemática desenvolvida por Smith et al. (2014), há evidência de uma associação negativa entre a AM e o risco de doenças cardiovasculares e a adiposidade centrar. Pelo contrário, existe também uma relação positiva com a AM e a saúde óssea e autoestima das crianças. São vários os autores que confirmam estes dados, reportando também que uma boa AM se correlaciona com uma melhor coordenação motora e uma menor adiposa em adolescentes (García-Hermoso et al., 2019; Singh et al., 2012), existindo benefícios tanto a nível fisiológico como a nível psicológico (Drenowatz & Greier, 2018; Faigenbaum & Myer, 2010). Outro dado interessante que se constitui, na minha opinião, como muito importante, é o facto de uma boa AMusc se relacionar também com um aumento da motivação para a prática de exercício físico, provocando nos alunos um aumento dos níveis de atividade espontânea (Meinhardt et al., 2013).

No contexto educativo, se forem respeitadas as recomendações e existindo uma supervisão cuidada, parece ser possível contruir programas de treino da força, especificamente nas aulas de EF, afetando positivamente a AMusc (Annesi et al., 2005; Faigenbaum et al., 2011; Sadres et al., 2001; Viciano et al., 2013) e tirando partido de todos os benefícios que ela nos traz.

Como professores, devemos refletir acerca destas questões e perceber a importância que o desenvolvimento desta capacidade motora pode trazer aos nossos alunos. Para além disso, é importante que se dominem conhecimentos que nos permitam prescrever exercício e estruturar planos de intervenção de forma responsável e cuidada. Posto isto, se queremos que os nossos alunos beneficiem de tudo o que de positivo uma boa AM lhes pode trazer, é importante que desenvolver um programa de AM de forma consciente e tendo em consideração um conjunto de fatores: (i) o tempo de duração do programa (ii) as características dos alunos; e (iii) as condições materiais disponíveis para a prática;

Nos quadros que se seguem (quadros 6, 7 e 8) está descrito todo o programa de treino da força ao longo das três fases ou momentos do ano letivo. Importa salientar que procuramos fazer com que existisse uma progressão nos estímulos que eram solicitados aos alunos. Esta progressão traduziu-se numa articulação horizontal, pelo volume de treino acrescentado à medida que o tempo foi avançando, e numa articulação vertical, pelo grau de dificuldade dos diferentes níveis que integravam em si exercícios de complexidade e dificuldade acrescida.

Os alunos foram aconselhados e foi-lhes atribuído um determinado nível para que o desenvolvimento da sua AMusc fosse potenciado. Excecionalmente, na Fase 2, o programa de intervenção contemplou uma prática similar para todos os alunos. No entanto, decidi individualizar determinados aspetos e em casos pontuais, o volume de treino ou a dificuldade dos exercícios eram alterados.

Quadro 6 - Fase 1 do programa de treino de força

		Fase 1 (25 Sessões)																
Tarefas	Sessões	1 - 3	4	5 / 6	7	8	9	10	11	12/ 13	14	15	16	17	18	19	20	21-25
INFERIOR	FORÇA - Flexões (3S fase excêntrica)				3x 6-8	1x 6-8	3x 6-8	2x 6-8	2x 6-8	2x8	1x8	1x8	1x8	1x10	1x10	1x10		3x10-12
	- Dorsais c/ braços e pernas em extensão				3x8	1x8	3x8	2x8	2x10	2x10	1x10	1x10	1x10	1x10	1x10	1x10		2x10-12
	- Agachamentos (3S fase excêntrica)				3x8	1x8	3x8	2x8	2x10	2x10	1x10	1x20	1x15	1x15	1x15	1x15		3x10-12
	- Prancha abdominal c/ braços em extensão (s)				3x30	1x30	3x30	2x30	2x35	2x35	1x35	1x35	1x35	1x35	1x40	1x40		2x45
MÉDIO	FORÇA - Flexões de braços	3x 8-10	3x10	3x10	3x10	1x10	3x10	2x10	2x10	2x10	1x10	1x10	1x10	1x10	1x10	2x10		3x10-12
	- Dorsais c/ braços e pernas em extensão	3x 8-10	3x10	3x10	3x10	1x10	3x10	2x10	2x10	2x10	1x10	1x10	1x10	1x10	1x10	2x10		2x10
	- Agachamentos	3x 8-10	3x10	3x10	3x10	1x10	3x10	2x10	2x10	2x10	1x10	1x20	1x15	1x15	1x15	2x15		3x10-12
	- Abdominais c/braços e pernas em extensão	3x 8-10	3x10	3x10	3x10	1x10	3x10	2x10	2x10	2x10	1x10	2x10	1x25	1x25	1x25	2x25		2x25
SUPERIOR	FORÇA - Flexões de braços com um pé elevado								2x10	2x15	1x15	2x15	2x15	2x15	2x15	2x15		3x16
	- Dorsais com os braços atrás das costas								2x10	2x10	1x10	1x10	1x10	1x10	1x10	2x10		2x10
	- Agachamentos com salto								2x10	2x10	1x10	1x20	1x15	1x15	1x15	2x15		3x15
	- Abdominal crunch								2x10	2x10	1x10	2x10	1x25	1x25	1x25	2x25		2x25

Quadro 7 - Fase 2 do programa de treino de força

Fase 2 (18 Sessões)												
Tarefas e níveis de dificuldade												
Sessões		26 / 27	28 / 29	30 / 31	32 / 33	34 / 35	36 / 37	38 / 43				
Nível 1			Nível 2				Nível 3			Nível 4		
Tronco	HOLLOW ROCK ISSO (S)	1 x 30	1 x 45	HOLLOW ROCK BALANÇO (S)	1 x 30	1 x 45	HOLLOW ROCK TESOURA (S)	1 x 45	1 x 60	V - UP		1 x 10
	SIT UP	2 x 25	2 x 25	ABS (MÃOS EM APOIO)	2 x 25	2 x 25	ABS BICICLETA	2 x 40	2 x 40	FLEXÃO DO TRONCO COM PERNAS ESTENDIDAS E ELEVADAS		2 x 30
	BIRD DOG	1 x 10	1 x 10	DORSAIS	2 x 15	2 x 15	DORSAIS (TRONCO)	2 x 15	2 x 15	THE ARCH (S)		1 x 30 a 45
Membros Superiores	PUSH UP	4 x 12	4 x 14	PUSH UP	4 x 16	4 x 16	PUSH UP (PÉS ELEVADOS)	2 x 10	2 x 12	PUSH UP DIAMANTE OU BATER PALMA		2 x 12
	DIPS (C/ MI FLETIDOS)	1 x 10	1 x 12	DIPS (C/ MI FLETIDOS)	1 x 10	1 x 12	DIPS (C/ MI ESTENDIDOS)	2 x 10	2 x 10	DIPS (C/ MI ELEVADOS)		2 x 10
	HANDSTAND PUSH UP (Pernas fletidas no chão)	1 x 10	1 x 10	HANDSTAND PUSH UP (Pernas estendidas no chão)	1 x 10	1 x 10	HANDSTAND PUSH UP (Pernas fletidas e apoiadas na cadeira)	1 x 10	1 x 10	HANDSTAND PUSH UP (Pernas estendidas na cadeira)		1 x 10
Membros Inferiores	CADEIRA NA PAREDE (S)	1 x 45	1 x 60	AGACHAMENTO	2 x 10	2 x 15	AGACHAMENTO COM SALTO	2 x 10	2 x 15	AGACHAMENTO COM SALTO		2 x 15
	LUNGE	2 x 16	2 x 20	STEP UP	2 x 16	2 x 20	BULGARIAN SQUAT	2 x 20	2 x 20	LUNGE COM SALTO ALTERNADO		2 x 20
	PONTE DE GLUTEOS	1 x 10	1 x 12	ELEVAÇÃO QUADRIL DO	2 x 10	2 x 10	ELEVAÇÃO QUADRIL DO (pés elevados)	2 x 15	2 x 15	ELEVAÇÃO QUADRIL DO (pés elevados)		2 x 15 a 20
Corpo Todo	INCHWORM	1 x 10	1 x 10	INCHWORM FLEXÃO	1 x 10	1 x 10	BURPEE S/ FLEXÃO C/ SALTO	1 x 10	1 x 10	BURPEE		1 x 10
	CARANGUEJO	1 x 20	1 x 20	CARANGUEJO C/ UMA PERNA	1 x 20	1 x 20	CARANGUEJO C/ UM BRAÇO	1 x 20	1 x 20	CARANGUEJO		1 x 30

Quadro 8 - Fase 3 do programa de treino de força

Fase 3 (16 Sessões)						
Tarefas	Sessões	44	45	46	47	48 - 59
INFERIOR	FORÇA					Autonomia das equipas (*)
	- Flexões (3S fase excêntrica)	3x10	3x10	3x10	3x12	
	- Dorsais c/ braços e pernas em extensão	2x15	2x15	2x15	2x15	
	- Agachamentos (3S fase excêntrica)	3x12	3x12	3x12	3x15	
	- Prancha abdominal c/ braços em extensão (s)	3x40	3x40	3x40	2x45	
MÉDIO	FORÇA					Autonomia das equipas (*)
	- Flexões de braços	4x10-15	4x10-15	3x10-15	4x10-15	
	- Dorsais c/ braços e pernas em extensão	3x15	3x15	3x15	2x15	
	- Agachamentos	3x15	3x15	3x15	3x15	
	- Abdominais c/braços e pernas em extensão	3x25	3x25	3x25	2x25	
SUPERIOR	FORÇA					Autonomia das equipas (*)
	- Flexões de braços com um pé elevado	4x15	4x15	3x15	4x15	
	- Dorsais com os braços atrás das costas	3x15	3x15	3x15	2x15	
	- Agachamentos com salto	3x15	3x15	3x15	3x15	
	- Abdominal crunch	3x25	3x25	3x25	2x25	

(*) Regras de autonomia:

Força:

- 4 tarefas no mínimo
- 1 tarefa para a força superior (no mínimo 3x12 repetições)
- 1 tarefa para a força média anterior e posterior (no mínimo 2x15 repetições)
- 1 tarefa para a força de membros inferiores (no mínimo 3x15 repetições)

Flexibilidade

Para todos os efeitos, e segundo Merino Marban et al. (2011) tratarei a flexibilidade como capacidade de executar movimentos de elevada amplitude.

A flexibilidade é caracterizada por sofrer um processo de involução ao longo do avanço da idade (Chodzko-Zajko et al., 2009). Deste modo, é importante que se apliquem programas que objetivem o desenvolvimento e a manutenção da mesma durante a adolescência (Baranda, 2009).

Sabemos nos dias de hoje que a reduzida extensibilidade ou falta de flexibilidade dos músculos posteriores da coxa (isquiotibiais) parece estar associada a problemas na coluna vertebral, tais como a cifose torácica (Kang et al., 2013), espondilose (Standaert & Herring, 2000), hérnias discais e dores lombares (Harvey & Tanner, 1991). Nos adolescentes, esta limitação poderá conduzir também a um risco acrescido do aparecimento momentâneo (Feldman et al., 2002; Jones et al., 2005) ou permanente de dores lombares (Hestbaek et al., 2006; Kujala et al., 1994) e sensação de tensão no pescoço (Mikkelsen et al., 2006).

Perspetivando a promoção da saúde, torna-se importante identificar os jovens com reduzida amplitude nos isquiotibiais e encorajá-los a atingir níveis adequados desta capacidade para que tenham uma boa saúde corporal (Ortega et al., 2008). No nosso contexto, muitos são os alunos que manifestam este problema.

Alguns autores sugerem que a EF é o contexto ideal para prevenir o encurtamento dos isquiotibiais (Rodríguez et al., 2008). Contudo, de todas as capacidades físicas, a flexibilidade é aquela a que se dá menor importância, sendo por isso menos trabalhada (Nyland et al., 2004), existindo um grande número de alunos com fraca capacidade na zona isquiotibial.

Becerra Fernández et al. (2017) concluíram que ao longo de um ano letivo os níveis de flexibilidade isquiotibial em estudantes diminuem independentemente dos níveis inicialmente apresentados pelos alunos. No entanto, vários estudos apontam que um programa de flexibilidade estática melhora a extensibilidade

de alunos do ensino básico (Mayorga Vega et al., 2014) e secundário (Becerra-Fernández et al., 2016), verificando-se melhorias significativas quando as tarefas são realizadas de forma sistemática (Mayorga Vega et al., 2014).

No desenho do programa de treino da flexibilidade, parece que a duração mínima de 5 semanas apresenta melhorias significativas, embora a sua extensão tenda a aumentar essa progressão. Importa também salientar que após um período de 4 semanas de destreino, parece haver um retorno aos níveis iniciais de flexibilidade (Becerra-Fernández et al., 2016). Quanto à frequência de aplicação do mesmo, embora executá-lo uma vez por semana mostre já diferenças estatisticamente significativas, recomenda-se que o estímulo aplicado se dê, pelo menos, duas vezes por semana (Mayorga-Vega, Merino-Marban, et al., 2015).

Embora exista elevada variabilidade entre os estudos, o volume de treino recomendado por sessão parece situar-se entre 30" e 60", embora um total de 240" por sessão tenha evidenciado melhorias por comparação com 80" e 8" (Kamandulis et al., 2013).

A intensidade do programa, entendida como o grau de alongamento percebido durante a execução das tarefas, não é referenciada em muitos estudos (Baranda, 2009; Kamandulis et al., 2013), sendo por isso necessário que o controlo da mesma seja assistido por instrumentos de forma objetiva, bem como a sua graduação (Becerra-Fernández et al., 2020).

A maioria dos programas de treino recorre ao chamado método estático (o músculo solicitado é lentamente alongado com certa intensidade, procurando o relaxamento, sem intervenção muscular nas articulações envolvidas, mantendo subsequentemente a amplitude articular obtida), sendo esta técnica preferencialmente recomendada em alunos do ensino secundário. Alguns autores sugerem que o método dinâmico pode não ser prejudicial se for executado de forma suave e controlada (Becerra-Fernández et al., 2016).

Na avaliação da flexibilidade podem usar-se testes angulares, goniómetros e inclinómetros. O teste *sit-and-reach* clássico acaba por ser o mais aplicado

devido à simplicidade da sua execução, facilidade de administração e treino mínimo requerido ao avaliador (Castro-Piñero et al., 2009; López-Miñarro et al., 2008).

Nos quadros que se seguem (Quadros 9, 10 e 11) está descrito todo o programa de flexibilidade ao longo das três fases ou momentos do ano letivo. Importa salientar que procuramos fazer com que existisse uma progressão nos estímulos que eram solicitados aos alunos. Esta progressão traduziu-se numa articulação horizontal, pelo volume de treino acrescentado à medida que as aulas foram avançando. Nas fases 1 e 3, todos os alunos foram aconselhados e foi-lhes atribuído um determinado nível (médio ou superior). Excecionalmente, na Fase 2, o programa de intervenção contemplou uma prática similar para todos os alunos. No entanto, tal como no trabalho de AMusc, foi feita uma individualização em casos pontuais.

Quadro 9 - Fase 1 do programa de flexibilidade

		Fase 1 (25 Sessões)																	
Tarefas	Sessões	1 - 3	4	5 / 6	7	8	9	10	11	12/ 13	14	15	16	17	18	19	20	21-25	
MÉDIO	FLEX																		
	- Extensão dos braços em cima da cabeça (S)	2x20	1x30	2x20	2x20	1x30	2x20	1x30	2x20	1x30	1x30	1x30	2x25					2x30	
	- Extensão dos braços atrás (S)	2x20	1x30	2x20	2x20	1x30	2x20	1x30	2x20	1x30	1x30	1x30	2x25					2x30	
	- Extensão da coluna no chão (S)	2x20	1x30	2x20	2x20	1x30	2x20	1x30	2x20	1x30	1x30	1x30	2x25					2x30	
	- Flexão do tronco em pé (S)	2x20	1x30	2x20	2x20	1x30	2x20	1x30	2x20	1x30	1x30	1x30	2x25	2x25	2x25	2x25		2x25	2x30
- Afastamentos no chão (S)	2x20	1x30	2x20	2x20	1x30	2x20	1x30	2x20	1x30	1x30	1x30	2x25						2x30	
SUPERIOR	FLEX																		
	- Extensão dos braços no espaldar com flexão do tronco (S)								2x20	1x30	1x30	2x25							2x30
	- Extensão dos braços atrás no espaldar (S)								2x20	1x30	1x30	2x25							2x30
	- Flexão do tronco no chão (S)								2x20	1x30	1x30	2x25	2x25	2x25	2x25		2x25		2x30
	- Elemento gímico ponte (S)								2x10	1x15	1x15	2x15							2x15
- Afastamentos em pé (S)								2x20	1x30	1x30	2x25							2x30	

Quadro 10 - Fase 2 do programa de flexibilidade

Fase 2 (18 Sessões)							
Sessões	26 / 27	28 / 29	30 / 31	32 / 33	34 / 35	36 / 37	38 / 43
EXTENSÃO DO BRAÇOS EM CIMA DA CABEÇA (S)	1 x 25 a 30	=	=	=	=	=	=
EXTENSÃO DOS BRAÇOS ATRÁS (S)	1 x 25 a 30	=	=	=	=	=	=
EXTENSÃO DA COLUNA NO CHÃO (S)	1 x 25 a 30	=	=	=	=	=	=
FLEXÃO DO TRONCO EM PÉ (S)	1 x 25 a 30	=	=	=	2 x 25 a 30	2 x 25 a 30	2 x 25 a 30
AFASTAMENTOS NO CHÃO (S)	1 x 25 a 30	=	=	=	2 x 25 a 30	2 x 25 a 30	2 x 25 a 30

Quadro 11 - Fase 3 do programa de flexibilidade

Fase 3 (16 Sessões)						
Tarefas	Sessões	44	45	46	47	48 - 59
MÉDIO	FLEX					
	- Extensão dos braços em cima da cabeça (S)	2x30	2x30	2x30	2x32	Autonomia das equipas
	- Extensão dos braços atrás (S)	2x30	2x30	2x30	2x32	
	- Extensão da coluna no chão (S)	2x30	2x30	2x30	2x32	
	- Flexão do tronco em pé (S)	2x30	2x30	2x30	2x32	
- Afastamentos no chão (S)	2x30	2x30	2x30	2x32		
SUPERIOR	FLEX					
	- Extensão dos braços no espaldar com flexão do tronco (S)	2x30	2x30	2x30	2x32	Autonomia das equipas
	- Extensão dos braços atrás no espaldar (S)	2x30	2x30	2x30	2x32	
	- Flexão do tronco no chão (S)	2x30	2x30	2x30	2x32	
	- Elemento gímnico ponte (S)	2x20	2x20	2x20	2x20	
- Afastamentos em pé (S)	2x30	2x30	2x30	2x32		

Aptidão Cardiorrespiratória

A ACR, também designada como aptidão cardiovascular ou capacidade/aptidão aeróbia, é a capacidade global do sistema cardiovascular e respiratório levar a cabo esforços prolongados (Ortega et al., 2008).

Apesar de vários autores afirmarem que esta capacidade está positivamente relacionada com a prevenção de doenças hipocinéticas (Grøntved et al., 2013; Ortega et al., 2008), parece que ao longo das últimas três décadas tem vindo a existir um decréscimo dos níveis da mesma (Tomkinson & Olds, 2007). O mesmo é reportado por Catley e Tomkinson (2013) e Garber et al. (2014) em relação às idades mais jovens e a uma escala mundial.

A capacidade aeróbia assume uma relação inversa com vários indicadores fisiológicos como a resistência à insulina, adiposidade e perfil lipídico, aspetos ligados à síndrome metabólica e resistência arterial. Motivo pelo qual esta capacidade se assume como um indicador determinante naquilo que é a predição do risco cardiovascular (Hoyos et al., 2011; Lema et al., 2016; López-Martínez et al., 2013). Valores mais elevados de ACR durante a infância e adolescência associam-se a um menor risco de desenvolver síndrome metabólica e à obtenção de um perfil cardiovascular mais saudável na idade adulta (Ruiz et al., 2009). Igualmente, a ACR parece ter efeitos positivos em marcadores de âmbito psicológico, tais como a depressão, a ansiedade, o estado de ânimo, a autoestima e até no rendimento académico a nível do ensino superior (Ortega et al., 2008). Parece também existir uma relação entre o peso corporal e a ACR (Arriscado et al., 2014), apontando que os valores normais de peso corporal dos alunos se ligam a um melhor rendimento de potência aeróbia máxima. Também os piores valores de rendimento aeróbio parecem corresponder aos níveis mais baixos de atividade física (Arriscado et al., 2014; Mynarski et al., 2009).

Diversos trabalhos suportam a ideia de que existe uma relação entre a capacidade aeróbia e o rendimento académico (Castelli et al., 2007; Wittberg et al., 2009). O mesmo se verificou em relação à prática diária de 30 minutos de AF (González-Hernández & Ariño, 2016). O aumento do VO₂max, na

sequência de uma intervenção controlada, associa-se a uma melhoria da precisão da memória de trabalho (Scudder et al., 2014).

Apesar de influenciada por numerosos fatores, tais como a gordura corporal, a idade, o género, o estado de saúde ou a genética, aquele que parece ser o fator mais determinante, ligado a um estilo de vida ativo, é a prática de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) (Pozuelo-Carrascosa et al., 2018). Sabe-se que em dias de escola, os seus níveis de AVMV dos alunos são mais elevados, comparativamente aos dias em que não estão na escola (Calahorro-Cañada et al., 2017). Contudo, mesmo em dias de escola, os alunos, deveriam passar pelo menos 50% da aula de EF, em AVMV, pois este indicador está associado de forma positiva à ApF dos adolescentes (Marques et al., 2015). No ensino secundário esta recomendação raramente se cumpre, exceto quando as aulas têm o intuito de melhorar os níveis de ACR dos estudantes (Lonsdale et al., 2013). Apesar destas evidências é possível melhorar os níveis médios de ApF em estudantes, independentemente do seu perfil, contudo, face á heterogeneidade dos alunos, nem todos irão ter benefícios (Minatto et al., 2016). Para além disso, os alunos com um ponto de partida inferior, tendem a apresentar magnitude de efeitos positivos superior. A investigação indica que os alunos aumentam os seus níveis de AF nos dias em que têm aula de EF (Calahorro-Cañada et al., 2017). Embora as crianças em zona não saudável da ACR, por comparação com aquelas em zona saudável, sejam menos ativas na aula de EF, poderão colher benefícios extra com a sua frequência, tornando-se mais ativas na parte restante do dia (Calahorro-Cañada et al., 2017).

Diferentes estudos sugerem que as intervenções desenvolvidas em ambiente escolar podem melhorar a ACR, tendo sido evidenciada em diversos estudos, uma magnitude de efeito moderada (Lambrick et al., 2016; Walther et al., 2009). Sendo esta moderada, a sua importância não deve ser negligenciada porque poderá corresponder a benefícios consideráveis na saúde das populações infantil e adulta (Kaminsky et al., 2013).

São escassos os estudos que procuram compreender a influência do nível inicial de ACR no efeito da intervenção (Mayorga-Vega, Aguilar-Soto, et al., 2015). Estes autores sugerem, tal como Resaland et al. (2011), que apenas os alunos com menor CF inicial, tanto no ensino primário como no secundário, melhoram de forma estatisticamente significativa a sua ACR (Mayorga-Vega, Aguilar-Soto, et al., 2015).

Foi constatado um efeito significativo apenas quando as intervenções duram entre 13 e 24 semanas ou se estendem por 32 semanas ou mais, sendo efeito maior obtido no primeiro caso, mas com alta heterogeneidade em ambos os grupos (Minatto et al., 2016).

Apesar das limitações, alguns estudos mostraram que um programa de treino, aplicado 2 vezes por semana durante as aulas de EF, pode melhorar a ACR dos alunos (Ramírez Lechuga et al., 2012). No entanto, Minatto et al. (2016) constataram que as estratégias conduzidas apenas no âmbito das aulas de EF não eram suficientes para melhorar a ACR. Contudo, quando combinadas com outro tipo de atividades dentro do horário escolar, oferecem uma perspetiva mais promissora para desenvolver a ACR (Bronikowski & Bronikowska, 2011). A combinação de treino aeróbio e de força produziu efeitos superiores, mas com grande heterogeneidade (Minatto et al., 2016).

No âmbito do desenho do programa de treino, as intervenções que duram menos de 60 minutos, uma vez por semana, apresentam algum efeito na ACR. O efeito obtido foi significativamente maior, com alta heterogeneidade, em estudos com intervenção superior a 60 minutos, frequência de 3 vezes por semana, comparado com estudos que documentam programas com a duração de 2 vezes por semana (baixa heterogeneidade) ou 4 ou mais vezes por semana. Estes dados parecem indicar a existência de uma relação dose-resposta entre a frequência semanal, duração da sessão e a ACR (Minatto et al., 2016). Ou seja, a evolução surge quando as intervenções são frequentes, as tarefas têm uma duração elevada e são executados com alta intensidade e frequência (Dobbins et al., 2013; Kriemler et al., 2011).

Juntamente com o decréscimo dos níveis de AF, o fator “motivação”, parece ser uma justificção para a não eficiência das aulas de EF em relação à ACR, sendo que, a motivação parece sofrer um declínio nos jovens com idades mais avançadas (Ntoumanis & Standage, 2009). Neste quadro concetual, (Guijarro-Romero et al., 2020), apontam que a adoção de estilos de ensino individualizados é crucial na orientação das tarefas de EF, para aumentar os níveis de ApF dos alunos.

De um modo geral, as aulas de EF podem representar um desenvolvimento significativo nos níveis de ACR e na sua monitorização (Coledam et al., 2018). Contudo, a evidência científica diz-nos que a contribuição da disciplina de EF para o desenvolvimento da ACR, é inconsistente (Erflle & Gamble, 2015).

Podemos perceber que um programa de treino em ambiente escolar para o desenvolvimento da ACR deve atender aos seguintes dados: (i) as aulas de EF parecem ser insuficientes para promover a ACR, pelo que devem ser complementadas com outras iniciativas dentro do horário escolar; (ii) apenas as intervenções focadas na melhoria da ACR parecem ter um efeito significativo; (iii) será interessante combinar as exercitações de tipo aeróbio e de força para conseguir resultados na promoção da ACR; (iv) é importante controlar a intensidade da exercitação; (v) as intervenções que duram mais de 60 minutos, com a frequência de 2 a 3 vezes por semana, mantidas durante 12-34 semanas, têm maior probabilidade de obter sucesso; (vi) a adoção de estilos de ensino individualizados parece aumentar os níveis de ApF.

Os quadros que se seguem (quadros 12 e 13) apresentam o programa de aptidão cardiorrespiratória.

Quadro 12 - Fase 1 do programa de aptidão cardiorrespiratória

Momento 1 (25 Sessões)																		
Tarefas	Sessões	1 - 3	4	5 / 6	7	8	9	10	11	12/13	14	15	16	17	18	19	20	21-25
INFERIOR	ACR																	
	- Corrida de velocidade (m)	5x20	5x20	5x20	6x20	6x20	6x20	8x40										
MÉDIO	ACR																	
	- Corrida continua (min)								8	8	10	10	10	10	10	5	10	12

Quadro 13 - Fase 3 do programa de aptidão cardiorrespiratória

Momento 3 (16 Sessões)						
Tarefas	Sessões	44	45	46	47	48 - 59
MÉDIO	ACR					
	- Corrida continua (min)	6	6	8	10	Autonomia das equipas (*)

Tão importante como planejar e prescrever um bom programa de intervenção, é perceber de que forma se vai avaliar o estado de evolução dos alunos que são sujeitos a esse programa. E reparem! Falei em estado de evolução. Não me referi a produto final ou resultado final. A ApF é um domínio que, na minha opinião tem sido muito maltratado pelos professores de EF. Pelo menos, pelas experiências que tive enquanto aluno e pela pouca experiência que tenho enquanto professor, esta é a conclusão que tiro. Um exemplo muito prático disto foi a forma como o GEF decidiu que se deveria avaliar este domínio.

“Gostava de questionar os meus colegas do grupo de educação física sobre as tabelas de referência que vão utilizar para atribuir classificações no domínio da aptidão física. Será que os mesmos sabem o que está por detrás destes valores de referência? Em que medida é que 1cm define a transição de uma classificação para a outra? O que é que me permite dizer que um aluno está na Zona Saudável e outro não? Como é que eu tenho credibilidade para avaliar da mesma forma um aluno de 1,80 com 10% de MG e outro de 1,62 com 21% de MG? Afinal os professores de educação física avaliam o quê? Aprendizagens, aquisição de competências, atitudes ou fotografias do que os perfis genéticos de cada um conseguem fazer? Respeito muito a existência destas tabelas e reconheço a sua pertinência naquilo que é o processo de uniformizar e guiar os profissionais docentes. Mas sinto que falta o mais importante, que é dotar esses profissionais de algum espírito crítico e bom-senso para perceberem que em momento algum se pode classificar um aluno pelo número de minutos que demora a percorrer uma milha.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, setembro de 2020)

Em debate, o GEF determinou uma bateria de testes físicos que avaliava as diferentes capacidades motoras da ApF. Posteriormente afixaram nos quadros dos ginásios umas tabelas de referência com a correspondência entre os resultados atingidos pelos alunos e as respetivas classificações. Com cores a vermelho, amarelo e verde. No fim, o cálculo era simples. A soma das

classificações de cada teste a dividir pelo número de testes é igual à média de classificações e consequente nota do aluno no domínio da apF. Se existiu algo que me desagradou ao longo deste ano no GEF, foi isto. Na verdade, nem sei se isto é feito noutras escolas ou se há outros professores que façam o mesmo, mas fico muito desgostoso por perceber que se feche uma imensidão de portas e oportunidades numa visão tão simplista daquilo que é a aptidão motora (AMot). Pior é perceber que isto, no fundo, se trata de avaliar e o que mais me preocupa é que esta forma de o fazer se possa replicar nos restantes domínios da nossa disciplina.

Como seria de esperar, o NE decidiu que a avaliação da ApF seria feita de forma distinta dos restantes colegas de EF. Em conversa com o PC percebemos que a ApF seria avaliada tendo em consideração a evolução ou involução dos alunos e, também, a interferência que as suas ações e atitudes tiveram nesse processo.

A bateria de testes de ApF escolhida para desenvolvermos este trabalho foi a *ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents*, apontada por Ruiz et, al. (2010) como a mais indicada para as idades dos nossos alunos. Esta bateria de testes avalia a ACR através do 20m shuttle run test (PACER), a AMusc pelos testes Handgrip Strength e Standing Broad Jump, e avalia também a AMot através do teste 4x10m shuttle run test (4x10).

No quadro 14 é exibida a calendarização dos momentos de aplicação total ou parcial da bateria de testes.

Quadro 14 -Calendarização dos momentos de aplicação da bateria de testes.

Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
Outubro	Dezembro	Janeiro	Maio
Bateria de Testes Completa	PACER, BSSR, ABD e 4x10	PACER, BSSR, ABD e 4x10	Bateria de Testes Completa

Ao longo de todo o ano existiram 4 momentos de avaliação da ApF. O primeiro momento de avaliação consistiu na aplicação completa da bateria de testes e

foi precedido de um período de duas semanas de preparação. Isto porquê? Se queríamos verdadeiramente verificar o efeito da aplicação do programa de intervenção nas diferentes capacidades motoras, não fazia qualquer sentido avaliar os alunos num momento em que estes vêm de uma total ausência de prática de exercício físico (Férias de Verão). Assim sendo, achamos por bem dedicar as primeiras 4 aulas práticas à preparação dos alunos para esse primeiro momento de aplicação da bateria de testes. O segundo e o terceiro momentos de avaliação foram em dezembro e janeiro, respetivamente. O grande propósito destes dois momentos avaliativos foi perceber qual o efeito de um período de destreino de duas semanas (Férias do Natal) nas diferentes capacidades motoras dos alunos (Flexibilidade – BSSR; ACR – PACER; AMusc – Abdominais; e AMot– 4x10). Por fim, o último momento avaliativo foi feito no final de maio de modo a aproveitar o maior número de aulas e perceber de que forma o programa de intervenção teve influência, ou não, no desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos.

Os gráficos que se seguem (gráficos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) mostram, de forma generalizada, a média dos resultados obtidos pelos alunos da turma que me foi atribuída nos diferentes momentos avaliativos.

- **Flexibilidade**

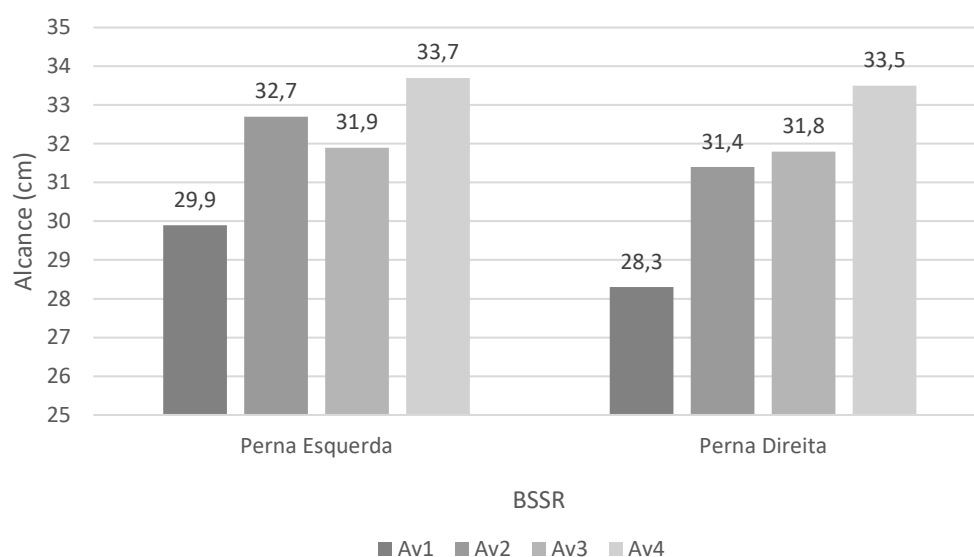


Gráfico 1 – Médias dos resultados obtidos no BSSR.

- **Aptidão Cardiorrespiratória**

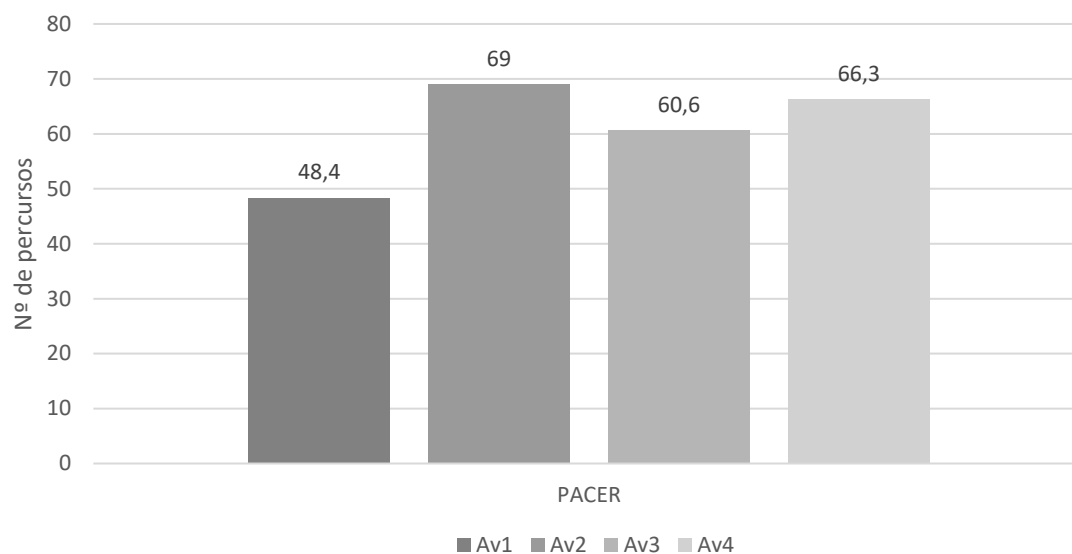


Gráfico 2 - Médias dos resultados obtidos no PACER

- **Aptidão Muscular**

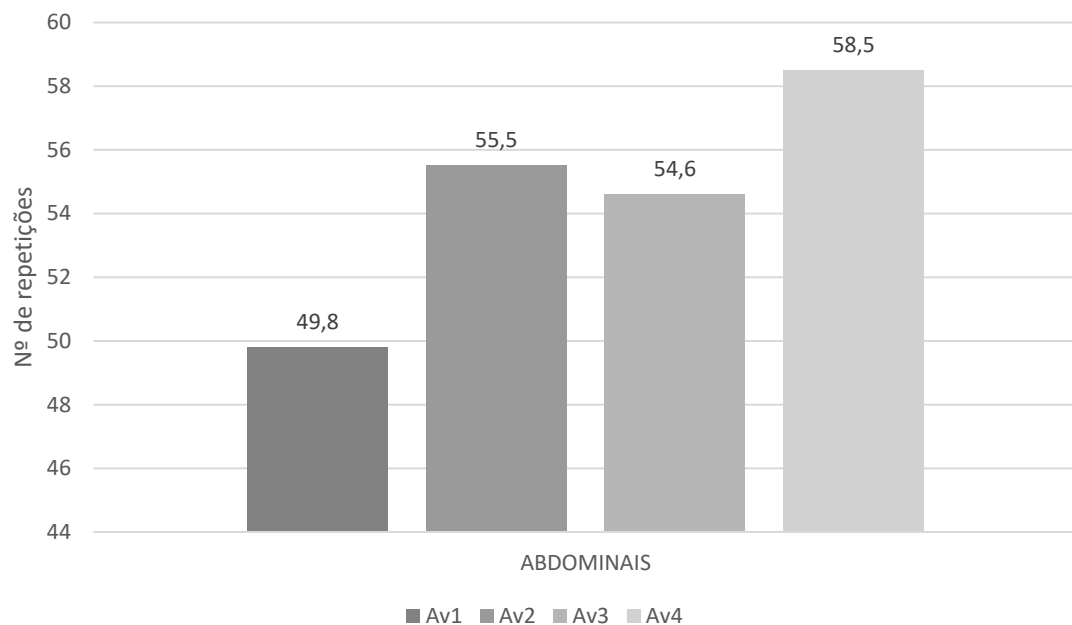


Gráfico 3 - Médias dos resultados obtidos no teste de Abdominais.

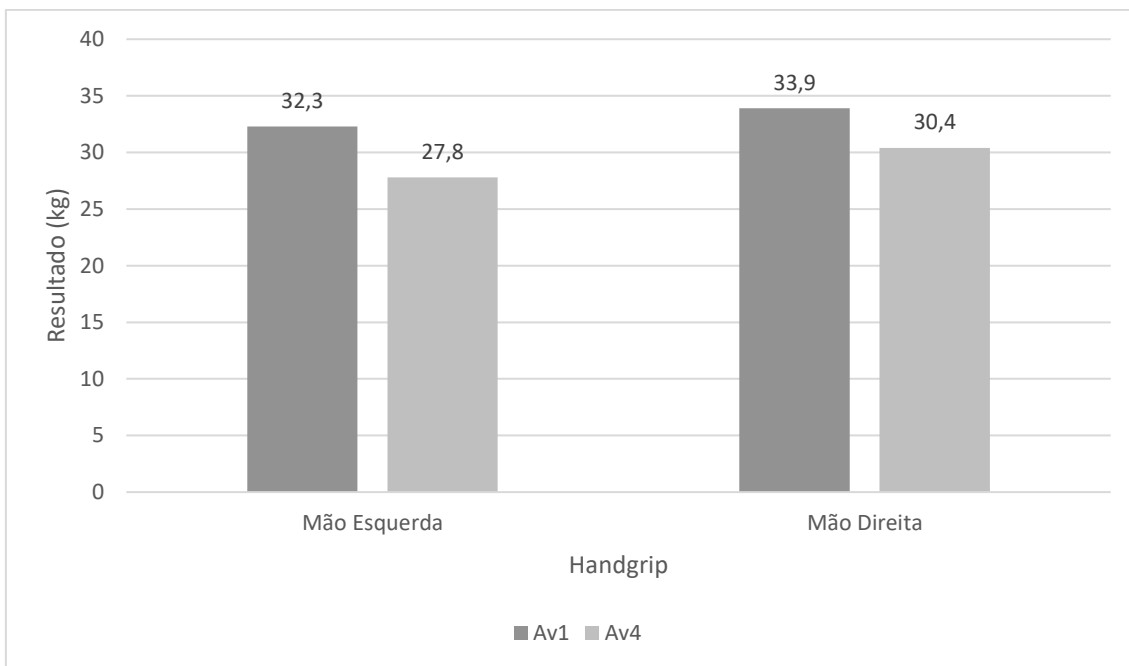


Gráfico 4 - Médias dos resultados obtidos no teste Handgrip.

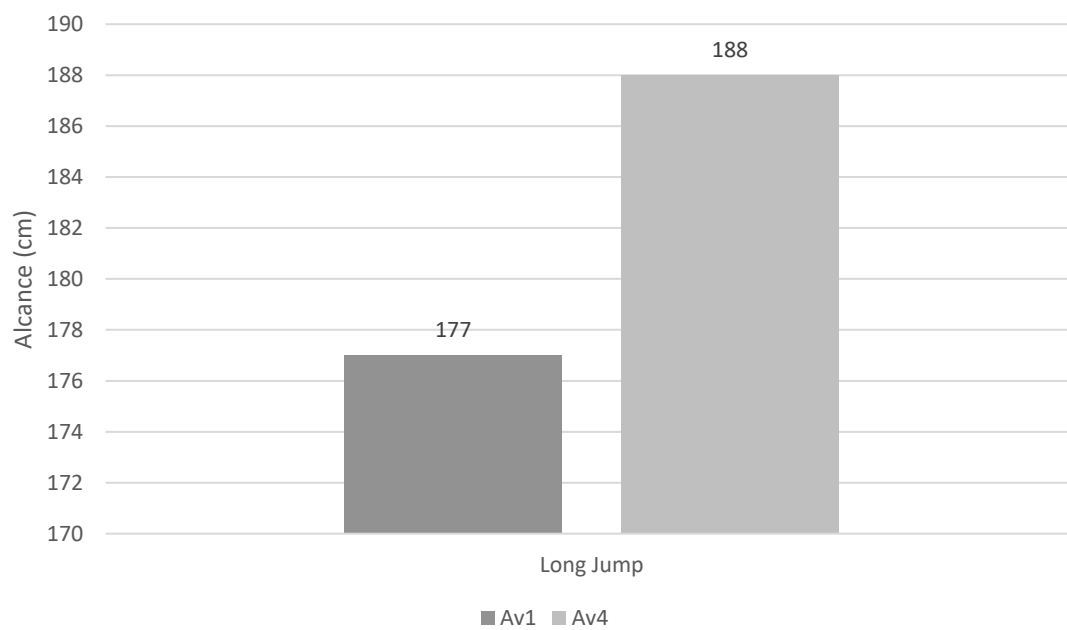


Gráfico 5 - Médias dos resultados obtidos no teste Long Jump.

- **Aptidão Motora**

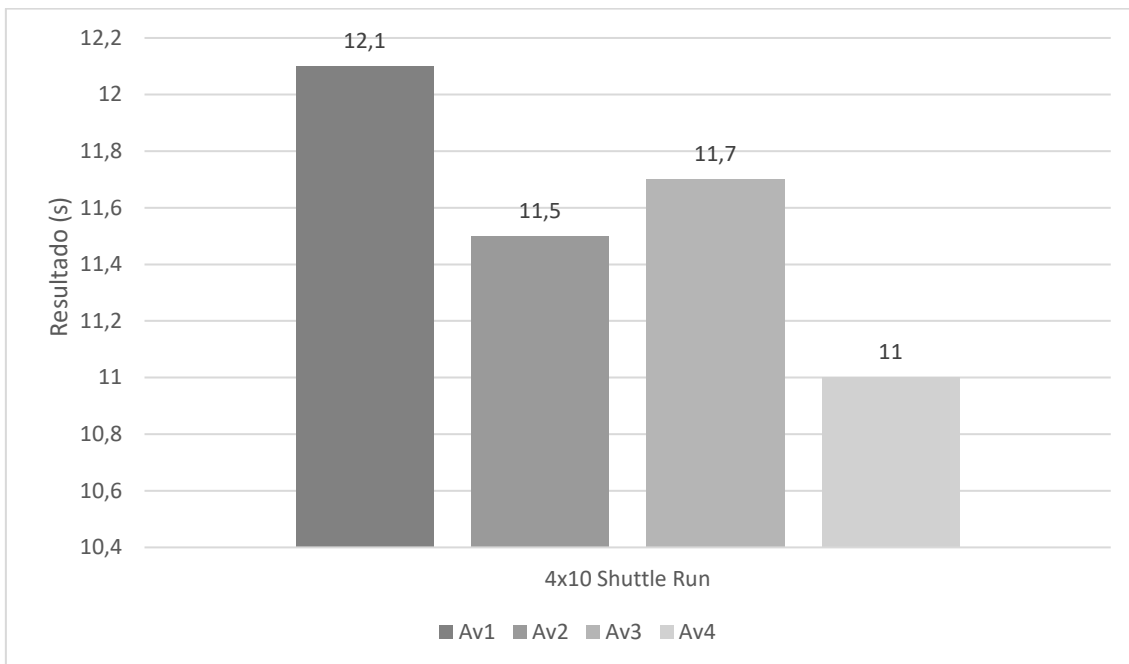


Gráfico 6 - Médias dos resultados obtidos no teste 4x10 Shuttle Run

Na flexibilidade conseguimos perceber pelas médias obtidas que no primeiro período existiu uma grande melhoria desta capacidade em ambos os membros (esquerdo e direito). Importa também salientar que os resultados obtidos no membro inferior esquerdo são nitidamente superiores aos do membro inferior direito. Uma das hipóteses que pode explicar isto é o facto de a grande maioria da turma ter uma preferência podal à direita e, conseqüentemente, ter uma AMusc mais acentuada neste membro. Havendo maiores níveis de força, será natural que o tónus muscular seja, também ele, maior diminuindo assim a extensibilidade do músculo. Razão pela qual o membro inferior esquerdo, com um menor tónus muscular, apresenta resultados superiores na flexibilidade. Em relação ao período de paragem nas férias de Natal, os resultados obtidos parecem ser inconclusivos. Isto porque no membro inferior esquerdo existiu, de facto, uma perda de capacidade ou destreino, no entanto, no membro inferior direito esta capacidade foi aumentada. No plano final, onde é feita uma análise global, conseguimos perceber que existiu um aumento da flexibilidade em ambos os membros. No MI esquerdo este aumento foi, em média de 3,6cm e no MI direito o valor médio foi de 5,2cm. Outro dado interessante que pode ser

retirado destes valores é a diferença entre os dois membros que, inicialmente era de 1,6cm e no final do programa passou a ser de 0,2cm. Com isto pode concluir-se que o programa de treino para a flexibilidade parece diminuir as diferenças bilaterais existentes nos alunos. Assim sendo, posso afirmar que o trabalho desenvolvido foi positivo na medida em que existiu um aumento notório da capacidade dos alunos eliminando, em grande parte, as assimetrias que estes apresentavam no momento inicial.

A ACR, tal como nos indica a literatura é aquela cujos ganhos ou perdas de capacidade se dão de forma mais rápida e acentuada nas primeiras semanas de treino ou paragem. Isto foi facilmente perceptível pelo grande aumento de percursos, em média, dos alunos entre os meses de outubro e dezembro e, logo de seguida, pela perda de capacidade após um período de paragem de duas semanas ($Av2-Av1 = 20,2$ percursos; $Av3-Av2 = - 8,4$ percursos). Importa também referir que o aumento desta capacidade entre o M3 e Av4 não foi tão acentuado como no entre o Av1 e Av2. Em média, no segundo e terceiro períodos, os alunos melhoraram cerca de 5,7 percursos. É fácil perceber que este aumento não se deu de forma tão acentuada porque tivemos um período de confinamento que durou, aproximadamente, 10 semanas, onde não foi feito, por impossibilidade das condições impostas, um trabalho dedicado ao desenvolvimento da ACR. Ainda assim, de um modo geral, apesar das adversidades pandémicas, conseguimos perceber que existiu, em média, uma evolução muito positiva nesta capacidade.

Sobre a AMusc, nomeadamente no teste dos Abdominais, é facilmente perceptível que numa primeira fase, entre Av1 e Av2, existiu um aumento notório desta capacidade ($Av2-Av1 = 5,7$ repetições). Isto que explica que o programa de intervenção terá sido eficaz num primeiro momento. De seguida, percebemos que o período de paragem resultou numa pequena perda de capacidade, existindo um retrocesso de 0,9 repetições, em média. No caso da força, percebemos nitidamente que apesar de também existir destreino, este não é tão notório como na ACR. Por fim, chegamos à reta final do ano letivo com uma média de 58,5 repetições, havendo um saldo positivo total de 8,7 repetições. Na minha opinião, estes valores são muito positivos, tendo em

consideração que nenhum dos alunos regrediu nesta capacidade e a grande maioria obteve ganhos de força média bastante significativos.

Sobre a AMot, mais especificamente nos resultados obtidos no 4x10, importa referir que a leitura do gráfico deve ser feita de forma inversa, ou seja, se os valores obtidos diminuïrem ao longo do tempo, devemos concluir que existiu uma melhoria da capacidade. Se pelo contrário, os valores aumentarem, significa que existiu uma perda de capacidade por parte dos alunos. Olhando atentamente para estes valores médios, conseguimos perceber que a evolução dos alunos se deu uniformemente ao longo do ano, existindo, no momento de pausa para as férias, uma pequena perda de capacidade (0,2 segundos). Tirando isto, que seria espectável, a diferença entre o primeiro e o último momento avaliativo mostra que houve uma diminuição média de 1,1 segundos na realização da prova. Deste modo, posso concluir que, apesar de não concorrer de forma direta para as melhorias dos resultados nesta prova, o programa de treino utilizado teve um impacto positivo na mesma.

Nos testes *Handgrip* e *Long Jump*, apenas existiram dois momentos avaliativos. Um inicial e outro final. Aquilo que podemos concluir dos resultados obtidos no *Standing Broad Jump* ou *Long Jump* é, primeiramente, que existiu uma melhoria de, em média, 11cm. Encaro este valor como algo muito positivo porque reflete um aumento desta capacidade em cerca de 6%. Na minha opinião, as melhorias da força explosiva obtidas neste teste são, em certa medida, responsáveis pela melhoria no 4x10, dada a grande importância que esta capacidade tem no desempenho dessa prova. No *Handgrip*, os resultados apontam para uma perda de capacidade durante o programa de treino. Analisando os dados, conseguimos perceber que a generalidade dos alunos tem índices de força mais acentuados no membro superior direito. Esta perda de capacidade nos dois membros foi algo que me fez questionar o programa de treino. De facto, em nenhum momento foram feitos exercícios que procurassem o desenvolvimento da força nos músculos flexores dos dedos da mão. Assim sendo, pelo princípio da especificidade, conseguimos perceber que esta involução é consequência de uma não solicitação desta musculatura.

De um modo geral, considero que o desenvolvimento das capacidades dos alunos se deu de forma integral. Na maioria dos testes existiram melhorias notórias e isso revela que o programa de intervenção/treino foi eficaz. Importa referir que este tipo de intervenções deve ser feito tendo em consideração o desenvolvimento motor numa perspetiva holística e integral. Devemos ter consciência de que o corpo dos nossos alunos é um todo e as diferentes capacidades motoras se influenciam mutuamente, tanto positiva como negativamente. Assim sendo, de modo a evitar desequilíbrios ou assimetrias, não podemos esperar que o todo se desenvolva através da melhoria das partes, pelo contrário, devemos sim prever uma melhoria das partes priorizando o desenvolvimento do corpo como um todo.

4.3.4. Conceitos Psicossociais

Durante o ensino presencial, o domínio “extra” dos conceitos psicossociais foi algo ao qual demos muito valor porque consideramos que a EF tem uma imensidão de oportunidades para desenvolver estas questões, que noutros contextos, como por exemplo, em sala de aula, não podem ser desenvolvidas.

Assim sendo, com o avançar do processo de ensino-aprendizagem, resolvemos introduzir, aos poucos, estímulos que potenciassesem o desenvolvimento de determinados traços psicossociais.

Na turma residente, foram muito poucas as vezes em que existiram comportamentos desviantes com os quais me tivesse que preocupar. Apesar disso, acredito veemente que a EF é um excelente transporte que pode levar os alunos a desenvolver determinados comportamentos e a incorporar determinadas atitudes que vão muito além do bom comportamento ou do respeito pelo professor. A aquisição de valores positivos e favoráveis face a eles e aos outros foi algo que procurei alcançar. Para tal, de modo a reforçar e dar continuidade ao que tinha sido feito no ano anterior, procurei adaptar e reestruturar o plano que a professora estagiária tinha elaborado e delineado para esta turma com base nas estratégias de ensino de Hellison (2010). Fortemente suportado pelo livro “*teaching personal and social responsibility through physical activity*” (Hellison, 2010), este documento surge no sentido de

dar resposta aos comportamentos que pretendemos observar nos alunos. Assim sendo, o documento serve apenas como ponto de partida para as estratégias de ensino que foram postas em prática para promover esses comportamentos, ou o desenvolvimento dos mesmos.

Ao longo do ano fomos tentando introduzir diferentes estratégias nas aulas. Estas estratégias foram registadas nos planos de aula em forma de objetivos (gerais) ou, de forma mais pormenorizada, nos objetivos específicos de uma determinada situação de aprendizagem.

Considero que o trabalho desenvolvido neste âmbito teve resultados excecionais. Ainda mais quando tivemos, pelo meio, um período de E@D que não facilitou, em nada, a promoção de determinados comportamentos e a aquisição de valores. Dos diversos objetivos estabelecidos para este domínio, conseguimos, eu e os alunos, atingir diversos, tais como a participação em atividades extracurriculares, a iniciativa em arrumar e preparar o material para a aula, a preocupação pela segurança e o bem-estar dos colegas, a aceitação das limitações dos outros, o desempenho de funções de liderança e a dedicação e responsabilização pelas aprendizagens dos colegas.

Destaco aqui algumas intervenções dos alunos que refletem precisamente o desenvolvimento de algumas atitudes das elencadas anteriormente:

“Todos se ajudavam. Todos ao mesmo ritmo. Todos a ver se estavam todos bem. Houve sempre aquela preocupação em manter o exercício num nível que não levasse ninguém a uma exaustão imensa.”

(Aluno 2)

“O simples facto de termos colegas que talvez não tenham as mesmas capacidades do que nós ou as mesmas facilidades (...) dá-nos sentido de responsabilidade porque alguém está a contar connosco.”

(Aluno 4)

“Adquiri um senso de responsabilidade maior.”

(Aluno 9)

“Ter alguém dependente de nós faz-nos ou devia, pelo menos, obrigar-nos a ser a nossa melhor versão.”

(Aluno 4)

Entendendo a EF como um trunfo para o desenvolvimento destas competências sociais, reconheço que fui e serei sempre um professor muito preocupado com a responsabilidade pessoal e social dos meus alunos. Aquilo que fui sentindo ao longo de todo o ano foi que existiu uma grande evolução neste campo de atuação, no entanto, não sinto que tenha sido uma evolução forçada por mim. Não foi algo em que tenha tido a necessidade de incidir aula após aula. Na verdade, ao implementar as diferentes estratégias, os comportamentos foram surgindo de forma muito natural e os alunos foram incorporando atitudes cada vez mais positivas face às aulas.

4.4. Operacionalização

4.4.1. Constrangimentos

4.4.1.1. Instrução e Comunicação

O primeiro grande constrangimento com o qual me deparei no início do ano letivo foi, sem margem para dúvidas, a comunicação. Lembro-me como se fosse hoje de ouvir o PC a alertar-nos para a importância de comunicarmos de forma clara, sucinta e direta com os alunos. A recomendar-nos livros para lermos sobre a temática para que conseguíssemos melhorar esta competência.

Acaba por ser um pouco ingrato iniciar este processo de criação de uma estrutura de comunicação com os alunos dentro de uma sala de aula. Ora vejamos! Se fosse no pavilhão, com aulas práticas, talvez conseguíssemos disfarçar as nossas lacunas com os períodos de exercitação e conseguíssemos corrigi-las a pouco e pouco, ao longo das aulas. Mas assim? Dentro de uma sala de aula com uma média de 20 alunos a ouvir atentamente aquilo que tínhamos para dizer? Foi complicado. No entanto, sinto que funcionou quase como que uma terapia de choque.

O primeiro grande problema identificado por mim foi a monotonia da voz do professor em sala de aula. Na verdade, esta questão não se refletiu em mim, muito provavelmente porque tive a capacidade de identificar esta lacuna num dos meus colegas e evitar que tal se repetisse nas minhas aulas.

“A monotonia da voz torna-se a monotonia da aula...

O facto de não alterarmos o tom de voz que utilizamos e a velocidade com que pronunciamos as palavras influencia a forma como os alunos sentem e vivem a aula. A energia com que falamos acaba por contagiar a turma. Noto que o simples facto de dizermos uma palavra alguns decibéis acima chama e prende a atenção dos alunos. Para além disso, o tom de voz diz muito sobre a vontade de estar na sala de aula. Um professor que se apresente com um tom de voz monótono e uniforme não transmite muito interesse na aula, nos alunos. Pelo contrário, as alterações do tom de voz, associadas a gestos dinâmicos e disruptivos transmitem dinamismo, proatividade e vontade de trabalhar.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, setembro de 2020)

Esta reflexão não foi feita apenas no meu diário de bordo. Na verdade, partilhei esta opinião com os meus colegas para que nenhum de nós replicasse esta forma monocórdica de comunicar. Julgo que este foi um dos grandes impulsos para que todos garantíssemos a chamada “presença em aula”. A partir desse momento começamos a ser mais dinâmicos e procuramos um maior entusiasmo nas aulas.

Outra necessidade sentida foi a de pormenorizar todas as ideias a transmitir aos alunos. Existia uma grande preocupação em fazer com que estes compreendessem tudo aquilo que lhes queria transmitir. Com isto tive uma tendência forte para me alongar muito nos momentos de instrução, o que criou dificuldades na compreensão por parte dos alunos e na gestão dos tempos da aula. Devemos perceber que, tal como o nosso PC nos dizia, “menos é mais”. Sintetizar as ideias em frases curtas e concretas é algo que traz benefícios ao processo de ensino-aprendizagem. Devemos entender que temos à nossa frente um conjunto de alunos que pensam e interpretam a aula de diferentes

formas. Assim sendo, não podemos dar aso a que a nossa instrução ou momentos de transmissão de informação sejam interpretados de formas distintas pelos mesmos. A utilização destas frases rápidas com recurso a palavras-chave que transmitem uma ideia concreta, um conceito, parece-me a solução indicada.

Ainda no campo da instrução e comunicação, outro obstáculo que enfrentei ao longo dos primeiros meses de estágio foi o barulho dentro do ginásio. O barulho por si só não seria um problema. O grande entrave estava na utilização da máscara associada ao ruído natural das aulas de EF a decorrer ao mesmo tempo. Isto porque para além de abafar o som, a utilização da máscara impossibilita a leitura dos lábios do professor.

“Hoje senti muitas dificuldades em comunicar verbalmente com os alunos. São uma turma muito numerosa e o facto de os ter separados pelo espaço de modo a garantir o distanciamento físico implica que tenha que falar constantemente em voz alta. A certa altura comecei a sentir dores de garganta e notou-se alguma rouquidão.

Nas próximas aulas talvez deva ter que recorrer a uma comunicação não verbal mais expressiva de modo que os alunos compreendam aquilo que pretendo sem que para isso precise de falar alto.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, outubro de 2020)

“... o professor pode implementar alguma sinalética que remeta os alunos para determinadas ações (p.e. levantar a mão com os dedos afastados – PAREM!; apontar para mim próprio – OBSERVEM!; bater uma palma – COMECEM!). A linguagem gestual ou não verbal e a sinalética são muito importantes, principalmente no contexto de pavilhão onde existem turmas a partilhar o mesmo espaço e o barulho se faz notar.”

(Diário de Bordo, Vila Nova de Gaia, outubro de 2020)

Inicialmente, comecei por criar gestos simples e associá-los a diferentes ações. Tal como afirmo na reflexão, parar, começar, olhar para o professor, fazer silêncio, chegar perto, etc. Os sinais associados a estas ações mais simples foram facilmente implementados. Num espaço de uma semana os alunos já estavam familiarizados com todos eles e cumpriam. Isto acabou por facilitar em muito a comunicação que fui construindo com a turma, não só porque eram criadas as devidas condições para a transmissão de informação, mas também porque obrigava os alunos a estarem atentos para perceberem o que eu, professor, lhes queria transmitir.

“Communication is not what we say, but what is perceived.”

(Nick Winkelman)

4.4.1.2. Gestão do Clima da Aula

Na construção do processo de ensino-aprendizagem, o professor pode seguir uma via que vá de encontro a estilos de ensino mais diretivos ou pode seguir pelos estilos de ensino não diretivos (Graça & Mesquita, 2018). Isto é uma das principais tomadas de decisão que influencia diretamente a gestão do clima da aula.

A necessidade de garantir um ambiente educativo coeso é primordial para que o processo de ensino-aprendizagem se dê com qualidade. Assim sendo, a gestão do clima de aula foi uma das principais preocupações nos primeiros passos da caminhada. Segundo o PC, o professor de EF deve “começar longe para chegar perto”. Na minha ótica, isto significa que numa fase inicial é imperativo que o professor de EF consiga controlar a sua turma para que numa fase mais avançada possa criar momentos e situações de aprendizagem onde a sua presença não requeira uma atitude tão autocrática. Enquanto professor, a minha postura face a esta gestão do clima de aula foi muito moldada por esta expressão. Uma das primeiras críticas construtivas que me foi feita pelo PC foi precisamente o facto de eu confiar demasiado na turma. Na verdade, senti que a turma já trazia do ano anterior uma atitude muito positiva face à disciplina e isso tranquilizou-me e fez-me pensar que poderia ter uma atitude menos

autocrática nas aulas. Apesar disso, reconheci que esse não seria o primeiro passo a dar. Tomei como prioridade a criação de um clima de respeito na relação professor-aluno para que posteriormente pudesse seguir para estratégias de ensino mais liberais, centradas no aluno, criando também um clima de aula positivo e de afetividade.

“Tornamo-nos a autoridade quando conquistamos a autoridade e não quando a impomos.”

(Professor Cooperante)

A autoridade depende, em última instância, da pessoa que a reconhece e não de quem a impõe. Assim sendo, tendo em consideração as experiências que fui tendo ao longo do estágio, apesar de mais desafiante, julgo que é preferível conquistar o respeito dos alunos, ao invés de impor forçosamente esse mesmo respeito. Esta conquista de autoridade foi facilitada pela própria natureza das aulas. Com todas as restrições impostas pela pandemia, o modelo de instrução direta foi aquele que mais vezes utilizei nos primeiros meses de aulas. Deste modo, foi mais fácil manter a ordem nas aulas e conquistar o respeito dos alunos.

Na minha ótica, um professor deve ser para os seus alunos aquilo que estes precisam que ele seja. Pessoalmente, gosto de acreditar que um bom professor é aquele que leva o aluno a construir o seu próprio conhecimento, de forma autónoma, mas supervisionada. Mesquita (2004) afirma que cada vez mais as crianças e jovens procuram estar por dentro das iniciativas em que participam, reivindicando a partilha de decisões com os seus professores de modo que estas sejam tomadas em conjunto. A autora assume que esta atitude mais prospetiva do que reativa é uma consequência natural das exigências que a sociedade lhes tem vindo a impor cada vez mais. Assim sendo, um professor pode e deve ser um facilitador, alguém que ajuda o aluno a percorrer o seu caminho para que este chegue a um determinado ponto, ou pelo contrário, pode ser um dificultador, alguém que cria constrangimentos nesse percurso para que o aluno adquira determinadas competências à medida que o vai percorrendo. O modelo de instrução direta não é, de todo, uma ferramenta que

contribua para este estilo de ensino que pretende colocar o aluno no centro do PEA e por isto, à medida que o ano foi avançando, abandonei este modelo e segui para outras estratégias que me permitiram “chegar perto” dos alunos.

Concluindo, encaro o modelo de instrução direta ou qualquer outro estilo de ensino autocrático como estratégias que permitam ao professor “começar longe”, criando uma base relacional de respeito. Depois, quando essa base estiver consolidada, o professor deve adotar estilos de ensino que lhe permitam “chegar perto” dos alunos e dar-lhes as ferramentas para que sejam eles os decisores responsáveis pelas suas aprendizagens.

Enquanto aluno, sempre vivenciei as aulas de EF com boa disposição num clima positivo e de afetividade para com os colegas e professores. Enquanto professor, esse foi um dos objetivos que tracei para as minhas aulas. Promover, com tempo, um ambiente positivo de aprendizagem. Vários estudos sugerem que um clima de afetividade e entusiasmo é muito benéfico para a aprendizagem dos alunos (Teraoka & Kirk, 2021). Estes benefícios traduzem-se: (i) numa maior motivação intrínseca (Leptokaridou et al., 2016); (ii) em melhorias no autoconceito; (iii) numa maior resiliência ao stress e uma conseqüente diminuição dos níveis do mesmo (Lang et al., 2017); (iv) e respostas emocionais positivas como prazer, interesse e satisfação pela prática (Ryan & Deci, 2000).

Aquilo que fiz para atingir este objetivo passou por analisar o Sistema de Observação do Clima Motivacional (SOCM), criado por Miranda e Ferreira (2004), e retirar dele aquilo que pretendia incorporar na minha ação enquanto professor de modo a influenciar positivamente as minhas aulas e os meus alunos. O SOCM é constituído por quatro dimensões: controlo ativo da prática, reação ao erro, reforço social e suporte social. Em cada uma das dimensões existem categorias que se distinguem entre Clima de Mestria e Clima de Performance. A Tabela 1 apresenta as categorias que priorizei na minha ação.

Categoria	Clima (Mestria/Performance)	Objetivo
Dimensão 1		
Controlo ativo da prática		
Encoraja e pressiona para a atividade	Mestria	Frequentemente

Encoraja a ajudarem-se mutuamente	Mestria	Frequentemente
Manifesta afetividade positiva	Mestria	Frequentemente
Manifesta afetividade negativa	Performance	Nunca
Não aceita a opinião dos alunos	Performance	Nunca
Aceita e considera a opinião dos alunos	Mestria	Frequentemente
Dimensão 2 Reação ao erro		
Reage com feedback avaliativo positivo	Mestria	Frequentemente
Reage com feedback avaliativo negativo	Performance	Quando oportuno
Reage com feedback descritivo positivo	Mestria	Frequentemente
Reage com feedback descritivo negativo	Performance	Nunca
Reage com feedback prescritivo positivo	Mestria	Frequentemente
Reage com feedback prescritivo negativo	Performance	Nunca
Ameaça, castiga ou pune	Performance	Nunca
Dimensão 3 Reforço Social/Definição de Sucesso		
Valoriza o esforço	Mestria	Frequentemente
Valoriza a aprendizagem e a melhoria pessoal	Mestria	Frequentemente
Valoriza o resultado	Performance	Algumas vezes
Dimensão 4 Suporte Social/Reconhecimento do papel de todos		
Elogia os alunos com melhores prestações	Performance	Quando oportuno
Elogia os alunos com piores prestações	Mestria	Frequentemente
Elogia todos os praticantes	Mestria	Quando oportuno
Salienta o papel dos alunos com melhores prestações	Performance	Quando oportuno
Salienta o papel dos alunos com piores prestações	Mestria	Quando oportuno
Salienta o papel e todos os alunos	Mestria	Quando oportuno

Tabela 1 - Definição de objetivos para a criação de um clima de aula positivo

Lendo algumas das intervenções dos meus alunos, consigo perceber que este clima de aula positivo e de afetividade foi uma das grandes conquistas que atingi ao longo do ano letivo e beneficiou em muito aquilo que foi o trabalho desenvolvido por nós.

4.4.1.3. Feedback

“A vontade é subsidiária à competência.”

(Professor Cooperante)

Uma das grandes batalhas que fui travando com os meus colegas ao longo do ano foi a pertinência dos vários tipos de feedback em função dos momentos da aula e das necessidades dos alunos. Como referi anteriormente, somos professores com backgrounds diferentes e, como tal, também aquilo que nos caracteriza é muito distinto. No que diz respeito ao controlo ativo da prática, as

nossas posturas divergiam. Por um lado, eu e o André adotávamos uma atitude mais calma, serena, procurando incidir no feedback mais prescritivo com recurso às componentes críticas e critérios de êxito dos diferentes exercícios e tarefas de aprendizagem. Por outro lado, o Francisco recorria mais a um feedback descritivo e avaliativo com uma forte atitude entusiasta que pretendia motivar e contagiar os alunos.

Rosado e Ferreira (2018) encaram o entusiasmo do professor como uma componente fundamental na criação de ambientes de aprendizagem. Rosenshine (1973) definem este entusiasmo como o gosto e interesse pelo exercício da docência assumindo uma atitude de entrega e empenho. Leitão (1986), encara este entusiasmo como um conjunto de características potenciadoras de uma participação mais vincada na aula, seja pelas inflexões de voz, pelos gestos e movimentos, pela forma como se desloca, entre outras. Estes traços são geralmente associados àquilo a que normalmente se chama de um professor que “agarra”, “contagia” ou “estimula” a sua turma. Termos como “energético”, “dinâmico”, “espontâneo” ou “animado”. Looke e Woods (1982) encaram esta forma de atuação do professor como uma consequência da sua maneira de ser, da sua personalidade. Confesso que a determinada altura senti alguma “inveja” do Francisco por ter esta capacidade tão implícita de mobilizar e motivar os alunos com tanta facilidade. Apesar de concordar com Looke e Woods em relação à forte influência dos traços de personalidade neste entusiasmo do professor, considero que esta é uma competência como outra qualquer e, como tal, pode ser trabalhada e desenvolvida em todos os professores. Rosado e Ferreira (2018) afirmam que não existe um comportamento isolado que possa, por si só, caracterizar o entusiasmo de um professor. Pelo contrário, os autores assumem que a perceção desta característica ou atitude perante a aula “nasce da conjugação de um grande número de atos”. Reconhecendo a importância deste entusiasmo e percebendo que o mesmo poderia ter um impacto positivo nas minhas aulas, tentei potenciar esta característica com a ajuda dos meus colegas. Questionando-os sobre a minha atitude na aula e tentando perceber em que aspetos poderia ter estado melhor, fui incorporando, aos poucos, esta competência.

Apesar de reconhecer a importância do entusiasmo na ação do professor, posso afirmar que entusiasmo sem conteúdo não serve de nada além de entreter os alunos. Dito por outras palavras, não me serve de nada estar constantemente a emitir feedback aos meus alunos se esse feedback for desprovido de uma intencionalidade pedagógica. Dizer “Boa!”, “Vamos, mais rápido!” ou “Isso mesmo, muito bem!” não é algo que leve os alunos a modificar um comportamento, aprimorar uma habilidade técnica ou compreender um determinado conteúdo. Numa das muitas conversas com o PC, o mesmo afirmava, a respeito do treino, que “a vontade é subsidiária à competência”. Dito de forma contextualizada, a ideia a transmitir era que para vencer, uma equipa ou um atleta têm, acima de tudo, que ter competências que lhes permitam estar próximos de derrotar o adversário. Só depois é que surge, quase como que acessória, a vontade de vencer. Confesso que esta foi uma daquelas frases que ficou na minha cabeça durante alguns dias. Primeiro fui pesquisar o que significava “subsidiária” para perceber melhor o sentido da frase. Depois tentei encaixar esta ideia em momentos que fui vivendo. De facto, a ideia de que “se quisermos muito uma coisa ela acontece” é uma falácia de todo o tamanho. Se não trabalharmos e tivermos competências para atingir os nossos objetivos, estes não se vão concretizar só com a vontade de os atingir. O mesmo se passa com os nossos alunos. Se aquilo que eu quero com o feedback é potenciar a aprendizagem do aluno, não há entusiasmo que me valha se o meu feedback for inoportuno, descontextualizado ou desprovido de conhecimento e competência.

“A vontade é subsidiária à competência. Uma equipa competente está sempre mais próxima de ganhar, independentemente da vontade. Pelo contrário, uma equipa pouco competente, por muita vontade que tenha, está sempre mais próxima de perder. Não me serve de nada contagiar os alunos para a prática se o conteúdo das aulas for pobre, ou seja, se não for competente a intervir perante os seus problemas e necessidades.”

(Diário de Bordo, Porto, janeiro de 2020)

Assim sendo, apesar de considerar importante o entusiasmo do professor na forma como emite o feedback, afirmo que a grande prioridade deve ser o conhecimento do conteúdo para que esse mesmo feedback tenha uma relação de causa-efeito. Até porque, tal como afirmam Rosado e Ferreira (2018), uma das grandes lacunas na qualificação do feedback relaciona-se com o facto de os professores não conseguirem diagnosticar os erros dos alunos dado o fraco domínio que têm sobre um dado conteúdo. Este conhecimento e domínio do conteúdo será um tópico que vou tratar à frente neste relatório. Até porque foi também um dos constrangimentos com que me deparei durante o exercício da docência.

O feedback pedagógico é apontado como uma das duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem. Deste modo, pode perceber-se a importância que o mesmo tem no acompanhamento dos alunos nos momentos de empenhamento motor. Segundo Rosado e Mesquita (2011), o feedback pedagógico divide-se em duas categorias: conhecimento da performance e o conhecimento do resultado. Pessoalmente, acho que o primeiro é aquele sobre o qual qualquer professor de EF deve incidir quando objetiva a melhoria da aprendizagem dos seus alunos. A emissão de feedback tem duas fases distintas: uma fase de diagnóstico e uma fase de prescrição (Hoffman, 1983). Da fase de diagnóstico resulta uma diferença entre a prestação desejada e a efetivamente realizada. O professor deve identificar as causas que levam a essa diferença e tentar, através de informações prescritivas, corrigir as mesmas para que esta diferença se vá extinguindo.

Para Piéron e Dermelle (1982), existe uma sequência de comportamentos que o professor de EF deve desenvolver para emitir o feedback pedagógico Rosado e Mesquita (2011). A essa sequência eu chamo de ciclo do feedback que consiste nas seguintes etapas: (i) observação e identificação do erro; (ii) tomada de decisão (reagir ou não reagir e como reagir); (iii) emitir o feedback pedagógico; (iv) observar mudanças no comportamento motor do aluno; (v) observação de uma nova tentativa do gesto técnico e a sequência volta a repetir-se, se necessário. Este ciclo do feedback foi um dos conceitos que fomos debatendo ao longo do ano letivo. Era algo que tínhamos, nós

estagiários, como uma doutrina a seguir. Quase como se fosse obrigatório cumprir escrupulosamente com todos os passos para que o aluno melhorasse o seu comportamento motor. Mas a verdade é que no contexto real a teoria dá muitas voltas. O PC já nos tinha alertado para a dificuldade que seria pôr em prática este ciclo do feedback. E depois de refletir sobre o assunto percebi o porquê. Primeiro, esta ideia de seguir uma sequência de comportamentos é algo que remete o professor para uma emissão de feedback muito individualizada. Quase como se tratasse de uma intervenção para apenas um aluno e, na realidade, não há tempo para dar um feedback individual a todos os alunos. É temporalmente impossível. Uma das estratégias que adotamos para contornar este problema foi “encontrar um mal comum” e aplicar o ciclo do feedback aos grupos de alunos que apresentem o mesmo erro. Deste modo conseguíamos chegar a vários alunos ao mesmo tempo e ter uma percepção generalizada da evolução dos seus comportamentos motores.

Outro grande entrave que foi surgindo com a emissão do feedback, também ele relacionado com a necessidade de emitir um feedback muito individualizado, foi a tendência para perder os restantes alunos da turma. Isto foi, no meu caso, uma grande batalha porque era algo que acontecia com uma grande regularidade. Foram duas as estratégias que procurei adotar para colmatar este problema. Primeiro, procurei planear situações de aprendizagem onde os alunos se situassem dispersos uniformemente no espaço para que a densidade de alunos fosse equilibrada todo o espaço utilizado. Depois, quase que me obriguei a circular sempre pelas extremidades do espaço da aula. Deste modo, existindo a necessidade de intervir perante um erro e emitir um feedback mais individualizado, tinha sempre os restantes alunos devidamente dispersos pelo espaço e dentro do meu campo de visão.

4.4.1.4. Conhecimento e Tratamento Didático (Conhecimento Pedagógico) do Conteúdo

Esta foi sem dúvida uma das grandes batalhas que fui travando ao longo do ano letivo. O conhecimento dos conteúdos e das diferentes matérias de ensino do domínio das AF foi, na minha opinião, uma das principais lacunas na minha

preparação para o estágio. Consequentemente, esta falta de conhecimento dos conteúdos teve interferência na própria instrução, na forma de intervir perante a turma e, em última instância, na qualidade da aprendizagem dos alunos. Mas o grande problema não foi só conhecer e dominar os conteúdos. Para além disso, existiu a necessidade de me empoderar naquilo que foi o tratamento didático dos mesmos. Por outras palavras, existiu também a necessidade de encontrar estratégias e ferramentas que me permitissem transformar o meu conhecimento em aprendizagem (dos alunos).

O PC é alguém muito crítico, perfeccionista. O mesmo alertou-nos inúmeras vezes para esta problemática que, de certa forma, foi passando despercebida ao longo do primeiro e segundo períodos. Uma das grandes conclusões que nos ajudou a tirar foi a de que o PEF não pode, porque não consegue, ter um domínio aprofundado de todas as matérias de ensino. O mesmo foi afirmando várias vezes que este conhecimento é algo que se vai construindo ao longo dos anos e não pode ser algo que se adquire de hoje para amanhã. No entanto, cabe a cada um de nós fazer esse caminho de construção do nosso próprio repertório metodológico e didático.

Como referi anteriormente, considero a nossa formação no primeiro ano sofreu muito com a impossibilidade de irmos à escola lecionar as unidades didáticas das diferentes matérias. Apesar de termos tido um contacto teórico com tudo aquilo que se pode e deve fazer para lecionar EF, faltaram as restrições implícitas à prática pedagógica que, de forma inigualável, potenciam e consolidam as nossas aprendizagens enquanto professores. E isto foi-se escondendo aos poucos até chegar o terceiro período quando se lecionaram, de forma efetiva, algumas das matérias de ensino das AF.

“Quem vai para o mar, avia-se em terra!”

(Professor Cooperante)

O PC repetiu vezes sem conta esta expressão alertando-nos para a necessidade de fazermos um estudo prévio das matérias e do respetivo tratamento didático das mesmas. Felizmente, tive a consciência de que esta

lacuna devia ser preenchida o quanto antes e procurei arranjar soluções para este problema. As fontes às quais recorri para contruir o reportório que possuo hoje forma várias. Desde conversas com o PC aos livros que o mesmo foi partilhando connosco, passando por vídeos didáticos na internet ou até conversando com os meus colegas de curso sobre as suas experiências. Deste modo, a pouco e pouco, fui conseguindo colmatar os problemas que me foram surgindo na prática e considero que consegui contruir uma boa base para o futuro.

Acima de tudo reconheço que este trabalho de construção do próprio conhecimento e esta tentativa de preencher as lacunas que se vão fazendo notar é algo que perdurará ao longo de toda a minha carreira docente. Seja na descoberta do quê e do como ensinar, ou então, posteriormente, na transformação e reestruturação desse conhecimento, dado que não existem dois contextos semelhantes.

4.5. Avaliação

4.5.1. Pressupostos

A avaliação em EF não é materializada em palavras, frases ou ideias escritas em papel. Não é feita através da análise de operações numéricas que solucionam um problema. Na EF, a avaliação é subjetiva porque está inteiramente ligada à manifestação de comportamentos que por sua vez podem ser expressos de imensas formas.

Já sabem que “antes de ligarmos o computador, devemos ligar o cérebro”. Como tal, antes de partirmos para a avaliação, devemos perceber o que queremos avaliar, como o vamos fazer e qual o propósito de o fazermos. Surgem então, três questões centrais às quais sempre tentei responder de forma simples. À pergunta: “Avaliar o quê?” a resposta parece-me óbvia. Vou avaliar as aprendizagens dos meus alunos. Sobre o “Avaliar como?” defendo que deve ser sempre feita uma avaliação inicial ou diagnóstica, estabelecendo um ponto de partida para aquilo que serão os objetivos de aprendizagem. Depois, surge a avaliação formativa como uma ferramenta de monitorização das aprendizagens dos alunos face aos objetivos estabelecidos e, por fim, a

avaliação sumativa que pretende, acima de tudo, verificar o resultado final do PEA. Importa salientar que a classificação de um aluno num determinado domínio de intervenção não pode, de maneira nenhuma, depender de um momento avaliativo (avaliação sumativa). Pelo contrário, a avaliação do aluno deve estar mais dependente daquilo que é o processo formativo do que, propriamente, de uma representação única da consequência desse processo. Por fim, entender o propósito de se avaliar. “Avaliar porquê?”. Para que consigamos perceber se o trabalho delineado, planejado e desenvolvido teve consequências positivas no desenvolvimento integral dos alunos.

Como referi há pouco, a avaliação tem sempre um ingrediente de subjetividade. Não existem testes escritos, existem aprendizagens que se expressam através do domínio motor, mas não só! O instrumento de avaliação de excelência na nossa disciplina é, como o nosso PC gostava de lhe chamar, o “olhómetro”. Dito de outra forma, a observação e consequente interpretação da mesma. Vejamos, dois professores podem observar o mesmo aluno num dado momento e interpretar essa observação de formas distintas. Importa aceitar que esta subjetividade existe e seguir em busca de uma certa objetividade e rigor, preparando e planificando cuidadosamente a avaliação que terá como crítico aquilo que é verdadeiramente importante avaliar, deixando de lado eventuais pormenores que pouco contribuem para uma avaliação justa, íntegra. Outro dado importante que pode e deve ser tido em consideração é a auto e heteroavaliação dos alunos ao longo do processo. Estes dados são, quando devidamente inspecionados, muito importantes porque dão ao professor um conjunto de outras interpretações sobre a evolução dos alunos ao longo do PEA.

Uma das grandes dificuldades que senti ao longo do ano no âmbito da avaliação foi a necessidade de transformar as aprendizagens dos alunos num número, uma classificação. Senti várias vezes, em várias reuniões do GEF, que esta necessidade de classificar o aluno é uma constante preocupação para os professores: “Então e como é que eu avalio isso?”, “Mas dessa forma como é que eu sei que nota dou ao aluno?”. A determinada altura, senti que os

professores se preocupavam mais com “o que avaliar” do que “o que ensinar/aprender”.

Atualmente a avaliação ainda está muito vinculada a esta dimensão classificativa, de certificar, atribuir um número. Roldão (2019) afirma que o mesmo se deve ao facto de os currículos serem meramente apresentadores e prescritivos de conteúdos programáticos. Quase como se devessem ser vistos como *checklists*. Não podemos esquecer o principal objetivo da avaliação: regular a aprendizagem estabelecendo uma ponte entre o que é o processo e o produto das aprendizagens obtidas pelos alunos. Assim sendo, conseguimos perceber de que modo a soma dos pequenos resultados obtidos ao longo do processo contribuiu para um retrato final. A autora anteriormente referida salienta a necessidade de se substituir, então, o entendimento atual de avaliação por um conceito de currículo que gere percursos de aprendizagem individualizados e diferenciados onde aprender seja objeto de um processo formativo e contínuo. Não podemos esquecer ainda que a avaliação serve como um autorregulador da ação do professor, na medida em que esta serve para criar um ponto de partida para novas formas de ensinar ou para uma reestruturação das que já existem.

Numa conversa com o PC, onde falávamos sobre o verdadeiro propósito da nossa disciplina, surgiu a questão da avaliação. Chegamos à conclusão de que aquilo que pretendíamos, acima de qualquer aquisição de competência motora, era formar alunos honestos, presentes e comprometidos com a disciplina.

“É a partir daqui que se torna mais difícil o problema da avaliação. Ou seja, como é que nós podemos ter isto em conta? Esta globalidade. Esta integração global da aprendizagem que não se traduz exclusivamente no domínio motor. Dentro desta conceção, o que é importante é aquilo que fica para além do motor. O motor é importante, logicamente, mas mais importante é aquilo que fica para além do motor. É «uma orientação favorável para» que engloba a minha forma de estar, a minha personalidade e conseqüentemente influencia as minhas atitudes para com as coisas.”

(Professor Cooperante, Vila Nova de Gaia, junho de 2021)

Problematizar a avaliação à luz desta concepção parece-me um dos grandes pontos de partida para o futuro da nossa disciplina. Assumindo o domínio motor como um veículo para chegar a outros estádios de maturidade, personalidade e de atitudes perante algo, importa perceber de que modo é que se avaliam estas aprendizagens de forma global e não de forma repartida. A EF é avaliada em função de domínios. É dividida em partes. Classifica-se o domínio motor. Classifica-se o domínio cognitivo. Classifica-se o domínio sócio-afetivo. E já está! Juntamos tudo num Excel e a matemática faz a magia? Errado. Confesso que esta foi uma das maiores batalhas que fui travando ao longo do ano. Muitas das vezes, chegava ao final do período e sabia que as classificações que apareciam naquela folha de cálculo não eram justas e não representavam o verdadeiro valor dos alunos que acompanhava todas as semanas. É, portanto, absolutamente determinante que o um professor perceba que o desenvolvimento do aluno não se dá em partes, o aluno é um ser integral cujas partes ou domínios se influenciam mutuamente. Mas como é que se avalia esta globalidade que a que o PC se refere? Eis a questão para a qual não tenho uma resposta. Ainda!

Avaliação diagnóstica – partir de um ponto

Rosado (2002) refere que a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo, perceber as capacidades dos alunos e entender se estes já possuem algum conhecimento ou competência relacionados com matéria a ser tratada. No decorrer do nosso estágio, o grande objetivo da avaliação diagnóstica foi mesmo este. No entanto, serviu outros dois propósitos. O primeiro foi dividir a turma em dois ou três níveis distintos. Independentemente do domínio, matéria de ensino ou assunto que estivéssemos a tratar, procurávamos distinguir os alunos como se de uma curva de Gauss se tratasse. E a verdade é que esta decisão pode ser questionada, debatida e até criticada, no entanto, o que deve ser feito na prática é o que funciona e, contra mim falando, esta sugestão por do PC foi uma das muitas estratégias que funcionou muito bem. E porquê? Porque deste modo conseguíamos perceber quais eram os alunos que

estavam mais próximos do nível médio, os que se destacavam pela positiva e os que se destacavam pela negativa. O segundo propósito foi, em conjugação com o primeiro, definir objetivos de aprendizagem para cada um desses grupos de nível, aproximando as exigências da disciplina às capacidades ou competências de cada um dos alunos, potenciando assim as suas curvas de aprendizagem e, respeitando uma visão eclética da disciplina, promovendo aquisição de competências não tão evidentes ou desenvolvidas em cada um deles.

Avaliação formativa – regular o PEA

William (2011) defende que a avaliação deve ser usada como suporte à aprendizagem dos alunos e para isso esta deve ser utilizada como parte integrante desse processo de aprendizagem e não apenas como uma conclusão. A avaliação formativa insere-se numa filosofia de avaliação contínua, permanente. Esta serve dois objetivos: (i) fornecer informação ao professor para que este possa rever e ajustar o PEA; e (ii) fornecer informação aos alunos para que estes conheçam a sua evolução (Chng & Lund, 2018). Enquanto professor, reconheço a importância que esta ferramenta tem não só no processo avaliativo como também na regulação do processo de ensino aprendizagem. Percebe-se facilmente que esta avaliação também tem um grande impacto naquilo que é a participação dos alunos na disciplina, dado que se conhecerem o caminho que estão a percorrer, estarão mais motivados para a prática.

Avaliação para a aprendizagem – empoderar o aluno

Em núcleo de estágio decidimos recorrer à avaliação para a aprendizagem (ApA) para operacionalizar a avaliação formativa. A ApA assume-se como um conjunto de estratégias que informam o aluno sobre o seu desenvolvimento e evolução ao longo do processo, tornando-os também decisores nesse processo (MacPhail & Halbert, 2010). De forma resumida, a ApA vai além da avaliação formativa porque ajuda os alunos a conhecer e compreender os objetivos da aprendizagem, a gerir o seu próprio progresso e usa a autoavaliação e a definição de objetivos de modo a manter os alunos

sintonizados com as metas a atingir (Chappuis et al., 2016, p. 55). A ApA assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem (Hay et al., 2006; Tolgfors, 2018), usando um modelo autorregulado em que o ensino se adapta às necessidades dos alunos e, mesmo as técnicas de avaliação sumativa podem apresentar funções formativas desde que seja proporcionado feedback devidamente enquadrado. Deste modo, podemos perceber que a avaliação formativa só se torna ApA quando os alunos estão envolvidos no processo de aprendizagem e usam a informação para tomar decisões, ou seja, quando estão no centro do processo. Assim sendo, assume-se que toda a ApA é formativa, no entanto, nem toda a avaliação formativa é ApA (Chng & Lund, 2018).

Avaliação sumativa – tirar conclusões

Borghouts et al. (2017) afirmam que avaliação sumativa normalmente acontece no fim de uma UD, e resulta na atribuição de uma nota para determinar o nível de performance dos alunos. Assim sendo, percebemos que a avaliação sumativa se insere num quadro conceptual classificativo, formal.

Para dar resposta às transformações que a sociedade tem vindo a sofrer, acredito que a avaliação em EF deve, também ela, sofrer uma transformação. Na minha opinião, os jovens estão cada vez mais independentes e têm a necessidade de se empoderarem nos projetos e processos em que estão inseridos. Assim sendo, a pedagogia deve evoluir de modos que levem a avaliação sumativa a perder força substituindo esse peso por estratégias de cariz formativo, integrando o aluno no processo e, de preferência, fazendo com que este assuma responsabilidade em relação ao mesmo. Reconheço a importância da avaliação sumativa, no entanto, dado aquilo que experienciei, considero que os professores lhe atribuem um papel excessivamente pesado, perdendo de vista aquilo que realmente tem importância no PEA, que são as verdadeiras aprendizagens dos alunos. Aprendizagens que, muitas das vezes, não são percebidas num dado momento avaliativo.

Não quero com isto dizer que a avaliação sumativa deve ser descartada. Muito pelo contrário. Reconheço que a mesma é imprescindível para que o professor compreenda a pertinência e eficácia do PEA e as consequências que este teve em parte das aprendizagens dos alunos. De forma resumida, a avaliação sumativa é aquilo a que chamamos de “tira teimas” onde podemos achar conclusões face ao trabalho que foi desenvolvido. Seja ao longo de um ano letivo ou de uma UD. Gostava que se olhasse para este tipo de avaliação como um suporte à avaliação formativa. Infelizmente, dentro das experiências que fui tendo, o que acontece é precisamente o contrário.

4.6. Ensino da EF @ Distância

Importa iniciar este capítulo refletindo um pouco sobre esta rivalidade entre a disciplina de educação física e um vírus contagioso que ameaçou e continua a ameaçar a saúde pública a nível mundial.

Imensas questões se levantam quando pensamos neste assunto. Será que na nossa disciplina existe uma percentagem de contágio significativa? Não será a utilização obrigatória da máscara uma medida suficientemente capaz de combater a propagação do vírus? Não serão as medidas de higienização suficientes para que os alunos possam participar nas aulas em segurança? Como estas, outras interrogações se levantam. A verdade é que não existem ainda evidências concretas e cientificamente fundamentadas que nos permitam encontrar as melhores respostas.

Independentemente destas posições, as instituições de ensino devem fazer cumprir as medidas que os órgãos governamentais adotam. Deste modo, de um ponto de vista geral, os professores vêm-se obrigados a adaptar a sua forma de ensinar a um contexto diferente, com condições de trabalho distintas daquelas que estão habituados a ter, perdendo o contacto direto com os alunos e colegas e tendo que assumir uma postura dinâmica e criativa para dar resposta aos contras que o E@D traz ao processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina de Educação Física é, talvez, a disciplina que mais sofre com a adoção de políticas de ensino à distância. Isto porque apesar dos esforços dos professores, a monotonia das aulas começa a fazer-se notar e, conseqüentemente, surge a desmotivação e diminuição do empenho dos alunos nas aulas.

Enquanto professor, acredito que a nossa disciplina oferece aos docentes que a lecionam uma imensidão de ferramentas. Ferramentas essas que podem e devem ser utilizadas a favor de um desenvolvimento holístico e integral dos alunos. Olho para a literacia motora como um dos grandes pilares do desenvolvimento e crescimento de qualquer criança. Como tal, deve ser uma das principais preocupações de qualquer professor de EF. Mais importante quando as aulas de EF são um dos poucos momentos, se não o único momento em que os alunos têm a oportunidade de desenvolver esta competência multidimensional.

O grande problema surge quando as aulas de educação física têm que ser lecionadas à distância e a interação entre o professor e os alunos se dá através de quadros de doze centímetros quadrados.

O Ensino @ Distância (E@D) foi, sem dúvida, o maior desafio de todo o estágio. Começando pela desilusão de ver o planeamento do segundo período ir por água abaixo, seguida da necessidade de se fazer um planeamento novo, em tempo contado e para um contexto completamente distinto do desejável, e, por fim, com o triste pensamento de iríamos novamente para casa durante um tempo indeterminado com uma situação pandémica muito pior do que a que antecedeu o confinamento do ano anterior.

A EF sofreu muitas alterações com esta pandemia, tornando-se numa espécie de pseudo-EF. Apesar dos esforços feitos, não é possível replicar a verdadeira EF e fazerem-se cumprir com as aprendizagens que seriam possíveis caso nada disto tivesse acontecido. Sabendo que na escola as coisas não estavam a ser, de todo, aquilo que perspetivava inicialmente, perceber que ia para casa ainda piorou a situação. Felizmente, pude contar com a resiliência do PC e dos

meus colegas que sempre se mantiveram firmes e motivados para reestruturar da melhor forma o PEA.

Segundo Hammami et al. (2020), o período de confinamento pode levar ao aparecimento de problemas relacionados com stress, ansiedade e outros distúrbios mentais. Segundo o mesmo autor, a melhor forma de ultrapassar estes problemas é substituindo as atividades ao ar livre por atividades em casa, como por exemplo, treino com peso corporal ou dança aeróbica. Neste sentido, a EUPEA (2020) vem afirmar que, respeitando as recomendações e restrições das entidades de saúde, a EF deve elevar-se perante estas problemáticas e desafios impostos por esta crise pandémica.

E assim o fizemos. Reconhecendo a importância que a atividade física tem nas vidas dos nossos alunos, pusemos mãos à obra para combater a tentação de, em casa, os mesmos adotarem estilos de vida sedentários.

Seguindo as orientações definidas pelo GEF, a carga horária semanal das aulas de EF dividiu-se em três aulas de cinquenta minutos, sendo que duas eram síncronas e a outra assíncrona. Assim sendo, dedicamos as duas aulas síncronas ao trabalho no domínio motor e a aula assíncrona foi destacada para os domínios cognitivo e sócio-afetivo.

Nas aulas síncronas, com a mira apontada ao domínio motor, o trabalho desenvolvido focou-se maioritariamente no desenvolvimento da ApF. Foram vários os motivos que nos levaram a tomar esta decisão, mas o que teve um maior peso foi o aconselhamento do PC que já tinha vivido, no ano letivo anterior, uma experiência como esta. Outros motivos como a falta de material específico, o espaço disponível para a prática e os projetos de investigação sobre a ApF que estavam na altura a ser desenvolvidos pelos meus colegas do núcleo levaram a que descartássemos, quase na totalidade, o domínio das AF. Neste domínio, a subárea que acabamos por lecionar de forma muito superficial foi a das ARE. No caso da turma que me foi atribuída, a dança foi desenvolvida com recurso à transmissão de pequenas coreografias criadas por mim. Estas coreografias foram variando ao longo das semanas. Procurei fazer coreografias de *bodycombat*, dança contemporânea, zumba e aeróbica.

Em relação ao domínio dos conhecimentos. Furneci aos meus alunos documentos sobre as diferentes matérias de ensino e pedi que, depois de feita uma análise ao documento, respondessem a um pequeno formulário (com duas questões) sobre essa matéria de ensino. Nas questões que coloquei, procurei sempre relacionar os temas tratados com situações da vida diária, para que os mesmos conseguissem transportar o que estavam a aprender para algo real, relacionável.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

5.1. Desporto Escolar

A minha participação no Desporto Escolar deu-se através do projeto *#BEACTIVE*. Projeto que, como já referi anteriormente, tem como principal propósito sinalizar os alunos com necessidades de saúde ou de desenvolvimento motor e trabalhar com eles no sentido de os fazer adotar estilos de vida mais saudáveis e potenciar as suas aprendizagens em EF. Não obstante, o *#BEACTIVE* dá resposta a muitas outras necessidades.

No *#BEACTIVE* tive a oportunidade de trabalhar em colaboração com dois colegas do GEF. Parecendo que não, tenho perfeita consciência que este trabalho em conjunto me ajudou muito naquilo que foi a criação da minha identidade dentro da vida da escola. Para além de trabalhar com estes três colegas, fiquei destacado para “ajudar” um grupo de alunos absolutamente excepcional.

Como referi há pouco, nem sempre os alunos que se inscrevem no *#BEACTIVE* se incluem nas necessidades referidas anteriormente. No meu caso, o grupo de alunos com o qual trabalhei era muito heterogéneo no que diz respeito às suas motivações para lá estarem. Depois de uma conversa inicial com todos eles, identifiquei as necessidades de cada um para que conseguisse estruturar os treinos de modo a dar resposta a essas mesmas necessidades. A lista das necessidades identificadas foi a seguinte: (i) preparação para os pré-requisitos no ingresso no ensino superior - Ciências do Desporto; (ii) preparação para as provas físicas da academia militar; (iii) ganhos de massa muscular; (iv) melhorar a postura corporal; (v) otimizar a performance desportiva e prevenir lesões no andebol. Para conseguir dar resposta aos diferentes objetivos de cada aluno, procurei estruturar os treinos em partes diferentes. Para além disso, a determinadas alturas, separava o grupo para conseguir prescrever exercícios diferentes adequados a cada um. As estratégias utilizadas para as diferentes partes do treino foram as seguintes: (i) parte inicial – yoga, animal flow ou mobilidade articular; (ii) parte fundamental –

treino de força (hipertrofia ou explosividade) e coordenação motora; (iii) parte final – treino cardiorrespiratório.

Parte Inicial – Yoga, Animal Flow Treino de Mobilidade

Esta componente pretendia ir de encontro às necessidades relacionadas com a correção e controlo postural bem como o aumento da flexibilidade para os alunos que pretendiam preparar-se para os pré-requisitos.

O yoga é uma atividade com a qual nunca tinha contactado anteriormente. Em colaboração com um dos colegas da escola, consegui aprender algumas sequências base para pôr em prática nos treinos. Felizmente, este trabalho acabou por ser complementado também por esse colega nos seus treinos, o que facilitou muito a progressão dos alunos neste âmbito.

O animal flow é um método de trabalho que tem vindo a ascender muito nos últimos anos no mundo do fitness. Era algo que já conhecia e dominava alguns conteúdos. Como tal, decidi implementar alguns dos movimentos e sequências próprios deste método para desenvolver nos alunos a consciência e o controlo corporal necessários para executar as diferentes tarefas.

A mobilidade articular é um termo que tem vindo a ser muito discutido na investigação internacional do *Strength and Conditioning*. Cada vez mais se questiona o treino de flexibilidade e se propõe que a mobilidade articular deva ser o seu grande substituto. Na verdade, o trabalho de mobilidade articular está diretamente ligado e dependente da flexibilidade dos tecidos musculares. Visto de outro prisma, aquilo a que se chama de flexibilidade também está dependente da mobilidade e dos graus de liberdade das diferentes articulações. No fundo, aquilo que importou nesta componente foi dar aos alunos a capacidade de moverem os seus segmentos corporais sem que as restrições articulares ou tecidulares fossem um problema. De salientar que este tipo de trabalho também desenvolve o controlo postural e parece ter implicações na melhoria da postura.

Parte Fundamental – Treino de Força e Coordenação Motora

Em relação ao “treino de força” ou “treino da força”, o trabalho desenvolvido foi sempre prescrito com o intuito de obter dois *outcomes* distintos. A hipertrofia dos tecidos musculares e o aumento da explosividade desses tecidos. Qualquer treinador, professor, ou agente que faça uma intervenção deste cariz deve perceber que os ganhos de massa muscular não se dão única e exclusivamente com a influência do treino. Deste modo, para aqueles alunos que pretendiam ganhar peso e aumentar o percentual de massa magra, a intervenção passou também por um aconselhamento nutricional. Vejo a hipertrofia como uma consequência de dois fatores: (i) os ganhos de força associados ao treino até à falha ou falência muscular; (ii) e uma alimentação equilibrada com um aporte proteico adequado. Por outro lado, procurei também, numa perspetiva mais ligada à performance desportiva, ensinar os alunos a executar alguns movimentos mais explosivos cujas adaptações não se dão ao nível da coordenação intra e intermuscular. Segundo o que tenho vindo a estudar, este tipo de treino da força com velocidades de execução mais altas parece beneficiar mais os atletas naquilo que é a taxa de produção de força, tornando-os mais explosivos para a prática da sua modalidade desportiva e mais resilientes aos diferentes mecanismos de lesão.

Percebi desde cedo que alguns dos alunos pertencentes ao meu grupo tinham algumas dificuldades no que diz respeito à expressão harmoniosa de movimentos e habilidades motoras. Existia, na minha interpretação, alguma falta de coordenação motora. Deste modo, procurei desenvolver este aspeto nesta parte fundamental do treino complementando o *animal flow* que também concorre para o desenvolvimento desta componente.

Parte Final – Treino Cardiorrespiratório

O desenvolvimento da ACR surgiu no sentido de dar resposta aos alunos que pretendiam realizar os pré-requisitos ou provas de ApF quer para o acesso ao curso de Ciências do Desporto quer para ingressar na Academia Militar. Assim sendo, a parte final da maioria dos treinos ficou reservada para que esses

alunos fossem ajustando e percebendo em que medida estavam ou não a cumprir com aquilo que seria exigido nas provas.

5.2. Direção de Turma

Na minha experiência enquanto aluno nunca tive um DT. Por isto, desconhecia as responsabilidades associadas ao desempenho desta função. No colégio onde estudei, a função de DT era concentrada num número reduzido de professores que, naturalmente, viam a sua carga letiva reduzida para poderem desempenhar as suas funções enquanto DT. Na minha opinião, esta forma de organização escolar pode trazer alguns benefícios, nomeadamente o facto de libertar os professores de outras responsabilidades que não o desempenho da função docente e o facto de os diferentes professores não precisarem de estar sempre em contacto com vários DT. No entanto, considero que o DT pode e deve ser um professor da turma porque desta forma terá uma maior proximidade com a mesma, conhecendo melhor os seus alunos e estando mais próximo das suas necessidades.

Segundo Clemente e Mendes (2013, p. 77) o DT deve ser um agente educativo respeitado e respeitador com competências pessoais bastante demarcadas, possibilitando estabelecer uma boa relação entre a escola e os pais”. O cargo de Diretor de Turma (DT) foi desempenhado pelo nosso PC. Como tal, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto todas as funções que o mesmo desempenhou nesse âmbito. Consegui perceber que esta intervenção exige uma forte capacidade de gestão tanto a nível pessoal como profissional. Poder contactar com este cargo de forma próxima permitiu-me olhar para a escola sob outro prisma e perceber que na mesma existe muito mais para além da componente curricular. Percebi também a importância deste papel na regulação e crescimento escolar dos alunos, uma vez que o DT é o principal responsável por estabelecer a ligação entre os professores, os alunos e os pais ou encarregados de educação.

Foram várias as preocupações e os constrangimentos que surgiram ao longo do ano letivo. A primeira sensação que tive foi que não se pode ser DT a tempo

parcial, mas sim a tempo inteiro. Existe sempre algum assunto a tratar, um aluno para alertar, um pai para tranquilizar ou um professor para ouvir.

"Conhecer a realidade do aluno tem interferência na forma como percebemos os seus comportamentos." – Professor Cooperante

Esta foi uma afirmação feita pelo PC numa das reuniões de conselho de turma. O mesmo referia-se a um aluno que até à data estava a dar alguns problemas a alguns professores por causa da sua conduta dentro da sala de aula. O desinteresse, as distrações e os comportamentos desviantes rotulavam-no como um mau aluno, sem ambições, que prejudicava os colegas. Na verdade, também nós, EE, já tínhamos feito comentários muito próximos daqueles que fomos ouvindo nessa reunião, dada a atitude que o mesmo tinha também nas aulas de EF. Foi então que o DT deste discente explicou o conjunto de responsabilidades e problemas que o mesmo tinha que resolver diariamente. A partir deste momento, comecei a ver o papel do DT com uma maior responsabilidade e admiração. Apercebi-me do quão importante é existir alguém que se dedique a conhecer e compreender a realidade de cada um dos alunos, estando mais próximo de perceber os seus problemas dentro e fora da escola para que consiga sensibilizar a restante comunidade educativa para essas necessidades.

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

6.1. Perspetivas dos alunos acerca da Implementação de estratégias de Avaliação para a Aprendizagem na área da aptidão física: um estudo com alunos do ensino secundário

6.1.1. Nota Prévia

Este projeto foi pensado e estruturado tendo em vista um ensino presencial que decorresse na normalidade ao longo de todo o ano letivo. Por motivos alheios aos investigadores que desenvolveram este estudo, parte do processo de ensino-aprendizagem aconteceu em regime de E@D. Existe, portanto, a possibilidade de este período ter influenciado os resultados obtidos.

Importa referir que as duas turmas envolvidas neste trabalho foram acompanhadas por dois estudantes estagiários que procuraram estar sempre em sintonia na adoção das estratégias referidas no estudo.

6.1.2. Resumo

A ApA insere-se nas diretrizes da Avaliação Formativa na medida em que potencia o fornecimento de informação acerca do estado das aprendizagens dos alunos. Pretende, portanto, auxiliar os professores no ajuste do processo de ensino aprendizagem e dar a conhecer aos alunos a sua evolução. A ApA assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem porque reconhece ao aluno um papel de decisor no processo. A investigação tem vindo a mostrar que a ApA potencia uma melhor qualidade da instrução e do planeamento por parte dos docentes, elevando assim a qualidade de ensino e potenciando a aprendizagem dos alunos. Também aumenta o foco dos alunos nas suas aprendizagens aumentando o grau de envolvimento dos mesmos nas aulas. São várias as estratégias que podem ser utilizadas para aplicar a ApA. O objetivo do estudo foi analisar as perspetivas dos alunos acerca da implementação de estratégias de Avaliação para a Aprendizagem na área da aptidão física. Participaram no estudo 36 alunos provenientes de duas turmas do ensino secundário. A recolha de dados qualitativos foi feita com recurso a dois focus groups onde participaram 5 alunos de cada turma. Os dados quantitativos foram obtidos com recurso a um questionário de resposta

fechada. O tratamento dos dados qualitativos foi feito recorrendo a procedimentos de análise temática. A análise descritiva dos dados quantitativos foi efetuada recorrendo ao Microsoft Excel. Os resultados demonstram que os alunos apreciaram favoravelmente a ação do professor, salientando o entusiasmo, o fornecimento de feedback prescritivo, a criação de grupos de trabalho e outras estratégias ligadas à ApA como muito positivas, aumentando o envolvimento e a consciência com que vivenciaram as aprendizagens na disciplina. Os alunos manifestaram um grau de satisfação global positivo face às vivências ao longo do ano letivo na disciplina, referindo que as estratégias de aprendizagem cooperativa alienadas às estratégias de ApA levaram a um crescimento pessoal evidenciado pela preocupação e respeito pelos outros bem como pelas suas diferenças. Os alunos também referem que sentiram uma maior responsabilização pelas suas aprendizagens e pelas dos seus colegas.

Palavras-Chave: Avaliação para a aprendizagem; Aprendizagem cooperativa; Educação Física; Aptidão Física;

6.1.3. Abstract

Assessment for Learning is based on formative assessment guidelines. It provides information about the state of students' learning. It aims, therefore, to assist teachers in adjusting the teaching-learning process and to inform students about their progress. AfL is based on a constructivist learning perspective because it recognises the student as a decision-maker in the process. Research has shown that AfL enhances the quality of instruction and planning by teachers, thus raising the quality of teaching and enhancing student learning. It also increases students' focus on their learning by increasing their engagement in class. There are several strategies that can be used to apply AfL. The aim of the study was to analyse students' perspectives on the implementation of assessment for learning strategies in physical fitness. Thirty-six high school students from two different classes participated in this study. Qualitative data were collected through two focus groups with the participation of 5 students from each class. Quantitative data were obtained through a closed-ended questionnaire. Qualitative data were processed using thematic

analysis procedures. To perform the descriptive analysis of the quantitative data, we used Microsoft Excel. The results show that the students favourably appreciated the teacher's action, highlighting the enthusiasm, the provision of prescriptive feedback, the creation of working groups and other strategies related to AfL as very positive, increasing their involvement and awareness with which they experienced learning in the subject. Students expressed an overall positive satisfaction with their experiences in the subject throughout the school year, stating that the cooperative learning strategies, combined with the AfL strategies, led to personal growth, as evidenced by concern and respect for others and their differences. Students also reported that they felt more responsible for their own and their peers' learning.

Keywords: Assessment for Learning; Cooperative Learning; Physical Education; Physical Fitness.

6.1.4. Introdução

Aprender deve ser a finalidade de todo e qualquer processo educativo. Realizar aprendizagens significativas é tarefa que só pode ser conseguida através de um processo de ensino que põe em prática um alinhamento entre o(s) produto(s) que se pretende(m) atingir, uma avaliação que evidencia a progressão dos alunos na direção da concretização dessa(s) meta(s) e as formas de instrução que facilitam a obtenção do sucesso dos estudantes. Dito de outro modo, o ensino eficaz deve ajustar o que os alunos supostamente aprendem/fazem, as oportunidades de aprendizagem que lhes são proporcionadas e a avaliação do respetivo progresso (AIESEP, 2020).

Segundo Roldão (2019), a avaliação tem estado profundamente ligada à uma dimensão classificativa ou certificativa, induzida por currículos meramente apresentadores e prescritivos de conteúdos através de programas. A introdução de (supostos) tipos diferenciados de avaliação (diagnóstica, sumativa, prognóstica, de feedback formativo, etc) mais ajuda a confundir aquele que deve ser o seu principal papel: regular a aprendizagem, englobando

o processo e o produto, enquanto faces da mesma moeda. Nessa medida, a avaliação do produto das aprendizagens realizadas pelos alunos ajuda a entender o processo que as sustentou e, ao mesmo tempo, serve para o melhorar e criar o ponto de partida para novas aprendizagens. A autora salienta que, à luz de um entendimento mais atual, a avaliação é então um processo de regulação eminentemente formativo, em que “dar matéria” e “notas” se deve substituir por um conceito de currículo que gere percursos de aprendizagem individualizados, diferenciados e com tempos próprios, onde aprender seja objeto de um processo formativo contínuo.

Na perspetiva da AIESEP (2020), a avaliação é o processo através do qual é obtida, interpretada e comunicada informação acerca da aprendizagem do aluno, em relação a um ou mais objetivos predefinidos a atingir, servindo vários fins educativos: (i) guiando e apoiando o processo de aprendizagem; (ii) informando os professores acerca da sua eficácia de ensino e do currículo; (iii) decidindo se os alunos podem progredir para a fase seguinte da aprendizagem ou se lhe pode ser atribuída uma qualificação formal; e (iv) fornecendo evidência da aprendizagem do aluno a outros intervenientes relevantes (responsabilização).

A investigação acerca da avaliação em EF não fornece ainda muitos dados conclusivos sobretudo ligados às práticas utilizadas pelos docentes. Estudos realizados na Austrália e Holanda sugerem que em EF o alinhamento instrucional é fraco (Borghouts et al., 2017; Georgakis & Wilson, 2012). Matanin e Tannehill (1994) concluíram que os professores adquirem pouca informação acerca do que alunos alcançam efetivamente em termos de conhecimentos adquiridos e aprendizagens motoras realizadas, classificando-os com base na assiduidade, equipamento utilizado, participação e esforço. Num estudo em que se pretendia testar um instrumento de observação sistemática de avaliação formal, Van der Mars et al. (2018) concluíram que os docentes observados usaram essencialmente estratégias informais de avaliação e classificaram o esforço dos alunos em aspetos de gestão do seu desempenho. Diversos estudos apontam para uma avaliação predominantemente centrada em aspetos subjetivos como o esforço, preparação e desportivismo (Borghouts et

al., 2017; Imwold et al., 1982; Matanin & Tannehill, 1994). James et al. (2008) indicam que os docentes estudados alteraram as agendas previamente definidas (relacionadas com a aprendizagem dos alunos), desenvolvendo ao invés agendas implícitas centradas na segurança e na realização das tarefas, tendo, como consequência o desalinhamento entre o planeado, as tarefas da aula e a avaliação. Também Lorente-Catalán e Kirk (2016) e Penney et al. (2009) referem a elevada prevalência de práticas avaliativas ligadas ao produto das aprendizagens, por exemplo, nos testes de condição física e em habilidades motoras isoladas do seu contexto real de aplicação. Deste modo, não é surpreendente que os alunos sintam alguma confusão acerca dos objetivos da disciplina de EF e de como a avaliação é realizada, tal como referem Chatzopoulos et al. (2006), Redelius e Hay (2012) e Zhu (2015).

É neste contexto que importa equacionar o conceito de Avaliação para a Aprendizagem (ApA), na sua dimensão lata, como qualquer tipo de avaliação cuja prioridade de construção e prática seja a de servir o propósito de promover a aprendizagem dos alunos (López-Pastor et al., 2013; Tolgfors, 2018), num processo de procurar e interpretar evidências para uso dos alunos e dos professores, decidindo onde os alunos estão, o que necessitam atingir e qual a melhor forma de lá chegar (Quitério, 2018).

Avaliação para a aprendizagem

A ApA pode enquadrar-se no conceito de avaliação formativa, entendendo-se esta como o conjunto das informações que potencia o fornecimento de feedback aos alunos acerca da sua própria aprendizagem e para sustentar o subsequente planeamento e intervenção pedagógica dos professores (Black & Wiliam, 1998; Hay et al., 2006; Lund & Veal, 2013). Deste modo, a avaliação formativa serve dois objetivos: (1) para os professores reverem e ajustarem o ensino e (2) para os estudantes conhecerem a sua evolução (Chng & Lund, 2018).

Enquanto a avaliação formativa sobretudo informa o professor acerca do envolvimento do aluno, a ApA indica aos alunos como estão a decorrer as suas aprendizagens, reconhecendo-lhes o papel de decisores no processo

(MacPhail & Halbert, 2010). As práticas formativas ajudam a diagnosticar as necessidades e a monitorizar a evolução na direção da concretização de objetivos individualizados e orientam modificações na perspetiva instrucional do professor, a ApA ajuda os alunos a conhecer e compreender os objetivos da aprendizagem, a gerir o seu próprio progresso e usa a autoavaliação e a definição de objetivos de modo a manterem-se sintonizados com as metas a atingir (Chappuis et al., 2016).

A avaliação formativa torna-se ApA apenas quando os alunos estão envolvidos no processo de aprendizagem e usam a informação para tomar decisões, ou seja, quando eles são o centro do processo: toda a ApA é formativa, mas nem toda a avaliação formativa é ApA (Chng & Lund, 2018).

A ApA assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem (Hay et al., 2006; Tolgfors, 2018), usando um modelo autorregulado (Black & Wiliam, 2009) em que o ensino se adapta às necessidades dos alunos e, mesmo as técnicas de avaliação sumativa podem apresentar funções formativas desde que seja proporcionado feedback devidamente enquadrado.

As pedagogias construtivistas baseiam-se na ideia de usar o conhecimento atual e as experiências passadas como quadro de referência para construir novos conhecimentos e novos significados: (1) inspirando a iniciativa do aluno, (2) aceitando a sua autonomia, (3) empregando uma linguagem cognitiva para desafiar o pensamento crítico, fomentando o pensamento independente e inovador na construção das respostas do aluno, (4) desenvolvendo a construção do conhecimento desafiando o aluno a reconhecer aprendizagens anteriores, (5) fornecendo oportunidades de interação entre estudantes, (6) encorajando o pensamento crítico e a resolução de problemas individual e coletivamente e (7) dando tempo, indicações, redirigindo perguntas e levando os alunos a desenvolver e integrar novo conhecimento e a construir novos significados (MacPhail, Tannehill, & Karp, 2013).

Do mesmo modo, a ApA parece enquadrar-se na teoria da autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan (2012), em sintonia com as necessidades psicológicas básicas que a integram: (1) autonomia, na realização da atividade,

(2) competência, a capacidade de se ser eficaz naquilo que alguém se propõe a fazer e (3) conexão, o desejo de se ligar aos outros quando se realizam tarefas (Quitério, 2018).

Em EF, assiste-se a uma crescente evidência que suporta a ideia de que as formas autodeterminadas de motivação estão positivamente associadas com níveis mais elevados de emoções positivas, maior concentração, maior esforço, preferência por realizar tarefas desafiadoras, intenção de ser fisicamente ativo no tempo de lazer e nas atividades opcionais da EF (Quitério, 2018). A motivação intrínseca relacionada com comportamentos ativos nas aulas de EF e fora delas, conduz a aprendizagens de alta qualidade e criatividade (Deci & Ryan, 2012).

A ApA baseia-se na utilização de cinco princípios-chave (Black & William, 1998; MacPhail & Halbert, 2010; Tolgfors, 2018): (i) Clarificar e partilhar as intenções de aprendizagem com os alunos; (ii) Desenhar discussões, tarefas e atividades eficazes que evidenciem as aprendizagens a realizar, referenciando os respetivos critérios de sucesso; (iii) Fornecer feedback que faça avançar o aluno no sentido desejado; (iv) Envolver os alunos como na avaliação da sua aprendizagem (e dos outros alunos); e (v) Fomentar que os alunos sejam os “donos” da sua própria aprendizagem. Estes princípios podem operacionalizar-se na colocação das seguintes questões (William, 2011): (i) Para onde vai o aluno?; (ii) Onde está neste momento?; (iii) Como vai lá chegar?.

Segundo Tolgfors (2018), os professores no terreno podem interpretar e realizar de diferentes formas as estratégias enunciadas, dependendo das subjetividades inerentes aos alunos e docentes e das características do conteúdo a ensinar. Assim, a ApA pode funcionar como empoderamento, ativação física, alinhamento construtivo, gerador de classificações e negociação. Na função de empoderamento, o aluno enfrenta o desafio criativo de encontrar o seu próprio caminho para atingir os seus objetivos. A ApA como ativação física coloca o professor como organizador das atividades, produzindo feedbacks focado na participação ativa, esforço e colaboração dos alunos. A utilização da ApA como alinhamento construtivo pretende colmatar o desvio

entre o ensino e a aprendizagem, situando o professor como transmissor de um conteúdo existente no currículo e o aluno como cliente no fim de uma cadeia de entrega. A ApA, enquanto processo de atribuição de classificações, posiciona o professor como gestor da avaliação informatizada, a qual está em conformidade com o conteúdo padronizado e administrado, de acordo com as exigências de conhecimento predefinidas. E por fim, a ApA assume a função de negociação, com o professor a utilizar técnicas de avaliação alternativas, conseqüente a uma prática avaliativa reflexiva, em resposta às ações positivas dos alunos.

A utilização da avaliação formativa parece apresentar vantagens em dois âmbitos distintos: (1) suscita melhor qualidade da instrução e do planeamento na função docente (MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013) e (2) na EF, eleva a qualidade do ensino que, conseqüentemente, potencia a aprendizagem do aluno (Broek et al., 2011; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013), aumenta o foco na aprendizagem e no grau de envolvimento (MacPhail & Halbert, 2010).

Vários estudos indicam que a ApA pode ser uma solução viável para resolver os problemas de responsabilização, existindo uma posição consensual acerca dos seus potenciais benefícios pedagógicos (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug et al., 2016; MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013).

O maior desafio na implementação da ApA parece ser o acréscimo de tempo necessário para planear as aulas, valendo a pena, contudo o esforço desenvolvido na opinião de Ní Chróinín e Cosgrave (2013) e MacPhail e Halbert (2010).

Na aplicação da ApA podem usar-se as seguintes estratégias (Chng & Lund, 2018): (1) autoavaliação, (2) avaliação interpares, (3) avaliação da observação do professor; (4) portfólio, e (5) conferências professor-aluno. Também Barrientos et al. (2019) referem a utilização de questionários, gravações e escalas descritivas.

A investigação sobre a ApA é temática de interesse acrescido, mas centrando-se sobretudo no seu enquadramento concetual, enquanto são escassos os estudos sobre a sua utilização em processos de intervenção, especificamente na EF (Borghouts et al., 2017; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug et al., 2016).

Face a este quadro, o objetivo deste estudo é analisar as perspetivas dos alunos acerca da implementação de estratégias de Avaliação para a Aprendizagem na área da aptidão física.

6.1.5. Metodologia

Participantes

Estiveram envolvidos no estudo 36 alunos (22 raparigas e 14 rapazes) de duas turmas de ensino secundário e 2 professores de EF, ambos do sexo masculino. A idade dos alunos participantes variou entre os 16 e os 19 anos

Todos os participantes assinaram um consentimento informado e no caso de menores tiveram o consentimento dos encarregados e educação, sendo garantidas as condições de anonimato, com a atribuição de códigos (A1, A2, ...) e informados do direito de desistência do estudo a qualquer momento.

Instrumentos e procedimentos de recolha dos dados

Na recolha de dados foram utilizados dois instrumentos: um questionário de resposta fechada e foram feitos dois focus groups. Participaram, nos focus groups, 10 alunos de duas turmas distintas. Foram conduzidos pelo primeiro autor e gravados com recurso a um gravador digital numa sala de reuniões da escola onde o estudo se realizou. Foi feita uma análise prévia da literatura existente sobre programas de intervenção de ApA para confluir os temas centrais a serem discutidos no focus group. Os exemplos desses temas foram “conhecimento dos objetivos por parte dos alunos”, “envolvência dos alunos no processo de avaliação”, “conhecer os critérios de aprendizagem e avaliação” e “feedback do professor para potenciar a aprendizagem dos alunos”.

A recolha de dados acerca dos mesmos temas foi efetuada de forma extensiva, isto é, envolvendo a totalidade dos alunos envolvidos no programa de intervenção, através do questionário. O questionário era constituído por quatro questões fechadas: Q1: “Recebeste feedback acerca do desenvolvimento das tuas competências na aptidão física?”; Q2: “Falaste com o professor sobre os teus objetivos para a aptidão física?”; Q3 “Estiveste envolvido em processos de hetero e autoavaliação?”; e Q4 “Conheceste os objetivos de aprendizagem da disciplina para a aptidão física?”. As respostas às questões variaram entre Quase Nunca, Poucas Vezes, Algumas Vezes e Quase Sempre.

Procedimentos de análise dos dados

Atendendo ao propósito do estudo, este trabalho envolveu uma metodologia mista, com uma dimensão de investigação quantitativa e outra qualitativa (Creswell, 2009; Tashakkori, 2009), por forma a triangular os dados.

A gravação dos focus groups foi escutada para garantir a familiaridade com o conteúdo registado. Posteriormente, o material foi transcrito para um ficheiro Word com a maior transparência possível e cumprindo escrupulosamente com as intervenções de cada participante. O tratamento do conteúdo informativo foi feito com recurso aos procedimentos de análise temática. Método que permite uma avaliação rica e detalhada dos dados recolhidos, identificando padrões e referenciando temas (Clarke & Braun, 2013). A análise temática contemplou as seguintes fases: (i) leitura repetida das intervenções feitas ao longo da discussão, procurando uma familiarização com os dados e permitindo tirar notas sobre assuntos pertinentes; (ii) definição de pontos-chave e características interessantes dos dados; (iii) captação das características comuns nas diferentes intervenções dos participantes e agrupamento de ideias, definindo temas-padrão e respetiva seleção de excertos representativos desses temas; (iv) revisão dos códigos, temas principais e subtemas, descartando alguns pela falta de pertinência para o estudo; (v) e designação dos diferentes temas. Depois de analisadas todas as intervenções dos alunos entrevistados em ambos os focus groups, foram identificados, numa escala macro, que as

suas perspectivas se dividiram em dois temas centrais: (i) a ação do professor, ensinar; e (ii) o impacto no aluno, aprender.

Os dados obtidos dos questionários foram analisados recorrendo a medidas descritivas básicas (frequências absolutas e relativas e médias).

6.1.6. Resultados

Ação do professor - ensinar

Na sequência da ação do professor, os alunos apreciam favoravelmente algumas das suas opções, nomeadamente ao nível do planeamento anual concebido à luz do princípio da prática distribuída, caracterizada pela alternância constante dos conteúdos lecionados, tal como afirma o A1: “... *não temos aquela repetição. As modalidades não se tornam cansativas porque está sempre a rodar.*” e A2: “... *o que eu gostava que se prolongasse talvez é a variação entre condição física e as modalidades ... não estamos sempre a fazer o mesmo.*”.

A apreciação dos alunos também julga favoravelmente o clima da aula contruído pelo professor, sobretudo devido à natureza do reforço positivo emitido e pelo entusiasmo, tal como refere o A3: “... *ter alguém a dizer «Tu Consegues!» dá-nos um pensamento de que vamos conseguir ...*” e A4: “... *se tivermos alguém a incentivar-nos, conseguimos fazer muito mais do que o nosso cérebro nos diz ... acreditar que dá para fazer melhor ...*”. O feedback prescritivo é encarado pelos alunos como muito importante para o seu progresso e desenvolvimento de competências. Como podemos ver pela afirmação de A6: “... *o professor começou por dizer para me preocupar mais com o controlo da respiração e quando me comecei a focar mais nisso, senti que melhorei bastante.*”, A2: “... *feedback é extremamente essencial ...*”, e A9: “*O professor foi dando ajudas que depois resultam em melhorias.*”.

A criação de grupos de trabalho foi uma das estratégias adotadas pelo professor ao longo das aulas que teve consequências muito positivas no

comportamento dos alunos, destacando-se pelo carácter inovador e evidenciando a heterogeneidade da constituição dos grupos como algo que gerou um maior envolvimento nas aulas, como podemos verificas nas intervenções de A7: “... *trabalhar em grupo é mais motivante do que trabalhar sozinho.*”, A2: “*Algo que gostei muito ... foi o facto de num grupo estarem pessoas com condições físicas muito diferentes.*” e A1: “... *foi algo que nunca tinha feito em EF ... termos de estar conscientes uns dos outros ... de nos ajudar ... foi muito importante.*”.

A cooperação entre professor e alunos na definição de objetivos foi outra das estratégias que se revelou muito positiva, sentindo-se uma autonomia crescente da parte dos alunos em consequência da implementação deste procedimento, obrigando-os a estar mais conscientes sobre a prática e aumentando o seu envolvimento. Podemos perceber isto através das afirmações de A4: “... *obriga-nos a pensar e a definir objetivos para nós...*” e A3: “... *falar dos nossos objetivos pessoais ... foi algo que nos motivou ... consegui focar-me muito naquilo para ... chegar aos objetivos e acho que consegui lá chegar.*”.

A definição, por parte do professor, de momentos de autoavaliação do aluno suscitando autorreferenciação evidenciou-se como importantíssima na potenciação das capacidades dos alunos. Aspeto que podemos perceber através das afirmações de A7: “*Era um momento de reflexão. Conseguimos ver aquilo em que estávamos melhor e no que estávamos pior.*” e de A8: “... *foi muito mais focado no individual ... ajudou-nos a conhecer melhor as nossas capacidades.*”. Ainda, esta estratégia parece fazer aumentar os níveis de consciência dos alunos face ao trabalho que estão a desenvolver na disciplina, como se pode aferir pela afirmação de A1: “*Obrigou-nos a estar conscientes do que estávamos a fazer nas aulas e das nossas capacidades.*”

Nos processos de emissão de feedback, parecem evidenciar-se as repercussões positivas do fornecimento de informação acerca do estado de aprendizagem dos alunos e do que podem fazer para melhorar as suas competências. Esta partilha de informação funciona como um feedback que

guia os alunos. Aquilo a que na literatura internacional chamam de *feedback that moves learners forward* (Chng & Lund, 2018). Esta estratégia parece consciencializar os alunos face aos objetivos e à sua participação na disciplina, como afirma A1: “... difícil estarmos nas aulas a tentar evoluir quando nas sabemos para onde temos de ir ... é mais difícil evoluir se não sabemos onde estamos. Estarmos constantemente a ser informados cria uma consciência em nós e facilita muito a evolução.”, A7: “... muito importante para nos dar (...) consciência daquilo que conseguimos fazer e por onde podemos melhorar ...”. Aqui percebemos a importância que esta partilha de informação tem para o aluno.

O fornecimento de informação através de documentos produzidos contribuiu para que os alunos pudessem progredir face aos objetivos, como demonstram A9: “... ajudou um pouco a melhorar...” e A4: “... forneceram-nos informação, documentos. E acho que isso nos obrigava a tentar procurar soluções.”. A estratégia que passou pela organização de sessões de grupo também foi salientada, funcionando como uma clara orientação para o caminho a seguir, tal como refere A4: “... mesmo quando não as estávamos a ver (as soluções), tínhamos uma sessão com os grupos onde o professor falava connosco ... foi direcionado.”.

Uma das ferramentas instrucionais do professor foi a transmissão de feedback sobre o estado de aprendizagem dos alunos. Esse dado pode ser evidenciado pelos resultados obtidos na Q1 (*Recebeste feedback acerca do desenvolvimento das tuas competências na aptidão física?*) que variaram entre 3 “algumas vezes” e 4 “quase sempre”, não existindo qualquer resposta abaixo desses valores. A média obtida pela totalidade da amostra foi de 3,73, estando muito próxima do valor máximo e revelando que os alunos manifestaram ter recebido feedback acerca do desenvolvimento das suas capacidades no domínio da ApF. Além disto, importa salientar que a percentagem de alunos que afirma ter recebido este feedback “quase sempre” é de 72%.

À semelhança do que aconteceu na Q1, a média das respostas obtidas na Q4 (*Conheceste os objetivos de aprendizagem da disciplina para a aptidão física?*)

foi muito elevada ($x = 3,79$). Este valor revela que a grande maioria das respostas dos alunos foram 4 “quase sempre” (77,8%). Importa salientar que apenas 22,2% dos alunos responderam a esta questão com a opção 3 “algumas vezes”, não existindo qualquer resposta abaixo desse valor. Isto é positivo na medida em que revela que a grande maioria dos alunos esteve “quase sempre” consciente dos objetivos de aprendizagem da disciplina para a ApF.

O impacto nos alunos - aprender

Em relação à disciplina, os alunos manifestam uma opinião favorável em função das experiências que viveram ao longo do ano letivo, tal como referem A4: *“Eu sou suspeito/a porque gosto da disciplina, mas de qualquer das formas acho que foi um ano bastante bom.”* e A3: *“... senti que no início do ano estava pior do que agora, por isso acho que houve uma evolução...”*.

Os alunos referem a aprendizagem cooperativa como um dos aspetos que mais os impressionou de forma positiva ao longo do ano letivo, desenvolvendo, em particular as relações interpessoais, como menciona A7: *“... acho que é importante ver os outros porque conseguimos aprender algumas coisas com eles.”*. Estas dinâmicas interpessoais são particularmente postas em evidência por A1: *“Ajuda a melhorar o nível físico, mas também ... o nível interpessoal e as relações entre nós.”*, contribuído para o desenvolvimento pessoal, tal como refere A4: *“Fez-nos crescer bastante!”*. O trabalho em grupo suscita níveis de entreajuda que testemunham um envolvimento mais profundo dos alunos nas tarefas propostas, como referem A2: *“... a colaboração de todos... Todos se ajudavam. Todos ao mesmo ritmo. Todos a ver se estavam todos bem. Houve sempre aquela preocupação em manter o exercício num nível que não levasse ninguém a uma exaustão imensa.”* e A6: *“devemos tentar fazer mais devagar para acompanharmos todos (...) Tentávamos fazer todos ao mesmo tempo de modo que todo o grupo ficasse coordenado.”*, pondo em evidência a preocupação e o respeito pelos outros atendendo às diferenças individuais realçando a importância da participação em grupos heterogéneos. Os alunos expressam igualmente que se sentem mais responsáveis pelas suas próprias

aprendizagens e pelas dos colegas. Podemos perceber isso através das afirmações de A2: “... *nem todos têm o mesmo ritmo. Então às vezes é necessário estarmos ao lado da pessoa e talvez isso seja um incentivo, do género: «Estás a correr mais devagar, mas eu acompanho-te e ajudo-te a evoluir no que for necessário.»*”, A9: “... *um senso de responsabilidade maior... O simples facto de termos colegas que não tenham as mesmas capacidades do que nós ou as mesmas facilidades (...) dá-nos sentido de responsabilidade porque alguém está a contar connosco.*” e A4: “*Ter alguém dependente de nós faz-nos ou devia, pelo menos, obrigar-nos a ser a nossa melhor versão.*”

As estratégias de AfL como a autoavaliação e heteroavaliação foram percecionadas como muito presentes no processo de ensino aprendizagem por parte dos alunos. Podemos perceber isso pelas respostas à Q3 (*Estiveste envolvido em processos de hétero e autoavaliação?*), a média dos resultados obtidos foi também muito positiva. O valor médio das respostas foi 3,56. Ao contrário do que se passou nas questões anteriores, dois alunos (5,5%) responderam a esta questão com o valor 2 “poucas vezes”. De seguida, 33,3% dos alunos respondeu com o valor 3 “algumas vezes” e os restantes elementos da amostra declararam ter estado envolvidos em processos de hétero e autoavaliação “quase sempre”.

Por fim, a Q2 (*Falaste com o professor sobre os teus objetivos para a aptidão física?*) foi aquela em a média dos resultados obtidos, apesar de positiva, foi mais baixa. O valor médio obtido pelos resultados da totalidade da amostra foi 3,14. Apesar de a maioria (41,6%) da amostra afirmar ter falado “quase sempre” com o professor sobre os seus objetivos, 3 alunos (8,3%) afirmam que nunca o fizeram, 4 (11,1%) afirmam tê-lo feito “poucas vezes” e 13 (36,1%) reportaram tê-lo feito “algumas vezes”.

No quadro 15 são apresentados os resultados obtidos nesta análise quantitativa. Importa salientar as diferenças das respostas obtidas nas duas turmas bem como as suas médias. Na turma 2, os resultados parecem ter sido ligeiramente superiores aos da turma 1. Para além disso, na turma 2 nenhum

aluno respondeu 2 “poucas vezes” ou 1 “quase nunca” em nenhuma das questões, o que, pelo contrário, se verificou na turma 1.

Quadro 15 - Média das respostas às questões (por turma e na globalidade da amostra)

	Q1	Q2	Q3	Q4
X (Turma 1)	3,70	2,85	3,50	3,70
N1 (%)	0 (0%)	3 (8,3%)	0 (0%)	0 (0%)
N2 (%)	0 (0%)	5 (13,9%)	2 (5,5%)	0 (0%)
N3 (%)	6 (16,7%)	4 (11,1%)	6 (16,7%)	6 (16,7%)
N4 (%)	14 (38,9%)	8 (22,2%)	12 (33,3%)	14 (38,9%)
X (Turma 2)	3,75	3,44	3,63	3,88
N1 (%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
N2 (%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
N3 (%)	4 (11,1%)	9 (25%)	6 (16,7%)	2 (5,5%)
N4 (%)	12 (33,3%)	7 (19,5)	10 (27,8%)	14 (38,9%)
X (global)	3,73	3,14	3,56	3,79
N1 (%)	0 (0%)	3 (8,3%)	0 (0%)	0 (0%)
N2 (%)	0 (0%)	5 (13,9%)	2 (5,5%)	0 (0%)
N3 (%)	10 (27,8%)	13 (36,1%)	12 (33,4%)	8 (22,2%)
N4 (%)	26 (72,2%)	15 (41,7%)	22 (61,1%)	28 (77,8%)

6.1.7. Considerações Finais

Os resultados obtidos apontam para que, tal como defendem Chappuis et al. (2016), as estratégias ligadas à ApA ajudam os alunos a conhecer e compreender os objetivos de aprendizagem levando-os a gerir o seu próprio desenvolvimento, definindo objetivos que os mantêm sintonizados com as metas a atingir. Isto faz-nos acreditar que as estratégias de ApA utilizadas, tal como sugerem Hay et al. (2006), Tolgfors (2018) e Moura et al. (2021), se baseiam em teorias sócio construtivistas de aprendizagem, conseguindo envolver mais os alunos no processo de aprendizagem, fornecendo-lhes informação que os auxiliou na tomada de decisões. Os dados obtidos vêm corroborar o que conclui Quitério (2018) porque, de facto, pelas afirmações da

nossa amostra, foi evidente que as formas autodeterminadas de motivação se associaram positivamente a níveis de empenho superiores, níveis mais elevados de emoções, maior esforço e intenção de ser fisicamente ativo.

Segundo os discursos dos alunos, bem como as suas respostas ao questionário, conseguimos perceber que a ação dos professores cumpriu, na sua globalidade, com os cinco princípios-chave da ApA apresentados por Black e William (1998), MacPhail e Halbert (2010) e Tolgfors, (2018). Tendo em consideração que o projeto desenvolvido focou o domínio da ApF como objeto de trabalho, podemos perceber que as respostas às três questões impostas por William (2011) se tornam mais fáceis de estruturar dada a simplicidade com que pode ser tratado o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras. Com isto, acreditamos que neste domínio da EF se torna mais simples para o professor fazer o aluno perceber “onde se encontra”, “para onde vai” e “como pode lá chegar”. Assim sendo, percebemos que a implementação de estratégias de ApA no domínio da ApF, para além de trazer benefícios ao próprio domínio de intervenção, pode ser uma escolha inteligente na promoção de outras competências relacionadas com responsabilidade pessoal e social.

Confrontando as diferentes formas de interpretação e estratégias de realização da ApA, enunciadas por Tolgfors (2018), com os resultados obtidos neste estudo, percebemos claramente a imensidão de propósitos que a ApA pode servir, dada a subjetividade com que é interpretada pelo professor e as necessidades dos alunos percebidas pelo mesmo. Deste modo, a função de empoderamento da ApA foi uma das estratégias que parece ter sido evidenciada porque, de forma autorregulada, os alunos se sentiram responsabilizados pelas suas aprendizagens através da tomada de decisões e resolução de problemas impostos tanto pelo professor como pela própria natureza das aulas. No que concerne à ApA como ativação física, caracterizada pelo feedback focado na participação ativa, esforço e colaboração dos alunos, parece-nos que também essa função se fez cumprir pelo clima de positividade que os alunos afirmaram ter existido associado ao reforço positivo dos professores e pelo trabalho de cooperação desenvolvido entre eles. Sobre a função de alinhamento construtivo, também esta parece ter

sido atingida pelas estratégias implementadas nas aulas. Segundo os alunos, os conhecimentos transmitidos pelo professor ajudaram-nos a tomar decisões e a solucionar os problemas que foram surgindo. Deste modo, conseguimos perceber que existiu uma aproximação entre o ensino e a aprendizagem, dado que o que foi transmitido (professor transmissor) acabou por ser transportado para a ação dos alunos (clientes) nos processos de autorreferenciação, autoavaliação e heteroavaliação. No que concerne à ApA como geradora de classificações, parece-nos que a mesma não se fez notar no contexto em questão. Segundo Tolgfors (2018), esta função da ApA surge ou deve surgir com maior ênfase em contextos cuja motivação dos alunos está diretamente ligada às classificações que pretendem obter. O mesmo não se verificou no nosso contexto dado que os alunos em questão apresentavam elevados níveis de motivação intrínseca, não existindo uma preocupação direta com as classificações, mas sim com as suas aprendizagens e aquisição de competências. É, portanto, importante considerar esta função da ApA como uma opção destinada a contextos cujos alunos não estejam tão motivados face aos objetivos de aprendizagem. A função negociadora da ApA foi também uma das vertentes marcada nos discursos dos alunos. Segundo eles, esta negociação que caracterizou o trabalho desenvolvido pelos elementos envolvidos neste processo fez-se sentir nas reuniões de grupo onde eram discutidos os objetivos a cumprir a curto e médio prazo. Segundo Stiggins e Chappuis (2005) os alunos precisam de conhecer os objetivos para poderem tomar as suas próprias decisões. É aqui que o professor assume um papel de mediador, dado que a sua presença ajuda os alunos a perceber, com mais clareza, que tipo de metas devem traçar e se as mesmas são alcançáveis.

O trabalho em grupo foi outra das estratégias que, associada à ApA, potenciou em grande escala o envolvimento dos alunos nas aulas. Isto vem comprovar a afirmação de Mesquita et al. (2014) que vêem o funcionamento dos grupos como uma estratégia que promove e desenvolve um sentimento de pertença nos alunos, elevando a sua motivação e envolvimento para a prática. Ademais, este trabalho colaborativo promove as relações interpessoais, desenvolve a comunicação e potencia autonomia dos alunos. Segundo Betti e Zuliani (2009),

tudo isto são competências fulcrais a desenvolver, permitindo que se estruture de forma plena a personalidade de cada aluno. Importa também salientar que estas competências são contempladas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Como tal, reconhecemos que a ApA potenciada por estratégias que requerem uma aprendizagem cooperativa pode tornar-se uma importante ferramenta que concorre para este perfil do aluno. Importa salientar que na composição dos grupos de trabalho se torna recomendável que se escolham alunos de diferentes níveis e capacidades dada a riqueza de aprendizagens que os mesmos podem adquirir advindas dessa heterogeneidade. No nosso caso, esta heterogeneidade dentro de cada grupo suscitou nos alunos uma maior entreajuda bem como uma maior preocupação e respeito pelos colegas e pelas suas diferenças. Algo que consideramos uma prioridade a desenvolver nas aulas de EF. Outro dado importante a neste maior envolvimento dos alunos nas aulas é o facto de os mesmos se sentirem mais responsáveis pelas suas aprendizagens e pelas aprendizagens dos colegas. Apesar de não ter sido referenciado nos discursos dos alunos, salientamos, tal como Stiggins e Chappuis (2005), a importância que o reconhecimento de potencialidades e fraquezas tem para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. De facto, segundo Black and William (1998), esta estratégia dá ao docente a possibilidade de adequar as tarefas e os objetivos de aprendizagem dos alunos para que estes desenvolvam de forma adequada as suas competências. Para além disso, quando feita em grupo, esta definição de potencialidades e dificuldades torna os alunos verdadeiros potenciadores das suas aprendizagens, bem como das dos seus colegas, permitindo que trabalhem de forma conjunta em prol de um mesmo objetivo ou propósito. Reconhecemos então que a compilação das estratégias utilizadas, nomeadamente as estratégias da ApA, trabalho em grupos, identificação de qualidades e fraquezas e definição de objetivos tendencialmente similares para os elementos de cada grupo podem ser valiosas ferramentas para desenvolver esta responsabilidade pessoal e social dos discentes.

Broadfoot et al. (2002) afirmam que a ApA aumenta os níveis motivacionais dos alunos por se centrar no processo e na sua concretização. Deste modo é

simples compreender que as práticas em EF sob a égide da ApA assumem um potencial impacto no envolvimento dos alunos, tendo-se verificado, neste estudo, que estas estratégias podem ser uma excelente estratégia para a aprendizagem, envolvimento e motivação dos alunos para a prática.

Os resultados obtidos apontam para que se encare a ApF como um veículo capaz de transportar os alunos para uma aquisição de valências intra e interpessoais. Neste âmbito, as perceções dos alunos permitem-nos afirmar que a implementação de princípios de ApA potenciam o envolvimento dos alunos nas aulas tornando-os mais autónomos e conscientes sobre o processo de ensino aprendizagem. Ademais, podemos aferir que as estratégias implementadas fomentaram um espírito de entreatuda acrescido, o respeito pelos colegas bem como pelas suas diferenças e uma responsabilização pelas aprendizagens dos colegas.

Este estudo de investigação foi desenvolvido num contexto que podemos considerar privilegiado na medida em que trabalhamos com alunos do ensino secundário com uma consciência muito desenvolvida sobre a importância que a EF tem nas suas vidas dentro e fora da escola. Como tal, consideramos que seria interessante replicar esta investigação noutros contextos (geográfico, socioeconómico, faixa etária, etc) e perceber quais as perceções desses alunos face à implementação destas estratégias nas aulas de EF.

O progresso dos alunos no domínio da ApF foi um dos dados que se verificou ao longo do ano letivo. De um modo geral, todos os alunos progrediram bastante na expressão das diferentes capacidades condicionais e coordenativas. No entanto, afirmar que a ApA teve uma influência positiva nesse processo é erróneo na medida em que não existiu um grupo controlo que nos permitisse comparar os resultados. Assim sendo, apesar de reconhecermos que em contexto educativo o processo de ensino aprendizagem deve ser uniforme e transversal a todos os alunos garantindo uma equidade de oportunidades, sugerimos que se possam realizar estudos deste âmbito com recurso a grupos controlo de modo a concluir se a ApA tem

efetivamente uma interferência potenciadora no desenvolvimento da ApF dos alunos.

As estratégias em questão foram implementadas por professores estagiários com pouca experiência na docência e sem formação especializada na área da ApA. Sentimos que esta falta de conhecimento e habilidades podem ser motivos que levam os professores não avançarem para a implementação destes princípios da ApA nas suas aulas. Portanto, tal como Moura et al. (2021), consideramos seriamente que os cursos de formação docente devem integrar nos seus ciclos de estudos a intenção de ensinar os futuros professores de EF sobre como usar a ApA.

6.1.8. Referências Bibliográficas

- AIESEP. (2020). Position Statement on Physical Education Assessment [Versão eletrónica], disponível.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (2002). Formative assessment, classroom learning and summative testing.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Broek, G. V., Boen, F., Claessens, M., Feys, J., & Ceux, T. (2011). Comparison of three instructional approaches to enhance tactical knowledge in volleyball among university students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 375-392.
- Chappuis, S., Comodore, C., & Stiggins, R. (2016). *Balanced assessment systems: Leadership, quality, and the role of classroom assessment*: Corwin Press.
- Chatzopoulos, D., Erdmann, R., & Tsormbatzoudis, H. (2006). Pupils' Grading: Do Teachers Grade According to the Way They Report? *International Journal of Physical Education*, 43(1), 4.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation Dance*, 89(8), 29-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*.

- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise Sports Science*, 9(1).
- Hay, P., Kirk, D., Macdonald, D., & OSullivan, M. (2006). Assessment for learning in physical education.
- Imwold, C. H., Rider, R. A., & Johnson, D. J. (1982). The use of evaluation in public school physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(1), 13-18.
- James, A. R., Griffin, L. L., & Dodds, P. (2008). The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 308-326.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. doi:10.1080/17408989.2015.1095871
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. doi:10.1080/18377122.2016.1145429
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education Society*, 18(1), 57-76.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81.
- Lund, J. L., & Veal, M. L. (2013). Assessment-driven instruction in physical education: A standards-based approach to promoting and documenting learning: *Human Kinetics*.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy Practice*, 17(1), 23-39.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Goc Karp, G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100-112. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008>
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and Grading in Physical Education. *Journal of teaching in physical Education*, 13(4), 395-405.
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education society*, 14(4), 421-442.

- Quitério, A. L. (2018). Assessment for learning in Physical Education: Its emergent relationships with motor competence development and intrinsic motivation toward physical literacy. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 213-234.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Roldão, M. d. C. (2019). Prefácio. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa: SPEF.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327.
- Van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic observation of formal assessment of students by teachers (SOFAST). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- William, D. (2011). Formative assessment: Definitions and relationships. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 409-420.

6.2. Considerações finais: a saúde mental na profissão docente.

Este subcapítulo surge neste relatório de estágio por dois motivos. Inicialmente porque ao longo de todo o estágio fui notando, através das vivências que fui tendo, que a docência é extremamente desgastante do ponto de vista psicológico, interferindo em larga escala com a qualidade de vida dos profissionais docentes e pondo em risco a saúde mental dos mesmos. Depois, porque considero que os últimos cinco meses do estágio confluíram num período de tempo conturbado em que não tive a capacidade de saborear esta profissionalização como deveria. Por isso, relato aqui algumas das notas que fui tirando ao longo desse período, tentando confrontá-las e compreendê-las à luz daquilo que é exposto na literatura e fazendo uma reflexão própria sobre as mesmas.

A depressão na profissão docente é um tema que me parece, ainda, pouco desenvolvido e aprofundado na literatura. O mesmo talvez se deva ao facto de, nos dias que correm, a saúde mental ainda ser um assunto tabu sobre o qual as pessoas preferem não falar.

Segundo os estudos que tive a oportunidade de ler, a investigação nesta área está muito voltada para as questões relacionadas com o stress e *burnout* profissional. A literatura afirma que, quando comparados com outras classes profissionais, o número de professores que sofre de depressão é muito elevado (Bauer et al., 2007).

“... muitos destes professores estão num estado depressivo e de total amotivação para o desempenho da sua profissão. Focam os seus discursos naquilo que é negativo. Parece que já não têm gosto pelo que fazem, pelas partes positivas de se ser professor.”

Este excerto de um texto foi escrito depois de termos almoçado com alguns colegas de outras áreas disciplinares. Foi nesta altura que comecei a questionar-me sobre o porquê de os discursos dos professores presentes nos momentos de convívio e confraternização serem tão presos àquilo que de negativo a escola lhes trazia. Radloff (1977) sugere que a depressão possa notar-se através de várias sensações como o sentimento de culpa, a

insignificância, incapacidade de ser ajudado, falta de esperança, falta de apetite, estado de espírito depressivo e problemas de sono. Eysenck et al. (2006) sugere que as causas que mais vezes levam à depressão na profissão docente estão associadas a um momento de perda de alguém próximo ou importante.

Um estudo realizado no Egito concluiu que, na totalidade dos professores da amostra sofria de stress profissional, 67,5% sofria de ansiedade e 23,2% de depressão. Para além disso, os resultados do estudo demonstraram que estas percentagens eram significativamente no grupo de indivíduos com idade superior aos 40 anos. Estes dados são curiosos porque, apesar de numa cultura e contexto geográfico totalmente distintos, vão de encontro àquilo que me fui apercebendo ao longo da primeira metade do estágio. Chegamos, portanto, a um quadro sugestivo de uma maior predisposição para estados de depressão e ansiedade à medida que a idade dos docentes vai avançando. Outro dado interessante encontrado na literatura prende-se com o facto de, na classe docente, as mulheres apresentarem mais sintomatologia depressiva do que os homens (Hyde et al., 2008; Toker et al., 2008). Curioso, dado que as mesmas demonstram níveis de exaustão emocional também superiores (Reis et al., 2006). Apesar de não ter encontrado nenhuma informação que me permita tirar conclusões, acredito que esta maior predisposição para estágios depressivos por parte do sexo feminino se deve a fenómenos culturais enraizados na nossa sociedade. Esta exaustão emocional talvez se deva, não só às exigências da profissão docente, mas também a todas as exigências da vida diária que são, ainda nos dias de hoje, impostas às mulheres. Consigo fazer esta ligação a uma das reflexões que escrevi sobre este assunto depois de uma conversa com o PC.

“... me disse que na docência existem muitas mais professoras do que professores, porque a mulher está intrinsecamente e extrinsecamente moldada para o lado materno, educacional, formativo. Depois, importa perceber que uma professora chega a casa do trabalho e tem ainda uma data de outras responsabilidades impostas sobre si. Fazer o jantar para a família, cuidar dos filhos, lavar/secar/passar roupa, corrigir testes,

preparar aulas, etc. Tudo isto, apesar de parecer num contexto do século passado, acaba por ainda estar muito presente e enraizado na nossa sociedade. Talvez seja por isso que as professoras com as quais vamos privando tenham uma visão tão negativa da profissão. O problema poderá não estar na profissão em si, mas sim em tudo aquilo que vai além desta.”

Importa compreender, no contexto da profissão docente, o *burnout* e a depressão. Do ponto de vista psicossocial, o *burnout* consiste em três componentes: exaustão emocional, um sentimento de cinismo, e um sentido de insuficiência pessoal e profissional (Maslach et al., 2001). Schonfeld e Bianchi (2016) descobriram que o *burnout* dos professores está fortemente correlacionado com a depressão, o que os levou a assumir uma sobreposição conceptual entre estes dois conceitos. No entanto, considero que *burnout* e depressão são construtos distintos. Não tanto na forma como poderão influenciar os docentes, mas sim na forma como são originados. Na minha opinião, o *burnout* surge por questões que estão diretamente relacionadas com a profissão docente enquanto a depressão pode advir de um conjunto de outros problemas de ordem pessoal. Aquilo que verdadeiramente importa perceber é que ambos se correlacionam, podendo o *burnout* criar uma maior predisposição para o aparecimento de uma depressão ou, pelo contrário, uma depressão levar um docente a estar mais próximo de chegar a um *burnout* (Hakanen & Schaufeli, 2012). Relendo algumas das reflexões que escrevi consigo perceber que, de facto, este estado de espírito negativo teve uma influência, naturalmente negativa, na minha ação enquanto docente.

“Hoje o professor cooperante salientou que tenho andado desmotivado. É um facto que as aulas não têm sido muito motivantes, no entanto, acho que o principal problema está em mim, porque não tenho a capacidade de colocar entusiasmo naquilo que estou a fazer. Não me apetece preparar as aulas, não me apetece lecioná-las e muito menos refletir sobre elas. É frustrante ver colegas tão motivados para algo que a mim não me transmite sensações positivas. Cada vez mais penso que um professor não pode ser só um professor. Também tenho que ser um ator para conseguir transparecer um estado de espírito que não é o meu.”

Num estudo desenvolvido por Capone e Petrillo (2020), os autores concluíram que a exaustão emocional e a depressão estão negativamente relacionadas com a sensação de autoeficácia e a satisfação profissional. Este excerto vem comprovar esta relação inversa. De facto, naquela altura, não conseguia encontrar satisfação em nenhuma atividade que se relacionasse com a prática da docência e nem me sentia capaz de o fazer com competência. No entanto, julgo ter tido a capacidade de nunca fazer transparecer isso para os meus alunos. A sensação de incompetência e fracasso foram um grande inimigo neste processo. Destaco a importância do núcleo de estágio no combate a esta valorização excessiva daquilo que não ia correndo tão bem. Parecendo que não, foi uma ajuda muito importante para interpretar os acontecimentos das aulas com clareza.

“A determinada altura, senti que já nada estava a correr como planeado. Estava mais preocupado em ter os alunos todos em exercitação do que propriamente em fazer com que percebessem o objetivo do exercício. Julgo que tudo isto tenha contribuído para o facto de me ter sentido tão revoltado com o Tiago quando o vi a ter aquele comportamento. Reconheço agora, graças aos restantes elementos do núcleo, que a minha reação foi excessiva. Infelizmente, não consegui controlar a frustração e julgo que fui injusto com o aluno.”

A aula em questão foi aquela em que seguramente percecionei como sendo a pior aula do ano letivo. Do início ao fim da mesma, tive sempre a sensação de que nada estava a acontecer conforme desejava. Tudo isso contribuiu para o facto de ter tido uma atitude excessivamente repressora com um aluno. Felizmente, depois de conversar com os colegas do núcleo e com o professor, percebi que a aula tinha tido numerosos aspetos positivos e a turma tinha respondido bem àquilo que era pedido em cada uma das tarefas. Esta falsa sensação de fracasso acrescenta uma pressão muito grande nos ombros. É perigosa. Leva-nos a tomar decisões que não tomaríamos se conseguíssemos pensar com clareza e analisar os factos com calma. Estes diálogos com o núcleo foram acontecendo muito frequentemente. Nós, estudantes estagiários, tínhamos o hábito de debater muito sobre as aulas porque isso foi muito

incutido pelo professor cooperante. Sentíamos-nos à vontade. Julgo que isso contribuiu muito para que estes meses, principalmente na fase final do estágio, não se tornassem ainda mais negativos.

Existiu uma questão que me assustou ao longo deste processo. Foi o facto de não ter tido a capacidade de perceber que um estado emocional que julgava passageiro pudesse tornar-se numa dor de cabeça tão grande. Ao ponto de influenciar a minha forma de sentir o que me rodeava e de me impossibilitar de reagir em consonância com o profissional que pretendia ser. A determinada altura, senti que estava a deitar por água abaixo todo o trabalho que me tinha permitido construir a minha identidade e personalidade profissional:

“... torna-se preocupante ... em tão pouco tempo a percepção que temos sobre aquilo que nos rodeia muda drasticamente. E esta percepção tem influência na forma como me comporto. Num espaço de semanas passei de ser uma pessoa interventiva, interessada e com boa disposição, para alguém que faz por fazer, sem proatividade, desprovido de espírito crítico e com uma vontade nula de discutir os assuntos pertinentes deste processo. Não foi este o professor Ricardo que objetivei para chegar ao final do estágio.”

Felizmente, consegui finalizar este processo de construir a minha identidade enquanto professor e tenho a perfeita consciência de que, independentemente das adversidades intrínsecas, me tornei um bom professor. Estando consciente de que a minha a minha formação não termina aqui, sei que em cada dia terei uma nova oportunidade de me reinventar e caminhar em prol de uma melhor identidade pessoal e profissional.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIESSEP. (2020). Position Statement on Physical Education Assessment [Versão eletrónica].
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-185.
- Annesi, J. J., Westcott, W. L., Faigenbaum, A. D., & Unruh, J. L. (2005). Effects of a 12-week physical activity protocol delivered by YMCA after-school counselors (Youth Fit for Life) on fitness and self-efficacy changes in 5–12-year-old boys and girls. *Research quarterly for exercise sport*, 76(4), 468-476.
- Arriscado, D., Muros, J. J., Zabala, M., & Dalmau, J. M. (2014). Relación entre condición física y composición corporal en escolares de primaria del norte de España (Logroño). *Nutrición Hospitalaria*, 30(2), 385-394.
- Artero, E. G., Lee, D.-c., Ruiz, J. R., Sui, X., Ortega, F. B., Church, T. S., Lavie, C. J., Castillo, M. J., & Blair, S. N. (2011). A Prospective Study of Muscular Strength and All-Cause Mortality in Men With Hypertension. *Journal of the American College of Cardiology*, 57(18), 1831-1837. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jacc.2010.12.025>
- Baker, A., & Beames, S. (2016). Good CoP: What Makes a Community of Practice Successful? *Journal of Learning Design*, 9(1), 72-79.
- Baranda, P. S. d. (2009). El trabajo de la flexibilidad en educación física: Programa de intervención.(Flexibility training in physical education: Intervention program). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(10), 33-38.
- Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento motor e aprendizagem: Manual de Curso de Treinadores de Desporto - Grau 1. Lisboa.
- Barrientos, H. E. J., López, P. V. M., & Pérez, B. D. (2019). Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(36), 37-43.

- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101).
- Batista, P., Silveira, G., & Pereira, A. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2014, 353-375. doi:10.5628/rpcd.14.S1A.353
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., & Scheuch, K. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational environmental health*, 80(5), 442-449.
- Becerra-Fernandez, A., Mayorga-Vega, D., & Merino-Marban, R. (2020). Effect of Physical Education-based stretching programs on hamstring extensibility in high school students: A systematic review. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15, 63-73.
- Becerra-Fernández, A. C., Merino-Marban, R., & Mayorga-Vega, D. (2016). Effect of a physical education-based dynamic stretching program on hamstring extensibility in female high-school students. *Kinesiology*, 48(2.), 258-266.
- Becerra-Fernández, C. A., Mayorga-Vega, D., & Merino-Marban, R. (2020). Effect of Physical Education-based stretching programs on hamstring extensibility in high school students: A systematic review.(Efecto de los programas de estiramiento en Educación Física sobre la extensibilidad de la musculatura isquiosural en estudiantes de Educación Secundaria: Una revisión sistemática). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 63-73.
- Becerra-Fernández, C. A., Merino-Marban, R., & Mayorga-Vega, D. (2016). Effect of a physical education-based dynamic stretching program on hamstring extensibility in female high-school students. *Kinesiology*, 48(2.), 258-266.

- Becerra Fernández, C. A., Mayorga Vega, D., & Merino Marban, R. (2017). How do students' hamstring extensibility levels change through an academic year? *Educación Física y ciencia*, 19.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2009). *Educação física escolar: uma proposta de diretrizes*. Relatório de Estágio apresentado a
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, P., & William, D. (2002). Formative assessment, classroom learning and summative testing.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Nuffield Foundation and University of Cambridge. Relatório de Estágio apresentado a
- Broek, G. V., Boen, F., Claessens, M., Feys, J., & Ceux, T. (2011). Comparison of three instructional approaches to enhance tactical knowledge in volleyball among university students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 375-392.
- Bronikowski, M., & Bronikowska, M. (2011). Will they stay fit and healthy? A three-year follow-up evaluation of a physical activity and health intervention in Polish youth. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(7), 704-713. doi:10.1177/1403494811421059
- Caillois, R. (1958). *Théorie des jeux*. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 63(1), 83-102.
- Calahorra-Cañada, F., Torres-Luque, G., López-Fernández, I., & Carnero, E. (2017a). Is physical education an effective way to increase physical

- activity in children with lower cardiorespiratory fitness? *Scandinavian journal of medicine science in sports*, 27(11), 1417-1422.
- Calahorro-Cañada, F., Torres-Luque, G., López-Fernández, I., & Carnero, E. (2017b). Is physical education an effective way to increase physical activity in children with lower cardiorespiratory fitness? *Scandinavian journal of medicine science in sports*, 27(11), 1417-1422.
- Capone, V., & Petrillo, G. J. C. P. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39(5), 1757-1766.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
- Castro-Piñero, J., Chillón, P., Ortega, F., Montesinos, J., Sjöström, M., & Ruiz, J. (2009). Criterion-related validity of sit-and-reach and modified sit-and-reach test for estimating hamstring flexibility in children and adolescents aged 6–17 years. *International journal of sports medicine*, 30(09), 658-662.
- Catley, M. J., & Tomkinson, G. R. (2013). Normative health-related fitness values for children: analysis of 85347 test results on 9–17-year-old Australians since 1985. *British journal of sports medicine*, 47(2), 98-108.
- Chappuis, S., Commodore, C., & Stiggins, R. (2016). *Balanced assessment systems: Leadership, quality, and the role of classroom assessment*: Corwin Press.
- Chatzopoulos, D., Erdmann, R., & Tsormbatzoudis, H. (2006). Pupils' Grading: Do Teachers Grade According to the Way They Report? *International Journal of Physical Education*, 43(1), 4.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation Dance*, 89(8), 29-34.

- Chodzko-Zajko, W. J., Proctor, D. N., Singh, M. A. F., Minson, C. T., Nigg, C. R., Salem, G. J., & Skinner, J. S. (2009). Exercise and physical activity for older adults. *Medicine science in sports exercise*, *41*(7), 1510-1530.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, *26*(2).
- Cohen, D. D., Gómez-Arbeláez, D., Camacho, P. A., Pinzon, S., Hormiga, C., Trejos-Suarez, J., Duperly, J., & Lopez-Jaramillo, P. (2014). Low muscle strength is associated with metabolic risk factors in Colombian children: the ACFIES study. *PloS one*, *9*(4), e93150.
- Coledam, D. H. C., Ferraiol, P. F., & Oliveira, A. R. d. (2018). Higher cardiorespiratory and muscular fitness in males could not be attributed to physical activity, sports practice or sedentary behavior in young people. *Revista Brasileira de Cineantropometria Desempenho Humano*, *20*, 43-52.
- Cox, A., Fairclough, S. J., Kosteli, M.-C., & Noonan, R. J. (2020). Efficacy of school-based interventions for improving muscular fitness outcomes in adolescent boys: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, *50*(3), 543-560.
- Creswell, J. W. (2009). *Mapping the field of mixed methods research*. SAGE publications Sage CA: Los Angeles, CA. Relatório de Estágio apresentado a
- Curtner-Smith, M. D. (2001). The Occupational Socialization of a First-Year Physical Education Teacher with a Teaching Orientation. *Sport, Education and Society*, *6*(1), 81-105. doi:10.1080/713696040
- Curtner-Smith, M. D. (2016). Acculturation, recruitment, and the development of orientations. In *Teacher socialization in physical education* (pp. 49-62): Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory.
- Direção Geral de Educação. (2020). *ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO EM REGIME PRESENCIAL DAS AULAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA*.

- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(2). doi:10.1002/14651858.CD007651.pub2
- Drenowatz, C., & Greier, K. (2018). Resistance training in youth—benefits and characteristics. *Journal of Biomedicine*, 3, 32-39.
- Ensign, J., Woods, A. M., & Kulinna, P. H. (2017). Teacher Development in First-Year Physical Educators: A Comparison of Effectiveness Among Different Physical Education Teacher Education Backgrounds. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 455-466. doi:10.1123/jtpe.2016-0105
- Erfle, S. E., & Gamble, A. (2015). Effects of Daily Physical Education on Physical Fitness and Weight Status in Middle School Adolescents. 85(1), 27-35. doi:<https://doi.org/10.1111/josh.12217>
- EUPEA. (2020). Position statement on Physical Education in schools, during the covid19 pandemic: No education without physical education ! [Versão eletrónica], disponível.
- Eysenck, M., Payne, S., & Santos, R. (2006). Anxiety and depression: Past, present, and future events. *Cognition & Emotion*, 20(2), 274-294.
- Faigenbaum, A. D., Farrell, A., Fabiano, M., Radler, T., Naclerio, F., Ratamess, N. A., Kang, J., & Myer, G. D. (2011). Effects of integrative neuromuscular training on fitness performance in children. *Pediatric exercise science*, 23(4), 573-584.
- Faigenbaum, A. D., & Myer, G. D. (2010). Resistance training among young athletes: safety, efficacy and injury prevention effects. *British journal of sports medicine*, 44(1), 56-63.
- Feldman, D. E., Shrier, I., Rossignol, M., & Abenhaim, L. (2002). Risk factors for the development of neck and upper limb pain in adolescents. *Spine*, 27(5), 523-528.
- Flores, M. A. (1999). (Des)Ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12:1, 171-204.

- Garber, M. D., Sajuria, M., & Lobelo, F. (2014). Geographical Variation in Health-Related Physical Fitness and Body Composition among Chilean 8th Graders: A Nationally Representative Cross-Sectional Study. *PLOS ONE*, 9(9), e108053. doi:10.1371/journal.pone.0108053
- García-Hermoso, A., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2019). Is muscular fitness associated with future health benefits in children and adolescents? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Sports Medicine*, 49(7), 1079-1094.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125.
- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 9(1).
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente : estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia : Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* 28.
- González-Hernández, J., & Ariño, A. P. (2016). Recomendaciones de actividad física y su relación con el rendimiento académico en adolescentes de la Región de Murcia. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(29), 100-104.
- Graça, A. (2014). A construção da Identidade profissional em tempos de incerteza. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensinios dos jogos desportivos. In *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54).
- Graça, A., & Mesquita, I. (2018). Ensino dos Jogos Desportivos: conceções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (Faculdade de Motricidade Humana ed., pp. 131-164). Lisboa.
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., Clercq, D. D., Multael, M., & Vonderlynck, V. (2019). O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão: Proposta Metodologica

para o Ensino e Aprendizagem dos Jogos Desportivos. Los procesos de formación y rendimiento en Baloncesto: Progresos científicos para su mejora, 111-130.

Grøntved, A., Ried-Larsen, M., Ekelund, U., Froberg, K., Brage, S., & Andersen, L. B. (2013). Independent and combined association of muscle strength and cardiorespiratory fitness in youth with insulin resistance and β -cell function in young adulthood: the European Youth Heart Study. *Diabetes Care*, *36*(9), 2575-2581.

Guijarro-Romero, S., Mayorga-Vega, D., Casado-Robles, C., & Viciano, J. (2020). Does students' self-determined motivation toward Physical Education influence the effectiveness of a fitness teaching unit? A cluster-randomized controlled trial and cluster analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, *51*, 101768. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101768>

Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of affective disorders*, *141*(2-3), 415-424.

Halbert, J., & MacPhail, A. (2010). Curriculum dissemination and implementation in Ireland: Principal and teacher insight. *Irish Educational Studies*, *29*(1), 25-40.

Hammami, A., Harrabi, B., Mohr, M., & Krstrup, P. (2020). Physical activity and coronavirus disease 2019 (COVID-19): specific recommendations for home-based physical training. *Managing Sport Leisure*, 1-6.

Harlen, W., Crick, R. D., Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., James, M., & Stobart, G. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning.

Harvey, J., & Tanner, S. (1991). Low back pain in young athletes. *Sports Medicine*, *12*(6), 394-406.

Hay, P., Kirk, D., Macdonald, D., & OSullivan, M. (2006). Assessment for learning in physical education.

Hellison, D. (2010). Teaching personal and social responsibility through physical activity: *Human Kinetics*.

- Hestbaek, L., Leboeuf-Yde, C., Kyvik, K. O., & Manniche, C. (2006). The course of low back pain from adolescence to adulthood: eight-year follow-up of 9600 twins. *Spine*, *31*(4), 468-472.
- Hoffman, S. (1983). Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill. In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 35-45). Champaign: Human Kinetics.
- Hoyos, I., Irazusta, A., Gravina, L., Gil, S. M., Gil, J., & Irazusta, J. (2011). Reduced cardiovascular risk is associated with aerobic fitness in university students. *European Journal of Sport Science*, *11*(2), 87-94. doi:10.1080/17461391.2010.487116
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. [Professional Life Cycle of Teachers]. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores [Teachers Lives]* (2nd ed., pp. 31-61). Portpo.
- Hyde, J. S., Mezulis, A. H., & Abramson, L. Y. (2008). The ABCs of depression: Integrating affective, biological, and cognitive models to explain the emergence of the gender difference in depression. *Psychological Review*, *115*(2), 291-313. doi:10.1037/0033-295X.115.2.291
- Imwold, C. H., Rider, R. A., & Johnson, D. J. (1982). The use of evaluation in public school physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, *2*(1), 13-18.
- James, A. R., Griffin, L. L., & Dodds, P. (2008). The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*(3), 308-326.
- Jones, M., Stratton, G., Reilly, T., & Unnithan, V. (2005). Biological risk indicators for recurrent non-specific low back pain in adolescents. *British Journal of Sports Medicine*, *39*(3), 137-140.
- Kamandulis, S., Emeljanovas, A., & Albertas, S. (2013). Stretching exercise volume for flexibility enhancement in secondary school children. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, *53*, 687-692.
- Kaminsky, L. A., Arena, R., Beckie, T. M., Brubaker, P. H., Church, T. S., Forman, D. E., Franklin, B. A., Gulati, M., Lavie, C. J., & Myers, J. (2013). The importance of cardiorespiratory fitness in the United States:

- the need for a national registry: a policy statement from the American Heart Association. *Circulation*, 127(5), 652-662.
- Kang, M.-H., Jung, D.-H., An, D.-H., Yoo, W.-G., & Oh, J.-S. (2013). Acute effects of hamstring-stretching exercises on the kinematics of the lumbar spine and hip during stoop lifting. *Journal of Back Musculoskeletal Rehabilitation*, 26(3), 329-336.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923-930. doi:10.1136/bjsports-2011-090186 %J British Journal of Sports Medicine
- Kujala, U., Taimela, S., Salminen, J., & Oksanen, A. (1994). Baseline anthropometry, flexibility and strength characteristics and future low-back pain in adolescent athletes and nonathletes: A prospective one-year follow-up study. *Scandinavian journal of medicine science in sports*, 4(3), 200-205.
- Lambrick, D., Westrupp, N., Kaufmann, S., Stoner, L., & Faulkner, J. (2016). The effectiveness of a high-intensity games intervention on improving indices of health in young children. *Journal of sports sciences*, 34(3), 190-198.
- Lang, C., Feldmeth, A. K., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., Pühse, U., & Gerber, M. (2017). Effects of a physical education-based coping training on adolescents' coping skills, stress perceptions and quality of sleep. *Physical Education Sport Pedagogy*, 22(3), 213-230.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. doi:10.1080/17408989.2015.1095871
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health*,

Sport and Physical Education, 7(1), 21-36.
doi:10.1080/18377122.2016.1145429

- Leitão, A. (1986). Estratégias de intervenção pedagógica. *Ludens*, 11, 43-48.
- Lema, L., Mantilla, S., & Arango, C. (2016). Asociación entre condición física y adiposidad en escolares de montería, Colombia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*.
- Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P., & Papaioannou, A. G. (2016). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36(7), 1138-1159.
doi:10.1080/01443410.2014.950195
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive medicine*, 56(2), 152-161.
- Looke, L., & Woods, S. (1982). Teacher Enthusiasm! *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 3-14.
- López-Martínez, S., Sánchez-López, M., Solera-Martínez, M., Arias-Palencia, N., Fuentes-Chacón, R. M., & Martínez-Vizcaíno, V. (2013). Physical activity, fitness, and metabolic syndrome in young adults. *International journal of sport nutrition exercise metabolism*, 23(4), 312-321.
- López-Miñarro, P., Sáinz de Baranda, P., Rodríguez-García, P., & Yuste, J. (2008). Comparison between sit-and-reach test and V sit-and-reach test in young adults. *Gazzetta Medica Italiana*, 167(4), 135-142.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education Society*, 18(1), 57-76.
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81.

- Lund, J. L., & Veal, M. L. (2013). Assessment-driven instruction in physical education: A standards-based approach to promoting and documenting learning: Human Kinetics.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy Practice*, 17(1), 23-39.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Goc Karp, G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100-112. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008>
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Karp, G. G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching teacher education*, 33, 100-112.
- Magill, R., & Anderson, D. I. (2017). *Motor learning and control : concepts and applications*.
- Magnussen, C. G., Schmidt, M. D., Dwyer, T., & Venn, A. (2012). Muscular fitness and clustered cardiovascular disease risk in Australian youth. *European journal of applied physiology*, 112(8), 3167-3171.
- Marques, A., Calmeiro, L., Loureiro, N., Frاسquilho, D., & de Matos, M. G. (2015). Health complaints among adolescents: Associations with more screen-based behaviours and less physical activity. *Journal of adolescence*, 44, 150-157.
- Martínez-Rodríguez, A., Rubio-Arias, J. A., García-De Frutos, J. M., Vicente-Martínez, M., & Gunnarsson, T. P. (2021). Effect of High-Intensity Interval Training and Intermittent Fasting on Body Composition and Physical Performance in Active Women. *International journal of environmental research and public health*, 18(12), 6431. doi:10.3390/ijerph18126431
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.

- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and Grading in Physical Education. *Journal of teaching in physical Education*, 13(4), 395-405.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-175).
- Mayorga-Vega, D., Aguilar-Soto, P., & Viciano, J. (2015). Criterion-Related Validity of the 20-M Shuttle Run Test for Estimating Cardiorespiratory Fitness: A Meta-Analysis. *Journal of sports science & medicine*, 14(3), 536-547.
- Mayorga-Vega, D., Merino-Marban, R., Real, J., & Viciano, J. (2015). A physical education-based stretching program performed once a week also improves hamstring extensibility in schoolchildren: a cluster-randomized controlled trial. *Nutricion Hospitalaria*, 32(4), 1715-1721.
- Mayorga Vega, D., Merino Marban, R., Vera Estrada, F., & Viciano, J. (2014). Effect of a short-term physical education-based flexibility program on hamstring and lumbar extensibility and its posterior reduction in primary schoolchildren. *Kinesiology*, 46(2.), 227-233.
- Meinhardt, U., Witassek, F., Petrò, R., Fritz, C., & Eiholzer, U. (2013). Strength training and physical activity in boys: a randomized trial. *Pediatrics*, 132(6), 1105-1111.
- Merino Marban, R., López Fernández, I., Torres Luque, G., & Fernández Rodríguez, E. (2011). CONCEPTOS SOBRE FLEXIBILIDAD Y TÉRMINOS AFINES. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.
- Mesquita, I. (1996). Estudo descritivo e comparativo das respostas motoras de jovens voleibolistas de diferentes níveis de desempenho nas situações de treino e competição. *Estudos CEJD*, 1, 32-56.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clube no desporto de crianças e jovens. *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades*, 143-170.
- Mesquita, I. (2008). A magnitude adaptativa da técnica nos jogos desportivos. Fundamentos para o treino. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e contextos da performance nos jogos*

- desportivos (pp. 93-107). Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25, 01-14.
- Mikkelsen, L. O., Nupponen, H., Kaprio, J., Kautiainen, H., Mikkelsen, M., & Kujala, U. M. (2006). Adolescent flexibility, endurance strength, and physical activity as predictors of adult tension neck, low back pain, and knee injury: a 25 year follow up study. *British journal of sports medicine*, 40(2), 107-113.
- Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Berria, J., & Petroski, E. L. (2016). School-Based Interventions to Improve Cardiorespiratory Fitness in Adolescents: Systematic Review with Meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(9), 1273-1292. doi:10.1007/s40279-016-0480-6
- Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J. R., Vicente-Rodriguez, G., Ortega, F. B., Rey-Lopez, J. P., España-Romero, V., Casajús, J. A., Molnar, D., Widhalm, K., & Dallongeville, J. (2011). Associations of muscular and cardiorespiratory fitness with total and central body fat in adolescents: the HELENA study. *British journal of sports medicine*, 45(2), 101-108.
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401.
- Mynarski, W., Rozpara, M., Czapla, K., & Garbaciak, W. (2009). Aerobic capacity of students with different levels of physical activity as assessed by IPAQ. *Journal of Human Kinetics*, 21, 89-96.
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202. doi:10.1177/1477878509104324

- Nyland, J., Kocabey, Y., & Caborn, D. N. (2004). Sex differences in perceived importance of hamstring stretching among high school athletes. *Perceptual motor skills*, *99*(1), 3-11.
- Oja, P., Bull, F. C., Fogelholm, M., & Martin, B. W. (2010). Physical activity recommendations for health: what should Europe do? *BMC public health*, *10*(1), 1-5.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, *32*(1), 1-11. doi:10.1038/sj.ijo.0803774
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education society*, *14*(4), 421-442.
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., & Olson, R. D. (2018). The physical activity guidelines for Americans. *Jama*, *320*(19), 2020-2028.
- Pozuelo-Carrascosa, D. P., García-Hermoso, A., Álvarez-Bueno, C., Sánchez-López, M., & Martínez-Vizcaino, V. (2018). Effectiveness of school-based physical activity programmes on cardiorespiratory fitness in children: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Br J Sports Med*, *52*(19), 1234-1240. doi:10.1136/bjsports-2017-097600
- Queirós, P. L. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83).
- Quitério, A. L. (2018). Assessment for learning in Physical Education: Its emergent relationships with motor competence development and intrinsic motivation toward physical literacy. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *20*(2-3), 213-234.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, *1*(3), 385-401.
- Ramírez Lechuga, J., Muros Molina, J. J., Morente Sánchez, J., Sánchez Muñoz, C., Femia Marzo, P., & Zabala Díaz, M. (2012). [Effect of an 8-

- week aerobic training program during physical education lessons on aerobic fitness in adolescents]. *Nutr Hosp*, 27(3), 747-754. doi:10.3305/nh.2012.27.3.5725
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Reis, E. J., Araújo, T. M. d., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, 27, 229-253.
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(2), 302-309. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01028.x>
- Rink, J. (2009). *Teaching Physical Education for Learning*. Faculty Publications.
- Rodríguez, P., Santonja, F., López-Miñarro, P., Baranda, P. S. d., & Yuste, J. (2008). Effect of physical education stretching programme on sit-and-reach score in schoolchildren. *Science Sports Medicine*, 23(3-4), 170-175.
- Roldão, M. d. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103.
- Roldão, M. d. C. (2019). Prefácio. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa: SPEF.
- Rosado, A. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2018). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (2a ed.).
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69–130): Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

- Rosenshine, B. (1973). The smallest meaningful sample of classroom transactions. *Journal of Research in Science Teaching*, *10*(3), 221-226.
- Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *British journal of sports medicine*, *43*(12), 909-923.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sadres, E., Eliakim, A., Constantini, N., Lidor, R., & Falk, B. (2001). The effect of long-term resistance training on anthropometric measures, muscle strength, and self concept in pre-pubertal boys. *Pediatric Exercise Science*, *13*(4), 357-372.
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: two entities or one? *Journal of clinical psychology*, *72*(1), 22-37.
- Scudder, M. R., Lambourne, K., Drollette, E. S., Herrmann, S., Washburn, R., Donnelly, J. E., & Hillman, C. H. (2014). Aerobic capacity and cognitive control in elementary school-age children. *Medicine science in sports exercise*, *46*(5), 1025.
- Shadmehr, R., & Brashers-Krug, T. (1997). Functional stages in the formation of human long-term motor memory. *Journal of Neuroscience*, *17*(1), 409-419.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics adolescent medicine*, *166*(1), 49-55.
- Smith, J. J., Eather, N., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Faigenbaum, A. D., & Lubans, D. R. (2014). The health benefits of muscular fitness for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, *44*(9), 1209-1223.
- Standaert, C., & Herring, S. (2000). Spondylolysis: a critical review. *British journal of sports medicine*, *34*(6), 415-422.

- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into practice*, *44*(1), 11-18.
- Tashakkori, A. (2009). *Are we there yet? The state of the mixed methods community*. SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Teraoka, E., & Kirk, D. (2021). Exploring pupils' and physical education teachers' views on the contribution of physical education to Health and Wellbeing in the affective domain. *Sport, Education and Society*, 1-11. doi:10.1080/13573322.2021.1940917
- Toker, S., Shirom, A., & Melamed, S. (2008). Depression and the metabolic syndrome: gender-dependent associations. *25*(8), 661-669. doi:<https://doi.org/10.1002/da.20379>
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education Sport Pedagogy*, *23*(3), 311-327.
- Tomkinson, G. R., & Olds, T. S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: the global picture. *Pediatric Fitness*, *50*, 46-66.
- Van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic observation of formal assessment of students by teachers (SOFAST). *Physical Educator*, *75*(3), 341-373.
- Viciano, J., Mayorga-Vega, D., & Cocca, A. (2013). Effects of a maintenance resistance training program on muscular strength in schoolchildren. *Kinesiology*, *45*(1.), 82-91.
- Walther, C., Gaede, L., Adams, V., Gelbrich, G. t., Leichtle, A., Erbs, S., Sonnabend, M., Fikenzer, K., Körner, A., & Kiess, W. (2009). Effect of increased exercise in school children on physical fitness and endothelial progenitor cells: a prospective randomized trial. *Circulation*, *120*(22), 2251-2259.
- Weggemans, R. M., Backx, F. J., Borghouts, L., Chinapaw, M., Hopman, M. T., Koster, A., Kremers, S., van Loon, L. J., May, A., & Mosterd, A. (2018). The 2017 Dutch physical activity guidelines. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, *15*(1), 1-12.

- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*: Harvard business press.
- William, D. (2011). Formative assessment: Definitions and relationships. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wittberg, R. A., Northrup, K. L., & Cottrel, L. (2009). Children's physical fitness and academic performance. *American Journal of Health Education*, 40(1), 30-36.
- Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 409-420.

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de Caracterização do Aluno

Caracterização do Aluno (Educação Física) - 10ºB

Recolha de informações relevantes para a prática das aulas práticas de Educação Física.

...

Hi Ricardo. When you submit this form, the owner will see your name and email address.

* Required

1. Nome Completo *

Enter your answer

2. Data de Nascimento *

Please input date (M/d/yyyy)



3. Tens alguma contraindicação? Se sim, fala pessoalmente com o teu Professor de Educação Física. *

Sim

Não

4. Gostas da disciplina de Educação Física? Justifica. *

Enter your answer

Anexo 2 - Planificação das Atividades Físicas 11º ano

PLANIFICAÇÃO ANUAL – ENSINO SECUNDÁRIO – 2020/21

11º Ano						
Aptidão Física (todas as aulas)	Futebol (— aulas)	Basquetebol (— aulas)	Atletismo (— aulas)	Ginástica (— aulas)	Badminton (— aulas)	ARE (Atividades Rítmicas Expressivas) (— aulas)
Potenciar as capacidades coordenativas e condicionais	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recepção e controlo de bola. -Fimete. -Condução de bola. -Drible/Finta. <p>Tática:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Passe e desmarcação. -Enquadramento (ofensivo/defensivo). <p>-Transições defensivas/ataque: 2x0, 3x0</p> <p>-Situções de superioridade numérica: 1 x GR, 2x1 + GR, 3x1+ GR</p>	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Passe em progressão. -Paragem a 1 e 2 tempos, com rotação e escolha adequada do pé eixo. -Exploração do drible de proteção e de inversão. -Lançamento na passada e em apoio/salto. -Fintas 5' e com bola. <p>Tática:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ocupação equilibrada dos 3 corredores de jogo. -Transição de fase-ataque: 2x0, 3x0. -Aclaramento e recuperação da posição no ataque. -Superioridade numérica: 2x1, 3x1. 	<p>Técnica individual de corrida (TTC).</p> <p>Corridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Velocidade (40m) -Corrida de barreiras. <p>Lançamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dardo (material adaptado) 	<p>SOLO:</p> <p>Exploração de Elementos Gimnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -apoiar para maior diversidade de elementos de flexibilidade, equilíbrio e saltos; -explorar maior complexidade nos elementos gimnicos (pino de cabeça, pézinho, roda e uma mão, roda de antebraços, pino e agrupado). <p>MINITRAMPOLIM</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pré-Chamada e Chamada. -3 saltos obrigatórios. -Salto em extensão; -Salto em grupoado; -Salto carpa; <p>+ 1 coletivo</p> <p>Voleibol / Andebol *</p> <p>10 coletivo que ficou por dar no ano anterior</p>	<p>Posição base</p> <p>Deslocamentos</p> <p>Tipos de pega</p> <p>Batimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Clear, top, remate e smash <p>Serviço curto e comprido</p> <p>Situação de jogo: 1x1</p>	<p>Introdutório</p> <p>1.Exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocação em toda a área -Combinação de movimentos -Realização de saltos variando os tipos - Utilização combinações de movimentos locomotores e não locomotores. <p>2.Exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos - Acentuação de determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo. <p>3-Exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Combinação de habilidades motoras referidas -Ajuste das ações às alterações ou mudanças da formação. <p>4. Exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e o contacto visual com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se

Tópico 3 - Desenvolvimento das capacidades motoras - 11°C

Hi Ricardo. When you submit this form, the owner will see your name and email address.

* Required

Aptidão Muscular

1. Distingue os conceitos Força, Resistência Muscular e Potência Muscular. Relaciona-os com os tipos de fibras musculares que compõem o corpo humano. *

Enter your answer

2. Com o objetivo de aumentar a resistência muscular dos membros inferiores e utilizando a fórmula FITT, constrói um programa de treino. *

Enter your answer

Anexo 4 - Exemplo de Plano de Treino Individual do aluno



EDUCAÇÃO FÍSICA 11^oC - PLANO DE TREINO INDIVIDUAL

Nome	Ivo Diogo Pinto Lacerda
-------------	-------------------------

Objetivos	Aumentar a flexibilidade e a força abdominal.
------------------	---

AQUECIMENTO				
	1	2	3	4
Nome Descrição	Polichinelos. Em pé, afastar os apoios e os braços e saltar juntando os pés e os braços.	Exercícios de alpinista. Posição de prancha tocar com os joelhos no peito.	Burpees. Agachar, deitar no chão em prancha, fazer uma flexão e saltar para a posição em pé outra vez.	Saltar a corda, com ou sem corda. Se tiver corda fazer o movimento normal, se não tiver dar minissaltinhos e movimentar os braços.
Séries	2 séries	2 séries	2 séries	2 séries
Duração	1 minuto	1 minuto	1 minutos	1 minuto
Intensidade	Fazer no mínimo 80 movimentos	Fazer no mínimo 80 movimentos	Fazer no mínimo 12 movimentos.	Fazer no mínimo 80 movimentos

FLEXIBILIDADE			
	1	2	3
Nome Descrição	Elevação da perna lateral. Dedados no chão de lado, e elevar a perna que está por cima.	Elevação da perna verticalmente. Dedados no chão com a barriga para cima e elevar uma pernas de cada vez.	Inclinação do corpo, em pé. Com as pernas esticadas no máximo, inclinamos o tronco em direção as pernas.
Séries	4 séries	4 séries	4 séries
Duração	1 minuto	1 minuto	1 minuto
Intensidade	Mover a perna até ao ponto de desconforto.	Mover a perna até ao ponto de desconforto.	Inclinar o tronco até ao ponto de desconforto.

PARTE FUNDAMENTAL				
	1	2	3	4
Nome Descrição	Prancha de cotovelos	Crunches	Elevação das pernas	Elevação dos joelhos
Grupos Musculares Envolvidos	Core, abdominal, costas, pernas.	Abdominal	Abdominal	Abdominal
Fórmula FITT + n^oséries e duração ou n^orepetições	Fazer todos os dias, durante no mínimo 2 minutos. Exercício estático. 2 séries de 2 minutos no mínimo.	Fazer todos os dias, durante 50 segundos. Exercício estático. 2 séries de 50 segundos.	Fazer todos os dias, durante 45 segundos. Exercício estático. 2 séries de 45 segundos.	Fazer todos os dias, durante 45 segundos. Exercício estático. 2 séries de 45 segundos.

Ano Letivo 2020/2021

Anexo 5 - Exemplo de momento de autoavaliação (ApA)

Ficha Informativa - Aptidão Física - 11°C

Após concluído o primeiro momento de testes físicos, vai agora analisar os resultados e situar-te relativamente à tua condição física.



Hi, Ricardo. When you submit this form, the owner will see your name and email address.

* Required

TESTES FÍSICOS

1. APTIDÃO MUSCULAR *

	Ponto forte	Ponto fraco	Não sei
Membros Superiores (Handgrip)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Membros Inferiores (2L Long Jump)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tronco (Abdominal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA *

	Ponto forte	Ponto fraco	Não sei
Resistência aeróbia (Pace)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>