O desenvolvimento profissional de um professor estagiário durante um ano de prática pedagógica atípica em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2028, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Octávio Sérgio Mota da Silva

Porto, Setembro de 2021

Ficha de Catalogação

Silva, O. (2021). *O desenvolvimento profissional de um professor estagiário durante um ano de prática pedagógica atípica em Educação Física.* Porto: Silva, O. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional, Aptidão física, Educação Física, Ensino à Distância.

DEDICATÓRIA

À minha mãe,

Que apesar de não estar entre nós, tenho a certeza que sempre me acompanhou neste percurso.

“Anjo da Guarda, Minha Companhia, Guardai Minha Alma, De Noite e De Dia”

Amo-te muito.

AGRADECIMENTOS

De todas as vitórias conquistadas ao longo da vida, esta é, sem dúvida, a mais saborosa. A vida é movida por sonhos, e como tal, a minha também se desenrolou em prol do meu, ser Professor de Educação Física. Nada disto seria possível sozinho, por isso, como a minha educação materna me ensinou a ser grato, queria deixar uma palavra de apreço a todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho e me ajudaram a atingir este sucesso.

À minha mãe, pela força que sempre me deu para continuar a trabalhar, mesmo depois de ter partido.

À minha namorada, por ser um dos pilares da minha vida e o meu porto de abrigo todos os dias.

À minha irmã Patrícia, por sempre acreditar que isto seria possível e me dar força para ir até ao fim.

Ao Paulo Machado, sem dúvida a pessoa mais incrível que conheci nesta instituição, o meu parceiro de todas as horas do dia.

Aos açorianos José Ferreira, Manuel Vieira e Diogo Brum, pelo núcleo duro de amizade que criamos no primeiro ano do Mestrado.

À minha Academia de Arbitragem, por me ajudar durante estes últimos quatro anos a crescer a nível pessoal e a nível profissional.

Ao meu fiel companheiro Miguel Damas, por partilhar comigo a superfície de jogo nestes últimos três anos e por ser um dos pilares da minha vida profissional.

À Universidade Lusófona do Porto e docentes da instituição, por tudo o que me ensinaram e pelas bases fornecidas para atingir outros patamares.

À Professora Teresa Souto, por todo o acompanhamento no apoio psicológico nos anos mais difíceis da minha vida.

À Faculdade de Desporto e docentes da instituição, por me dar uma oportunidade de uma formação de excelência.

Ao professor cooperante Luís Moreira, pela partilha incansável de experiências, um senhor da Educação Física.

À professora co cooperante Aurora Batista, pela forma que me integrou e me acompanhou nos 1º e 2º ciclos, um muito obrigado.

Ao professor orientador Cláudio Farias, por se tornar o principal motor de orientação em todos os processos, sendo o responsável pelas ideias “fora da caixa”.

À minha parceira do núcleo de estágio, Francisca Sousa, a minha maior surpresa deste ano, a minha muleta de suporte, sem ti isto não teria sido tão espetacular, obrigado por todas as horas disponíveis de forma a trabalhar para a excelência.

Ao meu parceiro do núcleo, Diogo Soares, por todos os bons momentos vividos durante o Estágio Profissional, desde o trabalho cooperativo às gargalhadas.

À Escola Secundária Filipa de Vilhena, pela forma acolhedora que me recebeu e por se tornar na minha segunda casa

A todos os meus alunos presentes nesta etapa, pela forma como me receberam e me ajudaram a potenciar as minhas competências enquanto docente.

Provavelmente, não consegui realmente mencionar toda gente, mas queria deixar uma palavra de agradecimento a todos, sem exceção.

Obrigado.

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS ……..XI
ÍNDICE DE TABELAS XIII
ÍNDICE DE ANEXOS XV
RESUMO..... XVII
ABSTRACT..... XIX
LISTA DE ABREVIATURAS..... XXI
1. Introdução..... 3
2. Enquadramento Pessoal 7
2.1. O apito inicial..... 7
2.1.1. O primeiro momento de jogo 7
2.1.2. Primeiros lances decisivos 8
2.1.3. Uma clara ocasião de golo 9
2.1.4. O meu primeiro golo 10
2.1.5. O intervalo 11
2.1.6. O (re) começo da segunda parte..... 11
2.1.7. A interrupção não prevista nas leis de jogo 12
2.1.8. O regresso furtuito ao jogo 13
2.1.9. O homem do centro do jogo 14
2.2. FADEUP: *Citius, Altius, Fortius* 14
2.2.1. A primeira vaga pandémica..... 15
2.3. Estágio Profissional..... 16
2.3.1. As minhas expectativas iniciais 17
2.3.2. O tal “choque com a realidade”..... 18
3. Enquadramento institucional..... 23
3.1. Em legitimação da EF 23
3.1.1. O papel do professor de EF..... 24
3.2. Escola Cooperante: o fator casa 26
3.3. Professores Cooperante e Orientador: os outros agentes desportivos 27
3.4. Núcleo de estágio: a minha equipa técnica..... 29
3.5. Turma residente: os meus jogadores 31
3.6. Ensino básico: um lance complementar..... 34
4. Área 1 - Realização da prática profissional 39
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem..... 39

4.1.1. A conceção 39
4.1.1.1. A minha conceção primordial 39
4.1.2. O planeamento e a sua aplicação 41
4.1.2.1. O impacto e as problemáticas da situação pandémica 41
4.1.2.2. Planeamento anual: a base da orientação 42
4.1.2.3. O Modelo de Estrutura de Conhecimento: o motor do planeamento 44
4.1.2.4. Os Planos de aula: o suporte ideal 46
4.1.3. A realização da prática 47
4.1.3.1. O papel Instrução 48
4.1.3.2. O valor da exposição/preleção 50
4.1.3.3. A influência da demonstração 51
4.1.3.4. O recurso a palavras-chave 53
4.1.3.5. O impacto do questionamento 55
4.1.3.6. A importância do Feedback Pedagógico 57
4.1.4. Da elaboração teórica à materialização prática 59
4.1.4.1. 1.º Período: o começo da escalada 59
4.1.4.1.1. Ginástica de solo 61
4.1.4.1.2. Futebol 64
4.1.4.2. 2º Período: A avalanche silenciosa 66
4.1.4.2.1. Voleibol 66
4.1.4.2.2. À espreita de novas modalidades: Voleibol sentado e Boccia 70
4.1.4.2.3. A agitação chamada: E@D 71
4.1.4.3. 3º Período: a chegada ao cume do Everest 74
4.1.4.3.1. Dança 74
4.1.5. Ensino à distância: um processo contranatura 79
4.1.6. Avaliação e a importância de observar 81
4.1.6.1 Avaliação diagnóstica: a chave mestra 80
4.1.6.2. Avaliação formativa: a chave reguladora da aprendizagem 81
4.1.6.3. Avaliação Sumativa: a chave de estrela 83
4.1.7. Observar os outros: um complemento indispensável 85

5. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade 89
5.1. Projeto de Educação Sexual 89
5.2. Evento #semfiltro: ensino universitário e agora? 90
5.3. Projeto do Desporto Escolar (DE) 91
5.4. Direção de turma, Conselho de turma e reuniões do grupo de EF 92
6. Área 3 – Impacto de um programa de treino aplicado durante o ensino à distância na força dos alunos 97
6.1. Resumo 97
6.2. Abstract 98
6.3. Introdução 98
6.4 Revisão da literatura 100
6.4.1. Atividade e aptidão física nos jovens 100
6.4.2. As capacidades motoras no contexto da disciplina de Educação Física 101
6.4.3. O desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de Educação Física 101
6.4.4. A força 102
6.4.4.1. Classificações e tipos de força 103
6.4.4.2. Sinergia da força com outras capacidades motoras 104
6.4.4.3. Benefícios do treino de força nos jovens 104
6.4.4.4. Avaliação e controlo da força em crianças e jovens 105
6.4.4.5. Tipo de treino de força em crianças e jovens 106
6.4.4.6. Testes de força no contexto da Educação Física (resistência muscular) 107
6.5. Material e métodos 108
6.5.1. Descrição dos participantes 108
6.5.2. Descrição da recolha dos dados 109
6.5.3. Procedimentos no E@D 109
6.5.4. Análise estatística 110
6.6. Resultados e discussão 111
6.7. Conclusões e perspetivas futuras 117
6.8. Referências bibliográficas 118
7. Conclusões finais e perspetivas futuras 125
Referências bibliográficas 127
Anexos 131

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da preferência dos alunos face as matérias abordadas no ano letivo……..……32
Gráfico 2 – Representatividade dos alunos que praticam desporto e os que não praticam desporto……..……33

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Planeamentos anuais realizados ao longo do EP……...43
Tabela 2 – Estratégias e modelos de ensino utilizados no 1º período……60
Tabela 3 - Dinâmica utilizada no ensino à distância……..73
Tabela 4 – Bateria de testes e componentes críticas……..108
Tabela 5 – Mapeamento do trabalho de força em E@D E@D 110
Tabela 6 – Dados recolhidos das repetições realizadas pelos alunos, nas diferentes recolhas, na execução da força abdominal …… 111
Tabela 7 – Dados recolhidos das repetições realizadas pelos alunos, nas diferentes recolhas, na execução da força superior (extensão de braços) … 112
Tabela 8 – Dados recolhidos das repetições realizadas pelos alunos, nas diferentes recolhas, na execução da força inferior (agachamentos) …….. 113
Tabela 9 – Dados recolhidos das repetições realizadas pelos alunos, nas diferentes recolhas, na execução da força dorso lombar ……..114
Tabela 10 – Dados recolhidos da média global das repetições realizadas pelos alunos ……..115
Tabela 11 – Média da turma das variáveis em estudo nos diferentes momentos de recolha……116

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito inicial ……..……..…….. 133
Anexo 2 - Exemplar de plano de aula ……..……..…..134
Anexo 3 - Ficha de ginástica de solo .……135
Anexo 4 – Prémio do evento culminante (Ginástica) ……...……..136
Anexo 5 – Prémio do evento culminante (Futebol) ……..……137
Anexo 6 – Ficha registo de Voleibol ……..……..138
Anexo 7 – Exemplar de um guia de orientação para os trabalhos ……...139
Anexo 8 – Grelha de orientação para a coreografia ……..……...140
Anexo 9 – Cartaz do evento “#semfiltro: ensino universitário, e agora?” ….....141

RESUMO

O seguinte documento elaborado denomina-se de Relatório de Estágio e espelha tudo que foi realizado no âmbito do estágio profissional através de uma prática de ensino supervisionada. Torna-se, por isso, o momento mais dourado na vida de um estudante estagiário pois materializa o primeiro contacto com a profissão docente e revela-se um ano repleto de aprendizagens. Durante o ano letivo existiram diversos contratempos que afetaram as principais áreas como o planeamento, a realização da prática e consequentemente a avaliação, num ano completamente atípico também marcado pelo ensino à distância. O documento em questão relata toda evolução do estudante estagiário nas diferentes crenças e competências em relação ao seio escolar, bem como aquilo que é comum na vida de um professor. O relatório explana todo o percurso do estudante estagiário desde as suas vivências pessoais, académicas e desportivas, mencionando as expectativas pioneiras e o entendimento para com o estágio profissional, seguindo-se o contexto prático concernente à realização, onde se encontra refletida toda a experiência vivida no processo de ensino aprendizagem, as principais dificuldades, estratégias incrementadas e objetivos atingidos. Ainda neste documento, está exposto um estudo de investigação com uma temática interligada à aptidão física, dado ter sido uma das problemáticas que, por causa da pandemia, interagiu com a lecionação da disciplina de educação física. O estudo pretende responder em que medida o programa de testes de força aplicados nas aulas de educação física no ensino à distância, contribuíram, ou não, para a melhoria da força dos alunos. Os presentes capítulos discorridos elaboraram-se a partir das grandes problemáticas e potencialidades do estudante estagiário com vista à profissão de docente. Na parte final, estão delineadas as conclusões sobre todo o trabalho desenvolvido, assim como uma descrição e análise prospetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional, Aptidão Física, Educação Física, Ensino à Distância.

ABSTRACT

The following document is called the Internship Report and reflects everything that was accomplished during the professional internship through a supervised teaching practice. It becomes, therefore, the most golden moment in the life of a student trainee because it provides the first contact with the teaching profession and proves to be a year full of learning. During the school year, there were several setbacks that affected the main areas such as planning, carrying out the practice and consequently the evaluation, in a completely atypical year also marked by distance learning. The document in question, reports all the evolution of the student trainee in the different beliefs and skills in relation to the school, as well as what is common in the life of a teacher. The report in question explains the whole path of the student trainee from his personal, academic and sporting experiences, mentioning the pioneer expectations and understanding of the professional internship, followed by the practical context concerning the accomplishment of the internship, where the whole experience lived in the teaching-learning process is reflected, the main difficulties, the strategies implemented and the objectives achieved. Also in this document, a research study with a theme related to physical fitness is exposed, since it was one of the issues affected in physical education because of the pandemic. The study aims to answer whether or not the strength testing program applied in physical education classes in distance learning has contributed to the improvement of students' strength. The present chapters are based on the major problems and potentialities of the student trainee in view of the teaching profession. The final part outlines the final conclusions on all the work developed, as well as a description of future perspectives.

KEYWORDS: Professional Internship, Physical Aptitude, Physical Education, Distance Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

CT - Conselho de Turma

DA - Desporto Adaptado

E@D - Ensino à Distância

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ - Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS - Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário

NEP - Núcleo de Estágio Profissional

PAT - Plano Anual de Turma

PC - Professor Cooperante

PE - Projeto de Estágio

PEE - Projeto Educativo de Escola

PES - Prática de Ensino Supervisionado

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PO - Professor Orientador

RA - Reflexão de Aula

RF - Reflexão Final

RUT - Reflexão Unidade Temática

TR - Turma Residente

ULP - Universidade Lusófona do Porto

Capítulo 1

1. Introdução

O seguinte documento, relata toda a fase de formação do Estudante Estagiário (EE) em contexto de Estágio Profissional (EP) e foi realizado com o objetivo da obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O relatório final (RE) representa todo o trabalho desenvolvido durante o ano mais enriquecedor do meu percurso enquanto EE, com vista ao futuro trabalho docente.

"Durante os estágios os estudantes estreitam a sua relação com o mercado de trabalho e embora possam ter alguma experiência anterior, os estágios são reconhecidos como o momento em que o trabalho e a profissão vinculam." (Oliveira, 2009, p.354)

Todo este processo se deu numa escola cooperante (EC), situada no Porto. Para atingir esta meta, não o consegui sozinho, pois tive um staff incansável que me acompanhou em todos os momentos do EP, falo concretamente do Núcleo de Estágio Profissional (NEP), formado por quatro pessoas: os meus dois colegas oriundos da mesma instituição que eu e na mesma fase de formação, o professor cooperante (PC), que é o docente residente para nos apoiar na EC e por último, o professor orientador (PO), da FADEUP.

Considerando que o EP, é o primeiro passo dado pelo EE rumo à carreira que tanto almeja, é necessário que todo o percurso seja encarado com seriedade e que os princípios do compromisso e da paixão pela profissão caminhem lado a lado. A escola é vista como um meio que está em constante transformação, quer a nível de regras, quer a nível de ensino e o professor tem que ser capaz de acompanhar essa mudança. Vivemos numa realidade em que as profissões que implicam o saber têm que estar preparadas para dar uma resposta positiva aos problemas da sociedade, por isso, a docência envolve um conhecimento contínuo e atualizado. Fruto desta experiência, consegui perceber tamanha responsabilidade que a profissão acarreta, mas também percebi que é a oportunidade ideal em contexto real para fazer a ligação da teoria à prática.

Depois deste breve enquadramento, irei discorrer por uma análise que engloba todo este RE, que se encontra segmentado em sete grandes capítulos. O primeiro, denominado por “Introdução” que, tal como o nome nos indica, está relacionado com a estrutura organizacional do trabalho e respetiva finalidade. No segundo, trata-se do “enquadramento pessoal”, onde testemunho em primeira mão toda a minha história, desde o primeiro contacto com os jogos pré-desportivos (numa fase prematura da vida), às minhas primeiras vivências no âmbito desportivo e ainda, o meu percurso académico que esteve sempre interligado a esta área, onde são destacadas algumas influências de professores de EF. Todos estes subcapítulos contêm um alinhamento que abrange, desde o gosto pela prática, até ao estímulo em querer integrar esta área da docência. No que concerne ao terceiro capítulo, trata-se do “enquadramento institucional” que discorre sobre todo o enquadramento legal do EP, desde a caracterização da EC, da turma residente (TR) e das pessoas que acompanharam de forma proximal este processo, nomeadamente o NEP, o PC e o PO. Em seguida, vem o capítulo quatro, intitulado de “Realização da prática”, sendo a parte mais extensa do RE que abrange as temáticas mais importantes no contexto de ensino, onde exponho mais concretamente as conceções, todo o planeamento envolvente, a realização prática que passa pelas estratégias e modelos de ensino, bem como outras reflexões agregadas a este tópico e, por último, a parte das avaliações, ou seja, quais e como é que se fizeram sentir. No capítulo cinco, está exposta a “Participação na Escola e relação com a comunidade”, onde relato todas as minhas ações no seio da comunidade educativa e no sexto capítulo plasmo o meu projeto de investigação-ação realizado na EC, onde verifico se as aulas de Educação Física (EF) no ensino à distância contribuíram ou não para a melhoria da força dos alunos. No último capítulo, relativo a “Conclusões e perspetivas futuras”, é realizada uma análise global de todo o EP, onde também explano as minhas ideias futuras em relação à nossa área. Reforço ainda, em paralelo, a conjuntura passada pela situação pandémica e do processo contranatura que é lecionar a EF através de um computador, bem como os desafios que enfrentei. Foi mais uma prova de que a resiliência tem de estar implícita num professor, pois os próprios constrangimentos pressionam essas valências. Esta experiência singular, fez com que o EP se tornasse certamente mais rico.

Capítulo 2

2. Enquadramento Pessoal

2.1. O apito inicial

Normalmente, no mundo do desporto, todos os jogos começam com um apito e o meu, não é exceção. Quando envergamos um papel de “contador de histórias”, é importante transmitirmos os pormenores que verdadeiramente fizeram a diferença e a história que vou contar é a minha vida configurada num desenho sem borracha, em que cada traço tem um significado.

Em primeiro lugar, chamo-me Octávio Sérgio Mota da Silva e sou natural da cidade do Porto, mais concretamente da freguesia de Miragaia. A minha filosofia de vida rege-se por princípios adquiridos pelo desporto ao longo de toda a minha existência.

2.1.1. O primeiro momento de jogo

Considero ter desfrutado de uma infância feliz, rica em experiências de rua associadas a atividades lúdicas e recreativas, em que materiais como a bola de futebol, o pião e uma simples corda, faziam parte do meu dia a dia. Nasci, cresci e vivi num bairro social, no qual não havia muitas possibilidades financeiras para obter equipamentos como videojogos, *smartphones*, *game boys*, que na época eram a desejo para qualquer miúdo. Sobretudo por influências familiares, por observar os mais velhos a praticar alguma atividade, comecei a pouco e pouco a interessar-me pelos jogos pré-desportivos que na altura se praticavam e sempre olhei para o rinque donde residia como um local onde as crianças se podiam divertir.

De forma natural começavam a aparecer os primeiros indicadores para o meu caminho se construir em prol do desporto. As vivências de rua, foram uma mais valia no meu desenvolvimento motor, em que de forma inata aprendi a cair, levantar, saltar, arremessar, correr, trepar, entre outras ações. De forma inconsciente, estava a adquirir competências necessárias para um estilo de vida ativo e saudável. O gosto pela prática de atividades físicas começou a lapidar-se paulatinamente, pois sentia que contribuíam para o meu bem-estar e autoestima, não desvirtuando a parte da satisfação e a procura proativa de diferentes vivências pré-desportivas. Lira e Rubio (2014), asseguram que as brincadeiras das crianças influenciam a formação da sua personalidade e que

as mesmas, estabelecem relações não só interpessoais, como também com materiais e objetos que estão inerentes ao seu dia a dia.

2.1.2. Primeiros lances decisivos

A entrada para o 2º ciclo, mostrou ser uma época de mudanças, que me trouxe uma riqueza de novos desafios e decisões acertadas, tudo despoletado pelo ingresso na Escola Básica de Miragaia.

Acredito ter sido uma peça importante para a minha chegada oficial ao desporto federado. Recordo-me desse momento como se fosse ontem. Um professor de EF pergunta aos seus alunos se alguém estava interessado em jogar futsal. Naquela altura, era um aluno muito tímido e esperei pelo fim da aula juntamente com um colega, para saber mais informações sobre a proposta. A partir desse momento torno-me oficialmente um atleta federado com 10 anos de idade e a paixão pelo desporto, que já ardia dentro de mim, foi-se alastrando gradualmente com este estímulo. Os laços que se foram criando no clube, as histórias ao redor de cada balneário, o ambiente que se respira dentro e fora do pavilhão, fez-me sentir em casa e foi o começo de um marco identitário.

Ao longo destes primeiros tempos, fui adquirindo valores transversais que o desporto me ofereceu, tais como a superação, a disciplina, a resiliência, o trabalhar em equipa, entre muitos outros, que os “bebi” como forma de ultrapassar problemas do quotidiano. Recordo-me do meu primeiro treinador, reforçar a ideia de que nas camadas jovens (período de formação), a disciplina por vezes ganhava jogos e isso foi algo que sempre carreei dentro de mim e tornou-se uma característica que sempre fui melhorando ao longo do tempo. Aliado a esta ideia, surgiu o lema “a união faz força”, que precisávamos de todos para atingir os nossos objetivos e em que, apesar da tenra idade, foi fácil perceber o conceito de equipa

Ainda assim, neste percurso tive de perder muitas vezes para saber ganhar e com isso, fui-me transformando num desportista competitivo, mas disciplinado. Fruto dessa mentalidade, venci os três primeiros corta-mato escolares de forma consecutiva, surgindo-me um outro convite surpreendente que guardo para a vida. Nesse ano, para meu espanto, fui convidado pela

minha professora de EF para integrar a equipa de atletismo que a docente orientava, que apesar de ficar muito orgulhoso comigo mesmo, tive que recusar por não querer abandonar a modalidade que me estava a fazer crescer. Deste capítulo, guardo a recordação e as boas palavras que me foram dirigidas, dando-me força para integrar a área do desporto.

2.1.3. Uma clara ocasião de golo

Mais um passo no meu percurso, mais uma decisão acertada, é assim que defino a minha passagem pela Escola Secundária Carolina Michaëlis.

Em certa parte, cada vez me aproximava mais daquilo que já havia traçado e ingresso nesta instituição, no curso tecnológico de desporto, para além da componente de formação geral comum a todos os cursos, ou seja, as disciplinas basilares que acompanham todos os estudantes como a Matemática, o Português ou a Filosofia, também continha uma componente de formação científica e a tecnológica, com o intuito de adquirir competências mais avançadas no âmbito desportivo, como a Biologia, a Psicologia ou a Organização e Desenvolvimento Desportivo.

Desde então, foi com muita motivação que abracei a oportunidade de estar inserido no curso e, poder desfrutar da atividade física de forma redobrada em contexto escolar, ou seja, na EF e noutra disciplina específica denominada por Práticas Desportivas e Recreativas. Destaco este item porque aumentou o meu reportório de conhecimentos relativos ao desporto, descortinando conceitos que me eram alheios, deu-me a conhecer os diferentes tipos de atividades físicas, criação de eventos desportivos para a comunidade escolar. Permitiu ainda aumentar o meu leque de experiências práticas, ou seja, mostrou-me um outro olhar sobre esta área e considero que tenha sido um estímulo decisivo nesta caminhada, sendo a rampa perfeita para o ensino superior. Nesta altura, as ideias já se estavam a alinhar quanto ao meu futuro e a “escola” cada vez estava a fazer mais sentido.

Em certa parte, sinto-me um privilegiado por ter tido oportunidade de tirar proveito dum curso tecnológico tão enriquecedor como este, que no ano seguinte foi retirado das escolas, passando a ser um curso profissional. Ainda neste capítulo, encontro mais uma peça decisiva do meu percurso relativo, isto é, o ano de estágio, o primeiro contacto real e primeira prova de fogo. Sou

colocado na Junta Freguesia de Cedofeita a prestar serviços de atividade física a crianças e idosos. Após o primeiro “confronto” com a realidade, caminhava com medo de errar, mas desde aí, já estava a aprimorar as minhas competências relacionadas com o planeamento e o processo reflexivo que, só assim, nos permite chegar à excelência e alcançar outros patamares.

2.1.4. O meu primeiro golo

Como para qualquer estudante daquele ano (12º), o culminar do curso consistia numa Prova de Aptidão Tecnológica, com a dinamização de um evento desportivo. Este concretizou-se, num dos locais mais mediáticos da cidade do Porto mais concretamente no Palácio de Cristal, onde crianças e idosos praticavam os chamados “jogos tradicionais”, com as adaptações às respetivas faixas etárias, e em que ambas pontuavam para equipas comuns.

No evento em si, estavam traçados vários objetivos relacionados com tudo que fui aprendendo como estudante do curso tecnológico de desporto e como desportista: para os idosos, a finalidade baseava-se sobretudo na promoção da saúde e no bem-estar social, ou o desporto como forma inclusiva. Já nas crianças, a preocupação estava mais centrada nos aspetos motores e cognitivos, bem como proporcionar o gosto pela prática e propiciar experiências diferentes. Também havia propósitos comuns, como a superação, o trabalhar em equipa e essencialmente, harmonizar um convívio diferente. Considero ter sido um dia marcante para mim, que me encheu totalmente o coração por todas as lembranças que ainda carrego. A partir desse momento, surge-me de forma natural o interesse de ensinar e, apesar de naquela altura não ter ainda um entendimento muito aprofundado sobre este conceito, já procurava o meu lado mais inovador.

Findo este ciclo e a bagagem adquirida nestes trajetos, estes influenciaram todo o meu crescimento e transformação, o qual me permitiu ir à procura de novos desafios que, mesmo sabendo que o caminho seria longo, os níveis motivacionais nunca esmoreceram.

2.1.5. O intervalo

No momento em que perspetivava a constelação que sempre sonhei, eis que por motivos pessoais, fui forçado a fazer um intervalo neste jogo.

Após o término do ensino secundário, emigrei para Andorra, Pás de La Casa. O facto de em tenra idade ter partido do meu país e do meu conforto, permitiu-me ganhar capacidades que outrora ainda não tinha obtido, fortalecendo-me enquanto adolescente e homem.

Paralelamente foi no mundo desportivo que procurei refúgio e encontrei um clube de futsal que me acolheu e que, milagrosamente, era o único naquela região. Considero ter sido o "lance" mais importante nesta minha viagem intervalada dado que, com ele, gradualmente estava a voltar a ser "eu", numa altura em que a tristeza e a angústia caminhavam lado a lado.

Após vários momentos com muita saudade à mistura, volto para a minha cidade natal à procura do que havia deixado em "construção".

2.1.6. O (re) começo da segunda parte

Na sequência do relatado, 5 anos depois volto ao meu *habitat* natural, e sem me questionar, visto a camisola e entro em jogo, desta vez na Universidade Lusófona do Porto (ULP), onde ingresso na licenciatura de Educação Física e Desporto. Os primeiros tempos foram bastante difíceis, dado que cheguei praticamente desnutrido de conhecimentos e sem rotinas de estudo. Tratou-se de um recomeço, um novo capítulo, uma nova adaptação (felizmente o desporto já me tinha habituado a isto). Numa primeira instância, confesso que o choque foi grande quando visualizei o plano de estudos e iria ter que começar o caminho praticamente do zero, pois apesar de estar mentalizado para enfrentar todas as adversidades, psicologicamente foi um golpe muito forte pelo que já mencionei. Cheguei a esta instituição por sugestão de um colega de equipa que me encorajou a ingressar e informou-me que, apesar do curso ser recente naquela instituição, estava bem liderado e tinha profissionais docentes de grande nível ligados às diversas áreas do desporto.

Paralelamente aos estudos afilio-me à equipa de futsal da ULP de forma a criar a simbiose que sempre esteve inerente em mim, a saber, eu e a bola.

Foram anos fantásticos vivenciados desportivamente, numa universidade que não tinha por tradição o desporto e apesar de estar disponível para todos os estudantes, o espírito era reduzido e o curso que podia ter mais “jogadores”, tinha poucos anos de existência.

2.1.7. A interrupção não prevista nas leis de jogo

Quando iniciava o segundo ano de curso (Educação Física e Desporto, ULP), mais um golpe a afetar o meu caminho, mas que desta vez colocou em causa o prosseguimento deste percurso.

Quando menos esperava, aconteceu o falecimento da minha mãe que me deixou sem forças para prosseguir aquilo que era um objetivo comum aos dois. Após ponderar fechar a porta definitivamente, eis que surge um porto de abrigo que me acompanhou ao longo de todo o meu percurso académico, o gabinete de psicologia da universidade. A todos os profissionais que me ajudaram a reerguer, gratidão torna-se uma palavra pequena no momento mais difícil da minha vida. Em parte, se não fossem os professores desse departamento, hoje poderia não estar aqui a escrever o meu relatório.

Este capítulo da minha vida permitiu-me refletir sobre algumas questões pessoais e é aqui que percebo a importância do papel dos professores e das instituições que marcam a nossa vida de algumas formas: a nível pedagógico, quando nos estimulam às aprendizagens e se preocupam em fazer emergir o nosso melhor, encorajando-nos para o caminho certo; a nível pessoal, sempre que as relações humanas sobressaem, ou seja, quando os nossos professores têm tato e se mostram sensíveis aos nossos problemas e conseguem-nos dar o conforto que às vezes não temos em casa.

Sorte ou acaso, o facto de estar numa universidade que tinha um curso de psicologia, permitiu-me este auxílio sem nada em troca. Efetivamente, não sei se as faculdades estão preparadas para assistir os alunos em situações em que ninguém está impune e, por isso, em parte sinto-me um privilegiado por me ter cruzado com professores que também se preocupam com o bem-estar dos seus alunos.

2.1.8. O regresso furtuito ao jogo

Assim que retomo o percurso, regresso ao jogo a pouco e pouco, à procura dos objetivos que havia traçado. Em certa parte, foi como um (re)começar, ainda que à procura de forças para prosseguir.

Embora a instituição não tivesse condições para a prática, encontrei profissionais de excelência que me ajudaram a adquirir competências, que até então não detinha. Os três anos de licenciatura foram sobretudo abastecidos de conhecimentos teórico-práticos, que me ofereceram bases para uma aplicação num contexto real. Queria destacar algumas unidades curriculares que me auxiliaram a ter uma visão mais abrangente: a *Pedagogia*, para perceber que competências são necessárias para uma intervenção pedagógica; a *Sociologia*, que me incentivou a compreender e interpretar a importância do desporto como fenómeno social e perceber a dimensão dos valores éticos; o *Planeamento e Avaliação em Educação Física,* que me estimulou na orientação e "leitura" do Programa Nacional de Educação Física (PNEF); a *Nutrição*, pela importância de ser um promotor de saúde associado à atividade; os *Estudos Práticos* das demais diversas modalidades, fazendo-me entender melhor a articulação dos conhecimentos teórico-práticos.

Por outro lado, a experiência mais gratificante surgiu no último ano de licenciatura, quando tive oportunidade de estagiar num clube de futsal de desporto adaptado (DA), o Clube de Gaia, com pessoas portadoras de várias patologias como: baixa visão, paralisia cerebral, epilepsia, deficiência auditiva e síndrome de Down. Apesar de não ter formação específica nesta área, tive a preocupação de adquirir conhecimentos base, através de formações relacionadas com o DA. Como recompensa, fruto do sucesso obtido, fui convidado para colaborar com o clube de forma permanente, uma oportunidade que recebi com bastante entusiasmo e da qual ainda hoje faço parte.

De modo muito geral, foram três anos muito enriquecedores, repletos de emoções, com um plano de estudos forte que me ofereceu e permitiu uma panóplia de capacidades para continuar em jogo.

2.1.9. O homem do centro do jogo

A partir deste preciso momento, as decisões do jogo começaram a ser da minha responsabilidade, numa longa caminhada até ao topo.

Paralelamente à licenciatura, também iniciei a minha carreira de árbitro na modalidade de futsal, na Associação Futebol do Porto. Entrei neste mundo por ser desafiante e aprendi a gostar de uma forma tão intensa, que atualmente não me vejo como outro interveniente de jogo que não no papel de "juiz" das decisões. É uma profissão bastante complexa, pois exige muito da "pessoa" em contextos totalmente distintos. Falando particularmente da nossa função, para além de suportarmos um conhecimento profundo sobre as leis de jogo, também é nosso dever ter uma boa performance física e mental durante todo o jogo.

Com os valores adquiridos na EF consigo ultrapassar barreiras que em muitos momentos se tornam difíceis de contornar. Por vezes, num simples jogo consigo representar diferentes papéis, mas mais que ajuizar um desafio, prefiro usar a personagem de árbitro "pedagogo" num jogo de formação.

Fruto de todo o empenho e dedicação, nos três primeiros anos de carreira tornei-me num árbitro de excelência, já que fui primeiro classificado em todas as categorias. Atualmente sou novamente sério candidato ao pódio, o que me permitirá ingressar a entidade máxima da modalidade a nível nacional, a Federação Portuguesa de Futebol.

2.2. FADEUP: *Citius, Altius, Fortius*

Baseado no lema olímpico,"*Citius, Altius, Fortius*", *slogan* que espelha o meu sentimento quando recebo a notícia que vou fazer parte desta casa, ou seja, mais rápido, mais alto, mais forte.

Pronunciar o nome FADEUP é falar de excelência, daquela que é considerada das melhores faculdades do mundo no âmbito desportivo. Venho de uma universidade sem qualquer recinto para os seus estudantes e deparo-me com um "mundo" à minha frente, com condições de grande nível, professores de elite e uma faculdade repleta de atletas de alta competição. De imediato percebi que, a exigência também era compatível com a excelência atribuída à instituição, o que fez com que criasse laços de amizade de forma a

sentir-me integrado, familiarizando-me com as rotinas para poder acompanhar este processo de forma eficaz.

O meu primeiro ano nesta instituição constitui-se como um forte alicerce na construção da minha identidade. De forma geral, sinto que todas as UC tiveram forte contribuição para integrar o mundo da docência, mas em particular, destaco três: a *Profissionalidade Pedagógica*, que desde início mais me consciencializou sobre o que realmente é "ser professor", estimulando-me para um sentido mais crítico e reflexivo no que toca às questões relacionadas com o foro pedagógico; o *Desenvolvimento Curricular*, que se constituiu como um suporte na interpretação dos programas, bem como reconhecer as fontes de legitimação da EF no currículo escolar e por fim, a *Didática Geral do Desporto*, a qual demonstrou ter um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem e na ação do docente, sendo a disciplina que nos oferece as ferramentas integradas nos modelos instrucionais de ensino, bem como os modos de as operar.

Findo o semestre, era com alguma ânsia que aguardava a chegada do próximo para poder desfrutar/lecionar da prática, dado que seriam as situações mais aproximadas do EP.

2.2.1. A primeira vaga pandémica

Relativamente ao segundo semestre, considero ter ficado um sabor agridoce numa altura tão decisiva desta caminhada. Surgem as didáticas, que se mostravam ser bastante enriquecedoras como forma de preparação para o EP.

Apesar de todo o mapeamento estar previsto para a ida dos EE às escolas, a única oportunidade proveitosa foi a lecionação de aulas de Natação com alunos "reais", dado que nas outras UC, apenas trabalhámos com os nossos colegas de turma. Contudo, considero que todas as aprendizagens foram relevantes, destacando algumas, tais como: a criação do dossiê final, que me impôs uma grande organização de todas as tarefas realizadas, oferecendo-me uma perspetiva mais real daquilo que são as obrigações de um professor; a importância da elaboração de uma UD adequada, que permite ao professor uma planificação mais coerente sobre a orientação das suas aulas,

no que aos objetivos traçados diz respeito; e por fim, pôr em prática o processo reflexivo de forma constante, sobre as adversidades/alegrias ocorridas na aulas.

Quando já nada fazia esperar, surge uma pandemia viral intitulada de *covid-19*, que nos impede de continuar a caminhada de forma natural. Para meu espanto cria-se uma dinâmica contranatura no que concerne à prática e, passamos as aulas para um regime à distância, com uma adaptação à plataforma *zoom*. Apesar da elevada carga de trabalhos, desde planificações de UD, planos de aula e desenvolver conhecimentos de diferentes modos de apresentação, estes trouxeram algumas vantagens a nível de relações interpessoais, dado que me permitiu trabalhar sempre com pessoas distintas, modos de operar diferentes e com outros pontos de vista, tudo à distância de um computador.

Com isto retiro o lado positivo da situação (porque o negativo prejudicou todos os EE), isto é, o facto de estarmos familiarizados com este tipo de plataformas permitiu-nos ser mais eficazes na operacionalização das aulas, dado estar prevista uma segunda vaga.

2.3. Estágio Profissional

"Oportunamente o estágio profissional, possibilita-me de pôr em prática tudo aquilo que aprendi durante toda a minha formação. Em parte, será uma grande oportunidade para "crescer" como docente, aprender com erros, refletir sobre as minhas ações e desenvolver competências essenciais."

(Reflexão Final (RF), 1º Período, 30 de dezembro de 2020)

O EP configura-se como um veículo que permite aos EE a oportunidade de lidar com um contexto real escolar, possibilitando operacionalizar os conhecimentos teórico-práticos assimilados em toda sua formação, através de uma Prática de Ensino Supervisionada (PES), em que também faz parte deste processo, a oportunidade de defender publicamente o RE.

Nas normas legislativas do EP, entre outras, também integram as dimensões coletivas, no qual cada escola poderá integrar no máximo até três

EE, constituindo-se um NE. Cada EE, deverá assumir uma Turma Residente (TR) do PC e uma outra turma partilhada em ciclos diferentes.

2.3.1. As minhas expectativas iniciais

Este EP é o último capítulo do MEEFEBS e o primeiro momento que terei como "professor" de estar em contato com a realidade profissional que me espera no futuro.

Das demais expectativas, as iniciais passam essencialmente por corresponder de forma positiva às exigências da profissão e, ser mais um "professor" a poder contribuir para uma melhoria significativa da EF. Após alguns relatos e algumas conversas com EE de anos anteriores, espera-se um ano de trabalho árduo e bastante exigente. Isto deve-se à responsabilidade que a profissão de professor acarreta e pelas inúmeras "personagens" que tem de envergar. Porém, as expectativas motivacionais, apesar de estarem bastante altas e pessoalmente estar consciencializado das dificuldades, as principais dúvidas passavam por perceber como seria operacionalizar uma disciplina como a EF com tantos constrangimentos.

Em relação ao Professor Cooperante (PC), pretendia que demonstrasse essencialmente gosto pela profissão, que fosse um pilar nesta caminhada, que me conseguisse transmitir tudo o que é necessário para me tornar num "professor competente", que me conseguisse transmitir toda a sua experiência adquirida nos anos de prática e, acima de tudo, que houvesse um espírito de união. Através duma partilha recíproca, também pretendia que o mesmo pudesse eventualmente aprender algo comigo.

No que concerne ao Professor Orientador (PO), conjeturei que me acompanhasse de forma contínua, que me orientasse para o caminho certo, isto é, incitasse nas melhores decisões a tomar e também pudesse estimular o meu processo reflexivo e que se tornasse numa peça chave no auxílio à elaboração do RE.

No que tange ao meu Núcleo de Estágio Profissional (NEP), era expectável que fossemos "UM" e que os índices de cooperação fossem sempre os mais elevados, ambicionando que houvesse sempre disponibilidade para ajudar o próximo e para que no final que pudéssemos levantar juntos o troféu.

A nível de relação com os meus alunos, esperava ser visto como um "modelo" a seguir, criar laços sócio afetivos que me permitissem auxiliar tanto na vida pessoal, como na vida académica, doseando sempre uma gestão dualista entre proximidade e o distanciamento. Em relação às aprendizagens, pretendia dotar os alunos não só de habilidades tático técnicas, mas também de conhecimentos. Tal como as minhas vivências passadas, perspetivava que através das aulas de EF, conseguisse transmitir os valores inseridos na disciplina e encorajar os alunos à prática desportiva fora do contexto escolar. Por fim, se possível, idealizava marcar a diferença na vida de todos que me acompanham neste caminho.

2.3.2. O tal "choque com a realidade"

Numa fase da minha formação, estava longe de perceber aquilo que foi um conceito tão falado nas aulas de *Profissionalidade Pedagógica*: o choque com a realidade.

No meu caso, considerei ter sido uma mistura de sentimentos entre a felicidade, ansiedade e o entusiasmo, passar da cadeira de aluno para a responsabilidade do papel de professor. Devido a estar habituado a lidar com pessoas derivado à minha atividade profissional, a verdade é que este confronto apesar de diferente, aconteceu de forma muito natural e sem grandes nervosismos. O facto de antes do início do ano letivo, já ter tido oportunidade de me familiarizar com a EC, nomeadamente nas sucessivas reuniões com o PC, com o NEP e com o grupo 620 de EF, todos acolitaram a minha integração de forma mais facilitadora, ficando só a restar o confronto com os alunos que, como já antes mencionado, estava muito consciente e preparado para tal impacto.

A passagem da formação para a profissão já por si é insegura e cheia de incertezas, sendo uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos. Huberman (2000) caracteriza esta fase inicial da atividade docente como um estágio de sobrevivência e de descoberta. Clarifica que, quanto à primeira fase, o docente vivencia um choque com a realidade, ou seja, com a complexidade da situação profissional; em relação à descoberta, enumera o entusiasmo que o professor sente no início da carreira, a

experimentação, o gosto de estar numa posição de responsabilidade e o bem-estar por se sentir integrado numa classe profissional. Dos poucos receios presentes, alguns estavam relacionados com a forma de como iria reagir ao erro (de comunicação, de planeamento ou de gestão), pois também soube de antemão que o número de alunos por turma iria ser muito elevado e apesar de me considerar uma pessoa resiliente, estava perante uma nova experiência. Por outro lado, acredito que seja o ano ideal para errar, pois só assim conseguirei crescer como pessoa/professor e assim, aprofundar os alicerces necessários para ser melhor.

Considerando que o EP é encarado como um percurso árduo, este último ano de formação serve para o EE sair da zona de conforto e se deparar com problemas reais presentes na escola tentando assim, responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que esta atividade exige. Concordo com Queirós (2014), quando afirma que as maiores dificuldades passam por sentimentos como o medo de falhar, precisar de muito tempo para solucionar problemas que os professores mais experientes resolvem num curto espaço de tempo e ter de enfrentar diversos constrangimentos.

Ainda devido ao impacto pandémico sofrido no primeiro ano do MEEFEBS, houve um impedimento de vivenciar este “confronto”, ainda antes de ingressar no EP. Apesar de entender que isso poderia ter pouco impacto na minha consciência, podia ser já uma oportunidade para me ambientar a este tipo de contexto. Outra das problemáticas acredito estar relacionada com o facto de estar privado de operacionalizar tudo aquilo que adquiri no primeiro ano da minha formação, ou seja, configurei-me para um ensino que sofreu alterações estruturais, “obrigando-me” a fazer adaptações que condicionam o processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 3

3. Enquadramento institucional

3.1. Em legitimação da EF

Nos últimos anos, muito se tem debatido na área da educação sobre esta temática, havendo várias opiniões sobre a sua legitimação e pondo em causa o seu valor educativo como sendo ou não, umas das disciplinas a ser contabilizada para o acesso ao ensino superior. Infelizmente tivemos um senhor que desempenhava as funções de Ministro da Educação, que decidiu contradizer os princípios da disciplina e colocou-a de parte, impedindo que a mesma contabilizasse para as médias finais do curso secundário, retirando o real valor à disciplina de EF. Posteriormente, após anos de luta e debates que tiveram algum impacto na imprensa, a situação veio-se a reverter através do antigo secretário de estado da educação. O processo foi simples, não houve qualquer fundamento válido para impugnar a disciplina, pois os prós eram e sempre serão maiores que os contras. O valor da EF é inquestionável, é uma disciplina que vai muito mais para além do físico, é uma fonte de cultura, onde a cultura é tudo aquilo que o indivíduo acrescenta à natureza, sendo a única disciplina que engloba o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, na dimensão cognitiva, na dimensão motora e na dimensão sócia afetiva.

Analisando os padrões da Organização Mundial de Saúde, podemos verificar que um cidadão só é considerado ativo, se cumprir pelo menos os 150 minutos semanais estipulados de atividade classificada de moderada. Posto isto, é inegável reforçar a ideia de que, é a única disciplina que pode dar resposta a estas recomendações, tornando-a por isso, a única capaz de quebrar a monotonia das salas de aula promovendo, deste modo, a criação de hábitos de vida saudáveis. Atualmente, a atividade física é bastante entendida pela nossa sociedade como uma ferramenta elementar para a promoção da saúde e bem-estar das pessoas. Nesta perspetiva, segundo Matos (2012), entende que tanto o desporto como a EF tornam-se meios de excelência para preparar os alunos para as necessidades encontradas nos problemas da sociedade moderna. Concordando com a ideia da autora, acrescento que a disciplina vai muito mais além que meramente aspetos ligados à saúde, outros encontram-se enraizados por exemplo na cultura desportiva ou nos conceitos

psicossociais que facilmente são desenvolvidas e tornam-se habilidades para a vida.

Segundo Bento (1995), a disciplina de Educação Física procura interligar o sistema educativo ao corpo, pois assim, confere-lhe uma importância educativa. Genericamente, a EF está intrínseca à prática desportiva e esta contém valores associados para a preparação da vida, bem como a disciplina, o empenho, a entreajuda, a superação, a autoconfiança, entre outros. O caráter lúdico que a prática desportiva pode adquirir é importante na aquisição de novos conhecimentos, com a estimulação da parte cognitiva. Esta disciplina tem um grau de importância que deve ser protegida e mantida no currículo, bem como deve ter um carácter obrigatório (o que em outros tempos foi desvalorizada), por tudo que a mesma acarreta.

3.1.1. O papel do professor de EF

O entendimento do professor de EF escolar quase sempre esteve interligado à disciplina, ao desporto e à saúde. Inicialmente, aquando da inserção da EF nas escolas como matéria curricular e parte integrante da educação formal, a disciplina ocupou um espaço modesto e foi marcada por uma história de inúmeras crises de identidade (Arantes, 2008).

Face ao exposto, dos demais papéis que um professor de EF pode exercer, este atualmente tem uma função mais multifacetada para poder ter um acompanhamento mais eficaz para com os seus alunos. Apraz-me dizer que, acarreta deveres como o de proporcionar estratégias para o crescimento do aluno, para que este adquira autonomia suficiente para poder “enfrentar” os desafios da sociedade. Para que esta ideia se despolete, é necessário sermos suficientemente críticos e questionar-nos “Qual é a EF que queremos?” ou “Qual é o professor de EF que se quer na atualidade?”. Para que isto possa surtir efeito, é necessário mudar rotinas, quebrar os padrões antigos do “professor mandão” e dos esquemas tradicionais de aula, em que simplesmente os alunos apenas repetem movimentos realizados pelo docente. Torna-se imprescindível criar condições para que os alunos desfrutem da prática e para isso é necessário colocar o aluno como elemento central do ensino. Tal como afirma Rink (2001), há que mudar o paradigma, ou seja,

autenticar o pensamento pela necessidade de olharmos para os alunos como sujeitos individuais detentores de características individuais, com vivências passadas únicas e diferentes experiências de vida, bem como dificuldades e motivações exclusivas.

A minha perspetiva pessoal cruza-se com a ideia acima mencionada, pois considero fundamental estimular nos alunos um pensamento crítico, assim como a capacidade de resolver problemas, ou seja, atravessa-se na formação holística do individuo. Para além disso, sou apologista que haja sempre espaço para um contexto cooperativo de modo a que os alunos possam debater e trocar ideias com vista à melhoria do seu processo de ensino. Para que isto faça sentido torna-se vital a exploração dos modelos de ensino associados a esta ideologia, assim como a compreensão dos modelos construtivistas centrados no aluno. Assim sendo, acredito que não basta só possuir domínio dos conteúdos, é imperativo que os professores sejam rigorosos e capazes de aplicar de forma adequada as estratégias de ensino ou, em contrapartida, corremos o risco de o paradigma nunca se alterar e continuar na mesma maré de debate sobre o "peso" e o valor social do professor de EF.

De uma forma mais direcionada para o foro desportivo, uma das grandes responsabilidades do docente passa por saber transmitir aos alunos a importância que a atividade física tem e que esta se transfira como parte do seu comportamento. Enquanto EE e mediador de todas as aprendizagens, cabe-me ser a voz encorajadora e de incentivo. Sempre tive uma opinião muito pessoal sobre estas questões, ou seja, não basta mandar correr à volta do recinto, não basta mandar fazer algo, antes disso, temos que saber consciencializar os alunos com o propósito das ações e os benefícios que tal lhes pode trazer. Segundo afirma Block (2008), para se ser professor, é necessário ter um espírito corajoso devido às decisões diárias de grande relevo que se tomam na profissão. Por isso, somos vistos como a principal alavanca de mudança desses comportamentos dos alunos, o que implica que o professor de EF acaba por ter uma missão importante na transformação de alguns padrões.

3.2. Escola Cooperante: o fator casa

Primeiramente e sem qualquer hesitação, a minha primeira escolha ateve-se a uma instituição centenária da nossa cidade, fruto da passagem de raízes familiares.

Localizada no Concelho do Porto, na rua do Covelo, mais especificamente na freguesia de Paranhos, a Escola Cooperante (EC) distingue-se pela enorme densidade populacional e pela grande diversidade socioeconómica, tendo a sua população escolar origem, quer em bairros camarários, quer em áreas residenciais da classe média-alta. Esta instituição, foi alvo de uma requalificação de todo o espaço escolar, concluída em outubro de 2010. Este feito, permitiu expandir a sua área coberta e melhorar significativamente o espaço físico, os equipamentos e os materiais, tendo em vista o nível de satisfação da comunidade escolar.

A nível de oferta formativa, a EC vai desde o 3º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, afiliando vários cursos como os quais: Línguas e Humanidades, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, Ciências e Tecnologias e ainda, o curso profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

Relativamente aos meios dirigidos para a EF, a EC comporta três recintos para a prática, nomeadamente: o ginásio grande, que corresponde ao espaço interior maior, o ginásio pequeno, correspondente ao tamanho de 2 salas de aula e o espaço exterior, dividido em dois espaços (um recinto coberto e outro descoberto).

A escola dispõe de um sítio que engloba todos os documentos oficiais, em que é possível analisar de forma mais detalhada o Projeto Educativo de Escola (PEE), Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e, a novidade deste ano, os documentos relativos ao contexto pandémico. Posto isto, é possível verificar na página inicial do sítio da escola, o seu compromisso descrito da seguinte forma: *"A nossa missão tem como princípio, primeiro a preparação de cidadãos dotados dos valores estruturantes da nossa sociedade e das necessárias competências para um bom desempenho profissional ou uma correta opção em termos de formação superior. Procuramos, para além da formação científica e tecnológica, desenvolver valores da democracia e do humanismo, como a solidariedade e a tolerância, a responsabilidade e o rigor."*[1]

Analisando este excerto, torna-se imprescindível o trabalho afincado do EE com a responsabilidade acrescida para fazer jus ao lema da escola, mas que, por sua vez, estes princípios assemelham-se aos da disciplina de EF, o que de uma forma natural, permite trabalhar estes *life skills* através de aprendizagens centradas essencialmente no aluno, com vista à sua formação holística. [1]

Esta escola também se caracteriza por estar envolvida todos os anos em projetos que considera serem importantes oportunidades para os alunos, preocupando-se sobretudo em selecionar ações educativas que lhes forneçam competências, conhecimentos, recursos e experiências através de uma gestão eficaz. Apesar dos inúmeros projetos, destacam-se aqueles que se encontram diretamente relacionados com a disciplina de EF e que visam a promoção de estilos de vida saudável, nomeadamente, o *Desporto escolar* (DE), o *Projeto de educação para a saúde* e o *Projeto de educação sexual*.

3.3. Professores Cooperante e Orientador: os outros agentes desportivos

Como todos os intervenientes de um jogo têm a sua importância e os seus diferentes papéis, esta estrutura de orientação composta pelo Professor Cooperante (PC) e pelo Professor Orientador (PO), considero ser as principais fontes de evolução e renovação.

Em relação ao PC sinto-me um privilegiado por ser acompanhado por um profissional de excelência, que consegue conjugar com muita facilidade um conjunto de competências como o rigor, a organização, a dedicação, a responsabilidade com o divertimento (situações caricatas do seu passado).

Após o primeiro contacto, percebi de imediato a exigência do processo do EP, mas houve um momento marcante que acredito ter sido um estímulo positivo para o que se avizinhava, precisamente quando o PC contou que “também queria aprender connosco”. A partir desse momento senti que o desafio começou por saber que poderia fazer parte da formação contínua do professor.

[1] In Escola Filipa de Vilhena, aprovado pelo Conselho Geral: 2021.

O acompanhamento nos primeiros quinze dias (antes de se iniciar a componente letiva), considero terem sido fulcrais na familiarização com a escola e o modo como nos íamos organizar, criando logo rotinas e uma metodologia de trabalho. Paulatinamente o PC foi dando cada vez mais autonomia aos EE e, com isso, os medos iniciais foram desaparecendo. Em virtude dos hábitos criados e das reuniões de NEP, fui-me sentindo mais seguro e mais confiante nas minhas ações e decisões. As críticas construtivas, juntamente com os debates sobre o processo reflexivo que, semana após semana era solicitado, tanto no regime presencial, como no ensino à distância, tornou-se o trampolim ideal para melhorar a minha prática pedagógica.

Presentemente, se me sinto mais competente, é devido a tudo que foi vivido e partilhado com o PC, uma palavra de agradecimento torna-se pequena para este “senhor”, que sempre se mostrou disponível para qualquer situação, quer académica, quer pessoal.

Por outro lado, queria sublinhar a importância do PO, que sempre nos encorajou a pensar “fora da caixa” e a caminhar sobre a excelência. Mesmo não estando por perto com a mesma frequência que o PC, torna-se efetivamente um elemento chave neste percurso, no qual esteve sempre predisposto a ajudar no que concerne à procura de estratégias face aos problemas encontrados, através da transmissão do seu reportório de conhecimentos científicos adquiridos no ramo de investigação.

Desde cedo, me apercebi da exigência que o PO trazia consigo, desde o “pensar mais além”, a forma como datou as entregas, ao apelo para atualizarmos o nosso portefólio digital para ir seguindo o nosso trabalho e nos poder dar *feedbacks* sobre as nossas ações e sobretudo quando nos colocava questões para refletir, com o intuito de nos estimular um sentido mais crítico. Outro ponto relativo à sua contribuição, passou pela criação de uma plataforma denominada por *basecamp,* em que disponibilizou ferramentas essenciais para que os EE pudessem usufruir a tempo inteiro e melhorar assim a sua prática pedagógica, através de artigos científicos com todas as temáticas direcionadas para o ensino.

Todas as sessões, quer presenciais, quer à distância, considero terem sido bastante enriquecedoras, pois sempre houve preocupação por parte do PO de nos colocar, enquanto NE, no caminho certo. Lembro-me bem de uma

frase mencionada pelo professor, “somos o veículo de melhoria da EF” e, a partir daí, percebi o quão é importante conscientizar os EE para questões como: “O que é que queremos que os alunos aprendam?”, “Como é que queremos que os alunos aprendam?”, “Como vamos aplicar?”, refletir sobre a finalidade dos exercícios, o uso adequado dos modelos de ensino, o que fez crer que todas estas questões nos ajudaram a “crescer” enquanto futuros docentes. Uma palavra de apreço ao PO por toda a disponibilidade e empenho.

3.4. Núcleo de estágio: a minha equipa técnica

Considero ser mais uma das chaves essenciais deste processo, pois os novos modos de profissionalidade implicam um reforço das dimensões coletivas.

Primeiramente, quando foi publicada a lista de colocações nas escolas, para meu espanto, nunca tinha tido o mínimo contacto com aqueles que iriam entrar comigo nesta viagem, sendo eles o Diogo Soares e a Francisca Sousa.

Aquando da primeira interação, fiquei a saber que todos nós tínhamos ligações ao desporto e já tínhamos sido atletas, o que me fez perspetivar de imediato que o companheirismo iria estar sempre presente. Uma recordação que também guardo desse dia foi o facto de debatermos de imediato quais as modalidades que tínhamos maior domínio e quais as que seriam a “pedra no sapato”, sendo que neste aspeto, a dança foi comum aos três o que provocou alguns risos. O efeito dessa situação fez com que criássemos um grupo no *WhatsApp* denominado por “Mestres da dança”.

De forma a eternizarmos o nosso NEP, o PC solicitou (como todos os anos) que criássemos um símbolo e o interligássemos com diferentes cores, em que cada uma correspondesse a cada EE. Por sua vez, logo de início e quase sem termos grande afinidade, pensamos de forma conjunta em algo que representasse a união. De forma instintiva, começaram a aparecer os primeiros indicadores de trabalho em equipa e, em resultado disso, originou-se uma esfera com as cores cruzadas que simboliza orgulhosamente o nosso NEP 20/21.

De forma gradual e natural, fomos trocando vivências e ideias relativamente à forma como íamos planeando as unidades temáticas (UT) e, posteriormente os planos de aula, tendo em conta os nossos domínios.

Considerando que eu e a Francisca já fomos atletas de Futebol e continuamos ligados ao treino, salvaguardamos de imediato essa modalidade, além de que, a mesma colega também já havia praticado Badminton (outra das modalidades a ser lecionada), enquanto que o Diogo possuía bons domínios na Ginástica. Aliado a esta sequência, unimos o nosso material da licenciatura e do mestrado, conjuntamente com o manual de EF da EC e fomos organizando as ideias e selecionando os conteúdos alusivos ao ano de escolaridade. Para este tipo de planeamento, também recorremos ao PC para perceber como poderíamos contornar alguns constrangimentos traçados pela escola devido à vaga pandémica. Através da plataforma *Zoom*, fomos criando rotinas de reuniões, com o objetivo de otimizar a qualidade da nossa prática pedagógica, em que os momentos de partilha tornaram-se mais enriquecedores quando através dos acontecimentos que foram surgindo durante a nossa lecionação conseguíamos "alertar" os nossos colegas para algumas situações menos boas que pudessem surgir, ou para reforçar que a estratégia planeada havia resultado. Posto isto, as dúvidas e incertezas iam desaparecendo de forma natural, uma vez que a ajuda foi sempre mútua e incansável. Realço que as nossas reuniões tinham horas de começo, mas não tinham horas de término e em que cada minuto valeu a pena.

Apesar de todas as dificuldades comuns impostas pela pandemia, ora lecionar em regime presencial, ora lecionar no ensino à distância, o NEP sempre se uniu para combater este problema de forma eficaz, pensando conjuntamente as melhores estratégias de intervenção.

Destaco a relação que criei com a Francisca, no qual já não passava um dia sem partilhar algo que tenha ocorrido na minha prática pedagógica, com o intuito de melhorar semana após semana. O rigor a que nos entregámos a cada planeamento, de modo a aproximar à excelência, arrastou-nos para horas de debate e reflexão, em que todos os detalhes são importantes.

É com muito orgulho que hoje escrevo este capítulo, satisfeito pelos laços que foram criados pelo grupo. Entramos como meros EE e saímos professores. Uma parte da minha evolução deve-se ao meu núcleo que sempre senti que, quando caí, caímos juntos e quando consegui, conseguimos juntos. Em parte, isto só foi possível com a forte entreajuda que sempre esteve

presente e com isso crescemos a cada aula, a cada reflexão, a cada debate, a cada partilha.

3.5. Turma residente: os meus jogadores

"Considero ter sido uma "montanha russa" de emoções aquando do primeiro contacto com turma, evoluindo do papel de aluno para professor. Sair da zona de conforto nem sempre é fácil, mas tudo faz parte do processo, no qual tive de conhecer uma nova realidade chamada Escola Secundária Filipa de Vilhena, que se tornaria na minha segunda casa."

(RF, 1º Período, 30 de dezembro de 2020)

Em referência a este excerto, foi de braços abertos que recebo a turma residente (TR) do 10º Ano, do curso de Ciências e Tecnologias, os jogadores que me acompanharão na minha primeira época. Após o primeiro Conselho de Turma, fiquei a conhecer o histórico daqueles que seriam os meus alunos, sendo que se tratava de um grupo totalmente novo, tendo em conta que a maioria era oriunda de escolas diferentes.

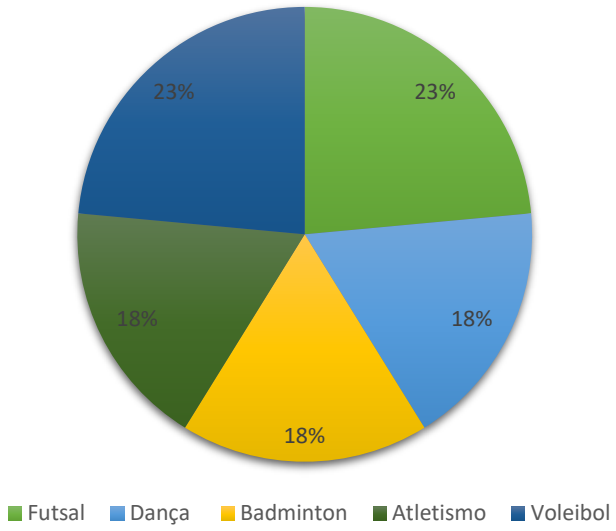
A TR, constituída por 28 alunos, dos quais 9 rapazes e 19 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, dispunha de uma carga horária para a EF de 150 minutos semanais divididos por sessões de tempo (50 minutos) às terças-feiras e sessões de bloco (100 minutos) às quintas-feiras. Mediante a rotação de espaços da EC, ficou definido que a abordagem das modalidades, no primeiro período corresponderia a ginástica de solo e futebol, no segundo, voleibol e dança e por fim, no terceiro período, atletismo e badminton.

No dia 17 de setembro de 2020 referente ao primeiro momento de contacto com a TR, através de um inquérito, foram recolhidos alguns dados pessoais, escolares, desportivos e de saúde, com o propósito de adquirir informação mais detalhada e pormenorizada dos alunos (Anexo 1).

Relativamente aos dados escolares, na classificação obtida na disciplina nos anos anteriores, apenas um dos vinte e oito alunos obteve nível negativo de 2, três alunos obtiveram 3, a grande maioria conseguiu 4 (18 alunos) e apenas dois alunos alcançaram nível 5. De realçar não haver informação relativa a 3 alunos.

No que concerne à modalidade preferida e tendo em conta as matérias a ser abordadas no decorrer deste ano letivo, salienta-se a preferência de quatro alunos por futsal, três por dança, três por badminton, três por atletismo e quatro alunos por voleibol (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição da preferência dos alunos face as matérias abordadas no ano letivo.

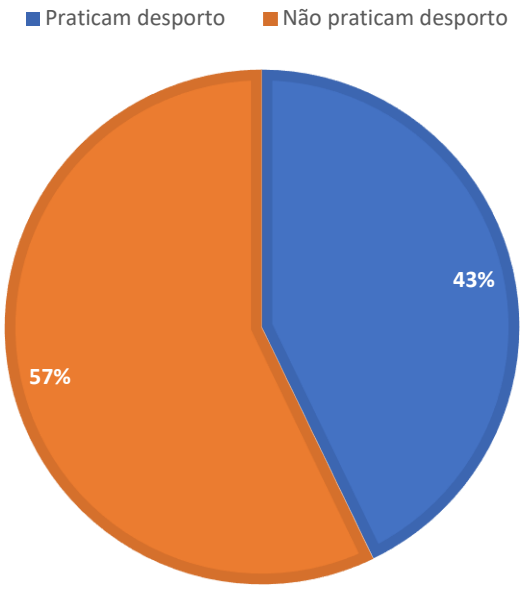


Nas restantes, foram selecionadas modalidades que não fazem parte do plano de estudos deste ano de escolaridade (caso do basquetebol, andebol, boxe e ciclismo), ou simplesmente não indicaram. Por outro lado, como a modalidade desportiva que menos gostavam, dez alunos colocaram o futebol, três o voleibol, seis a dança, dois a ginástica, uma aluna colocou o atletismo e outra colocou o badminton, cinco alunos colocaram modalidades que não se enquadram nas que estão selecionadas para o presente ano.

Apesar de este ano não haver competições de DE, a recolha de dados evidenciou que apenas oito dos vinte e oito alunos já participaram nas modalidades de dança, basquetebol, andebol, voleibol e badminton respetivamente, sendo que vinte dos alunos nunca tiveram qualquer contacto com o DE. De realçar que três alunos demonstraram interesse em participar no Voleibol.

Em termos de dados desportivos, a turma apresenta um balanço negativo, uma vez que só 12 dos alunos praticou alguma modalidade, ou seja, menos de metade da turma. Nas modalidades praticadas encontramos desportos como o futebol/futsal, natação, ballet, ginástica rítmica, andebol, kickboxing, boxe e yoga. Apesar de 16 alunos não se encontrarem a praticar qualquer atividade extraescolar, destaco que 9 nunca praticaram alguma modalidade desportiva anteriormente (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Representatividade dos alunos que praticam desporto e os que não praticam desporto.



De maneira a perceber o interesse dos alunos para com a disciplina, de forma surpreendente, apenas seis alunos colocaram a EF como a preferida e quatro como não favorita. Considerei que, enquanto EE, terei que ter um papel importante como mediador e que, para além das aprendizagens, senti de imediato uma enorme responsabilidade relativamente ao encorajar os alunos para a prática.

Com a recolha final de todos estes dados, já se tornou possível retirar algum diagnóstico relativamente às modalidades a lecionar e ao mesmo tempo consigo perceber que não é de todo uma turma disponível para a prática, pois mais de metade dos elementos não está ligado à prática desportiva. Outros dos aspetos a atender deve-se ao facto de lecionar duas matérias com um número

elevado de elementos que menos gostam, onde na área 1, irei discorrer sobre as estratégias utlizadas.

3.6. Ensino básico: um lance complementar

Como é sabido, para qualquer EE ter o seu grau de Mestre concluído, é necessário passar por pelo menos dois ciclos diferentes de ensino. No início do segundo período, tive a oportunidade de lecionar em mais duas escolas diferentes, embora não pertencessem ao agrupamento da EC: trata-se de uma turma do 5.º ano composta por 23 alunos e uma outra de 2.º ano constituída por 20 elementos. Aquando da primeira reunião numa das escolas, tive um momento autenticamente nostálgico, uma das professoras tinha sido a minha primeira docente de EF, no meu 5º Ano, já lá vão 19 anos… e que momento!

Num ano tão atípico como este, consigo-me sentir um privilegiado por conseguir lecionar em escolas diferentes, com realidades totalmente distintas. Considero ter sido (mais) uma experiência enriquecedora, uma vez que, me permitia contactar com diferentes faixas etárias, o que me levou a uma análise mais aprofundada do PNEF, respetivamente dos 1º e 2º Ciclos, tendo oportunidade de pôr em prática aquilo que já havia adquirido na formação académica e reviver um pouco aquilo que tinha sido a minha primeira experiência em contexto real.

A minha missão no 1.º ciclo, para além da experiência adquirida, passava por principalmente ajudar os alunos a prepararem-se para as provas de aferição que se avizinhavam. Apesar da curta passagem devido à situação pandémica, tentei sempre preparar as aulas de forma cuidadosa, devido às restrições impostas pela escola, sendo que o meu objetivo primordial passava por explorar os diferentes blocos inseridos nas aprendizagens essenciais que na verdade, não consegui explorar aprofundadamente conforme expectava. Para trás, ficam as memórias dos abraços e a boa disposição com que era recebido pelos meus alunos, que sempre que abria aquele portão era inundado de forma calorosa.

Relativamente ao 5.º ano, sem dúvida a turma mais marcante que tive, não me faltam adjetivos para a caracterizar. Comparativamente à TR, esta apresentava grandes índices de motivação e sempre dispostos para a prática.

O seu contágio de boa disposição influenciava-me positivamente a cada aula, fruto da forte relação que fui construindo com estes alunos.

Inicialmente, foi-me solicitado pela PC, que planeasse quatro UT relativas às modalidades de futebol, basquetebol, dança e uma outra de cariz alternativo. Anteriormente foi necessário perceber as restrições impostas pela instituição, de forma a poder adaptar a minha prática pedagógica a esta escola. A partir desse momento, tudo se tornou mais fácil e de forma natural, fui-me acostumando aquela que seria a minha terceira casa. Apesar das muitas restrições e da proibição dos jogos formais, o meu grande desafio passava por criar uma diversidade de exercícios que se traduzissem em experiências suficientemente ricas e estimulantes, de maneira a propiciar sempre novas aprendizagens e mantendo sempre os níveis de motivação elevados.

Após um mês e meio afeiçoado a estes alunos e às várias adaptações já utilizadas, recebemos a notícia que as aulas passariam para ensino à distância. Entretanto, senti que tinha de ativar o *chip* de professor resiliente, para dar resposta aos problemas que fossem surgindo. A partir daí, foram sete semanas divididas em aulas síncronas e assíncronas, sempre em busca de envolver e cativar os alunos. Nas aulas assíncronas as atividades passavam por intercalar fichas formativas de conhecimentos das modalidades abordadas, com desafios semanais relativos à condição física. No que concerne às síncronas, as atividades foram mais voltadas para as modalidades inicialmente planeadas, como a dança, a manipulação de bolas como forma de substituir o basquetebol e, nas modalidades alternativas, a ideia era trabalhar exercícios coordenativos com materiais que podemos encontrar em casa, como baldes, sapatilhas, cadeiras e até rolos de papel.

Relativamente à minha PC, apesar de só ter passado um período com a sua colaboração, fica uma palavra de agradecimento por me ter acompanhado nesta jornada tão importante para mim, estando sempre presente e predisposta a auxiliar-me. De modo a melhorar a minha prática, a professora foi-me enriquecendo com *feedbacks* constantes, quer nas aulas presenciais, quer nas de ensino à distância e com isso fui-me tornando num EE mais confiante nesta curta passagem pelo 2.º Ciclo.

De forma espantosa, na última aula síncrona fui surpreendido pelas inúmeras mensagens recebidas por todos os alunos da turma e considero que

são estes pequenos gestos que fazem valer a pena esta profissão. Deixarei aqui algumas frases que mais me comoveram.

"Professor Sérgio, gostei muito do professor. Aprendi muitas coisas com o professor. Vai levar uma amiga para a vida toda. Adoro-o!!! Um beijinho."

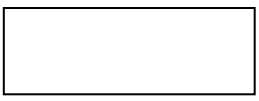
"Gostei muito de estar com o professor, tenho pena de não poder estar mais com o professor, mas não o vou esquecer."

"Convido-o a visitar-nos muitas vezes para convivermos e matarmos saudades, porque sei que as vamos ter. :)"

"Professor, gostei muito de o conhecer e espero que no futuro seja nosso professor outra vez."

"Ficarão as saudades, obrigado por tudo."

Capítulo 4



4. Área 1 - Realização da prática profissional

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

De acordo com as normas orientadoras do EP, das três grandes áreas ligadas à Prática de Ensino Supervisionada (PES), esta apresenta-se como a que possui maior relevo face às restantes, pois é onde se apresenta a coordenação de todas as ações e decisões, de forma a conduzir a prática pedagógica para um ensino mais eficaz.

Este ponto em específico impõe como finalidade edificar estratégias de intervenção, acompanhadas por objetivos didáticos, que inculcam os valores do ensino da disciplina de EF, com o intuito de orientar com eficiência o processo de formação dos alunos, tendo por base os planos curriculares da disciplina e os PNEF do ciclo de ensino em questão. Desse modo, de forma a compatibilizar com o fundamentado, dividi este capítulo em cinco subtópicos essenciais para a realização da prática, sendo eles: a conceção de ensino, o planeamento envolvido, a realização da prática com várias temáticas importantes, a avaliação e uma reflexão sobre a importância de observar.

4.1.1. A conceção

Uma conceção classifica-se como o grande suporte para onde se irá encaminhar todo o planeamento da prática pedagógica. Esta incidência, vai ao encontro daquilo que são as crenças do docente e do pensamento que ele transporta sobre a EF para se refletir nos alunos. Neste subcapítulo, irei discorrer as ideias base sobre a minha conceção.

4.1.1.1. A minha conceção primordial

Ao longo de todas as minhas vivências, enquanto cidadão, atleta, árbitro e principalmente na formação como professor, sempre transportei comigo os valores emanados pelo desporto, ou seja, aqueles que estão enraizados nas boas condutas e vão ao encontro dos objetivos psicossociais. Dito isto, apraz-me referir que todos eles se tornam bons princípios para serem incutidos numa disciplina como a EF, por todo o seu valor educativo e porque também se preocupa em formar indivíduos, ou seja, a minha filosofia atinha-se essencialmente por ideais. Enquanto EE, orientei-me concretamente pelas

minhas influências passadas e pelas minhas axiologias, com o intuito de promover experiências significativamente ricas na EF, de maneira a que os alunos pudessem perceber o valor da disciplina e o que podem levar para a vida. Apesar dos domínios motores serem aspetos centrais nos PNEF, sempre considerei uma necessidade primordial criar condições para uma EF holística, ou seja, que forneça aprendizagens nas várias dimensões. É por esta linha de pensamento que considero ser da responsabilidade do professor criar condições diferenciadoras para ajudar o aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento integral através dos valores veiculados pelo desporto. Com base nesta ideia, nas minhas aulas incrementei alguns métodos com a finalidade de os alunos se sentirem parte integrante das aulas, independentemente daquilo que conseguem ou não executar. As diferentes estratégias que mais se fizeram sentir face ao mencionado, passaram por dar autonomia para a monitorização do aquecimento das partes iniciais da aula, da montagem e recolha dos materiais utilizados, da responsabilização por diferentes funções (árbitro, capitão e até preparador físico), bem como em registos de pontuação em jogos. Percebi com isto que só quando um aluno se sente útil é que dá o verdadeiro significado à tarefa. Por esse motivo a procura destas soluções foram realizadas de forma constante.

Nesta perspetiva, agregado à minha conceção, os modelos do MED e do MAC assentam nestes ideais, pois colocam o aluno na posição central de todo o processo de ensino, sendo ele o principal construtor ativo das suas próprias aprendizagens. Segundo Butler (2006), quando os alunos são confrontados com novos modelos de instrução, tendem a dar uma melhor resposta. Atendendo a que as implementações destes modelos se revelam como propiciadores da aprendizagem, indo ao encontro com a citação do autor, a aprendizagem tem uma maior tendência para se tornar mais rica e autêntica. De forma empírica, também fui constatando que esta conceção de ensino tem fortes convicções em potenciar e responsabilizar os alunos nas tarefas propostas, oferecendo mais hipóteses de criar autonomia.

4.1.2. O planeamento e a sua aplicação

Na presente divisão irei compilar toda organização estrutural concernente ao planeamento anual, às unidades didáticas e aos planos de aula, tendo em conta os objetivos traçados em prol das necessidades dos alunos. Ainda neste contexto, serão descritas as estratégias utilizadas assim como os modelos de ensino operacionalizados, com o objetivo de realçar condições favoráveis na prática pedagógica, servindo estes como ferramentas imprescindíveis na resolução de problemas.

4.1.2.1. O impacto e as problemáticas da situação pandémica

Partindo do princípio de que, se para um professor experiente se torna difícil adaptar-se à nova realidade, face a todas estas mudanças, considero que para um EE as dificuldades são redobradas.

Inicialmente deparo-me com todo o constrangimento à volta da disciplina de EF face à pandemia. Se este foi um ano de medos e inseguranças, tal ainda mais se evidenciou quando começaram a aparecer os primeiros documentos sobre as orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas da disciplina. Desde aí, surgiu mais um conjunto de preocupações em prol do bom funcionamento das aulas, como o distanciamento dos alunos, o uso da máscara, a desinfeção do material, o trabalhar com grupos reduzidos, entre outros. Em consequência disso, comecei com um pensamento mais crítico sobre algumas questões como: “O que é que pode ser realizado?”, “Como é que pode operacionalizado?”, “Há condições para a prática?”, dificultando todas as ideias de planeamento.

Numa reunião inicial com o grupo de EF, começou-se por excluir algumas modalidades, devido ao contacto que poderia causar entre alunos e à obrigatoriedade do uso da máscara se a turma estivesse num local fechado, com a particularidade de as poder retirar em fase de exercitação. Outra das situações reformuladas estava relacionada com a exclusão dos jogos formais referentes aos jogos desportivos coletivos e à recomendação para exercícios mais analíticos de intensidade baixa a moderada.

Embora este cenário condicione todo o funcionamento da disciplina, é importante manter os níveis de prática e agora mais do que nunca, valorizar

todos os momentos de exercitação, além de perceber a importância da atividade física como uma resolução de problemas da pandemia.

4.1.2.2. O Planeamento anual: a base da orientação

De acordo com Bento (2003, p. 59), “um plano anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas.”

No âmbito do planeamento anual de turma (PAT) e aquando do *e-mail* inaugural enviado pelo PC (ainda antes do primeiro contacto pessoal), o NEP tinha como missão analisar os principais documentos escolares dispostos no sítio da EC, nomeadamente o Projeto Educativo, o PNEF do Ensino Secundário e o Regulamento interno da escola, sendo que este tipo de diagnóstico serviu como guião de familiarização com os ideais da escola, tendo em vista o PAT. No entanto, ainda que a situação de pandemia nos trouxesse muitas interrogações e reformulações constantes ao longo do ano, este focou-se numa divisão em três parâmetros: a parte macro, que diz respeito ao PAT; a parte meso, concernente às unidades didáticas e, por fim, a parte micro, ligada à elaboração dos planos de aula.

Posto isto, de seguida, o PC solicitou a construção do PAT tendo em consideração o horário da turma residente (aula de tempo às terças-feiras e de bloco às quintas-feiras), conjugado com o *roulement* relativo aos espaços desportivos disponíveis da escola. Sendo que as rotações dos recintos na EC acontecem de quatro em quatro semanas, foi necessário haver uma articulação com o grupo de docentes de EF para uma distribuição mais coerente das modalidades a serem lecionadas e assim, existir um equilíbrio no número de aulas para cada matéria. A única exceção estrutural esteve presente nas três semanas iniciais, por estarem direcionadas para a recuperação de aprendizagens e avaliações diagnósticas, levando a que a rotação acontecesse semanalmente.

Face ao exposto, em conformidade com as modalidades escolhidas pelo grupo de EF para o 10º ano, estas dividiam-se em seis, distribuídas pelos três períodos letivos, nomeadamente no primeiro período: Ginástica de Solo e Futebol; no segundo período: Voleibol e Dança; no terceiro período, Badminton

e Atletismo. Devido à atual situação pandémica, sucederam-se várias alterações no PAT (nomeadamente ao 2º período que foi o mais afetado), levando a que a modalidade de Voleibol fosse lecionada em dois períodos (início do 2º, sendo retomada no início do 3º) e a de Dança avançasse para o período seguinte (prevista no 2º e dada no 3º), não se tornando possível lecionar das modalidades do terceiro período. De maneira a distribuir as aulas de forma equitativa, foram atribuídas cinco semanas para Dança, salvaguardando as últimas duas para a realização de avaliações em falta. Na tabela 1, encontram-se expostas as devidas alterações.

Tabela 1 - Planeamentos anuais realizados ao longo do EP.

	1º Período	**2º Período**	**3ºPeríodo**
1º Planeamento (antes da pandemia)	Ginástica de solo Futebol	Dança Voleibol	Atletismo Badminton
2º Planeamento (pós pandemia)	Ginástica de solo Futebol	Voleibol Aptidão Física + conhecimentos (E@D)	Voleibol (término) Dança

Relativamente às componentes mais transversais, aquelas que foram planeadas e avaliadas em todos os períodos, nomeadamente os testes de conhecimentos e a aptidão física, ambas foram exequíveis mesmo com o ensino à distância. No que concerne à primeira situação, estava previsto (e concretizado) no final de cada período a realização de um teste escrito de avaliação de conhecimentos com os conteúdos relativos às matérias abordadas. No que ao segundo ponto diz respeito, foram planeados quatro momentos para testes de força e dois para o Teste de *Cooper*, sendo todos eles concretizados. Importa referir que no segundo período, existiram alterações quanto à realização dos testes de força (devido à pandemia), no qual se dividiram em dois presenciais e dois à distância através de *clips* de vídeo.

Ainda que este documento tenha sido alvo de sucessivas mudanças, considerei-o imprescindível em todo o meu processo organizativo e de sistematização das aulas durante todo o ano letivo.

4.1.2.3. O Modelo de Estrutura de Conhecimento: o motor do planeamento

Das demais ferramentas para planear, como forma complementar e com o intuito de desenvolver de modo mais específico o PAT de cada matéria a ser lecionada, foi utilizado o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC). O presente modelo, foi proposto por Vickers (1990), que se encontra segmentado em três fases: a de análise, a de decisões e por último, a de aplicação. O MEC serviu essencialmente como guião de estrutura para cada uma das modalidades, simplificando assim, o processo de ensino aprendizagem.

De forma mais detalhada, o modelo contempla uma hierarquia de conceitos que abarca oito módulos, sendo que a primeira fase relativa à "Análise" compreende os três primeiros, nomeadamente: o módulo 1, denominado de "Estrutura de conhecimento" que está ligado às categorias transdisciplinares; o módulo 2, que se intitula de "Análise das condições de aprendizagem", que deve constar de uma análise descritiva acerca dos recintos a serem utilizados na prática; e por último, o módulo 3, a "Análise dos alunos", que espelha a caracterização da turma, seja através de uma ficha modelo sobre dados pessoais, desportivos e de saúde/nutrição, ou até de comportamentos detetados numa avaliação diagnóstica. Relativamente à segunda fase, alusiva à "Decisão", encontramos os seguintes quatro módulos, começando pelo 4, "Determinação da extensão e sequência dos conteúdos", no qual considero dos mais importantes pela elaboração e justificação lógica e coerente da grelha de Vickers, elencando os conteúdos a serem lecionados. Contiguamente seguiu-se o módulo 5, respeitante à "Definição de objetivos", onde esta se encontrava dividida em quatro subtópicos transdisciplinares da EF, ou seja, objetivos motores, da fisiologia do treino e condição física, os psicossociais e os da cultura desportiva; no módulo 6, consistiu na "Configuração da avaliação", ou seja, a operacionalização de instrumentos para avaliar as respetivas UT; para finalizar esta fase de planeamento, sucedeu-se o módulo 7, designado de "Atividades de Aprendizagem", onde se encontravam explicitamente as progressões e as situações de aprendizagem empregues nas aulas; e por fim, a última fase, referente à "Aplicação" é composta unicamente pelo módulo 8, colocando-se em prática tudo aquilo que foi analisado e decidido no decorrer do planeamento.

Sintetizando tudo o que foi mencionado, parto do pressuposto que o modelo numa parte inicial se centraliza em aspetos mais gerais, mas gradualmente se vai particularizando para uma resposta mais imediata às necessidades dos alunos. Com isto, para uma correta aplicação do modelo, não se deve avançar para um módulo sem se concretizar o anterior, pois após analisados todos os contextos, existe uma necessidade da realização de uma avaliação diagnóstica para uma construção adequada do Módulo 4 (Determinação da extensão e sequência dos conteúdos).

Em contexto prático, durante todo o EP a elaboração dos MEC's operacionalizou-se na fase inicial de cada UT, tendo havido espaço durante as três primeiras semanas para uma avaliação diagnóstica das modalidades de Ginástica de solo, Futebol e Voleibol, que me permitiram fazer um ponto de partida para cumprir as etapas apropriadamente. A rotina incutida pelo PC na construção deste modelo, foi-se configurando uma peça importante na consciencialização no que concerne ao ensino das modalidades, pois de antemão já evidenciava os conhecimentos específicos que a matéria exigia, permitindo-me potenciar o processo de ensino aprendizagem de forma mais consistente.

Em paralelo, importa referir que todas as unidades temáticas foram alvo de ajustamento, devido ao facto de os PNEF não se encontrarem devidamente ajustados às reais necessidades dos alunos. Por conseguinte, houve uma grande necessidade de analisar os programas dos ciclos anteriores, dado que a maioria da turma não detinha as bases necessárias para a prática das modalidades abordadas devidamente consolidadas, o que levou a um planeamento cuidadoso e minucioso. De referir que outra das condicionantes presentes, estava associada à impossibilidade de consolidar todos os conteúdos propostos devido ao planeamento da turma residente que implicava lecionar duas matérias durante cada período, no qual também era atribuída a componente de condição física (testes de força ou teste Cooper), condicionando o tempo necessário para atingir essa função didática. Ainda neste parâmetro, salienta-se o facto de na modalidade de Ginástica de solo, devido à situação pandémica e das recomendações da EC, só era possível estar metade da turma a exercitar naquele espaço (devido ao número de pessoas e o local ser pequeno) e, em consequência, menos tempo os alunos

tinham de prática; no que respeita ao Futebol, como o recinto se encontrava no exterior, devido às condições climáticas algumas aulas não se concretizaram na prática sendo (re)adaptadas para teóricas; em Voleibol, houve lecionação interrompida devido à passagem de regime presencial para ensino à distância, o que levou no período de retoma a consolidar só conteúdos já lecionados, sem avançar os que inicialmente foram planeados; e por fim, sinalizar que as modalidades de Badminton e Atletismo não aconteceram, devido ao já mencionado.

Resumidamente, percebi que a meta principal na elaboração deste tipo de planeamento, passa por oferecer circunstâncias equitativas aos alunos para poderem atingir o sucesso mediante as suas dificuldades. Para isso, é importante respeitar as sequências de aprendizagem (funções didáticas), procurando métodos e estratégias em conformidade com os objetivos traçados, de forma a colocar os alunos preferencialmente em pé de igualdade.

4.1.2.4. Os Planos de aula: o suporte ideal

Continuando neste alinhamento sequencial de macro e meso, encontramos a parte micro e mais específica do planeamento que está totalmente imiscuída no processo de ensino aprendizagem.

Ainda antes de colocar em prática este processo, o NEP conjuntamente com o PC, definiu aquilo que seria o padrão estrutural a adotar para o plano de aula, respeitando as três partes que a compõem, nomeadamente a parte inicial, fundamental e final, ficando também definida a duração temporal das tarefas e os respetivos objetivos comportamentais ligadas às mesmas, a descrição da atividade/organização e o esquema ilustrativo de imagem, os critérios de êxito associados a todas a habilidades, bem como as situações de aprendizagem (Anexo 2). A outra parte inerente a este documento refere-se ao cabeçalho que compunha os recursos humanos (nome do professor), recursos materiais (equipamentos a serem utilizados), recursos temporais (indicação do tempo de duração da aula), o número de aulas por UT, as funções didáticas vinculadas aos conteúdos propostos e, por último, os objetivos gerais subdivididos nas categorias transdisciplinares.

A mesa-redonda diária e os debates constantes, alicerçados com o trabalho recíproco do NEP, tornaram-se uma mais valia para a construção e aprimoramento dos planos de aula ao longo de todo o EP, fazendo com que se aproximasse do conceito várias vezes citado pelo PO, relacionado com a intencionalidade pedagógica, ou seja, toda a ação consciente, planeada e executada pelo professor.

Durante todo o ano letivo fui moldando os planos de maneira a dar correspondência aos níveis de desempenho dos alunos, exemplo disso, como por exemplo nas aulas de Futebol, houve o cuidado de colocar constantemente diferentes variantes quer para os alunos que se encontravam no nível introdutório, quer no nível avançado, que me ajudaram a ultrapassar problemas do processo de ensino aprendizagem. Tal como Rink (cit. por Teixeira 2007) realça como fundamental, a pertinência que o docente deposita na adequação das tarefas propostas, em virtude das capacidades reais dos alunos. Não obstante o nível de desempenho em que se encontram, devem ser idealizadas condições para que os alunos se sintam confortáveis o que, em consequência, se espelhará no entusiasmo pela participação ativa no jogo, em particular e na envolvência desportiva, no panorama geral.

4.1.3. A realização da prática

Neste capítulo, irei mencionar os aspetos centrais inerentes ao professor que considero fundamentais para um ensino mais eficaz da EF no que à atuação de cada docente e intervenção pedagógica diz respeito. Nesta sequência, coadunado com esta ideia, elencarei este tópico com seis subcapítulos, sendo eles: o papel da instrução, a importância do *feedback pedagógico*, a exposição do professor, a demonstração, o recurso a palavras-chave e o questionamento. Todos estes elementos, empreendidos de forma consciente, podem ter um impacto mais positivo para o desenvolvimento dos alunos. Considero que este conjunto de itens selecionados foram parte importante da minha melhoria enquanto EE na prática pedagógica e que se tornaram domínios basilares para quem tem um papel de mediador no ensino. Ainda nesta parte, estão discorridos os modelos de ensino e as estratégias utilizadas ao longo dos três períodos letivos.

4.1.3.1. O papel Instrução

"A capacidade de comunicar constitui um dos fatores mais determinantes de eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas." (Rosado & Mesquita, 2018, p.69)

Corroborando com a ideia dos autores acima mencionados, a intenção do processo instrutivo passa por fazer chegar a mensagem ao aluno para uma correspondência positiva ao objetivo proposto, podendo o professor proceder de forma verbal ou não verbal.

Realçando a importância da instrução, percebi que numa fase inicial cometi erros que não me ajudaram na prática, nomeadamente relacionados com o excesso de informação e linguagem complexa. Este problema surgia essencialmente aquando das informações transmitidas antes da prática. Com o auxílio do PC, fui moldando aula a aula a minha prestação com vista a melhorar neste sentido. Neste sentido, uma das estratégias de êxito utilizadas que melhoraram significativamente este item, passou pela utilização de recursos de imagem, para uma melhor compreensão das atividades. A partir daí, comecei a trabalhar mais na transmissão de mensagens mais objetivas e concisas, para os alunos não se perderem na informação, bem como a utilização de linguagem mais adaptada ao contexto. Outras das formas usadas na transmissão de conteúdos, aliava-se às palavras-chave, que foi outro método de instrução de qualidade que me ajudou neste processo.

"No que se refere à instrução, tento sempre fazer o "trabalho de casa" acerca da matéria, pois como não tive muitas vivências de ginástica, tento focar-me essencialmente no objetivo da tarefa e como executá-la corretamente, bem como indicar os respetivos critérios de êxito."

(RA, 15 de outubro de 2020)

De acordo com Mesquita (1998), o modo como os alunos compreendem e operacionalizam as tarefas propostas, podem ser influenciadas pela maneira como a instrução é estruturada e passada. Amiudadamente o formato que as

tarefas assumem afasta-se dos pressupostos introdutórios e do conteúdo informativo comunicado no momento da sua apresentação.

Face ao exposto, uma instrução feita com clareza através de um meio de comunicação verbal, pode assegurar uma maior segurança ao professor, se este for capaz de selecionar as informações que tenciona transmitir, o que no meu caso em específico, variou de modalidade para modalidade, pois naquelas que apresento maior domínio, consegui filtrar de forma mais eficiente.

"A nível de instrução na modalidade de futebol, devido ao elevado número de alunos que se encontram no nível introdutório, tenho optado sempre por um discurso mais simples e direcionado para a tarefa, pois ao longo da UT percebi que se utilizar os termos específicos dos conteúdos, grande parte dos alunos não entende."

(RA, 9 de dezembro de 2020)

Ao longo do EP e com a utilização dos modelos, principalmente nas modalidades de cariz coletivo, percebi que tive que adotar outra postura. Através da afiliação proposta pelo Modelo de Educação Desportiva (MED), passei a instruir de forma mais geral, vincando os objetivos da tarefa mas sem dar uma verdadeira resposta quer técnica, quer tática. Com isto, lembro-me de que em Voleibol em certa altura comecei só a citar os objetivos no início da sessão e sempre que se iniciava um novo exercício, passei a atribuir esse ónus aos capitães de modo a orientarem o restante processo, trabalhando assim a sua autonomia. Já em Dança partia duma perspetiva mais global, aquando a introdução dos conteúdos com o recurso a imagens, passando a ser mais específica quando os alunos começaram a trabalhar com as suas equipas, pois a coreografia e as suas variantes eram diferentes de grupo para grupo.

"Em dança, senti a necessidade de, na parte de instrução inicial, colocar exemplos associados ao conteúdo, pois assim salvaguardo que os alunos assimilam mais rapidamente a informação."

(RA, 9 de maio de 2021)

4.1.3.2. O valor da exposição/preleção

Relativamente às preleções, Leinhardt e seus colaboradores (1991), afirmam que estas configuram uma das demais ferramentas no qual é transmitido o conteúdo aos alunos. Concordando com o autor, entendo que a exposição é um dos aliados do processo instrutivo e um complemento na forma como nos expressamos perante os nossos alunos.

O professor como mediador do ensino torna-se um elemento central que tem de estar visível e estar numa posição que seja ouvido por todos os intervenientes, isto conjugado com uma colocação da voz adequada e articulado com o contacto visual, dado ser um elemento inerente à comunicação. Podemos considerar outros recursos intrínsecos à preleção, relativamente à comunicação não verbal. Este conceito foi utilizado diversas vezes por mim durante a minha prática pedagógica, pois na minha atividade profissional (arbitragem), estou bem familiarizado com este processo. A forma que nos vestimos, a postura que adotamos na comunicação (se descontraídos ou de mãos nos bolsos), os materiais que utilizamos (por exemplo o apito), as expressões faciais utilizadas e até mesmo os gestos que empregamos aquando transmitimos uma mensagem, são sempre focos de atenção que delineiam a nossa personalidade e a maneira como atuamos.

"A verdade é que a rotina criada com o uso do apito me trouxe benefícios, pois assim os alunos entendiam que algo estava errado e já se uniam para me ouvir."

(RF, 1º Período, 30 de dezembro de 2020)

De uma forma natural durante o EP, encontrava-me exposto perante a minha turma e sempre tentei colocar em prática os parâmetros antes mencionados, no qual considero ter sido um trunfo favorável aliado à minha melhoria na parte instrucional. Daquilo que foram as vivências na escola, o facto de olharmos para um aluno na fase de instrução, salvaguardamo-nos de que a atenção dele está inteiramente direcionada para connosco, se estivermos a realizar gestos não muito abruptos captamos facilmente a atenção, se mantivermos uma entoação da voz firme, ganhamos a certeza que chega a todos os alunos, o estado de humor com que nos apresentamos

também pode ser um trunfo de atenção e outra das situações que conjeturo ser importante, tem a ver com a qualidade do nosso vocabulário, pois um lapso numa palavra, pode ser motivo imediato de distração. Assim, houve sempre grandes preocupações no processo de preleção.

"Comecei a adotar a estratégia de ficar calado quando ouço conversas paralelas e estou a dar uma informação à turma. Deste modo, os alunos começaram a perceber pelo meu olhar que estava insatisfeito."

(RA, 12 de janeiro de 2021)

Indo ao encontro a este excerto, este foi sem dúvida um aspeto que melhorei neste tipo de comunicação na globalidade, pois no início gastava energia a falar alto e entendi que isso por vezes perturbava os alunos e deixava-os numa situação desconfortável. Esta foi uma mudança que adotei na passagem de período, em que nas primeiras modalidades como a ginástica e o futebol, através destes comportamentos acredito ter passado uma imagem que não me caracteriza. A partir do segundo período, mais concretamente no Voleibol, este tipo de situações foi mais controlado devido à mudança de postura e foi sem dúvida uma mudança positiva no controlo da turma. No que à Dança diz respeito, esta situação não se fez sentir tanto, pois acredito que o efeito pós-pandemia também os "acalmou" e além disso, os alunos já estavam habituados à minha forma de atuar.

4.1.3.3. A influência da demonstração

"O uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz." (Rosado & Mesquita, 2018, p.96)

Conforme indica Barreiros (2016), tanto o processo de demonstração como o de instrução, são dois compostos da mesma função para passar a informação para o aluno. Face ao exposto pelo autor, ao longo do EP e quando utilizei esta ferramenta em modalidades que não possuía grande domínio

técnico, foi necessário recorrer a um executante modelo (normalmente o aluno mais habilitado), que pudesse dar uma ideia correta do ponto de vista das componentes críticas da tarefa motora. Durante a prática, aquando do processo demonstrativo, houve alguma atenção nas técnicas de cada modalidade a ser abordada, devido à observação de diferentes perspetivas mediante o ponto crítico que pretendemos que os alunos observem, pois mediante o gesto solicitado, poderia requerer mais ou menos distância visual ou proximidade.

"Quando foram abordadas as ajudas na Ginástica, foi importante demonstrar à turma onde se devem colocar as mãos e a posição do corpo, para que os alunos possam assim trabalhar em segurança."

(RA, Ginástica, 8 de outubro de 2020)

"Relativamente às estações da parte fundamental, tive que parar o exercício onde se encontravam os alunos do nível introdutório para voltar a demonstrar a parte técnica. Após o processo demonstrativo, houve uma melhoria significativa na execução."

(RA, Futebol, 3 de dezembro 2020)

Ao longo do EP também considerei pertinente aproveitar os erros cometidos por alguns alunos, em que foi vantajoso consertar debilidades à frente da turma e prevenir-me assim de possíveis situações repetitivas. Era deveras importante a aplicação deste modelo de instrução quando se introduzia uma nova habilidade e a mesma fosse complexa ou continha muitas componentes críticas. Com a perspetiva de ganhar mais um ponto de confiança da turma, naquelas modalidades em que realmente me sentia à vontade, de uma forma natural tomava a iniciativa de demonstrar, ou quando pretendia ganhar a confiança dum aluno em específico, solicitava que esse mesmo me demonstrasse.

"Aprovei o facto de muitos alunos estarem a executar mal a manchete e solicitei ao aluno mais dotado para demonstrar os movimentos enquanto eu fui realçando os critérios de êxito."

(RA, Voleibol, 15 de abril 2021)

De uma forma generalizada, fui variando este estímulo mediante as capacidades dos alunos e a minha qualidade de demonstração. Na modalidade de ginástica, conforme já mencionado no início deste tópico, como era uma matéria que estava pouco à vontade e identifiquei uma aluna familiarizada com a modalidade, solicitava a sua demonstração com alguma frequência quando se tratava de elementos mais complexos. Por outro lado, naqueles elementos em que me sentia capaz de os executar corretamente, realizava-o eu. Contudo, o conselho do PC em relação a este procedimento, foi que se realmente não fosse absolutamente talhado para uma técnica, deveria solicitar os alunos, para não correr o risco de errar. Em contrapartida, em Futebol e Voleibol, no início das respetivas modalidades, sempre demonstrei o que pretendia com o auxílio do PC. Ao longo dessas modalidades, com a afiliação das equipas, já passava o testemunho aos alunos mais evoluídos das equipas, a não ser que fosse para uma demonstração mais transversal. Em relação à Dança, não necessitei propriamente de utilizar este recurso, pois utilizei diversas vezes vídeos para os alunos perceberem o que se pretendia.

4.1.3.4. O recurso a palavras-chave

"Contudo, são muitos os aspetos ainda a melhorar, pois nenhuma aula é igual. Ultimamente tenho dado mais ênfase na minha instrução, focar-me só nas palavras chave e não me alongar no discurso, para não criar desatenção, pois tenho-me perdido nesses momentos."

(Reflexão de Aula (RA), 13 de outubro de 2020)

Conforme relatado na reflexão de aula, uma das intervenções erróneas que inicialmente cometia com alguma frequência estava relacionado com a informação em demasia dada aos alunos. Após a visualização de uma aula lecionada por mim (aula filmada pelo PC), percebi que tinha de dar uso a outros recursos relativos à objetividade da informação.

A palavra-chave é a estrutura verbal que articula com a demonstração, interfere na qualidade da mesma e por conseguinte, nos ganhos de

aprendizagem. O conceito em si tem por base dar ênfase nas particularidades essenciais da tarefa, coadjuvando para um acréscimo da eficácia (Mesquita, 2018).

Com base na citação referida pela autora, o uso desta ferramenta aliada à demonstração, tornou-se uma salvaguarda para mim enquanto regulador do ensino e para os alunos no que toca ao entendimento das tarefas propostas. As situações mais correntes com este recurso a ser incrementado, acontecia maioritariamente aquando da introdução de um conteúdo, ou assim que verificasse que um aluno se encontrava com dificuldades na execução de algum exercício, isto é, direcionava o uso da palavra-chave para um ou dois pontos mais críticos com a finalidade que fosse obtido sucesso na aprendizagem, evitando assim informação poluente. Com a experiência adquirida ao longo do tempo, já fazia o meu trabalho de casa em prol dessas necessidades e em contexto prático, *a priori* já observava os alunos menos hábeis para uma intervenção adequada e acertada.

"Principalmente na Ginástica, tornou-se imprescindível o uso ao recurso de palavras-chave, pois quando era introduzido um elemento mais complexo, os alunos baralhavam-se nas ações por pensarem em tudo que tinham que fazer."

(RF, 1ºPeríodo, 30 de dezembro 2020)

"De forma positiva tenho reparado uma ligeira evolução de alguns alunos, isto deve-se ao facto de estar sempre a repetir as mesmas palavras com o recurso a "palavras-chave", pelo menos já não têm cometido os mesmos erros."

(RA, 21 de janeiro 2020)

Ao longo do tempo, constatei que o facto de ser "chato" na repetição de palavras, a assimilação acaba por entrar quase de imediato, pois os alunos tendencialmente vão executar o que "ouviram" e tornou-me uma ferramenta útil quando verificamos lacunas nos alunos. Diversos estudos realizados destacam o uso desta estratégia de instrução como um elemento eficaz, quer na área da Pedagogia do Desporto, como no domínio da aprendizagem motora (Rink, 1994).

Na globalidade, de todas as modalidades que foram lecionadas, utilizei quase sempre a mesma estratégia para colocar em prática este recurso, ou seja, colocava nos critérios de êxito do plano de aula aquilo que pretendia que os alunos se focassem. Obviamente, como já mencionado anteriormente, foi um aspeto que fui melhorado no decurso do ano, pois no início inundava os alunos com bastante informação. Tendencialmente, nas modalidades de Ginástica e Dança, tinha um cuidado mais acrescido relativamente ao uso deste recurso, pois teria mais hipóteses de me defender no caso de surgir alguma dúvida. No que concerne ao Futebol e Voleibol, estava um pouco mais "à vontade" e conseguia de uma forma mais natural reforçar as palavras de ênfase. O facto de ter melhorado neste sentido permitiu-me ter períodos de instrução mais curtos, rentabilizando assim o tempo de aula.

4.1.3.5. O impacto do questionamento

"No processo de ensino-aprendizagem, a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento." (Rosado & Mesquita, 2018, p.101)

O questionamento é um dos alicerces interligado à instrução que possui no meu ponto de vista, muitas vantagens no ensino. Ao longo do EP, fui utilizando este método como forma reguladora de aquisição de conhecimentos, pois entendo que a colocação de questões pode servir diversos objetivos educativos, nomeadamente ligados à reflexão do aluno acerca dos conteúdos, pois corroborando Harvey e Goudvis (2000), este recurso torna-se numa peça decisiva para a compreensão.

"Aquando do início das modalidades abordadas neste período, coloquei sempre questões relacionadas com a matéria em questão para perceber o nível de conhecimento que os alunos detinham."

(RF, 1º Período, 30 de dezembro 2020)

Posto isto, este processo acaba por se tornar num mecanismo fundamental na comunicação entre o docente e os alunos, pois aquando da utilização deste recurso, conseguia envolver vários elementos e criar uma

interação positiva no contexto de aula. Inicialmente, uma das rotinas que adotei foi utilizar o questionamento no começo das aulas, com o intuito de testar os alunos face ao que foi abordado na aula anterior, conseguindo que a longo prazo alguns alunos se interessassem mais pelos conteúdos, para poderem assim responder de forma eficaz e integrarem-se no processo de ensino e aprendizagem. Obviamente esta estratégia não resultou com todos, pois normalmente os menos interessados respondiam "sei lá" ou "não sei" e os mais dedicados tentavam pelo menos chegar uma resposta lógica. Acredito que não haja um momento específico para a utilização do questionamento e cada professor deve empregá-lo mediante a sua sensibilidade e a sua perceção.

"Expliquei a importância de percebermos aquilo que estamos a fazer, a observar e registar, até que optei pelo questionamento coletivo sobre aquilo que tem sido lecionado."

(RA, 22 de outubro 2020)

O facto de questionarmos os alunos, por vezes podem colocá-los em posições de desconforto quando os mesmos não sabem responder. Fui percebendo isso ao longo do EP quando questionava os alunos com baixo rendimento, mas por sorte, não tive nenhuma situação desconfortável, pois sempre solicitei a outros o fator "ajuda" para testar os seus conhecimentos. Outra das situações que me aconteciam com alguma frequência, aquando do questionamento coletivo, é que eram sempre os mesmos alunos a responder, o que me levou a exclui-los dessa hipótese. Outro dos propósitos desta ferramenta, é que normalmente algumas questões que eram colocadas eram perguntas de teste, ou seja, de uma forma indireta estava a transmitir conhecimentos aos alunos através de uma avaliação formativa.

Relativamente à Ginástica, o meu foco de questionamento prendia-se sobretudo nas ajudas e nas nomenclaturas dos elementos, pois considero que eram parte importante para a sua compreensão, já que havia falta de cultura desportiva nesse sentido. Nos jogos coletivos (Futebol e Voleibol), este meio foi utilizado com alguma frequência nas regras e nos aspetos mais táticos, como por exemplo, recordo-me na abordagem do 2x2 no Voleibol estar constantemente a perguntar "Para onde tem de ser enviada a bola no 2.º

toque?", "Se pisar a linha no serviço, o ponto é válido", ou no Futebol, "Depois de passar a bola, para onde tenho que me deslocar?", entre outros. No que à Dança diz respeito, não me recordo de ter utilizado alguma vez este recurso, pois o ensino da modalidade foi muito orientado por aparelhos, fichas de orientação, imagens e vídeos.

4.1.3.6. A importância do *Feedback* Pedagógico

Após o alinhamento destes recursos, por fim, sublinho a importância da utilização desta ferramenta. Concordo com Quina e seus colaboradores (1995), quando afirmam que o uso do *feedback* é uma das fontes mais essenciais na aprendizagem das habilidades motoras, o que se configura como um alicerce nos sistemas de observação dos comportamentos de ensino e atuação do professor. Ou seja, na minha perspetiva é a peça de instrução que pode influenciar a aquisição de aprendizagens dum aluno, sendo por isto, um método valioso no processo de ensino aprendizagem.

No início do meu EP, por vezes confundi aquilo que era um feedback com um mero incentivo, mas cheguei à conclusão de que posso conjugar ambos, desde que o *feedback* esteja relacionado com os objetivos propostos. Tendencialmente, a minha atuação neste sentido, caia sempre numa informação centrada nos erros cometidos, ou seja, naquilo que percecionava que estava mal executado, sendo pouco frequente uma intervenção ao que era bem feito.

"Apesar do aluno não conseguir realizar corretamente o pretendido, percebi de imediato que o meu feedback emitido causou uma ligeira motivação para continuar a tentar."

(RA, 30 de novembro 2020)

Por outro lado, um dos erros principais aliado a esta temática, está relacionado com o fecho de ciclos de *feedback*, situação que numa fase inicial do EP foi cometida algumas vezes, isto é, emitia o *feedback* corretivo, explicava os aspetos críticos e não me certificava que posteriormente o aluno o realizava corretamente. A este respeito, Piéron e Delmelle (1982) sintetizaram uma sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver antes de

emissão de um feedback, delineando quatro etapas essenciais: o primeiro ponto está relacionado com a observação e identificação o erro; a segunda etapa passa pela tomada de decisão, onde o docente decide se transmite ou não um feedback, mas caso o faça, deve dar um voto de coragem ou de informação; na etapa terceira o professor observa as alterações no comportamento motor e analisa uma nova tentativa; e por fim, na quarta etapa o professor emite novo *feedback* e faz um balanço das alterações, podendo este ser positivo ou negativo.

Após alguns debates no NEP, reforçou-se a ideia de se adotar uma postura mais proativa e proximal, sendo que, a partir daí, comecei a mudar estes comportamentos e a acompanhar os alunos, havendo sempre a preocupação de certificar-me de que realmente o *feedback* surtiu efeito. Conjugado com este tipo de intervenção, considero realmente necessário que o professor tenha o domínio da matéria de modo a que possa detetar com facilidade o erro, tornando assim a mediação da tarefa mais eficaz. Para ultrapassar este problema, antes de cada aula fazia o meu trabalho de casa com vista a prevenir estas situações e estar mais preparado para a análise. Obviamente que o conhecimento que tinha da turma e às capacidades dos alunos facilitava a gestão face a quem tinha de dar prioridade na emissão de *feedbacks*.

Principalmente na primeira modalidade lecionada, Ginástica, percebi que muitas vezes o tipo de *feedback* que empregava continha componentes muito gerais, ou seja, corri o risco de algumas vezes estar a mencionar um problema, que na verdade poderia ser outro. Na transição para o Futebol e nas outras matérias que advieram, este foi um dos aspetos que melhorei, isto é, para aplicar corretamente o *feedback* tive que conhecer a priori as características específicas dos meus alunos constatando que é fundamental diferenciar o tipo de *feedback* mediante as suas capacidades. Após ter cometido alguns erros nas primeiras modalidades, especificamente no Voleibol já existiu mais cuidado no fecho do ciclo de *feedback*. Como a modalidade de per si, já promovia bastante contacto com a bola, tornou-se mais fácil atuar usando este recurso, garantindo que a habilidade fluía mediante o decurso dociclo. No que toca à Dança, devido ao tipo de lecionação ter características diferentes de outras modalidades, o meu tipo de *feedback* debruçou-se em aspetos mais

transversais por grupo, ou seja, observava o trabalho realizado pelas equipas, não enfatizando tanto foco a componente técnica, pois um dos critérios de avaliação da Dança está ligado à criatividade. Com vista ao enriquecimento da coreografia, transmitia um *feedback* mais geral.

Sintetizando, reforço que o uso desta ferramenta pedagógica pode ser uma estratégia positiva para o sucesso dos alunos, desde que adequadamente incrementada.

4.1.4. Da elaboração teórica à materialização prática

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem estruturado e sustentado por bases sólidas, torna-se essencial que o professor recorra a outros meios que igualmente levam à consecução de objetivos formativos. É através de uma análise rigorosa que o professor seleciona os recursos que o nortearão durante a prática pedagógica. Posto isto, durante o EP foi necessário empregar algumas metodologias de ensino, através dos modelos, com vista a contornar os problemas originados pela pandemia, criando as circunstâncias mais favoráveis aos alunos no sentido de um desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas. Do facto, nos próximos tópicos discorrerei acerca das ferramentas que guiaram a minha prática ao longo dos três períodos.

4.1.4.1. 1.º Período: o começo da escalada

Começando por relatar as minhas primeiras vivências com as modalidades no primeiro período, estas iniciaram-se através da Ginástica de solo e Futebol, muito díspares do ponto de vista do meu domínio relativamente aos seus conteúdos, pois relativamente à primeira, encarei-a como um desafio em virtude de não estar muito à vontade com a mesma. Já a segunda foi o oposto já que, pelas experiências vividas, considerei estar totalmente familiarizado. Após esta pequena introdução, irei apresentar o enquadramento, que se encontra na tabela 2 abaixo, onde sumariamente são realçadas as estratégias utilizadas nas duas modalidades, com vista a evidenciar as soluções encontradas aos constrangimentos previamente identificados.

Tabela 2 – Estratégias e modelos de ensino utilizados no 1º período.

1º PERÍODO		MED + MAC					
		Época	**Afiliação**	**Competição formal**	**Record**	**Festividade**	**Evento culminante**
Estratégias /Soluções	**Ginástica de solo**	✓ Calendário competitivo da LAC (Liga Anti-Covid 20.21): ***1ª competição:*** Ginástica de Solo. ***Categorias:*** individual e Coletiva.	✓ Formação de 3 equipas; ✓ Atribuição da função de capitão e sub-capitão; ✓ Definição de cor da equipa, grito, lema, mascote e criação de símbolo.	✓ **Sessões de 50`**: competição de estafetas entre equipas ✓ **Sessões de 100´:** preenchimento de ✓ fichas de registo (competição individual).	✓Classificação da liga, estatísticas das equipas e dos jogadores registadas semanalmente na caderneta da LAC e disponibilizadas no Teams.	✓***Cerimónia:*** a realizar na aula de autoavaliação; ✓***Rituais:*** grito de equipa no início e fim de cada exercício competitivo; ✓***Publicidade:*** fotos de equipas aquando da realização da cerimónia.	✓Na aula de autoavaliação do 1º período, entrega de prémios das Competições coletivas de futebol e de ginástica de solo - medalhas de 1ºs, 2ºs e 3ºs lugares, respetivamente, de cada modalidade, assim como certificados de participação. ✓Os prémios de jogador revelação, melhor atleta e equipa fair-play, serão apenas entregues no final do ano letivo, através de um somatório de todos os pontos adquiridos ao longo das várias modalidades.
Estratégias /Soluções	**Futebol**	✓ Calendário competitivo da LAC (Liga Anti-Covid 20.21): ***2ª competição:*** Futebol. ***Categorias:*** individual e coletiva.	✓ Formação de 4 equipas; ✓ Atribuição da função de capitão e preparador físico; ✓Definição de cor da equipa, grito e símbolo.	✓ Realização de desafios semanais entre equipas; ✓ Realização de quizzes - competição individual.	✓Classificação da liga, estatísticas das equipas e dos jogadores registadas semanalmente e na caderneta da LAC e disponibilizadas no Teams.		

4.1.4.1.1. Ginástica de solo

Para a lecionação desta UT importa referir que a mesma sofreu uma reestruturação devido às indicações da DGS em concomitância com as normas adaptadas pela escola, ou seja, dado que a EC não detinha as condições mais favoráveis para o número de alunos que a turma possuía, mais concretamente, vinte e oito, quer pela quantidade, quer pela variedade de materiais, quer ainda pelo espaço disponível para a prática. A situação tornou-se mais problemática quando, de acordo com as regras impostas pela escola, só era permitida a prática a metade da turma, de modo a cumprir o distanciamento social e as regras de higienização. Este facto implicou uma planificação e gestão de conteúdos assaz cuidadosa.

Assim sendo, uma vez que em contexto prático só metade da turma é que poderia estar em exercitação e, de forma a otimizar o tempo disponível, a criação de tarefas simplificadas e de transição facilitada, foram fortes apostas implementadas. No que às aulas de tempo diz respeito (50 minutos), as estratégias passaram pela elaboração de estafetas (tarefas lúdicas), com vista a trabalhar as capacidades motoras associadas a um elemento gímnico. Já nas aulas de bloco (100 minutos), optei por desenvolver situações de aprendizagem e progressões pedagógicas dos conteúdos selecionados, uma vez que existia mais tempo disponível. Discriminando com mais objetividade a última situação referenciada, as tarefas aplicadas respeitavam sempre o nível de desempenho do aluno, sendo que a sua complexidade variava mediante as suas necessidades, isto é, havia diferentes níveis para a mesma tarefa, como por exemplo, existia a variante de executar o rolamento à frente só no colchão e para os alunos com mais dificuldades, o recurso ao trampolim *reuther*.

Relativamente aos alunos que não se encontravam em prática, a solução passou pelo recurso à cultura desportiva, ou seja, durante todas as sessões foram realizadas fichas (predefinidas pelo NEP), para responder a perguntas intrinsecamente ligadas às tarefas da aula, exercitando e consolidando os conhecimentos à modalidade em questão. Para além das respostas, foram também incrementados outro tipo de registos, nomeadamente de observação (apontar os erros do aluno x), responder com base nos elementos gímnicos presentes numa determinada estafeta, perguntas de verdadeiro e falso, entre outros (Anexo 3).

No que se refere aos objetivos psicossociais, ou seja, aqueles abarcam os valores da EF, recorri à utilização do Modelo de Educação Desportiva (MED), aliado ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), dado que ambos apresentam particularidades que se coadunam com os objetivos estabelecidos para a turma: o primeiro modelo, MED, surge com o intuito de aumentar os níveis de motivação face às restrições impostas. Este está mais associado aos jogos desportivos coletivos, o que implicou algum ajustamento nos seus princípios para a lecionação da ginástica.

Siedentop (1994) qualifica o modelo como inovador face à sua estrutura curricular, pois entende que dá oportunidade aos alunos para vivenciarem melhores experiências em EF e com isto, desafia as abordagens pedagógicas tradicionais. Neste sentido, conforme cita o autor, o MED "foi desenvolvido para oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos e alunas no ambiente escolar (p.18)". O presente modelo também integra seis características do desporto institucional, que compreende: a época desportiva (unidades didáticas), a filiação (concernente às equipas), a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e, por último, o evento culminante.

Neste contexto foi criada a "Liga Anti-Covid" (LAC) de modo a proporcionar aos alunos uma competição saudável. A organização da liga, englobava uma caderneta com o "cromo" do aluno, a sua calendarização com duas variantes (individual e coletiva), uma ficha que contemplava todas as informações alusivas à equipa, ou seja, o nome da equipa, o capitão, o subcapitão, a escolha da cor, do lema, do grito (para este ser aplicado antes das competições), e de maneira a singularizarem o seu grupo de trabalho, teriam que elaborar um símbolo manuscrito colocando em prática a sua criatividade. Como ainda estava numa fase de conhecimento da turma, optei por conceder o ónus aos alunos para a escolha dos grupos, com o propósito de constatar quem eram os colegas com os quais tinham laços afetivos mais fortes.

Ao nível do funcionamento das competições, a componente coletiva estava associada às aulas de tempo, ou seja, o foco estava correlacionado nas pontuações relativas às tarefas de estafeta coletivas (que abrangiam as capacidades motoras); a competição individual, associada às aulas de bloco,

era o somatório referente a esta variante, isto é, aos pontos conseguidos nas diversas fichas de registo. Para dar mais ânimo às provas, semanalmente toda a estatística inerente à liga era colocada no grupo da turma na plataforma *Teams* (recurso fornecido pela escola). A festividade deste evento deu-se na última aula do período, em que foram visualizados todos os resultados associados à liga antes de se atribuírem os diplomas de classificação (Anexo 4). Segundo Marreiros e a sua equipa (2001), baseado em trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (Barros et. al., 2009), relativamente à sua teoria socioconstrutivista, salientam que quando os alunos realizam trabalhos cooperativamente com os elementos mais capazes, aprendem mais se a ação decorrer na zona de desenvolvimento proximal.

Neste seguimento, durante as aulas de bloco, o modelo que se fez mais sentir foi sem dúvida o MAC, pois esteve presente em quase todas as tarefas propostas. A aplicação do modelo em si suscitou nos alunos aprendizagens acerca dos conteúdos abordados com a inserção das ajudas nos diversos elementos gímnicos. Numa primeira instância, optei por uma breve instrução sobre a forma de acompanhamento e isso auxiliou-os no desenvolvimento de competências por intermédio de uma análise dos conteúdos da matéria. Em todas as situações de aprendizagem o processo de instrução foi conjugado com a demonstração, havendo um enfoque nas componentes críticas das diferentes habilidades, tornando-se este procedimento num forte incentivo com vista à obtenção de uma maior autonomia através do trabalho cooperativo Considero ter sido um procedimento bastante rico visto que, através destas experiências, os alunos criaram mais hipóteses de entendimento sobre as habilidades pretendidas, facilitando o seu processo avaliativo.

Indo ao encontro das ideias plasmadas por Johnson e Johnson (1999), para que um grupo se potencie, ou seja, consiga atingir os padrões da aprendizagem cooperativa, torna-se necessária a implementação de cinco pressupostos essenciais que precisam de ser estruturados de forma cuidada para que o método surta efeito. Deste modo, os constituintes essenciais que são considerados os pilares da aprendizagem cooperativa, e que possibilitam uma gestão por parte do professor, são a interdependência social positiva, a responsabilidade individual, os processos de grupo, a interação social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (normalmente utilizado em

grupos de trabalho reduzidos). Em concordância com estes princípios, a aplicação do MAC nesta modalidade transferiu efeitos positivos, uma vez que durante as aulas foi possível observar os alunos em debates com vista a explorar as suas capacidades de forma a potenciá-las. Outro dos aspetos favoráveis associado a tudo o que foi anteriormente mencionado, está relacionado com a variação de elementos de grupo, ou seja, durante as sessões de trabalho os alunos puderam trabalhar com outros colegas, possibilitando vivenciar outras perspetivas e necessidades diferentes.

4.1.4.1.2. Futebol

Antes de enquadrar as estratégias desta matéria, devido à situação pandémica, importa referir que esta também sofreu algumas modificações a nível prático. Unanimemente ficou decidido pelo grupo de EF a forma de operacionalizar a matéria, que passava pela criação de grupos de trabalho reduzidos, uso de máscara obrigatório (mesmo sendo em espaço aberto), e consequência disto, a solicitação exigia níveis de intensidade de leve a moderada, exercícios maioritariamente analíticos e jogos reduzidos, no máximo até à forma de jogo 3x3.

O recurso usado para dar resposta e continuidade à liga LAC foi o MED, por esta se tratar de uma modalidade desportiva coletiva, o que implicou o recurso a outras características presentes nos princípios do modelo, nomeadamente a valorização da dimensão humana e cultural do desporto.

De forma a aproximar esta UT a uma desportiva, deu-se continuidade ao preenchimento da caderneta. Atendendo a uma das características do MED, que retrata a variedade de pepéis assumida pelos alunos na constituição de equipas, introduziu-se novo calendário competitivo e formação de novas equipas com o alargamento de funções exigidas pela modalidade (árbitros, capitães e preparador físico). Contrariamente ao modo como foram distribuídas as equipas em relação à modalidade anterior (lembro que tinha dado autonomia para os alunos as constituírem), desta vez optei por fazer a divisão mediante os seus níveis de desempenho, em função da avaliação diagnóstica, com o intuito de haver um maior equilíbrio nos momentos de competição.

No que respeita aos períodos competitivos, estes aconteceram-se ao longo de todas as aulas, com algumas condicionantes, a saber, o tempo

disponível para a lecionação. Assim, para as aulas de tempo foram aplicados desafios inerentes aos conteúdos de cariz analítico, ao passo que nas aulas de bloco, deu-se preferência aos jogos reduzidos (2x2 ou 3x3).

Relativamente às aulas de tempo, as tarefas atendiam sempre ao nível de desempenho do aluno, ou seja, para os alunos que se encontravam no nível introdutório, os seus objetivos eram simplificados, como por exemplo, conduzir a bola sem oponente ou fazer passes a curtas distâncias. Comparativamente aos alunos do nível avançado, as tarefas apresentavam maior complexidade, como por exemplo, condução de bola com oponentes, remate a um alvo (poste, trave), limitação de toques em “meiinhos”, entre outros. Já nas aulas de bloco, os jogos reduzidos atendiam às suas equipas de afiliação pelo MED, ou seja, todos os grupos continham alunos que enquadravam os dois níveis.

O uso do formato de competição foi um aspeto importante na motivação dos alunos pois, apesar de no inquérito inicial ter um número muito elevado de elementos que tinha esta modalidade como “não gosto”, a resposta perante a competição revelou-se muito positiva. Desta forma foram trabalhados os objetivos psicossociais inerentes às finalidades comuns de equipa, isto é, privilegiou-se a cooperação, a responsabilidade e o envolvimento, pois só assim conseguiriam atingir o sucesso. A nível da competição individual, existiu um momento relativo à concretização de um *quiz de* conhecimentos da modalidade, pela plataforma *kahoot,* que englobava regras, habilidades táticas e técnicas, entre outras. Esta situação surgiu como um “plano B” previamente construído, como alternativa à impossibilidade da prática por motivos relacionados com condições atmosféricas adversas. Tornou-se ainda um recurso alternativo na abordagem à cultura desportiva. O uso das tecnologias nesta abordagem alternativa permitiu uma correção mais detalhada do *quiz,* de modo interativo, dos espetos ligados às habilidades técnicas e táticas (onde existia maior dificuldade de entendimento).

O final desta UT, o último dia do período, foi destinado ao evento culminante, encerrando com a publicação dos resultados e a entrega dos respetivos diplomas (Anexo 5).

4.1.4.2. 2º Período: A avalanche silenciosa

Comparativamente ao anterior, este tornou-se num período de muita agitação e incerteza: começou normalmente, em regime presencial, tendo transitado para o ensino à distância (E@D). Era expectável que as modalidades a lecionar fossem o voleibol e a dança. Contudo, e fruto da pandemia, a primeira acabou por se dividir entre dois períodos (as últimas três semanas do 2.º período e as primeiras duas semanas do 3.º), o que implicou uma reformulação do processo. A dança, por sua vez, inicialmente planeada para o 2.º período, foi substituída pelo ensino à distância, tendo sido reprogramada para o 3.º período. Tal implicou a exclusão dos conteúdos inicialmente previstos para o 3.º período, nomeadamente o atletismo e o badminton.

4.1.4.2.1. Voleibol

Importa realçar que a lecionação do voleibol foi igualmente condicionada pelas normas traçadas pelo grupo de EF no qual ficou definido que, para além do uso obrigatório de máscara, as atividades decorreriam em grupos de trabalho reduzidos utilizando as formas de jogo 1x1, 2x2 e/ou 3x3. Esta era uma das matérias em que me sentia confortável para a sua lecionação, pois enquanto aluno de EF, sempre apresentei um bom domínio quer a nível técnico, quer a nível tático. Além disso, por ter desfrutado da prática de um modelo de ensino coerente e adequado a esta modalidade, enquanto estudante da FADEUP, considerei a incrementação do mesmo na turma como a mais adequada. Trata-se do Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), que me permitiu ensinar o voleibol por etapas de aprendizagem, através de formas de jogo adaptadas ao nível de desempenho. Por conseguinte, de acordo com Mesquita (2006), o presente modelo define três dimensões essenciais para o praticante: a primeira direciona-se às questões cognitivas, pois evidencia a compreensão pelo jogo e a necessidade da procura de soluções; a segunda vai ao encontro das dimensões sociais, onde esta surge como uma oportunidade de prática e participação equitativa; e a terceira que, ao evidenciar a necessidade do aluno para a compreensão jogo, direciona-se para a dimensão motora, que visa o desenvolvimento das competências do jogo (técnica, tática e física).

Ainda sobre o MAPJ, segundo Mesquita e seus colaboradores (2005), o processo de ensino é conduzido e organizado mediante os níveis de desempenho em que os alunos se encontram, dando possibilidade de progresso de uma forma gradual em função dos sucessos obtidos. Concordando com os autores, o modelo abrange todas as formas de jogo, desde a mais básica até à mais formal. Este foi um aspeto que tive sempre em conta, sendo que a avaliação sobre este processo se efetivou através de uma alteração estrutural do jogo, no qual as exigências vão de encontro às componentes críticas associadas aos diferentes conteúdos.

Ainda na sua matriz estrutural, o modelo engloba quatro etapas do ensino desta modalidade estando configurada para se operacionalizar de forma progressiva (do um ao quatro). Para se determinar as respetivas etapas associadas a uma turma, o processo passa pela identificação do nível de jogo onde se encontra a maioria dos alunos, sendo o ponto de partida para o trabalho a desenvolver. Foi assim necessário recorrer a uma aula de avaliação diagnóstica (primeira aula), para enquadrar a turma num nível de aprendizagem, inserindo-a na segunda etapa.

Neste seguimento, e segundo afirma Mesquita (2015), nesta etapa o tipo de jogo apresenta-se como anárquico. Isto porque torna-se percetível a desorganização dentro de campo, as lacunas na parte comunicativa entre praticantes e na própria ação para intercetar a bola. Ainda assim, comparativamente ao nível anterior, os alunos conseguem manter um maior controlo de bola, que consequentemente permite um maior número de toques.

À luz do que foi o planeamento para esta UT, inicialmente estavam previstas quinze aulas, passando posteriormente para treze, cinco de bloco e apenas três de tempo. Sintetizando, a meta traçada inicialmente para a abordagem ao voleibol passava por os alunos alcançarem os diversos objetivos das diferentes etapas, até atingirem a forma de jogo recomendada pelo grupo de EF, nomeadamente o 3x3. Porém, face à interrupção temporária, mas de duração significativa, consequentemente a prática foi significativamente reduzida e as sessões que restaram (duas semanas), serviram essencialmente para a recuperação de algumas aprendizagens e consolidação de outras anteriormente lecionadas. O foco passou por trabalhar as situações de jogo 1x1 e de 2x2, desenvolvendo as habilidades técnicas passe de frente,

manchete, posição fundamental média e o serviço por baixo; no que diz respeito às habilidades táticas o objetivo passava pela exercitação dos seguintes parâmetros: ocupação dos espaços, encadeamento de ações, diferenciação de papéis e definição das zonas de responsabilidade. Indo ao encontro da estrutura do modelo, dado que este permite a adaptação de jogos modificados, muitas vezes recorri a esta ideia com o objetivo de obter uma resposta mais positiva face ao ensino desta modalidade, como por exemplo, diminuir os limites do campo ou baixar a rede, o que se fez sentir mais positivamente nos alunos com maiores dificuldades. A aplicação e organização de tarefas simples possibilitou ainda aos alunos um maior envolvimento e compreensão.

A par do MAPJ, ao longo desta modalidade também recorri a algumas particularidades do MED com vista a um desenvolvimento mais rico na formação interpessoal e social. Para além da tradicional afiliação, e com o intuito de promover uma aprendizagem mais sólida da modalidade, para além das habilidades técnicas e táticas, houve uma preocupação relativamente ao conhecimento das sinaléticas do árbitro com o objetivo de atribuir mais responsabilidades aos alunos (ajuizar os jogos), com vista a maiores ganhos de competência (cultura desportiva). Em todas as aulas aquando das competições de jogos reduzidos, pelo menos dois alunos encontravam-se nessas funções, informando-me os resultados no final dos mesmos. Um dos pontos fortes desta modalidade relacionava-se com o fator de competição, presente em todas as aulas, havendo sempre um clima positivo e motivador.

Ainda que esta modalidade tenha “parado” a nível prático, durante as duas primeiras semanas de E@D e na última (antes de voltarmos ao presencial), procurei rentabilizar da melhor forma o processo de ensino aprendizagem introduzindo uma abordagem mais teórica. Foram enfatizados a história do voleibol, as diferentes sinaléticas de arbitragem, as habilidades técnicas (critérios de êxito e erros mais comuns), as habilidades táticas e por fim, as diferentes formas de jogo existentes em contexto escolar e respetiva importância. Na segunda parte referente à última semana de E@D, para familiarizar os alunos novamente com a modalidade, foi criada uma ficha padrão com as habilidades técnicas abordadas nas aulas, de modo a permitir

aos alunos analisarem um vídeo em que tinham de registar a quantidade de vezes que houve “sucesso” ou “insucesso” nas ações solicitadas (Anexo 6).

De forma surpreendente, foi sem dúvida a modalidade que mais prazer me deu lecionar (apesar do constrangimento), não só pelas classificações obtidas pelos alunos (que foram melhores que as outras matérias), mas como docente, pois aproveitei da melhor forma os recursos que havia disponíveis, desde os modelos adotados até às diferentes ferramentas utilizadas. O inquérito preenchido pelos alunos no início do ano fez com que previsse esta situação, dado que havia um bom número de alunos que tinha dado o *feedback* que gostavam de voleibol. Certamente que os resultados também refletiram esta realidade.

“De forma geral, a turma nesta modalidade em específico, mostrou maiores índices de desempenho e participação nas aulas, comparativamente a outras matérias anteriormente lecionadas.”

(Reflexão Unidade Temática (RUT), Voleibol, abril, 2021)

4.1.4.2.2. À espreita de novas modalidades: Voleibol sentado e Boccia

Com o objetivo de oferecer novas experiências aos alunos, no segundo período estava prevista a sensibilização a duas modalidades ligadas ao Desporto Adaptado (DA), nomeadamente o voleibol sentado e o boccia. Esta ideia surgiu e foi pensada no NEP devido a uma aula prática em que estivemos presentes na FADEUP, concretamente no Tópico de DA. Relativamente à primeira, e dado que neste período letivo iriamos lecionar a modalidade de voleibol, percebemos que havia condições para a concretização desta sessão e partimos do prossuposto que os nossos alunos já tinham competências para jogar, pois já se encontravam consolidados os domínios básicos necessários para a prática.

Corroborando com Coldebella e colaboradores (2004), para além das modalidades chamadas de convencionais, é fundamental as atividades físicas de cariz alternativo, uma vez que elas comportam experiências diferentes do nosso quotidiano. Foi nas ideias fundamentadas pelos autores, que passei a

mensagem aos alunos, dando uma breve introdução sobre a importância destas vivências.

Com isto sei que abri a porta e dei outra perspetiva do desporto, o DA, muitas vezes esquecido nas escolas. Mais do que praticar, considerei elementar os alunos conscientizarem o desporto também como um veículo de inclusão e perceberem que o desporto é mesmo para todos, independentemente das limitações e qualidades de cada um. Ainda corroborando com Costa e Souza (2004), os autores afirmam que não se pode pensar na EF sem considerar os Desportos Adaptados, pois se considerarmos o papel da inclusão, percebemos as suas potencialidades pedagógicas.

Como apenas se tratava de uma sessão e a minha preocupação passava por uma exploração de outros desportos por parte dos alunos, nesta abordagem optei apenas pelo Modelo de Instrução Direta, onde todo o processo de ensino se baseia nas decisões do professor. Não havendo uma sequência lógica com vista à evolução dos alunos, a nível de estratégias apenas me debrucei sobre as questões organizacionais, tendo colocado todos os alunos em simultâneo a praticar subdivididos pelas suas equipas do voleibol convencional. À medida que os alunos iam jogando, foi interessante observar as estratégias que foram procurando quando começaram a perceber a dinâmica do jogo, sobressaindo assim, o trabalho cooperativo incutido nos valores do desporto.

O boccia, a outra modalidade planeada, não foi possível a sua concretização devido à situação pandémica, pois foi irreversivelmente condicionada pelo E@D.

“Em suma, considero ter sido uma aula bastante produtiva pois o objetivo passava essencialmente por proporcionar diferentes e experiências, sendo que o feedback positivo dos alunos também facilitou a minha satisfação pessoal.”

(RA, 19 de janeiro 2021)

4.1.4.2.3. A agitação chamada: E@D

"Chego a um ponto deste meu percurso em que mais parece uma "montanha russa", no qual consigo sentir um misto de emoções."

(RA, 9 de fevereiro de 2021)

Este desabafo foi o reflexo duma semana altamente desgastante a nível mental devido a toda a preparação para o ensino à distância. Possivelmente foi dos meus maiores desafios nesta caminhada, mas como durante o EP nunca estive sozinho nesta "batalha", todas as inseguranças foram ultrapassadas e aquilo que parecia trabalhoso, virou facilmente rotina.

A missão para enfrentar o E@D, passou por semanalmente conseguir motivar os alunos em duas aulas síncronas e uma assíncrona (direcionado ao trabalho autónomo), durante oito semanas consecutivas. O início foi bastante difícil, pois considero ter sido uma batalha constante em criar uma rotina obrigatória para os alunos ligarem as câmaras, o que levou a um planeamento minucioso de dinâmicas e estratégias para combater esta condicionante.

Após uma análise global daquilo que poderia acontecer neste regime, comecei por tornar os problemas em soluções. Partindo do pressuposto que a EF é uma disciplina muito direcionada para prática e não permite muitos momentos de cariz teórico, percecionei aqui uma janela de oportunidade. Assim, depois de analisar de forma cuidada o documento das aprendizagens essenciais, atendendo às áreas de competência do perfil do aluno de 10º ano, considerei pertinente trabalhar as temáticas incutidas na área dos conhecimentos.

Deste modo, as aulas foram organizadas e planeadas como forma de trabalhar em simultâneo a componente física em paralelo com os conhecimentos, dando oportunidade também aos alunos de trabalharem nos temas inerentes à disciplina. Assim, a primeira parte das aulas de tempo, foram dedicadas a blocos de matéria relativos aos conhecimentos (por exemplo: Obesidade e Sedentarismo), sendo que a segunda estava direcionada para a exercitação de circuitos de condição física. Relativamente às aulas de bloco, o sistema passava por um dos grupos dar continuidade à temática apresentada (através de sorteio realizado na primeira aula). Na semana anterior era enviado o guião específico de cada trabalho seguindo-se a realização de desafios de

condição física (Anexo 7). Em cada grupo, havia um aluno responsável pelo envio do trabalho, com a obrigatoriedade de entregar dois dias antes da sua apresentação, permitindo-me fornecer *feedbacks* com vista ao refinamento do mesmo. Relativamente à função dos outros grupos aquando das apresentações, estes tinham como tarefa avaliar a prestação dos colegas através do preenchimento de uma tabela predefinida com uma escala de 1 a 5 com a respetiva classificação descritiva, sendo que o grupo apresentador também que se tinha que autoavaliar com base na mesma escala. No que respeita ao trabalho autónomo, a responsabilidade caía sobre a realização de três questões relacionadas com o tema, sendo obrigatório para todos os alunos (inclusive os apresentadores), pois estas foram alvo de avaliação formativa. A tabela 3 mostra de forma resumida toda esta sequência, evidenciando os temas abordados.

Tabela 3 - Dinâmica utilizada no ensino à distância.

AC - E@D	Síncrona	Assíncrona	Apresentação Professor	Apresentação Grupos	Condição Física	Preenchimento Ficha de Registo
Aula 1	X		Voleibol		X	
Aula 2	X			Sorteio	X	
Aula 3		X				
Aula 4	X		Saúde		X	
Aula 5	X			Voleibol	X	X
Aula 6		X				X
Aula 7	X		Saúde		X	
Aula 8	X			Saúde	X	X
Aula 9		X				X
Aula 10	X		Desporto Adaptado		X	
Aula 11	X			Saúde	X	X
Aula 12		X				X
Aula 13	X		SBV		X	
Aula 14	X			Desporto Adaptado	X	X
Aula 15		X				X
Aula 16	X			Desporto Adaptado	X	X
Aula 17	X		Teste de conhecimentos			
Aula 18		X			X	
Aula 19	X		Autoavaliação			

Todas as dinâmicas utilizadas espelharam-se no MAC por tudo o que o modelo envolve. Assim, Johnson e a sua equipa (1993) atribuem o significado de aprendizagem cooperativa, quando um grupo de alunos trabalha de forma conjunta com vista a potenciar a sua aprendizagem e a dos envolvidos. Partindo desta perspetiva e ao longo de todo E@D, o planeamento já foi realizado com vista a atingir os três domínios que englobam este modelo, nomeadamente: ao afetivo, em que todos os alunos devem envolver-se, interagir e refletir em grupo para a elaboração e apresentação do trabalho (sendo este último de carácter obrigatório); ao cognitivo, a realização da tarefa exige que todos os elementos do grupo sejam capazes de compreender as instruções gerais que lhes são fornecidas e que sejam capazes de participar no processo de resolução de problemas em grupo, quer na elaboração como na própria apresentação do trabalho; e por último, o psicomotor, em todas as aulas de bloco, após a apresentação do trabalho, todas as equipas participam num desafio de aptidão física, sendo que o sucesso individual depende dos resultados obtidos pela sua equipa.

4.1.4.3. 3º Período: a chegada ao cume do *Everest*

Relativamente ao terceiro períod a minha prática pedagógica apenas se debruçou sobre a modalidade de Dança, não sendo possível lecionar as matérias previstas de Atletismo e Badminton conforme planeado no primeiro PAT.

4.1.4.3.1. Dança

“Agora é tempo de arrumar o dossier de Voleibol e começar a preparar aquela que será com certeza a modalidade que me irá dar mais dores de cabeça e desafiar-me semana após semana.”

(RA, 29 de abril de 2021)

Foi no seguimento desta reflexão que encarei este “adamastor” denominado de dança. Conforme mencionado na reflexão, já havia antecipado que iria ser uma modalidade altamente desafiante tal como foi Ginástica, sendo

que a única diferença passa pelo receio da minha exposição, pois sou um *robô* autêntico a dançar.

De acordo com Varanda (2012), esta matéria em contexto escolar não procura somente o desenvolvimento das capacidades motoras, foca sobretudo em aspetos cognitivos da imaginação e criatividade, tornando-se assim uma chave vital na educação escolar, dado que a aprendizagem acontece por intermédio das relações externas e internas de um aluno, envolvida em fatores significativos como o aumento da sociabilização, da criatividade, da comunicação e da sua consciência corporal, desenvolvendo os diferentes conceitos psicossociais.

Foi baseado nas palavras proferidas pelo autor que regi a minha prática pedagógica. Desde a primeira aula que tornei implícitos os fatores atrás mencionados, pois considero que são importantes do ponto de vista do desenvolvimento de competências do aluno. Para um melhor enquadramento relativamente aos objetivos nos diferentes domínios foi necessário recorrer ao programa de aprendizagens essenciais do ano em questão e analisar minuciosamente as finalidades plasmadas. Com isto, perspetivava-se que os alunos soubessem apreciar a dança, aprendessem a compor e fossem capazes de realizar sequências lógicas de elementos técnicos basilares em coregrafias individuais ou de grupo, aliados aos critérios da expressividade.

Neste seguimento, sabia de antemão que tinha que ser um professor estratega e resiliente para conseguir envolver todos os alunos, pois analisando o inquérito inicial, e a par da modalidade de Futebol, a Dança era a mais votada no parâmetro de “não gosto”. Parti do entendível quanto à introdução da matéria, com uma abordagem teórica e explicações sucintas, no qual cada diapositivo continha o respetivo conteúdo, sempre hiperligado por um vídeo de cariz amador, ou seja, habilidades e coreografias realizados por alunos do ensino superior para dar uma imagem mais realista e, com isto ganhar a motivação dos alunos ao ponto de expor um vídeo do meu grupo da UC de dança da faculdade. Senti que a partir daqui comecei a ganhar alguns os alunos e esperar que alastrasse aos restantes. Para uma integração mais facilitadora e envolvente, dei o ónus aos alunos para a elaboração dos grupos de trabalho, pois entendi que grande parte se encontrava muito inseguro e

pouco recetivo quanto à dança e foi através de estratégias simples que os fui desinibindo gradualmente. A figura 1 espelha as estratégias incrementadas.

Figura 1 – Estratégias utilizadas no 3º Período.

3º Período Dança		**Tema:** Noção corporal			**Tema:** Noção Temporal				**Tema:** Noção Espacial			**Tema:** Energia		**Tema:** Relação						
		06/05/2021			11/05/2021				18/05/2021			20/05/2021		25/05/2021		27/05/2021	01/06/2021	03/06/2021		Total Pontos
EQUIPAS	**Estratégias MAC:**	Entrega tarefa 1	Pontuação esquemas	Participação	Entrega tarefa 2	Preenchimento da grelha	Filmagem da coreografia	Participação	Preenchimento da grelha	Filmagem da coreografia	Participação	Apresentação das coreografias	Participação	Apresentação das coreografias	Participação	Filmagem da coreografia	Env io das músicas	Preenchimento da grelha	Pontuação esquemas	
	● Criar 5 grupos de trabalho constituídos por 5/6 elementos (autonomamente pela turma);	5	18	✓	5	2	x	✓	2	0	✓	5	✓			10	11	10	20	88
	● Contabilizar as tarefas realizadas numa escala de pontuações criada para cada grupo, estando relacionada com a avaliação sumativa desta modalidade;	5	15	✓	5	2	x	✓	2	0	✓			5	✓	10	11	10	15	80
	● Atribuir tarefas e incrementar desafios aos vários grupos, mediante o tema de cada aula (Por exemplo: noção corporal – através da visualização de um vídeo, os alunos criam um pequeno esquema, focando-se essencialmente nas questões das ações, partes e formas, apresentando-o posteriormente à turma. Os restantes alunos atribuem uma pontuação à performance dos colegas de 1 a 5, sendo somados todos os pontos);	0	20	✓	5	2	x	✓	2	5	✓			5	✓	10	11	10	18	88
	● Ter um capitão/líder definido que leve o seu telemóvel para a aula. Através da aplicação WhatsApp, criar um grupo com os capitães que facilite a partilha das atividades a utilizar durante as sessões;	5	18	✓	5	2	✓	✓	2	5	✓	5	✓	*5*	✓	10	11	10	17	95
	● Cada grupo deve criar a sua coreografia de aula em aula, tendo uma ficha de registo que os orienta para a tarefa a ser realizada e para os conteúdos/ temas abordados nessa sessão.	5	16	✓	5	0	x	✓	2	0	✓			5	✓	0	11	10	16	70

Por outro lado, aliado às estratégias elencadas, prevaleceu novamente a implementação do MAC como ferramenta vital para o processo de ensino aprendizagem desta modalidade, conseguindo desta forma que todos os alunos fossem parte integrante dum grupo e tivessem um papel importante nas relações socio afetivas.

A minha atuação nesta modalidade repartiu-se mais por princípios de mediação e gestão, tendo um controlo ativo nos grupos, fornecendo os *feedbacks* necessários e acompanhando todo o processo de ensino. As propostas de trabalho continham um cariz cooperativo em que era necessário o envolvimento de todos os elementos para a mesma finalidade, promovendo-se assim um clima favorável à prática de forma autónoma. Assim e como afirma Metzler (2000, p.223), "O sucesso só é alcançado quando os alunos trabalham juntos em equipas e contam uns com os outros para completar a tarefa". Indo ao encontro da citação do autor, também se correlaciona o trabalho coletivo quanto à construção coreográfica, que também teve em vista o triunfo comum do grupo. Outros dos aspetos verificados como parte positiva deste processo é que, mesmo depois dos alunos se consciencializarem das suas limitações, construíram os seus trabalhos em prol disso, ou seja, houve grupos que criaram situações para que as particularidades individuais fossem aproveitadas, conseguindo potenciá-las doutra forma explorando outros movimentos.

Partindo para questões de objetivos psicossociais, algo que sempre esteve inerente nas minhas aulas de EF, tornou-se imperial a participação ativa de todos os elementos, pois de acordo com Metzler (2000, p.223) "os alunos assumem a responsabilidade de completar a sua parte da tarefa para o seu grupo e aprender algo no processo", ou seja, apesar de existirem alunos com maior poder de responsabilidade (referindo-me aos capitães), todos os elementos do grupo tinham que dar o seu contributo, assumindo um compromisso individual para com os restantes. A nível de cultura desportiva, devido aos alunos apresentarem baixos índices a nível teórico, aquando da introdução de um novo conteúdo, utilizei com frequência o uso a uma apresentação em formato *powerpoint*, em que estavam disponibilizados os conceitos ligados a um vídeo para um melhor entendimento da matéria. Aliado a este ponto, foi entregue a cada grupo um documento de orientação para a

elaboração das coreografias, no qual, estavam descritos os conteúdos pretendidos, bem como vários exemplos, como: “noção corporal – ações: saltar, deslocar; ou “noção temporal – ritmo: lento, normal, rápido) (Anexo 8).

Apesar de todos os meus receios para a lecionação de Dança, sinto que contornei os obstáculos da melhor forma possível, aproveitando de forma consciente as diversas ferramentas para enriquecer a minha prática e com isto, conseguir com que os alunos dessem uma resposta positiva, Só assim é que senti conforto e tive a sensação de missão cumprida. O uso do MAC, tornou-se numa mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, pois o recurso a este modelo foi projetado para possibilitar que cada elemento fosse integrado no seu grupo, dado que a forma como as equipas foram compostas realizou-se de forma autónoma, ou seja, os alunos puderam escolher os seus grupos, tornando-se assim, num fator facilitador de integração.

“De forma surpreendente, todos os grupos conseguiram cumprir com o estipulado, uns com mais dificuldade, outros com mais habilidade, mas faz parte do ensino escolar. Num panorama geral, olhando aos alunos com mais inibição e recetividade, nesta avaliação sumativa acabou por não se fazer sentir, sendo este um dos meus receios.”

(RA, 8 de junho de 2021)

4.1.5. Ensino à distância: um processo contranatura

“No dia 9 de fevereiro de 2021 deu-se a primeira aula síncrona via online, mas online em Educação Física? Pelos vistos é possível. Um processo completamente contranatura e contra os ideais da disciplina, onde esta tem como o objeto de estudo a corporalidade. Uma das missões de qualquer professor, é saber quando e como motivar os seus alunos e o facto de lecionar num regime não presencial, preocupa-me severamente.”

(RA, 9 de fevereiro de 2021)

Tal como foi relatado na reflexão de aula, foi com alguma insegurança que encarei este regime, pois ao longo da nossa formação fui formatado para uma prática totalmente diferente daquela que tive de enfrentar. Confesso que

tive um turbilhão de pensamentos negativos face a este problema, mas são esses momentos que nos marcam e fortalecem as nossas ideias.

Esta adversidade intitulada SARS-CoV-2 surge e abala o mundo duma forma que obrigou todas as esferas da sociedade a trabalhar digitalmente. Portanto, a nível de ensino, o uso das tecnologias era só a ponta do *iceberg* dos demais desafios colocados aos professores, em que a base passava por dominar as ferramentas. Com isto, a pedido da Direção da EC, o gabinete de informática da instituição, trabalhou arduamente para que os docentes pudessem dar uma resposta positiva para o uso da plataforma base a ser utilizada, o *Teams* da *Microsoft*. Mas a partir desse momento surgiram-me outras questões: “E agora?”, “Como vou motivar os alunos?”, “Como os vou ensinar?”, “Que estratégias vou usar?”, “Como vou controlar a aprendizagem?”, entre muitas outras.

À luz do que foi já inicialmente foi mencionado, o NEP sempre se uniu para combater estes problemas, tornando o EP e este tipo de ensino ainda mais desafiante. No meio de muita insegurança, ainda houve quem contagiasse de forma positiva para desenrolar este novelo. Ao longo deste regime, foram várias as ferramentas exploradas, desde sites interativos, visualizações de vídeos, apresentações de trabalhos em diferentes plataformas (professores e alunos), análise e registo de jogos desportivos, plataformas de acompanhamento para as aulas de aptidão física, avaliar os colegas a exercitar, entre outros, com o intuito das dinâmicas utilizadas sempre variadas de modo, evitar a monotonia e, dentro das condicionantes, atingir os objetivos da disciplina.

Em síntese, de uma forma natural acabei por ultrapassar o receio inicial, fruto do excelente trabalho pensado e planeado pelo e com o NEP: foram sucessivas reuniões para um planeamento pensado em todos os detalhes, os *webinares* que se sucediam, as reuniões com o grupo de EF, em que foram sempre partilhadas ideias e outras que foram surgindo e a visualização dos programas do “estudo em casa” proporcionados pela Rádio e Televisão de Portugal (RTP).

“Um dos objetivos traçados pelo núcleo de estágio, passava por colocar em prática o nosso lado mais inovador de maneira a evitar aulas monótonas, o

que até ao momento temos dado uma resposta à altura da expectativa, pois os níveis de desempenho dos alunos aumentaram significativamente."

(RA, 8 de abril de 2021)

Queria também dar o testemunho, de um momento que se tornou único e só foi concretizável pela lecionação à distância, pois utilizei uma plataforma de treino no qual sou assinante e realizei a aula inteiramente com a turma, desafiado pelos próprios alunos.

"A nível pessoal, senti-me bastante satisfeito por realizar a aula com os alunos, porque apesar de fazer exercício regularmente, entendo que os professores de EF são os principais promotores de saúde nas escolas, sendo esta uma boa estratégia para os motivar."

(RA, 13 de abril de 2021)

4.1.6. Avaliação e a importância de observar

No presente tópico, irei discorrer sobre o modo de operacionalização dos diferentes tipos de avaliação, nomeadamente a diagnóstica, a formativa e a sumativa, sendo estas fundamentais para regular o ensino. Serão ainda apresentados os diferentes instrumentos elaborados nas modalidades lecionadas.

Em todas as avaliações efetuadas durante o ano letivo foram sempre tidas em consideração os critérios gerais da EC, bem como os específicos da disciplina de EF, tendo em vista as necessidades particulares dos alunos, favorecendo-se assim uma avaliação coerente para a sua formação.

Neste capítulo encontra-se ainda uma reflexão sobre a importância dos momentos de observação entre elementos do NEP e dos professores de EF.

4.1.6.1 Avaliação diagnóstica: a chave mestra

A avaliação diagnóstica (AD) é um empreendimento importante no que ao planeamento do processo de ensino aprendizagem diz respeito, pois auxilia categorizar os alunos em relação às aptidões e conhecimentos objetivados para o seu nível de ensino. O PNEF refere que os níveis de exigência do

currículo real dos alunos, a sua a duração e a periodização das atividades (modalidades), são delineadas pelo docente no plano de turma com base na AD e tendo por orientação os objetivos do ciclo de formação (Jacinto et. al., 2001). Com isto, a AD pode ser realizada no início letivo, no começo de uma UT e sempre que o professor pretenda introduzir um novo conteúdo e considerar relevante operacionalizar este tipo de avaliação, ou seja, a AD não se cinge a momentos temporais determinados.

Neste contexto, as AD realizadas ao longo do ano letivo seguiram a mesma sequência lógica, sendo implementada uma sequência de exercícios com níveis de dificuldade distintos, por forma a enquadrar os alunos num determinado nível de desempenho. Para auxiliar este processo foram feitas escalas de valores para os conteúdos selecionados, entre 0 e 3 (0 = não executa, o 1 = executa pelo menos um critério, o 2 = executa pelo menos dois critérios e o 3 = executa três ou mais critérios). Relativamente à sua aplicação, dado a turma ser numerosa, as conclusões que retirei incidiram sobre a definição de objetivos relevantes, ou seja, criar grelhas pouco extensas a nível de conteúdos e direcionar o foco para as maiores dificuldades. Para facilitar este processo, a AD devia estar articulada com estratégias de diferenciação pedagógica e de superação de eventuais problemas por parte dos alunos.

A partir desse momento, a realização de uma análise minuciosa dos dados registados tornou-se imprescindível, permitindo-me planear de forma mais segura todo o processo de ensino, desde a criação das UT até à concretização dos planos de aula. Daí intitular este subtópico de chave mestra pelo desbloqueio que criou relativamente a muitos fatores que intervêm na organização do trabalho da turma.

4.1.6.2. Avaliação formativa: a chave reguladora da aprendizagem

A presente avaliação foi a que mais se fez sentir e me acompanhou durante o ano letivo, já que todas as aulas foram alvo de reflexão escrita.

Segundo os autores Chng e Lund (2018), a avaliação formativa pode ter duas finalidades: a primeira, passa pelos docentes reverem e adaptarem o seu ensino e a segunda serve para os alunos interpretarem a sua evolução. Posto isto, a avaliação torna-se então formativa, quando se assegura que os

processos de formação se vão moldando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às heterogeneidades individuais e, ainda que tenha em conta os resultados da aprendizagem, recai sobre os processos desenvolvidos pelos alunos e às tarefas propostas.

Inicialmente, enquanto EE, foi importante transmitir os valores (influenciados pela minha atividade profissional), nos quais valorizo aspetos ligados aos objetivos psicossociais, sublinhando a existência de um conjunto de parâmetros a serem respeitados para além das habilidades. Com isto, tentei perceber as implicações que isso pudesse ter e a forma como os alunos iriam encarar todo o processo de ensino aprendizagem, que não apenas as classificações finais. Do ponto de vista prático, nos discursos iniciais de cada aula, foi reforçado de forma corrente que um aluno que cumpra as valências elencadas nos objetivos psicossociais, consegue atingir o mesmo nível de sucesso que um aluno com bons índices nas habilidades. O efeito causado a longo prazo fez com que alguns alunos durante as aulas se predispusessem a ajudar o professor na montagem e recolha de material, mantendo um comportamento colaborativo, responsável e de envolvimento nas aulas de EF.

Do exposto, as reflexões diárias tornaram-se fortes alicerces na minha AF, sinalizando alguns parâmetros relativos à avaliação, nomeadamente: às atitudes dos alunos, quer fossem positivas, quer negativas; no cumprimento de tarefas e respetivo envolvimento nas mesmas; na identificação de alunos com mais dificuldades, sendo este um indicador na reestruturação dos objetivos específicos à luz das suas necessidades; na sinalização dos alunos com mais capacidades, para estes se tornarem um trunfo na estratégia de acolitar os menos hábeis no processo de ensino aprendizagem.

Relativamente a esta avaliação, se considerarmos que na EF o processo de AF é contínuo, não precisamos apenas de agarrar aos números do produto final, pois os alunos trabalham ao longo do tempo e se não for valorizado, corremos sérios riscos de falta de interesse das aulas. Normalmente, aquando duma avaliação sumativa (AS), este processo já tem uma estrutura oriunda da AF, não sendo necessário um registo profundo e detalhado desse momento avaliativo.

4.1.6.3. Avaliação Sumativa: a chave de estrela

Apesar de no ponto anterior ter mencionado a importância de uma AF competente, a AS torna-se indispensável no processo de ensino. Ainda que se tenha de valorizar todos os momentos, efetivamente este procedimento ganha maior relevância para a atribuição das classificações finais.

"Apesar disso, relembro sempre aos alunos que devem agarrar a oportunidade de a Educação Física ser a única disciplina cujo objeto de avaliação é o corpo e, mesmo que não sejam dotados na componente técnica, existem outros critérios que ajudam o aluno a alcançar resultados positivos."

(RF, 1º Período, 30 de dezembro de 2020)

Este processo avaliativo ocorreu no final de cada unidade temática e permitiu verificar a progressão dos alunos desde o seu primeiro de avaliação (diagnóstico), atravessando a parte formativa e culminando na sumativa, para uma avaliação mais rigorosa. Atendendo a que o meu enfoque esteve mais no processo e não no produto, o certo é que houve uma necessidade de aplicar uma grelha de AS para complementar o desempenho dos alunos durante cada modalidade. De forma a existir uma coerência na AS, esta foi maioritariamente construída com base nos conteúdos lecionados na AD, para que fosse possível apurar os progressos dos alunos e também das tarefas propostas durante as matérias abordadas, por forma a que esta se tornasse contínua e transparente.

Relativamente às grelhas de avaliação, estas foram devidamente estruturadas e organizadas com base nos conteúdos pré-definidos e, à luz do que mencionei na AF, optei por um preenchimento contínuo para evitar que se limitasse apenas aquele momento de avaliação. Contudo, também era uma oportunidade clara para desfazer algumas dúvidas relativamente à avaliação específica de alguma situação. Para além do já genericamente relatado, no que especificamente às modalidades de Ginástica de solo (1º Período) e Dança (3º Período) diz respeito, com o consentimento dos alunos, utilizei meios tecnológicos, nomeadamente uma câmara de filmar, para poder analisar a prestação de cada aluno de forma mais aquedada e detalhada.

Atendendo à classificação final, esta passou pelo somatório das percentagens relativas aos parâmetros de avaliação, a saber, os momentos

formais (englobando a prática e a teórica), o domínio das atitudes e comportamentos e por fim ao trabalho de aula. A ponderação destes parâmetros, através de grelhas padrão já usadas na EC, consubstanciou-se numa escala de classificação entre 0 e 20 valores.

Antes de finalizar este capítulo queria realçar a importância de estar munido deste tipo de documentos atualizados e elaborados de forma congruente, pois existem interesses "extra" que estão sempre à espreita de possíveis lacunas dos professores. Relato a minha última ida à EC, no qual recebi a notícia do PC do pedido de revisão de classificação de uma aluna que, com vista a benefícios escolares, pretendia integrar o quadro de mérito. Pelo facto de possuir todos os registos formais e pessoais do processo pedagógico e ainda justificações de AF (através do processo de reflexão diário), permitiu-me elaborar o documento de defesa de forma segura, no qual, após a argumentação face aos dados apresentados, o Concelho de Turma (CT) extraordinário reiterou a proposta de classificação apresentada no CT ordinário.

4.1.7. Observar os outros: um complemento indispensável

No presente capítulo, irei discorrer de uma nuance que também se tornou imprescindível para o meu desenvolvimento profissional enquanto EE, nomeadamente das observações formais das aulas lecionadas pelos outros elementos do NEP e pelos professores do grupo de EF.

Das inúmeras observações realizadas ao longo do ano (maioritariamente informais), queria destacar as dez de caráter formal a cada elemento do NEP e que foram alvo de reflexão obrigatória (oral e escrita). Foi desta forma que o NEP se organizou, agendando no início de cada período letivo as datas para as observações. Aconteceram quatro no primeiro período, três no segundo e três no terceiro, havendo um foco diferente para cada momento de análise. De modo a orientar este processo, o PC forneceu uma ficha padrão que compreendia três objetivos diferentes, sendo elas: 1) ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma; 2) rentabilizar maximamente o tempo de aula; 3) melhorar a qualidade da instrução. Os diferentes objetivos exigiam uma consonância entre a análise quanto à atuação do colega e o *feedback* dado pelos alunos face às dinâmicas utilizadas pelo EE. Apesar de planearmos de

forma conjunta, tivemos formas distintas de concretização, o que levou a uma atenção mais rigorosa aquando das observações já que, frequentemente só os detalhes faziam a diferença entre planos de aula similares.

A prática constante destes momentos tornou-se mais enriquecedora quando percebo que estes recursos me permitiram potenciar a minha prática pedagógica através da particularidade de diversas situações, fossem elas positivas ou negativas, como por exemplo: verificar diferentes formas de intervenção, adoção de estratégias organizativas, criação de rotinas comportamentais, dinâmicas para desenvolver tempo de empenhamento motor, entre muitas outras. Para solidificar este processo, como todas as observações foram objeto de reflexão escrita e sequente discussão entre elementos do NEP, a metodologia adotada foi a partilha de pontos de vista de todas as partes (observadores e observado), fazendo-se um balanço entre pontos positivos e negativos e com o PC a dar o seu parecer relativamente a aspetos mais transversais comuns aos EE.

Uma parte das observações informais, para além do PC, aconteceu a professores do grupo de EF. O principal objetivo foi, independentemente das tarefas e conteúdos, perceber distintas posturas e como é que docentes mais experientes concretizam o seu processo de ensino e aprendizagem em diferentes ciclos de ensino.

Capítulo 5

5. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade

Considerando as responsabilidades da profissão e do que é ser professor, tornou-se evidente que vai muito mais além do que a mera lecionação. A presente área abarca todas as atividades em que estive envolvido como membro da comunidade educativa. Este tipo de atributo tornou-se numa autêntica mais-valia no percurso do EE, pois ao estar envolvido diretamente em práticas não letivas, seja a nível de planeamento e, organização, entre outros, possibilita a interação com outros professores e alunos da escola, colaborando assim para uma formação mais completa nos diferentes domínios relacionados com a docência.

Atendendo a que o próprio funcionamento da escola decorreu de forma atribulada devido à pandemia, importa referir que as atividades inerentes à EF também foram alvo de condicionalismos negativos, que consequentemente me impossibilitaram de participar e envolver em questões organizativas. Fruto de todas as restrições decididas na primeira reunião de EF respeitando as diretrizes gerais, como por exemplo jogos formais, excluiu-se de forma literal a realização de eventos desta natureza. Outro dos eventos como o corta-mato, que normalmente tem uma adesão bastante positiva e é visto como uma atividade de grande impacto, qual permite a interação e envolvimento de todo o grupo de EF, acabou por não se concretizar limitando assim as minhas experiências.

Neste capítulo irei discorrer acerca das atividades que implicaram o meu envolvimento, bem como a justificação de outras não concretizadas.

5.1. Projeto de Educação Sexual

O presente projeto encontra-se inserido no Projeto de Educação para a Saúde, envolvendo os relacionamentos entre jovens, os laços afetivos e a educação para a sexualidade. O projeto encontra-se direcionado para todas as turmas da escola e são orientados por técnicos especializados nas respetivas áreas, sendo as sessões articuladas com as restantes disciplinas do curso em CT. As atividades aliadas a este projeto vão desde a visualização de filmes até

a debates com os alunos com temas que incluem a sexualidade, a violência no namoro, o perigo dos encontros online, entre outros.

Neste contexto a disciplina de EF também deu o seu contributo para este projeto através da visualização do filme “Coach Carter”. Considero uma mais-valia a mensagem que o filme transmite, dado que estamos a lidar com jovens adolescentes e este filme transmite muitos dos valores emanados pela EF, tais como: a importância do treinador/professor e a diferença que pode fazer na vida de um jogador/aluno, a disciplina e o respeito pelas regras, o sucesso académico como forma de não serem penalizados no âmbito desportivo (dupla visão), a dimensão que pode trazer a união e o espírito de grupo, entre muitos outros. Todas estas temáticas deram aso a um debate dinâmico e interativo.

5.2. Evento #semfiltro: ensino universitário e agora?

O presente evento foi sem dúvida aquele que considero ter sido o mais enriquecedor e maior prazer me deu. A concretização da atividade em si foi sempre uma incógnita desde início do planeamento (devido à pandemia), pois a intenção era que fosse presencial e acabou por ser transformada num *webinar*. O evento intitulado “#semfiltro: ensino universitário e agora?”, foi organizado pelo NEP de Biologia e Geologia da EC, que englobava um ciclo de palestras diárias na segunda semana de abril, palestras feitas exclusivamente por EEs em final de formação, relativamente aos seus cursos, obviamente com origens distintas (Anexo 9). No início do ano letivo quando fui abordado neste sentido, mostrei-me predisposto a colaborar dando o meu testemunho em relação à EF. Dado que o público-alvo estava direcionado para alunos do ensino secundário de três escolas distintas, o objetivo desta atividade passava pelos EEs darem o seu cunho pessoal relativamente à formação académica, pretendendo esclarecer e dissipar dúvidas quanto às escolhas para o ensino superior.

As sessões estavam divididas em dois momentos que passavam por uma apresentação inicial, seguida dum espaço para perguntas e respostas. Detalhando a parte da apresentação, a ideia global passava por expor as minhas decisões, desde a saída do secundário até à passagem para o mundo

universitário, ou seja, aspetos que se encontram centrados no enquadramento pessoal do presente RE. Paralelamente também reforcei o “nosso” plano de estudos com vista a dar uma visão mais abrangente das etapas que temos que passar enquanto estudantes e essencialmente as saídas profissionais, foco que considero fundamental para tomar uma decisão. A segunda parte foi um espaço para retirar as dúvidas que iam surgindo aos participantes. Através da minha experiência pessoal e académica, procurei defender e publicitar “a minha dama”. Foi uma oportunidade para abrir aos alunos novos horizontes do universo desportivo, pois entendo que a nossa área é uma janela de oportunidades que vai muito mais além do futebol ou dos ginásios.

Em síntese, foi bastante gratificante “dar a cara” em prol da EF e ter a oportunidade de me envolver desta forma com a comunidade escolar e poder assim contribuir de forma positiva para as decisões dos alunos. Considero ter sido muito pertinente a realização deste evento do ponto de vista do aluno, pois sei por experiência própria, que esta é uma fase bastante atribulada e que uma escolha acertada torna o nosso caminho mais feliz.

5.3. Projeto do Desporto Escolar (DE)

Quando falamos de DE na EC, falamos mais propriamente de voleibol, sendo a única modalidade existente. Apesar de este ano não existirem as competições interescolas, os treinos sempre ocorreram. O projeto é coordenado há vários anos pela mesma professora, que conta com duas equipas: uma feminina e outra masculina. Apesar de ter interesse na integração deste meio, o horário dos treinos impediu a minha presença devido aos compromissos profissionais, que são a minha fonte de rendimento. Desde logo constatei que era uma das lacunas da escola pois, para além de só ter uma modalidade, o horário acontece num período extraescolar entre as 18:30 e as 20:00 horas, o que é um fator limitador para qualquer EE que queira fazer parte deste programa.

Pessoalmente, enquanto elemento integrante do grupo de EF, desde início publicitei e incentivei este projeto, pois o inquérito inicial continha um parâmetro relacionado sobre o interesse em participar. Apesar de não estar diretamente ligado, consegui cativar quatro alunos para o DE.

5.4. Direção de turma, Conselho de turma e reuniões do grupo de EF

A nível de Direção de turma, tive a "sorte" de experienciar esta função de modo mais próximo, dado que a minha turma era também aquela em que o PC era DT. Foi importante perceber os bastidores do funcionamento dos processos do aluno e do trabalho árduo que tem que ser realizado nesse sentido. Um dos cuidados que o PC sempre teve comigo, foi colocar-me ao corrente dos reais problemas da turma noutras disciplinas, desde as queixas dos professores, às faltas disciplinares, aos problemas constantes da planta da sala, aos recados dos encarregados de educação, entre outros. Adicionalmente também sempre me encaminhou todos os e-mails dos encarregados de educação com todo o tipo de problemas presentes, o que por vezes me deixou mais sensível na forma de ver certos alunos. Isto fez-me ver que há situações que ultrapassam o mero contexto escolar e o professor tornar-se num anjo da guarda para muitos encarregados de educação, principalmente na educação dos filhos. Senti que este voto de confiança irá ser útil em situações futuras.

Relativamente ao Conselho de turma (CT), as diversas reuniões, maioritariamente *online,* foram mais um momento de aprendizagem, pois vi-me envolvido num contexto em que todos os professores se reúnem em prol da turma: debateram-se problemas transversais, situações a melhorar, estratégias a incrementar, todos com finalidade de contribuir para a formação integral dos discentes. É uma oportunidade que se constitui vital para um EE e, no meu caso, permitiu-me também contactar com diferentes individualidades docentes e poder retirar um pouco de cada uma delas para a minha formação docente. Tenho que agradecer ao PC pela forma como me integrou, pois mesmo nas reuniões de CT, deu-me a liberdade de usar a palavra deixando-me confortável e confiante nas minhas competência. Aquando das propostas de classificações, sempre tive oportunidade de as fundamentar devidamente. Todos estes momentos foram marcantes no sentido de pertença à escola. Uma situação que guardo em boa memória prende-se com o facto de na última reunião extraordinária ter todos os professores da turma a congratular-me pela subida aos quadros nacionais na arbitragem.

Acerca das reuniões do grupo de EF, este foi sem dúvida outro meio de integração na comunidade educativa. De uma forma geral, o grupo apadrinhou empaticamente o NEP, o que tornou desde logo mais confortável nossa estadia na escola. Reuníamos semanalmente (presencial ou à distância), onde se partilhavam muitas ideias e experiências gerais e específicas. Os primeiros meses foram tempos de muita união no grupo fruto da luta constante das restrições impostas à EF, ou seja, as reuniões tornavam-se bastante produtivas em busca das melhores soluções, em função das limitações pandémicas, para uma prática otimizada. Durante as reuniões houve a necessidade de conjugar todos os recursos e opiniões possíveis dado que, de semana para semana, as normas "apertavam". Decisões conjuntas formam alicerces mais fortes e foi aqui que fui dando a minha contribuição pessoal com vista ao sentimento de pertença. Apesar de grande parte das reuniões terem sido à distância, as boas relações sempre se mantiveram e todas as vivências contribuíram significativamente para a minha formação profissional.

Capítulo 6

6. Área 3 – Impacto de um programa de treino aplicado durante o ensino à distância na força dos alunos

6.1. Resumo

A adolescência é uma fase determinante para o desenvolvimento das diferentes capacidades físicas, nomeadamente o treino de força, sendo reconhecida como uma componente fundamental para o desenvolvimento integral dos jovens. Atualmente existem cada vez mais comportamentos sedentários que acabam por comprometer a capacidade de força das crianças e jovens tornando-se claro o sentido de urgência em elevar os valores desta capacidade motora. Sendo que muitas crianças e jovens apenas têm contacto com atividade física na escola, é fundamental o reconhecimento da importância do treino de força em Educação Física e na necessidade crescente dos professores possuírem uma base de conhecimentos multilateral que o permita adequar ao contexto da disciplina. O principal objetivo do presente estudo foi perceber se, mesmo com as limitações que o atual contexto de pandemia pode causar nos níveis de atividade física, este tipo de estímulo seria capaz ou não de aumentar ou pelo menos manter a capacidade de força em jovens adolescentes. Neste estudo foi utilizado uma bateria de testes com quatro tipos de força (abdominal, dorso lombar, superior e inferior), numa turma de 10º ano com uma média de idades de 15,2 anos. Avaliando as médias das repetições obtidas em cada uma das forças avaliadas de cada um dos alunos, não existem diferenças significativas, ou seja, o facto de as aulas terem sido realizadas à distância não influenciou no rendimento dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: FORÇA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ATIVIDADE FÍSICA; BATERIA DE TESTES; ADOLESCENTES.

6.2. Abstract

Adolescence is a crucial phase for the development of different physical abilities, namely strength training, being recognized as a fundamental component for the full development of young people. Currently there are more and more sedentary behaviors that end up compromising the strength capacity of children and young people, making clear the sense of urgency to raise the values of this motor skill. Since many children and young people only have contact with physical activity at school, it is essential to recognize the importance of strength training in Physical Education and the growing need for teachers to have a multilateral knowledge base that allows them to adapt it to the context of the subject. The main purpose of this study was to understand whether, even with the limitations that the current pandemic context may cause in physical activity levels, this type of stimulus would be able to increase or at least maintain strength capacity in young adolescents. This study used a battery of tests with four types of strength (abdominal, lower back, upper and lower back) in a 10th grade class with an average age of 15.2 years. Evaluating the averages of repetitions obtained in each of the strengths evaluated of each of the students, there are no significant differences, that is, the fact that the classes were held at a distance did not influence the performance of the students.

KEYWORDS: STRENGTH; PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL ACTIVITY; BATTERY OF TESTS; ADOLESCENTS.

6.3. Introdução

A adolescência é uma fase determinante para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis nomeadamente no que diz respeito aos níveis de atividade física, resultando por consequência numa vida fisicamente mais ativa e mais saudável em adultos.

Entre as diferentes formas de manifestação de atividade física, atualmente o treino de força é reconhecido como uma componente fundamental nos programas de atividade física para o desenvolvimento integral dos jovens de ambos os sexos (Carvalho, 2004). A força é uma capacidade

motora presente em qualquer movimento que realizamos no quotidiano, mesmo que requisitada em diferentes magnitudes. Aliás um exemplo de demonstração de força é o ato de gatinhar na infância. Nos primeiros estágios da vida de uma criança, a força muscular é uma das condições substanciais para que se possa interagir com o mundo exterior. Movimentos básicos, como correr, andar de bicicleta, brincar no parque, exige à criança um estímulo de força tanto dos membros inferiores quanto dos membros superiores (Barros, 2007).

Um dos objetivos da EF refere-se à dotação de uma condição física que garanta o desempenho das tarefas quotidianas e este só pode ser plenamente concretizado se as aulas de EF consubstanciarem atividades práticas dirigidas nesse sentido, nomeadamente o desenvolvimento da força (Carvalho, 1993). Torna-se, assim, necessária a formulação de estratégias que, dentro das condições existentes, solicitem e rentabilizem ao máximo a força, de uma forma contextualizada e funcional.

É evidente que os jovens, atualmente, estão a tornar-se gradualmente mais sedentários devido, e principalmente, à influência de novas tecnologias que conduzem os corpos a uma menor atividade física (Cunha, 1996). Evidências científicas mostram que a diminuição da capacidade funcional, o aumento da morbilidade e da mortalidade, atribuídas a doenças crónicas e a lesões, estão associadas a um estilo de vida sedentário em adultos (Greco, 2010).

De facto, existe uma crescente percentagem de crianças e jovens com problemas posturais devido às inúmeras horas passadas em inatividade que por sua vez provocam atrofia muscular (Carvalho, 1996). Assim tornam-se evidentes os resultados dececionantes apresentados pelos alunos aquando são avaliados através de bateria de testes de força nas aulas de EF e o sentido de urgência de elevar os valores desta capacidade motora pelo treino especialmente em crianças e jovens, devido aos benefícios, nomeadamente ao nível da postura (Guila, 2001). Muitas crianças e jovens apenas têm contacto com atividade física na escola, através da EF, sendo dever do professor promover um desenvolvimento multilateral e eclético aos seus alunos, fazendo reconhecer o papel fundamental que a disciplina apresenta na saúde e na atividade física regular (Proença, 2001).

Segundo Cunha (1996) e Lopes e seus colaboradores (2000), nos conteúdos a abordar na aula de EF deverão estar incluídas as componentes da aptidão física (capacidades motoras), entre as quais a força, que é a capacidade que gera mais controvérsias, devido á falta de conhecimento e de desenvolvimento da mesma. Outra das problemáticas, correlaciona-se com a participação de crianças e jovens em programas de treino de força e passaram a estar associados à falta de adequação e supervisão qualificada desses treinos, assim como do ensino correto das técnicas de execução, ou seja, elementos fundamentais tanto para um melhor desenvolvimento muscular, como para a segurança e eficácia dos exercícios aplicados (Proença, 2001).

É no sentido do reconhecimento da importância do treino de força no contexto das aulas de EF e na necessidade crescente dos professores possuírem uma base de conhecimentos multilateral, que surge o presente trabalho, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino e da organização curricular da disciplina de EF bem como a saúde e bem-estar do aluno (Jacinto et al., 2001).

Atualmente, a aptidão física é uma componente que é parte integrante da disciplina de EF e habitualmente é pouco desenvolvida nas aulas. Posto isto, verificando o panorama atual, sentiu-se a necessidade de aplicar uma bateria de testes para desenvolver a capacidade motora força em contexto escolar.

Assim sendo, foi elaborado um programa de treino (bateria de testes) para desenvolvimento da força, incorporado nas aulas de EF em regime de ensino à distância, com o objetivo de perceber se, mesmo com as limitações que o atual contexto de pandemia pode causar nos níveis de atividade física, este tipo de estímulo seria capaz de aumentar ou manter a capacidade de força em jovens do 10º Ano de escolaridade.

6.4. Revisão da literatura

6.4.1. Atividade e aptidão física nos jovens

São cada vez mais evidentes, os padrões de comportamento sedentários, provocado pelo desenvolvimento tecnológico e por outros fatores que influenciam o quotidiano dos jovens (Proença, 2002). Assim a maior

preocupação deverá centrar-se na insuficiência da prática de atividade física, níveis preocupantes de analfabetismo motor com prejuízo e consequências inerentes ao nível do desenvolvimento e saúde dos jovens. Mais preocupante ainda é a transferência destes padrões comportamentais para a vida adulta (Rodrigues, 2000), conduzindo a uma diminuição precoce da condição física, e maiores níveis de morbilidade.

Torna-se neste sentido necessário intervir na promoção de atividades físicas que permitam a melhoria da aptidão física e na elevação das capacidades motoras, especialmente no período da adolescência que é especialmente sensível a este tipo de adaptações (Carvalho, 1996). Visto isto, é da responsabilidade do profissional de EF solicitar e estimular ao máximo o desenvolvimento dessas capacidades, de forma a não desperdiçar a especial sensibilidade que este período apresenta para o desenvolvimento motor da criança e do jovem (Rodrigues, 2000).

6.4.2. As capacidades motoras no contexto da disciplina de Educação Física

Ao nível escolar, o desenvolvimento das capacidades motoras é parte integrante dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), ou seja, é na escola que os jovens têm oportunidade de as trabalhar. Particularmente, as aulas de EF têm o potencial de desempenhar um papel determinante na otimização das capacidades motoras. Porém, muitas das vezes este potencial é limitado pelo conhecimento, abordagem, convicções e ideias dos próprios professores, assim como pelos conteúdos dos programas escolares estarem mais dirigidos para o desenvolvimento de aspetos relacionados com as habilidades técnicas das modalidades desportivas, desvalorizando por vezes o trabalho mais analítico com os alunos, também ele importante.

6.4.3. O desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de Educação Física

Segundo Bento (1991), “A Educação Física é uma disciplina predominantemente orientada para a formação da competência desportivo-

motora e para o desenvolvimento da capacidade de rendimento corporal". Esta alusão à capacidade de rendimento corporal depende, entre outras, do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais nomeadamente a força. A Escola, e em particular as aulas de EF, poderão desempenhar um papel extremamente importante na otimização dessa capacidade.

A principal crítica que é imposta à disciplina de EF prende-se ao facto de as aulas não serem suficientes para o desenvolvimento das capacidades motoras, particularmente das condicionais, devido ao insuficiente tempo destinado à EF escolar para atender plenamente aos objetivos pretendidos. Para além disso, outro aspeto pelo qual se critica a efetividade das aulas, relaciona-se com a qualidade das mesmas, ou seja, com o tempo da aula que é dedicado a exercícios que realmente induzam adaptações fisiológicas úteis ao organismo é insuficiente (Sardinha et al., 1996).

Relativamente à capacidade força, Lopes e a sua equipa (2000) constatou que a melhoria significativa dos efeitos induzidos por este tipo de treino, estariam associadas ao aumento do número de estímulos semanais nas aulas de EF. Os programas de treino de força integrados nas aulas de EF, têm aumentando os níveis de força. Um estudo realizado por Vrchovecká e sua equipa (2012) constatou que em apenas 10 minutos por aula durante três meses, é possível aumentar os níveis de força dos jovens.

6.4.4. A força

Relativamente à força, esta pode ser definida como a capacidade de vencer resistências ou forças externas através da contração muscular (Raposo, 2005). Por outro lado, a força pode ser entendida como capacidade motora que permite vencer uma resistência ou contrapor-se a esta mediante a ação por parte do músculo (Raposo, 2005). Segundo o mesmo autor, esta definição não deixa de estar rodeada de dificuldades concetuais, uma vez que estão interligados múltiplos fatores que contribuem para tal, sendo eles: fatores físicos, fatores psicológicos e fatores relacionados com o rendimento desportivo.

Do ponto de vista fisiológico, a maior ou menor capacidade de produção de força estabelece uma relação direta com o número de pontes cruzadas de miosina e actina, com o número de sarcómeros, com o comprimento e o tipo de fibras musculares e com os fatores inibidores ou facilitadores da atividade muscular. Esta capacidade motora está inerente em qualquer movimento efetuado pelo corpo humano, sendo particularmente importante nas prestações desportivas, isto porque, segundo Raposo (2005), o desenvolvimento da força garante a realização quantitativa e qualitativa do gesto técnico uma vez que auxilia a vencer resistências sem a acumulação precoce de fadiga. Além disso, o treino da força adequado cria condições de proteção das articulações e contribui para um crescimento e desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Com base nas definições consultadas na literatura, parece-nos existir um ponto comum entre a maior parte delas, ou seja, a importância da ação muscular para vencer uma resistência que pode ser a do próprio corpo, a ação da gravidade, o atrito, suportar o choque com um adversário e até mesmo manusear um material desportivo. No fundo, tudo isto faz com que a força esteja constantemente associada à origem de qualquer movimento corporal e mais especificamente à prática desportiva.

6.4.4.1. Classificações e tipos de força

Segundo Weineck (2005), a força pode ser manifestada de diferentes formas, mas ainda ser classificada de acordo com a forma como é observada.

Ainda de acordo com Monteiro (2003), esta capacidade motora pode ser classificada como geral e específica. Relativamente à primeira, a força dos principais grupos musculares é exercida sem considerar a especificidade da modalidade desportiva, ou seja, sem privilegiar qualquer grupo muscular específico. No que concerne à força específica, esta acontece quando se privilegia os músculos ou grupos musculares que são determinantes ou mais ativados durante a prática de alguma modalidade desportiva.

Segundo Monteiro (2003), pode ser classificada como dinâmica e estática, conforme o tipo de trabalho muscular. A força dinâmica apresenta como características a movimentação da articulação e a mudança no comprimento da musculatura em resposta à tensão muscular e é dividida em

força concêntrica, quando a tensão desenvolvida pelo músculo é superior à resistência que ele tem de vencer e excêntrica, quando a tensão desenvolvida pelo músculo é inferior à resistência que ele tem de vencer. No que toca à força estática ou isométrica, referimo-nos aquela em que a tensão desenvolvida não altera o comprimento do músculo. A força dinâmica, também pode ser divida em força máxima, força explosiva, força rápida e força de resistência. A força máxima caracteriza-se como a maior força que o sistema neuromuscular pode desenvolver numa situação de contração voluntária (Raposo, 2005; Greco 2010). A força rápida é definida como a capacidade do sistema neuromuscular em vencer resistências na maior velocidade de contração possível. A definição de força de resistência segundo a literatura (Badillo, 2000; Rodrigues, 2000; Monteiro, 2003), refere-se à capacidade neuromuscular que o organismo tem de resistir à fadiga ao realizar durante um longo período de tempo o trabalho muscular dinâmico. Para finalizar, existem ainda dois tipos de classificação da força referente à massa corporal, a força absoluta e a força relativa. A força absoluta é independente da massa corporal, sendo que a força relativa corresponde ao desenvolvimento da força em relação à massa corporal do indivíduo.

6.4.4.2. Sinergia da força com outras capacidades motoras

A força é a capacidade de superar ou sustentar uma resistência externa, sendo a causa do movimento e não existindo de uma forma isolada das outras capacidades, estando intimamente ligada à execução técnica e à velocidade, ou seja, fatores de enorme importância quando se trata de qualquer atividade desportiva (Barros, 2003). De facto, Mahlo em 1986, citado por Garganta e seus colaboradores (2003), havia afirmado que os aspetos físicos e coordenativos constituem uma unidade dialética entre todas as capacidades condicionais e coordenativas. No entanto existe ainda uma falsa ideia de que a força prejudica o desenvolvimento das demais capacidades nomeadamente a flexibilidade. Esta problemática só faz sentido se se alcançarem volumes musculares exagerados (pelas limitações anatómicas que provocam) e/ou se o trabalho de força for realizado de forma isolada das demais capacidades (Garganta et al., 2003). Para que haja um equilíbrio e sinergia das capacidades motoras nas aulas de EF. Cabe ao professor gerir e planear as suas aulas para

que haja um desenvolvimento multilateral das capacidades motoras dos seus alunos.

6.4.4.3. Benefícios do treino de força nos jovens

De forma a contrariar a falsa premissa que alguns autores defendem que as crianças e jovens não devem realizar treino de força, outros autores relembram que no decorrer do dia as crianças estão expostas a várias situações de aplicação de força, por vezes muito superiores às que são utilizadas nos treinos e que para além disso, é importante referir que o treino da força pode ser trabalhado através de atividades lúdicas (Cook & Stewart, 1996).

Relativamente aos benefícios do treino da força, a literatura sugere que os programas de treino resistido aquando supervisionados, podem melhorar a força muscular nos jovens, sem que surjam efeitos adversos na estrutura óssea, muscular e nos tecidos conjuntivos. Outro dos aspetos ligados aos benefícios nos treinos de força, é que estes devidamente aplicados, também têm um efeito positivo sobre o estado cardiorrespiratório, na densidade mineral óssea, ajudando a reduzir o risco de doenças graves que poderão surgir na idade adulta, como as doenças cardíacas e osteoporose (Kraemer et. al., 1989; Faigenbaum, 2000; Beihoff & Pop, 2009).

Também Faigenbaum (2004), afirma que programas de treino de força para os alunos são eficazes e seguros, quando adequadamente prescritos e supervisionados apresentando benefícios como o aumento da força muscular, aumento da densidade óssea, alterações positivas na composição corporal, aumento da velocidade na execução de habilidades motora e desportivas, diminuição dos riscos de lesões e aumenta a autoestima. Posto isto, devido aos benefícios que este tipo de treino favorece, torna-se imprescindível que em algum momento nas aulas de EF essa capacidade motora seja desenvolvida.

Outro dado interessante relativo a esta temática, deve-se ao facto do treino da força pode ter um efeito positivo em várias outras medidas, tais como: a composição corporal, o equilíbrio, a coordenação e no desempenho funcional; e ainda, uma indicação de que não existe uma idade mínima para que as crianças pratiquem o treino de força, podendo iniciá-lo a partir do

momento que esta está capacitada para praticar alguma modalidade desportiva (Behm et. al., 2008).

6.4.4.4. Avaliação e controlo da força em crianças e jovens

No contexto avaliativo, faz-se necessariamente a compreensão de determinados conceitos e características importantes nesse processo. Destaca-se que a avaliação decorra a partir de normas ou critérios de qualidade e mérito referentes às variáveis medidas (Vianna, 2000). A medida é o processo utilizado para determinar a extensão de uma característica pertencente a um indivíduo, devendo ser precisa e objetiva, visto que geralmente é atribuído um número aos resultados encontrados no teste (Morrow et al., 2014). O teste, por sua vez, é um instrumento (protocolo) aplicado a fim de verificar informações específicas, de determinados conhecimentos ou capacidades (Morrow et al., 2014).

O sucesso de qualquer programa avaliativo depende da qualidade dos seus instrumentos de medida, nos quais devem possuir boa autenticidade científica, onde podemos encontrar a validade e confiabilidade. A validade determina se o teste ou uma medida testam ou medem uma determinada característica diretamente àquilo a que se pretende medir. Na maioria das situações esta propriedade não é simples de ser avaliada, ou seja, é comum assumir-se que quanto mais simples e direta for a forma de medir determinada variável, mais válido será o método (Guedes & Guedes, 2006). No que concerne à confiabilidade, esta refere-se à consistência da medição, isto é, ao realizar uma medida duas ou mais vezes dentro de um curto intervalo de tempo, sem que tenha havido entre os testes atividades que possam alterar a resposta, deve apresentar os mesmos resultados ou serem altamente correlacionados para que possamos considerar o teste como reprodutivo ou fidedigno (Morrow et al., 2014).

Diversos testes podem ser utilizados para cada um dos tipos de manifestação da força e nenhuma medida isoladamente é adequada para descrever o nível de força muscular de um indivíduo. Assim sendo, cada dimensão deve ser avaliada individualmente, comparada a valores adequados de saúde ou desempenho e interpretada numa avaliação geral da aptidão muscular (Pate, 2012).

6.4.4.5. Tipo de treino de força em crianças e jovens

Segundo o comité American Academy of Pediatrics (2001), relativamente às diretrizes para um tipo de treino de força, defendem que as crianças ou adolescentes que iniciem um programa destes, devem começar com exercícios de baixa resistência até que a técnica adequada seja consolidada. Quando o aluno realizar mais de 15 repetições com facilidade, torna-se aceitável adicionar pequenos incrementos de carga e os exercícios devem incluir todos os grupos musculares e serem realizados através de uma gama completa de movimentos. Para ganhos de força consideráveis, as sessões necessitam de ter pelo menos 20 a 30 minutos de duração, e serem realizados 2 a 3 vezes por semana, utilizando o princípio da sobrecarga progressiva a cada sessão de treino. Para ampliar os benefícios de saúde a longo prazo, o treino de força deve ser conjugado com um programa de treino aeróbico.

O desenvolvimento de um programa de treino deve ser um esforço cooperativo, neste caso, do professor e do jovem que deve surgir como um parceiro ativo no processo de prescrição de exercícios. Este processo torna-se delicado e importante, pois é fundamental que os jovens entendam os efeitos do programa, os benefícios específicos, o que está a executar, a relevância do treino e ainda, a importância na relação com o supervisor de treino.

6.4.4.6. Testes de força no contexto da Educação Física (resistência muscular)

Embora os testes de resistência muscular sejam pouco administrados em populações desportivas e pouco representativas da capacidade de força, são amplamente utilizados em populações especiais como o caso das crianças e adolescentes (Moir, 2015). Num programa de força, um teste de resistência muscular pode ser realizado de duas maneiras, ou seja, se forem utilizadas contrações isométricas, ele medirá o tempo máximo de manutenção do indivíduo em determinada posição, no caso da utilização de contrações dinâmicas, o resultado do teste será o maior número de repetições até à fadiga volitiva (Moir, 2015).

Os testes dinâmicos de resistência muscular, podem ser realizados com um tempo pré-determinado (por exemplo, 30 ou 60 segundos). Este tipo de testes, têm sido questionados por não exporem o indivíduo à fadiga (Knudson & Johnston, 1998). Por este motivo, são facilmente aplicáveis e recomendáveis em aulas de EF, pois não têm como objetivo levar os alunos a esse estado físico, mas sim, contabilizar o número de repetições obtidas.

6.5. Material e métodos

Para a realização deste estudo, foram executados 4 testes de força (bateria de forças), a saber: força abdominal, força superior (extensão de braços), força inferior (agachamentos) e força dorso lombar. Na tabela 4 estão apresentadas as baterias de forças abordadas, bem como as componentes críticas correspondentes.

Tabela 4 – Bateria de testes e componentes críticas.

Força abdominal	**Força superior (extensão de braços)**	**Força inferior (agachamentos)**	**Força dorso lombar**
Braços cruzados no peito com as mãos a tocar nos ombros	Alinhamento total do tronco com os cotovelos em extensão	Pés paralelos e à largura dos ombros	Corpo em decúbito ventral e mãos sobrepostas a tocar no queixo
Fletir o corpo de forma controlada a 45º	Pés ligeiramente afastados, servindo de apoio	Quando os membros inferiores fletem, deve fazer 90º entre coxa e perna	Olhar sempre dirigido para o chão
Coxa a formar 90º: aquando os ombros tocam no chão	Mãos colocadas debaixo, ou ligeiramente ao lado dos ombros	Olhar dirigido para a frente e costas eretas	Elevar o tronco à distância de 1 palmo sem fazer a extensão do pescoço
	Dedos orientados para a frente		

6.5.1. Descrição dos participantes

O presente estudo foi realizado numa turma de 27 alunos do 10º ano de escolaridade, 9 alunos do sexo masculino (33,3%) e 18 alunos do sexo

feminino (66,7%), de idades compreendidas entre 15 e 16 anos (média de 15,2 anos).

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e não foi aplicado nenhum critério de exclusão para evitar discriminações. No entanto, para a presente análise foram considerados apenas adolescentes aparentemente saudáveis, ou seja, participantes sem qualquer tipo de diagnóstico de deficiência física ou mental.

6.5.2. Descrição da recolha dos dados

Para a realização deste estudo recorreu-se à utilização da bateria de testes incrementado na EC. A finalidade da bateria consiste na realização do maior número de repetições durante 1 minuto de cada força. Antes de cada teste, o professor explicou o protocolo, os objetivos e as principais componentes críticas, aliado ao recurso da demonstração da execução. Para a recolha de dados, este procedimento contou com a presença de 4 professores na sua totalidade. A turma foi dividida em duas partes e as contagens foram feitas a pares, ou seja, dos 27 presentes, 13 executavam e 14 contavam o número de repetições e vice-versa. Em cada 4 alunos, um professor ficou responsável pela supervisão e recolha do número de repetições no final de cada minuto.

Cronologicamente, a primeira recolha foi realizada no início do primeiro período, no final de setembro, a segunda no começo do segundo período, em meados de janeiro (antes da pandemia) e, por último, a terceira recolha de dados foi concretizada no início do terceiro período, mais concretamente no começo de abril (pós-pandemia).

6.5.3. Procedimentos no E@D

Com vista a contemplar os objetivos deste estudo, foram realizados testes de força com diferentes durações (de 25 minutos e de 50 minutos), num total de 17 sessões. Em todas aulas, foram incrementadas algumas dinâmicas relativas à aptidão física com ligação aos testes de força, desde circuitos com a aplicação do método *tabata*, a desafios por tempo e ainda ao recurso de uma plataforma denominada de *ActiveFlow* que abrange um conjunto de treinos

altamente dinâmicos monitorizados por um especialista. Ao longo deste processo foi solicitado aos alunos o envio de *clips* de vídeo (dos 4 testes de força), em dois momentos diferentes, de maneira a fazer o ponto de situação das tarefas. Após analisar os mesmos, foi fornecido um *feedback* individual relativamente à execução técnica e para os alunos com maior dificuldade, recorreu-se ao envio de imagens e de vídeos com a técnica pretendida, de maneira a que os alunos pudessem comparar autonomamente, com o objetivo de melhorarem o seu desempenho.

Na tabela 5 está ilustrado todo o mapeamento presente nas aulas de ensino à distância tendo em vista os objetivos deste estudo.

Tabela 5 – Mapeamento do trabalho de força em E@D.

Aulas	Trabalho de força (25 min)	Trabalho de força (50 min)	Envio de vídeos
1	X		
2	X		
3	X		
4	X		
5	X		
6	X		X
7	X		
8	X		
9	X		
10	X		
11	X		
12	X		X
13	X		
14		X	
15		X	
16		X	
17		X	

6.5.4. Análise estatística

Para a realização da análise estatística deste estudo determinaram-se as seguintes medidas descritivas: média e a respetiva inferência estatística das diferentes variáveis em estudo. No tratamento de dados foi incluída a análise estatística, utilizando todos os resultados obtidos pelos participantes nos diferentes testes de força, nos quais: força abdominal, força superior (extensão

de braços). Após a informatização dos dados procedeu-se à análise estatística com a utilização de métodos paramétricos dos resultados (N<30).

Todas as análises deste estudo foram efetuadas recorrendo ao software XLSTAT *Statistics & Data Analysis* e Microsoft Office Excel.

6.6. Resultados e discussão

Foi feita uma análise das diferentes forças (abdominal, força superior, força inferior e dorso lombar), ou seja, foram reunidos os resultados de todas as recolhas referente aos três períodos por força e, no final, foram agrupadas as forças na sua globalidade.

A tabela 6 demonstra os resultados das diferentes recolhas relativamente à força abdominal.

Tabela 6 – Dados recolhidos das repetições realizadas pelos alunos, nas diferentes recolhas, na execução da força abdominal.

Aluno	1ª RECOLHA	2ª RECOLHA	3ª RECOLHA
2	23	22	32
3	34	38	42
4	30	36	35
5	34	39	31
7	27	33	32
8	25	35	35
9	13	28	33
10	31	38	29
11	35	40	34
12	25	38	30
13	28	37	35
14	25	26	29
15	21	33	31
16	39	47	42
17	32	39	38
18	23	21	26
19	29	32	47
21	22	32	37
22	46	45	51
23	48	40	45
24	23	21	20
25	30	31	31
26	41	39	51

28	39	53	45
29	13	23	26
30	22	19	23
31	21	24	34

Como é apresentado na tabela 6, podemos determinar que:

- Entre a 1ª e a 2ª recolha há diferenças significativas entre os resultados avaliados, isto é, são diferentes (*p-value* 0,046).
- Entre a 1ª e a 3ª recolha há diferenças significativas (*p-value* 0,010), porque não houve um trabalho prévio quando comparado com a 2ª recolha.
- Entre a 2ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,568), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos.

A tabela 7 demonstra os resultados das diferentes recolhas relativamente à força superior (extensão de braços).

Tabela 7 – Dados recolhidos das repetições realizadas pelos alunos, nas diferentes recolhas, na execução da força superior (extensão de braços).

Aluno	1ª RECOLHA	2ª RECOLHA	3ª RECOLHA
2	18	18	22
3	20	20	34
4	25	25	37
5	35	35	25
7	35	35	34
8	24	24	12
9	12	12	15
10	5	5	6
11	32	32	25
12	38	38	30
13	15	15	25
14	40	31	32
15	42	42	20
16	16	16	26
17	17	17	24
18	13	19	20

19	13	13	18
21	40	40	29
22	58	50	47
23	45	45	49
24	26	26	9
25	35	35	25
26	35	35	41
28	56	50	34
29	20	25	26
30	16	20	28
31	23	23	20

Como é apresentado na tabela 7, podemos determinar que:

- Entre a 1ª e a 2ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,933), ou seja, são iguais;
- Entre a 1ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,647), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos;
- Entre a 2ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,690), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos.

A tabela 8, demonstra os resultados das diferentes recolhas relativamente à força inferior (agachamentos).

Tabela 8 – Dados recolhidos das repetições realizadas pelos alunos, nas diferentes recolhas, na execução da força inferior (agachamentos).

Aluno	1ª RECOLHA	2ª RECOLHA	3ª RECOLHA
2	35	45	39
3	30	49	39
4	38	50	43
5	45	41	45
7	49	49	41
8	30	42	34
9	25	26	36
10	31	33	38
11	45	43	40
12	45	40	41
13	34	40	41

14	48	36	45
15	27	38	30
16	40	43	42
17	50	45	52
18	30	31	35
19	33	38	38
21	41	43	43
22	49	56	49
23	45	43	52
24	35	30	32
25	42	41	41
26	45	50	46
28	49	53	44
29	35	36	37
30	37	30	37
31	39	44	39

Como é apresentado na tabela 8, podemos determinar que:

- Entre a 1ª e a 2ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,254), ou seja, são iguais;
- Entre a 1ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,331), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos;
- Entre a 2ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,737), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos;

A tabela 9 demonstra os resultados das diferentes recolhas relativamente à força dorso lombar.

Tabela 9 – Dados recolhidos das repetições realizadas pelos alunos, nas diferentes recolhas, na execução da força dorso lombar.

Aluno	1ª RECOLHA	2ª RECOLHA	3ª RECOLHA
2	62	62	60
3	59	65	57
4	38	82	59
5	47	61	43
7	63	65	64
8	42	50	53

9	40	44	37
10	55	45	59
11	60	55	50
12	55	70	104
13	60	57	70
14	52	51	45
15	43	66	48
16	83	84	93
17	59	74	88
18	37	31	40
20	44	60	60
21	51	50	67
22	74	84	67
23	88	90	124
24	47	55	48
25	50	50	65
26	65	55	104
28	60	80	62
29	42	36	44
30	39	30	51
31	35	31	32

Como é apresentado na tabela 9, podemos determinar que:

- Entre a 1ª e a 2ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,242), ou seja, são iguais;
- Entre a 1ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,078), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos;
- Entre a 2ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (p-value 0,448), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos.

A tabela 10 mostra os resultados da média global das diferentes forças avaliadas neste estudo.

Tabela 10 – Dados recolhidos da média global das repetições realizadas pelos alunos.

Aluno	1ª RECOLHA	2ª RECOLHA	3ª RECOLHA
2	34,5	36,8	38,3

3	35,8	43,0	43,0
4	32,8	48,3	43,5
5	40,3	44,0	36,0
7	43,5	45,5	42,8
8	30,3	37,8	33,5
9	22,5	27,5	30,3
10	30,5	30,3	33,0
11	43,0	42,5	37,3
12	40,8	46,5	51,3
13	34,3	37,3	42,8
14	41,3	36,0	37,8
15	33,3	44,8	32,3
16	44,5	47,5	50,8
17	39,5	43,8	50,5
18	25,8	25,5	30,3
19	29,8	35,8	40,8
21	38,5	41,3	44,0
22	56,8	58,8	53,5
23	56,5	54,5	67,5
24	32,8	33,0	27,3
25	39,3	39,3	40,5
26	46,5	44,8	60,5
28	51,0	59,0	46,3
29	29,0	30,0	33,3
30	34,3	24,8	34,8
31	29,5	30,5	31,3

Como é apresentado na tabela 10, podemos determinar que:

- Entre a 1ª e a 2ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,274), ou seja, são iguais;
- Entre a 1ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (*p-value* 0,157), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos;
- Entre a 2ª e a 3ª recolha não há diferenças significativas (p-value 0,729), ou seja, as aulas à distância não tiveram influência nos dados recolhidos.

Na tabela 11 estão apresentados os valores médios de cada momento de recolha (1ª, 2ª e 3ª recolha) nas diferentes variáveis avaliadas (força abdominal; força superior (extensão de braços); força inferior (agachamentos) e força dorso lombar).

Tabela 11 – Média da turma das variáveis em estudo nos diferentes momentos de recolha.

Variáveis	Momento de recolha		
	1ª Recolha	2ª Recolha	3ª Recolha
Força abdominal	28,9	33,7	35,0
Força superior (extensão de braços)	27,9	27,6	26,4
Força inferior (agachamentos)	39,0	41,3	40,7
Força dorso lombar	53,7	58,6	62,7

Analisando a tabela 11, podemos determinar que:

- Na força abdominal e na força dorso lombar há um aumento significativo de repetições ao longo dos momentos de recolha (da 1ª até à 3ª recolha);
- Na força superior (extensão de braços) houve uma manutenção do valor de repetições ao logo dos momentos de recolha, ou seja, não houve uma oscilação de valores muito significativa, assim como na força inferior (agachamentos).

6.7. Conclusões e perspetivas futuras

Analisando todos os resultados obtidos nas diferentes forças avaliadas, nomeadamente na força superior, força inferior e na força dorso lombar podemos concluir que não existem diferenças significativas, isto é, as aulas à distância não tiveram qualquer influência nos dados recolhidos.

Quando analisando os resultados obtidos na força abdominal, podemos concluir que entre a 1ª e a 2ª recolha (início do 1º Período – antes da pandemia e inicio do 2º período – antes da pandemia, respetivamente) há diferenças significativas. Assim, como acontece entre a 1ª e a 3ª recolha (início do 1º período – antes da pandemia e início do 3º período – depois da pandemia, respetivamente), existem diferenças porque não houve uma preparação prévia quando comparado com a 2ª recolha.

Observando os resultados a nível global, ou seja, as médias das repetições obtidas em cada uma das forças avaliadas de cada um dos alunos, não existem diferenças significativas, ou seja, o facto de as aulas terem sido realizadas à distância não foi significativo no rendimento dos alunos. Podemos também observar que, em termos médios, na força abdominal e na força dorso lombar houve um aumento significativo de repetições ao longo das recolhas realizadas. Porém, na força superior e na força inferior houve uma manutenção de repetições ao longo das recolhas realizadas ao longo do período do estudo.

Relativamente a investigações futuras com o mesmo propósito, apesar de existir bastante literatura acerca desta temática, o estudo limitou-se a uma bateria de testes específica de uma escola. Ainda assim, é possível alargar a amostra e poder realizá-la em turmas diferentes com diferentes faixas etárias. Este estudo também teve uma particularidade única, isto é, apesar de já conter uma recolha antes da pandemia, o tipo de trabalho desenvolvido ocorreu sobretudo no ensino à distância, possibilitando direcionar as aulas de EF maioritariamente para a aptidão física, o que normalmente em contexto escolar relativamente à carga horária da disciplina, torna-se escasso o tempo e é pouco exequível. Outra sugestão detetada na literatura tem a ver com os conhecimentos dos professores de EF, isto é, sugere que haja um maior investimento neste tipo de trabalho pois apresenta bastantes benefícios.

6.8. Referências bibliográficas

American Academy of Pediatrics. (2001). Strength Training by Children and Adolescents. Pediatrics, 107(6): 1470.

Badillo, J. (2000). Concepto y Medida de la Fuerza Explosiva en el Deporte. Posibles Aplicaciones al entrenamiento. Entrenamiento Deportivo, 14(1): 5-15.

Barros, C. (2007). Força muscular em crianças órfãs por aids. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Barros, J. (2003). Particularidades do Planeamento do Treino da Força com Jovens. Seminário Internacional Treino de Jovens - Comunicações 2002. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal. 15-25.

Behm, D. G., Faigenbaum, A. D., Falk, B. & Klentrou, P. (2008). Canadian Society for Exercise Physiology position paper: resistance training in children and adolescents. Applied Physiology, Nutrition & Metabolism. 33(3): 547-561.

Beihoff, C. & Pop, M. (2009). Stength Training for Children and Adolescents is it Beneficial? Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health. 9(1): 12-14.

Bento, J. (1991). As Funções da Educação Física. Revista Horizonte. 8(45): 101-107.

Carvalho, C. (1993). Desenvolvimento e treinabilidade da força em jovens em fase pubertária. Estudo em alunos do 8º ano de ambos os sexos em escolas de Vila Real. Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Carvalho, C. (2004). Treino e desenvolvimento da força em crianças e jovens. Publicaciones, 33: 169-187.

Carvalho, C. (1996). A Força em Crianças e Jovens: o seu desenvolvimento e treinabilidade, Revista Horizonte.

Cook, B. & Stewart, G. (1996). Chapter 1: Training for Stronger Health. In H. Kinetics (Ed.), Strength Basics: Your Guide to Resistance Training for Health and Optimal Performance. Canada. 1-11.

Cunha, A. (1996). Desenvolvimento da Força na aula de Educação Física. Um estudo em alunos do T ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado. FCDEF - UP. Porto.

Faigenbaum, A. (2000). Strength training for children and adolescents. Clinics in Sports Medicine. 19(4): 593-619.

Garganta, R., Prista, A. & Roig, J. (2003). Musculação. Uma Abordagem Dirigida para as Questões da Saúde e Bem Estar. Manz Produções: Cacém.

Greco, G. (2010). Treino de força, crianças e adolescentes. Revista Digital EF Deportes. Buenos Aires. 15(149).

Guedes, D. & Guedes, J. (2006) Manual prático para avaliação em educação física. Manole. São Paulo.

Guila, J. (2001). *Efeitos de um programa de treino de força em contexto escolar. Um estudo em crianças e adolescentes dos 12 aos 14 anos da cidade de Maputo.* Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3ºCiclo.

Knudson, D. & Johnston, D. (1998). Analysis of three test durations of the bench trunk-curl. J Strength Cond Res. 12(3): 150–1.

Kraemer, W. J., Fry, A. C., Frykman, P. N., Conroy, B. & Hoffman, J. (1989). Resistance Training and Youth. Pediatric Exercise Science 1(4): 336-350.

Lopes, V., Maia, J. & Mota, J. (2000). Aptidões e habilidades motoras: uma visão desenvolvimentista. Livros Horizonte. 15.

Moir, L (2015). Força muscular. In: MILLER, Todd. NSCA – Guia para avaliação do condicionamento físico. Ed Manole, Brasil.

Monteiro, L. (2003). Manual da Força – Apontamentos de Treino e Metodologia do Treino.

Morrow, J., James, R., Disch, J. & Mood, D. (2014). Medida e Avaliação do Desempenho Humano (4ª ed). Porto Alegre: Artmed Editora. 25-6.

Pate, R., Oria, M. & Pillsbury, L. (2012). Institute of Medicine. Fitness Measures and Health Outcomes in Youth. Washington, DC: The National Academies Press.

Proença, J. (2001). Das Fases Sensíveis às Insensíveis Fases no Treino de Força, Perspectivas XXI – Ciências do Desporto e Educação Física: Treino e Avaliação da capacidade motora-força. 4(7).

Proença, J. (2002). Questionar a. Educação (Física): Da definição de prioridades para a escola e para a vida, á flexibilidade dos currículos, Revista de Humanidades e Tecnologias.

Raposo, A. V. (2005). A Força no Treino com Jovens, na Escola e no Clube, Edições Caminho.

Rodrigues, M. (2000). O Treino da Força nas Condições da Aula de Educação Física: Estudo em Alunos em ambos dos sexos do 8º ano de escolaridade. Dissertação de Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física do Porto.

Sardinha, L., Mateus, P. & Teixeira, P. (1996). Aptidão Física dos Jovens: Comparação da Aptidão Física de Jovens Adolescentes do Sexo Feminino com e sem a Frequência da Disciplina de Educação Física, Revista Horizonte. 7 (71): 71-77.

Vianna, H (2000). Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: Ibrasa. 63.

Vrchovecká, P., Bittner, V. & Strešková, E. (2012). Influence of strength workout program for development of strength abilities within school physical education. Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae. 52(2): 37-48.

Weineck, J. (2005). Biologia do exporte (7ª ed) São Paulo: Manole.

Capítulo 7

7. Conclusões finais e perspetivas futuras

Findo o EP, termino o ano letivo de coração cheio com muitas experiências singulares vividas e muita aprendizagem retida. Ainda assim, estou consciente de que a pandemia me retirou algumas vivências, fruto das restrições impostas. Por outro lado, entendo que lecionar à distância potenciou capacidades que se encontravam "escondidas" e tornou assim este EP mais especial. Apesar de me sentir sempre pronto para este desafio, considero ter sido um ano marcante pelas constantes adaptações que a disciplina sofreu e o quão resiliente tive que ser para dar resposta a todos os constrangimentos e imposições. Futuramente, não sei até que ponto o ensino sofrerá uma reviravolta destas, ao ponto de nos voltar a limitar e a colocar "à distância", mas uma certeza tenho, estou munido de boas estratégias e métodos que facilitam a monitorização do ensino num formato digital.

Na verdade, torna-se impossível descrever tudo o que aconteceu nesta grande e longa odisseia, por muito que tente relatar todo o percurso. Porém, é importante citar que todas as experiências vividas contribuíram bastante para o meu desenvolvimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. O facto de este EP também me ter possibilitado lecionar em duas escolas diferentes totalmente heterogéneas a nível de classe social e em ciclos diferentes, conviver com professores de diferentes ensinos, adaptar-me às restrições desiguais impostas pelas respetivas escolas, de forma muito sucinta, foram vivências muito gratificantes que enriqueceram mais este meu último ano de formação inicial.

Dos muitos marcos atingidos nesta etapa, esta sinalizou a minha forma de atuar enquanto docente, pois considero que hoje sou um indivíduo mais maduro, mais competente e mais "pronto" para o desafio da escola. Este foi um ano chave da minha formação, a verdadeira transferência para o mundo real carreada de muitas lições de vida tanto a nível pessoal, como profissional. Tive oportunidade de me tornar melhor em muitas valências essenciais, que são imprescindíveis à profissão, como o saber comunicar (alusivo à linguagem verbal e não verbal), o saber estar, o saber partilhar, o saber debater, entre muitos outros. Torna-se assim imprescindível reforçar a ideia de que o EP teve

um crédito acrescido na forma como vejo o ato educativo e tudo o que ele envolve.

Após esta experiência fascinante, levo as melhores perspetivas para o futuro que, apesar de ser consciente da incerteza na esfera da docência, senti de forma vincada que em contexto real de escola é que sinto o “coração cheio”. Costuma dizer-se que o sonho comanda a vida, e em certa parte, não tenho dúvidas que a minha foi guiada por este objetivo que anseio desde aluno. O maior embevecimento não foi ser chamado meramente de “professor”, nem frequentar a sala dos docentes, mas sim ter a responsabilidade de formar alunos e despertar o interesse dos mesmos pela disciplina de EF e o gosto pela prática. Sem dúvida que esta foi uma constante das minhas lutas e saber que consegui causar estes efeitos a alguns alunos, foi mais que uma vitória, foi uma sensação de missão cumprida.

Destaco a importância de ter uma “equipa” por detrás de cada sucesso, pois nada foi realizado e planeado ao acaso. Tanto o meu NEP, como o PC conjuntamente com o PO, foram peças importantes para me ajudar a florescer e a retirar o melhor de mim a cada semana de trabalho Fiquei com a certeza de que me tornei um melhor profissional, pois já detinha todos os alicerces necessários para que tudo acontecesse de forma eficiente. Todos os elementos da comunidade escolar que se cruzaram comigo neste percurso também se tornaram fundamentais para a minha integração e, de uma forma direta, me fizeram sentir na pele de professor.

Felizmente sinto-me realizado por estar inserido em dois meios distintos, mas tão iguais (escola e arbitragem), que sempre estiveram presentes na minha vida e me acompanharam em todo o percurso académico, tornando-se assim, a comunhão perfeita num ano em que também atinjo o nível máximo da arbitragem em Portugal. Agora é tempo de escalar sozinho nesta montanha que é a vida.

Referências bibliográficas

Arantes, A. C. (2008). A história da educação física escolar no Brasil. Revista Digital. Buenos Aires.13: (124).

Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de Formação de Treinadores – Manuais de formação grau I. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.

Barros, J. P. P., Paula, L. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R. & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. Psicologia & Sociedade. 21 (2): 174-181.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física Porto: FADEUP. 31-52.

Bento, J. O. (1995). O outro lado do desporto. Campo das Letras Editores, Porto.

Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte.

Block, A. (2008). Why Should I Be a Teacher? Journal of Teacher Education, 59: 416-427.

Butler, J. I. (2006). Curriculum constructions of ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. Sport, Education and Society. 11(3): 243-258.

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.

Coldebella, A. O. C., Lorenzetto, L. A., & Coldebella, A. (2004) Práticas corporais alternativas: formação em educação física. Motriz: Rio Claro: Brasil. 10(2): 111-122

Costa, A. M., & Sousa, S. B. (2004) Educação Física e Esporte Adaptado: História, Avanços e Retrocessos em relação aos Princípios da Integração/Inclusão e Perspectivas para o século XXI. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas. 25(3): 27-42.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work.* Portland, ME: Stenhouse.

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), Vida de professores. Porto: Porto Editora. 31-61.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programa Educação Física (Reajustamento).

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (4 ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. (1993). Cooperation in the classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.

Leinhardt, G., Putman, R., Stein, M. & Baxter, J. (1991). Where subject knowledge matters. In J. Brophy (Ed.), Advances in Research on Teaching. Greenwich, Connecticut; JAI Press inc. 87-113.

Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. Revista eletrónica saberes da educação. 5(1).

Marreiros, A., Fonseca, J. & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. Revista da Educação. 10(2).

Matos, Z. (2012). Educação Física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.143- 178.

Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação de tarefas no treino de Voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados Feminino.* Tese de Doutoramento não publicada. Porto: FCDEF-UP.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol in: Pedagogia do Desporto, Tani G, Bento J, Petersen R (eds). *Pedagogia do Desporto*, 327-343.

Mesquita, I. (2018). *Didática Geral do Desporto. Instrução.* Porto: FADEUP.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P. & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar Porto: Editora FADEUP. 2: 73-122.

Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R. & Cruz, C. (2005). Examining the impacto f a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. Journal of Human Movement Studies. (48): 469-492.

Metzler, M. W. (2000). Cooperative Learning In Instructional models for Physical Education (pp. 220-252). Georgia State University.

Oliveira, S. (2009). *Estágios para Universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses.* Dissertação de Doutoramento, Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Piéron, M. & Delmelle, R. (1982). Augmented Feedback in Teaching Physical Education: Responses from the Students. In M.Piéron and J.Cheffers (Eds.), Studying the Teacher in Physical Education (pp.141-150). Liège: AIESEP

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. 67-83

Quina, J., Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de educação física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. Boletim SPEF, 12 Inverno/Primavera, de 1995. 9-29.

Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest.* 46: 270-280.

Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. Journal of Teaching in Physical Education. 20: 112-128.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2018). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Edições FMH.

Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Champaingn, IL: Human Kinetics. 14. Siedentop D (19.

Teixeira, J. F. (2007). O ensino do Futebol na escola – Quo Vadis? Um estudo experimental em alunos do décimo ano de escolaridade. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Porto.

Varanda, S. (2012). Corpos e expressão em movimento. A dança e a educação. Por que ensinar dança na escola? In Linguagem Acadêmica. 2(1): 121-145.

Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach. Canada: University of Calgary.

Anexos

Anexo 1 - Inquérito Inicial.

Escola Secundária Filipa de Vilhena

Educação Física – Ano Letivo 2020/2021

Ficha Individual do Aluno

1. Dados Pessoais

Nome: _____ Nº: ___ Sexo: M ☐ F ☐

Data de Nascimento: ___ / ___ / _____ Telemóvel: _____ Email: _____

Meio de transporte na deslocação para a escola: _____

Quanto tempo demora a chegar à escola? _____

Acesso à internet em casa? Sim ☐ Não ☐

2. Dados Escolares

Já reprovou em algum ano? Sim ☐ Não ☐ Se sim, em qual?

Disciplinas que mais gosta: _____

Disciplinas que menos gosta: _____

Classificação no ano transato a Ed. Física: _____ Modalidades desportivas favoritas: _____

Modalidades desportivas que gosta menos: _____

Classifique com: 1 – Não Gosto; 2 – Gosto Pouco; 3 – Gosto Mais ou Menos; 4 – Gosto; 5 – Gosto Muito.

Ginástica de Solo ☐ Futsal ☐ Badminton ☐ Dança ☐ Voleibol ☐

Atletismo: Estafetas ☐ Barreiras ☐ Velocidade ☐ Resistência ☐

Até que nível de ensino pretende estudar? 12.º Ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Já participou no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐ Que modalidade(s)? _____

Pretende participar no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐ Expectativa de profissão futura? _____

3. Desporto

Pratica alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

Há quanto tempo? _____ Quantas horas semanais? _____ Como Federado? Sim ☐ Não ☐

Praticou anteriormente alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

Se já praticou e abandonou, quais os motivos? _____

Quanto tempo diário pratica exercício físico aproximadamente? _____

Outras informações que considere relevante: _____

4. Saúde

Problemas de audição? Sim ☐ Não ☐ Problemas de visão? Sim ☐ Não ☐

Alergias? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

Problemas respiratórios? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

É portador de alguma doença impeditiva da prática de atividade física? Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual/quais? _____

Já teve alguma lesão? Sim ☐ Não ☐ Qual/quais? _____

Já foi operado? Sim ☐ Não ☐ A quê? _____

Quantas refeições faz por dia? _____ Em média, quantas horas de sono tem por noite? _____

Consumo moderado de tabaco? Sim ☐ Não ☐ Consumo moderado de bebidas alcoólicas? Sim ☐ Não ☐

Outras informações que considere relevante: _____

Anexo 2 - Exemplar de plano de aula.

	Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto 401766 Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP Ano Letivo 2020/ 2021	

Plano de Aula nº			
Professor:	Ano/ Turma:		Nº de alunos:
Data:	Hora:		Espaço:
Unidade Didática:			Duração:
Aula:	Material:		
Função Didática:			
Objetivos Gerais	HM		
	CD		
	CPS		
	APFT		

Parte	Tempo	Objetivos comportamentais	Situações de Aprendizagem Organização Metodológica	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL					
FUNDAMENTAL					
FINAL			.		

Anexo 3 - Ficha de ginástica de solo.

Nº__ Nome:	
Coloque verdadeiro (V) ou falso (F) nas seguintes afirmações. Justifique as falsas.	
No rolamento à frente deves fletir a cabeça para a frente, juntando o queixo ao peito. ☐	
Na Ginástica de Solo, a ponte é uma posição de equilíbrio. ☐	
Na Ginástica de Solo, o avião é uma posição de flexibilidade. ☐	
No rolamento à retaguarda não deves terminar em desequilíbrio, nem deves desequilibrar o corpo para trás, mantendo sempre os MI junto ao peito. ☐	
No apoio facial invertido deves olhar para as mãos. ☐	
Na execução da roda, deve-se iniciar este movimento a partir da posição de afundo. ☐	
No rolamento à frente engrupado, as ajudas são realizadas com uma mão na nuca e com a outra nas costas do colega. ☐	
No rolamento à retaguarda engrupado, o ajudante deve colocar uma mão nas costas e de seguida, puxar o executante pela zona dos quadris. ☐	
Na realização do apoio facial invertido, o ajudante deve colocar uma mão no ombro para não deixar avançar o executante em relação ao apoio das mãos. ☐	
Na realização da roda, o ajudante coloca-se de frente para o executante. ☐	

2. Sentem-se motivados nas aulas de Educação Física? Se sim/ não, porquê?

_____

_____

_____

Anexo 4 – Prémio do evento culminante (Ginástica).



Anexo 5 – Prémio do evento culminante (Futebol).



Anexo 6 – Ficha registo de Voleibol.

	Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto 401766	
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

Aulas Online – Proposta para Trabalho Autónomo

*Nome:		
*Nº	*Ano/Turma:	*Data:

*Preenchimento obrigatório

INSTRUÇÕES

1. Aceder ao seguinte link: https://youtu.be/wAhWvwyfufc
2. Analisar uma parte do vídeo e registar as informações na tabela disponibilizada:
   - **Do aluno número 1 ao 5:** observa dos 10:20´ aos 14:20´;
   - **Do aluno número 6 ao 10:** observa dos 14:21´ aos 18:20´;
   - **Do aluno número 11 ao 15:** observa dos 18:21´ aos 22:20´;
   - **Do aluno número 16 ao 20:** observa dos 22:21´ aos 26:20´;
   - **Do aluno número 21 ao 24:** observa dos 31:10´ aos 35:10´
   - **Do aluno número 25 ao 31:** observa dos 35:11´ aos 39:10´.
3. Anexar o documento devidamente preenchido na plataforma Teams.

Habilidades Motoras	Nº de execuções	
	**Com sucesso	**Sem sucesso
Manchete		
Passe		
Serviço por baixo		
Serviço por cima		
Remate		
Bloco		
Construção de jogadas de 3 toques		
Construção de jogadas de 2 toques		

**Com sucesso= Quando um jogador executa corretamente a ação;

**Sem sucesso= Quando um jogador não consegue realizar a ação corretamente.

Anexo 7 – Exemplar de um guia de orientação para os trabalhos.

	Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto 401766
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP
	Ano Letivo 2020/ 2021

Orientações para a realização e apresentação do trabalho

- **Tema principal:** Saúde: Obesidade e sedentarismo
- **Data de entrega:** -------
- **Data de apresentação:** ---------
- **Dica:** É importante que cumpram as datas estipuladas para que o professor consiga fornecer algumas sugestões importantes (se necessário), de maneira a possuírem algum tempo (dois dias) para melhorarem a apresentação do vosso trabalho.
- **Tempo disponível para apresentação:** mínimo 10 minutos - máximo 20 minutos
- **Modo de apresentação:** powerpoint, vídeos, fotografias, etc. O objetivo é apelar à vossa criatividade cumprindo com as regras estipuladas:
  - ✓ Responder a todos os parâmetros;
  - ✓ Todos os elementos do grupo têm de participar na apresentação, caso contrário, não terão uma classificação atribuída;
  - ✓ Todos os elementos têm de contribuir para a realização do trabalho, sendo que no final da apresentação ser-vos-á solicitado o preenchimento de uma grelha em que se autoavaliam e avaliam o empenho e participação de todos os elementos do grupo.
- **Estrutura/Parâmetros:**
  - ✓ Definição dos conceitos do sedentarismo e obesidade;
  - ✓ Doenças associadas ao sedentarismo;
  - ✓ Principais causas e consequências da obesidade;
  - ✓ A importância do Desporto/Educação Física no combate ao sedentarismo;
  - ✓ Dar a opinião sobre a influência do contexto pandémico para a evolução deste problema.

Sejam criativos e envolvam-se ativamente na realização do trabalho!

Anexo 8 – Grelha de orientação para a coreografia.

COREOGRAFIA DANÇA – 2020/2021												
Cor do grupo: _____ **Capitão:** _____		**Nome da Música:**										
		Dia:	__maio		__maio		__maio		__maio		__junho	__junho
		Segundos da música:										
CONTEÚDOS												
(ESTUDO DA COREOGRAFIA)	TEMAS DE DANÇA	NOÇÃO CORPORAL	Ações (saltar, deslocar, desequilíbrio, pausa, …)									AVALIAÇÃO SUMATIVA
			Partes (cabeça, mãos, pés, …)									
			Formas (dobradas, alongadas, …)									
		NOÇÃO TEMPORAL	Ritmo / estrutura (lento, normal, rápido)									
		NOÇÃO ESPACIAL	Amplitude (abertura, fecho)									
			Níveis (alto, médio, baixo)									
			Direções (cima, frente, trás, lado)									
			Percursos (retilíneos, curvos, irregulares)									
		RELAÇÃO	Música/Movimento (um movimento associado a uma palavra da música)									
			Com o/os colegas									
		DINÂMICA COREOGRÁFICA	Sincronizada									
			Contraste									
			Subgrupos									
			Canon									
			Xadrez									
			VÍDEOS:	✓	x	✓	x	✓	x	✓	x	✓	x	

Anexo 9 – Cartaz do evento “#semfiltro: ensino universitário, e agora?”.

