



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio Profissional: De Estudante a Professor de 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 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Daniel Mota Ribas da Costa

Porto, julho 2022

Ficha de Catalogação

Costa, D. (2022). Estágio Profissional: De Estudante a Professor de Educação Física. Porto: Costa, D. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; APTIDÃO FÍSICA

Agradecimentos

Para a realização do presente relatório de estágio tive a sorte de contar com o apoio de várias pessoas, pessoas essas a quem estou bastante agradecido.

Primeiramente, aos orientadores deste estágio a Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista e ao Professor Cooperante, pela orientação, incentivo e disponibilidade total durante este percurso.

Ao meu Núcleo de Estágio e ao grupo de Educação Física da escola cooperante, pela ajuda, disponibilidade, apoio e partilha de conhecimentos que contribuíram positivamente para a realização deste relatório.

A todos os alunos da escola cooperante com quem tive a oportunidade de trabalhar e lecionar, por me ajudarem a crescer tanto a nível profissional como pessoal. Sem eles a realização deste relatório não era possível.

Por fim, a toda a minha família, em especial aos meus pais e irmão, à minha namorada e a todos os meus amigos que durante todo o meu percurso académico estiveram sempre presentes, nos bons e maus momentos, pela motivação, incentivo e atenção que demonstraram.

Sem eles, nada disto seria possível.

A todos vós, um muito obrigado!

Índice Geral

Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Gráficos	XI
Índice de Figuras	XIII
Índice de Quadros	XV
Índice de Anexos	XVII
Resumo	XIX
Abstract	XXI
Lista de Abreviaturas.....	XXIII
1. Introdução	1
2. Caracterização Pessoal e Profissional.....	5
2.1 Quem Sou e o meu percurso	5
2.2 Das expectativas e objetivos a alcançar aos desafios da realidade.....	7
3. O espaço institucional.....	9
3.1 Escola Cooperante: a segunda casa	9
3.2 A Escola Cooperante no seu contexto	11
3.3 Caracterização da escola cooperante	11
3.4 O Grupo de Educação Física	13
3.5 O núcleo de estágio	15
4. Prática Profissional	17
4.1 Reconfigurar entendimentos e perspetivas (Choque com a realidade)...	17
4.2 Acerca do bom professor	22
4.3 O que é uma boa aula de Educação Física?	24
5. Organização e Gestão do Ensino- Aprendizagem.....	27

5.1	O antes do processo de planeamento.....	27
5.1.1	Orientações curriculares da escola cooperante	27
5.1.2	Programa da escola residente (aprendizagens essenciais PPD II) Vs Programa Nacional (AE 12º EF)	30
5.2	A turma residente	32
5.3	Tomadas de decisão nos vários níveis de Planeamento: Anual, Unidades Didáticas e Aulas	35
5.3.1	Planeamento anual.....	35
5.3.2	Unidades didáticas, Planos de aulas e Avaliação.....	38
5.4	Realização do ensino: da gestão às decisões de intervenção	44
6.	Participação na escola e relação com a comunidade	53
6.1	Participação nas atividades da Escola Cooperante	53
6.2	Participação e Relação com a Comunidade Escolar e com a Comunidade Envolvente	57
6.3	Aptidão Cardiorrespiratória e Composição Corporal: Um estudo em alunos do ensino secundário	61
6.3.1	Resumo	61
6.3.2	Abstract	61
6.3.3	Introdução.....	63
6.3.4	Objetivos.....	64
6.3.5	Metodologia	64
6.3.6	Participantes	66
6.3.7	Procedimentos de recolha	67
6.3.8	Procedimentos de Análise	67
6.3.9	Resultados.....	68
6.3.10	Discussão	70
6.3.11	Conclusão.....	72

6.3.12 Bibliografia.....	73
7. Reflexões Finais	77
7.1 Importância da Prática de Ensino Supervisionado.....	77
7.2 A minha caminhada.....	79
8. Bibliografia.....	81
9. Anexos.....	XXV
9.1 Anexo 1.....	XXVI
9.2 Anexo 2.....	XXVIII
9.3 Anexo 3.....	XXVIII
9.4 Anexo 4.....	XXIX
9.5 Anexo 5.....	XXXI
9.6 Anexo 6.....	XXXII
9.7 Anexo 7.....	XXXIV

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - AFE dos alunos do 10º ano	66
Gráfico 2 - VO ₂ máx. e %MG dos alunos do 10º ano	69
Gráfico 3 - VO ₂ máx. da turma 1	XXIX
Gráfico 4 - VO ₂ máx. da turma 2	XXX
Gráfico 5 - VO ₂ máx. da turma 3	XXX
Gráfico 6 - AFE da turma 1.....	XXXI
Gráfico 7 - AFE da turma 2.....	XXXI
Gráfico 8 - AFE da turma 3.....	XXXII
Gráfico 9 - %MG da turma 1.....	XXXII
Gráfico 10 - %MG da turma 2.....	XXXIII
Gráfico 11 - %MG da turma 3.....	XXXIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Plano de Estudos do curso de Desporto.....	29
Figura 2 - Relação entre a MM e a MG	XXXIV

Índice de Quadros

Quadro 1 - Modalidades Abordadas ao longo do ano letivo 21/22.....	36
Quadro 2 - Atividades desportivas	54
Quadro 3 - Visitas de estudo	55
Quadro 4 - CC e ACR em função da AFE e do sexo dos participantes	69
Quadro 5 - Exemplo de um plano de aula.....	XXVI
Quadro 6 - Valores de referência de Massa Gorda (FITescola).....	XXVIII
Quadro 7 - Valores de referência do vaivém para o sexo masculino	XXVIII
Quadro 8 - Valores de referência do vaivém para o sexo feminino.....	XXIX

Índice de Anexos

Anexo 1 – Exemplo de Plano de Aula	XXVI
Anexo 2 – Valores de Referência para a MG FITescola	XXVIII
Anexo 3 – Valores de referência do teste Vaivém do FITescola	XXVIII
Anexo 4 – VO ₂ máx. das turmas de 10º ano	XXIX
Anexo 5 – AFE das turmas de 10º ano	XXXI
Anexo 6 - %MG das turmas de 10º ano	XXXII
Anexo 7 – Relação entre a MM e a MG	XXXIV

Resumo

O presente documento designado de Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, referente ao segundo ano de mestrado em Ensino da Educação Física em Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este relatório pretende descrever o meu percurso, experiências e vivências enquanto professor estagiário. Realçando também, o papel fundamental do estágio profissional na formação do professor, visto ser um espaço em que se colocar em prática o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico. Durante este processo de prática de ensino supervisionado experienciei várias emoções, tais como a incerteza, o questionamento e a reflexão, que contribuíram para o meu crescimento enquanto professor. Ao longo do relatório é possível observar o confronto com esta nova realidade e algumas das minhas dificuldades e desafios, bem como os processos que me levaram a colmatá-los. Foi realizado um estudo que teve como objetivo caracterizar a composição corporal e a aptidão cardiorrespiratória de alunos do 10º ano de escolaridade recorrendo às tabelas de referência dos testes do FITescola. Adicionalmente foram analisadas as mesmas variável em função da prática de atividades desportivas extracurriculares e sexo. Observaram-se resultados bastante positivos, constatando-se que a maioria dos alunos se encontrava na zona saudável em quase todos os parâmetros avaliados. As diferenças entre as médias de % massa gorda e nº de voltas de Vaivém revelaram ser significativas em função do sexo. Já em função da atividade física extracurricular, apenas na média do nº de voltas do Vaivém se encontraram diferenças com significado estatístico.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; APTIDÃO FÍSICA.

Abstract

This document is called the Practicum Training Report, appearing within the context of the Practicum Training of the Curricular Unit, referring to the 2nd year of the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sports of the University of Porto. This report intends to describe my path and experiences as a pre-service teacher. It also highlights the fundamental role of the practicum training in the teacher training, because it is a space in which the knowledge acquired throughout the academic career is put into practice. During this process of supervised practicum training, I experienced several emotions such as uncertainty, questioning and reflection. Elements that contributed to my growth as a teacher. Throughout the report it is possible to observe the confrontation with this new reality and some of my difficulties and challenges, as well as the processes that led me to overcome them. A descriptive study was carried out where the investigated theme was physical fitness, specifically "Cardiorespiratory Fitness and Body Composition in 10th grade students", with the objective of characterizing the classes included in the pre-service student nucleus. Very positive results were observed, noting that most of the students were in the healthy zone in almost all parameters evaluated. It was possible to verify that the participants were mostly in the healthy zone. The differences between the averages of % body fat and number of shuttles turns proved to be significant in terms of sex. As a function of the extracurricular physical activity, differences with statistical significance were found only in the average number of turns of the Shuttle.

.

KEYWORDS: PRACTICUM TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; PRE-SERVICE STUDENT; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL FITNESS

Lista de Abreviaturas

ACR – Aptidão Cardiorrespiratória
ACSM – American College of Sports Medicine
AF – Atividade Física
AFE – Atividade Física Extracurricular
AZS – Abaixo da Zona Saudável
CC – Composição Corporal
DB – Diário de Bordo
EA – Ensino-Aprendizagem
EE – Encarregado de Educação
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
ISMAI – Universidade da Maia
MG – Massa Gorda
MM – Massa Magra
NE – Núcleo de Estágio
PA – Perfil Atlético
PC – Professor Cooperante
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PE – Professor Estagiário
PPD – Princípios e Práticas de Desportos
UD – Unidade Didática
ZS – Zona Saudável

1. Introdução

O presente documento descreve o relato do Estágio Profissional (EP) do presente ano letivo 2021/2022, no âmbito da unidade curricular EP, referente ao 2º ano do mestrado em Ensino da Educação Física em Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relatório pretende apresentar o meu percurso enquanto Professor Estagiário (PE), nomeadamente as minhas experiências, vivências e conhecimentos, que serão certamente importantes para a construção da minha formação enquanto futuro docente.

O EP é uma “ferramenta” para dotar o PE de competências e desenvolver o seu perfil de docente, onde a identidade profissional é gerada, construída e aferida (Buriolla, 2001), sendo a escola o facilitador e catalisador da aprendizagem. Segundo Queirós (2014) é na escola que se aprende a ser professor sendo neste contexto que se deve realizar a formação do professor. Nesse sentido, o EP adota uma componente fundamental nesta mesma formação, visto que decorre num processo por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total inerente à função de professor (Flores & Day, 2006). Desta forma, o EP¹ objetiva “a formação profissional, promotor de um ensino de qualidade (que) visa a integração do estudante estagiário no exercício profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”.

1 Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2021-2022. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Na minha perspectiva, deve-se privilegiar o trabalho coletivo em contexto de estágio. Segundo Goh et al. (2009), tanto os estudantes estagiários como os orientadores da faculdade e da escola (Núcleo de Estágio (NE)), desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de novos conhecimentos e aptidões. Este tipo de trabalho de cooperação levou-me a desenvolver novas estratégias tanto para o planeamento, como para a gestão e intervenção nas minhas aulas. O constante feedback por parte do Professor Cooperante (PC) e dos elementos do NE foram essenciais para refletir e melhorar determinados aspetos da minha intervenção, permitindo-me identificar-me como professor, criar a minha identidade profissional, e ter alunos mais motivados e participativos no seu processo de Ensino-Aprendizagem (EA). O processo de EA é caracterizado por promover a formação continua do aluno através de interações pedagógicas entre o professor e o aluno. É um processo evolutivo, no qual o aluno deve estar envolvido de forma constante sendo o principal construtor do seu conhecimento. O professor, a escola e a comunidade possuem um papel de facilitador e mediador dessa aprendizagem

A escola tem assim um papel fundamental na comunidade, e vice-versa, através de práticas inclusivas, de equidade e coesão social. Se refletirmos sobre o assunto, os alunos que hoje estão a frequentar as escolas em breve serão os futuros pilares da sociedade, criando-se assim um ciclo. A escola exerce influência sobre a sociedade envolvente, assim como a mesma tem o poder de moldar a escola, através de crenças, vivências, valores e culturas locais. Deste modo, todas as escolas são iguais e diferentes ao mesmo tempo, tendo cada uma as suas características e realidades que são influenciadas através da comunidade na qual estão inseridas. Esta diversidade contribui para uma constante atualização/evolução tanto da escola como da sociedade.

É também na escola que são incutidos alguns valores essenciais para a vida em sociedade, como por exemplo a inclusão social e a equidade, sendo o desporto um grande facilitador desses valores, podendo ser promovidos através da disciplina de Educação Física (EF). O professor de EF é um elemento participante e ativo na comunidade escolar. É de grande importância que seja realizado um trabalho de cooperação tanto entre pessoal docente, como não

docente, alunos, pais e comunidade. De acordo com a minha vivência no decorrer deste ano letivo, o professor de EF e o seu grupo disciplinar estão encarregues de realizar os planos anuais de atividades da disciplina, tendo como grande objetivo envolver os alunos na prática de novas experiências, para a promoção de múltiplas aprendizagens e de valores. Assim como, toda a comunidade escolar e cada vez mais, a comunidade envolvente, como foi o caso da exposição da Escola Cooperante (EC) e o corta-mato escolar.

Este documento divide-se em três grandes áreas e culmina com a minha reflexão sobre o EP.

A primeira diz respeito à caracterização pessoal, focando-se principalmente no relato do meu percurso pessoal, as razões que me levaram a esta profissão de professor e as minhas expetativas iniciais.

A segunda parte engloba a caracterização institucional, onde foi realizada a caracterização da EC, o meio envolvente, o NE e grupo de EF.

A terceira é referente à prática profissional, que engloba a organização e gestão do ensino. Aqui são referenciadas a caracterização da turma residente; o processo de EA (dinâmicas das aulas, dos planeamentos, reflexões e avaliações); a participação na escola e a relação com a comunidade, (onde é relatada a minha experiência e vivência na organização de várias atividades escolares, como torneios, visitas de estudo, entre outras); o estudo de investigação “Aptidão Cardiorrespiratória e Composição Corporal em alunos do 10º ano”, (que teve como objetivo caracterizar os alunos das turmas que os elementos do NE lecionavam ao nível da Aptidão Cardiorrespiratória (ACR) e Composição Corporal (CC)).

A parte final deste relatório incorpora a minha reflexão final sobre o meu percurso neste EP, os objetivos alcançados, as dificuldades sentidas e a forma como foram ultrapassadas.

Como referido inicialmente, este documento tem a finalidade de relatar as experiências que passei durante este presente ano letivo, assim como as

reflexões e todos os aspetos que foram essenciais para a evolução e atualização constante da minha caminhada como professor e indivíduo.

2. Caracterização Pessoal e Profissional

2.1 Quem Sou e o meu percurso

O meu nome é Daniel Mota Ribas da Costa, tenho 26 anos e sou natural de Sandim, Vila Nova de Gaia.

Durante o meu percurso escolar sempre considerei a EF como a disciplina de eleição, sendo uma pessoa sempre muito ativa diariamente. Pratiquei futebol federado durante toda a minha infância e adolescência (8 aos 22anos) e outros tipos de atividades físicas, como BTT, desportos motorizados (enduro) e ginásio.

Estas vivências dotaram-me de valores como a cooperação, socialização, superação, espírito de equipa e sacrifício, que na minha perspetiva são todos valores que devem ser sempre transmitidos através do desporto e da EF. O facto de, desde novo, fazer parte de um grupo, ter regras e saber enfrentar as adversidades que por vezes o desporto nos expõe, como a derrota ou o fracasso, fez com que tivesse vivências e experiências importantes que me levaram a crescer e me dotaram de ferramentas para enfrentar novos desafios. Como PE vejo que estas experiências foram muito úteis no contexto de aula, principalmente na identificação de certas atitudes e perfis dos alunos, ajudando-me também na resolução dos problemas e gestão emocional durante todo o processo de estágio.

Em relação ao meu percurso curricular, frequentei a escola Diogo de Macedo, desde o 3ºciclo até ao secundário. Licenciiei-me em Educação Física e Desporto na Universidade da Maia (ISMAI) em 2017 e conclui o mestrado em Ciências da Educação Física e Desporto – Especialização em Exercício Físico e Saúde em 2019.

Profissionalmente tive ainda oportunidade de trabalhar numa clínica de hemodiálise (Estágio Curricular), realizando exercício físico com doentes renais crónicos.

Considero-me uma pessoa que gosta de se manter atualizada e que gosta de desafios. Comecei a trabalhar em 2020 e como tinha algum tempo livre, decidi aproveitar a oportunidade e realizar o mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, mestrado que sempre esteve no meu horizonte realizar. Esta decisão foi ponderada durante algum tempo, porque quando decidi concorrer a este mestrado, estava a trabalhar a tempo inteiro (EP IEF), possuindo já o conhecimento da área do *fitness* de empregos passados (*part-time* em alguns ginásios). Mas, pelo facto de não me rever futuramente a trabalhar num clima de ginásio, a opção de ingressar na profissão de docente, professor de EF, foi algo que sempre me despertou algum interesse, até porque nesse momento trabalhava com população jovem, com idades entre os 4 e os 20 anos, em aulas de natação e de grupo.

Penso que o “mundo do *fitness*” é uma opção sólida enquanto jovem para entrar na área do desporto, mas, como referido, pensando a longo prazo é uma profissão com um certo “prazo de validade”, é bastante exigente a nível físico e com bastantes aulas de grupo diariamente. Ao nível pessoal e social é também muito exigente, os horários flexíveis e pouco atrativos, trabalhos ao fim-de-semana e remuneração nada atraente. Ainda, o facto de a maioria dos ginásios contratarem profissionais jovens, para manter uma imagem do ginásio moderna, atualizada e “jovem”, foi uma das razões que me levou a pensar e procurar outras estratégias/ opções futuras. No entanto tenho a plena noção, que ingressar neste mestrado, sei que a colocação de professores atualmente não é muito favorável, mas é mais uma “ferramenta” e mais-valia na procura de melhores condições de trabalho.

Como referido, sempre fui um apaixonado pelo desporto e EF, então refletindo sobre a decisão tomada sei que nunca teria nada a perder, só a ganhar. Também a influência e o *feedback* por parte de antigos colegas, que já frequentaram o curso foi um fator que me levou a decidir ingressar neste mestrado.

Com a realização deste mestrado o meu objetivo é obter a profissionalização e ser professor de EF. Gostaria de contribuir para despertar

sonhos e influenciar comportamentos positivos nos meus alunos e ser mais tarde lembrado por muitos como uma inspiração.

Outro objetivo é conseguir estabilidade profissional num agrupamento de escolas perto da minha área de residência. Tenho a perfeita noção que este tipo de objetivo é muito difícil de alcançar, dada a conjuntura do momento, mas o principal é começar, independentemente de ser em atividades de enriquecimento curricular ou como substituição de outros docentes. Com o tempo, com esforço e trabalho, os objetivos irão ser atingidos.

2.2 Das expectativas e objetivos a alcançar aos desafios da realidade

As minhas expectativas para este ano corrente, assim como para este EP eram todas positivas. Mas, também sabia que seria um ano trabalhoso, desafiante e de grande partilha de diferentes experiências.

Um dos maiores desafios para mim foi o facto de lecionar aulas. Mesmo tendo já alguma experiência em aulas de grupo e de estar perante alunos, o contexto que encontrei neste ano foi totalmente diferente. Não basta apenas lecionar as aulas, o objetivo seria que durante o processo de EA os alunos conseguissem ser parte integrante do mesmo, superando-se e aprendendo.

Tendo em conta o projeto educativo escolar da EC, e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, um dos objetivos que pretendia alcançar neste ano corrente não seria apenas que os alunos soubessem executar os aspetos técnicos das modalidades abordadas, mas sim que os alunos ficassem munidos de ferramentas para o desenvolvimento do seu futuro, como o relacionamento interpessoal, superação, resolução de problemas, trabalho em equipa, entre outros.

Sendo a turma residente do 12º ano, esperava que o envolvimento dos alunos fosse mais positivo e que existisse mais entreajuda, cooperação e um bom clima de relacionamento, tanto entre os alunos como entre professor-aluno. Não posso negar que inicialmente foi um choque para mim lecionar aulas a esta turma. Mas com o passar do tempo e com a adoção de diferentes estratégias,

como o aumento da motivação, o reforço positivo, mas também o reforço negativo com a aplicação de fichas de aulas (para os alunos que perturbassem o mau funcionamento da mesma), as dinâmicas e o clima de aula melhoraram, assim como a motivação da turma.

Logo no início do ano letivo, o PC alertou-me para o desafio que representava ser professor destes alunos, pois já tinham um historial de comportamentos desviantes de anos anteriores. Claro que não fizemos milagres, mas congratulo-me, porque através de um trabalho de equipa conseguimos ótimos resultados no final do ano letivo.

De forma a alcançar estes objetivos propostos foi importante o estudo dos documentos já referidos, assim como o plano anual de atividades da escola cooperante, o programa nacional curricular, o planeamento curricular anual, as aprendizagens essenciais da disciplina e o regulamento, tanto da escola cooperante como da disciplina.

Estes conhecimentos foram muito importantes para o meu desenvolvimento enquanto docente, mesmo só com a experientiação de algumas situações fui capaz de desenvolver a minha capacidade de resolução de problemas, que considero um aspeto essencial para qualquer docente ou profissional. Assim como o aspeto organizativo, e comunicativo.

Inicialmente senti algumas dificuldades para expressar a “mensagem” que queria transmitir, mas, como referido, através da experientiação no “terreno”, este tipo de competências foram melhorando a cada dia. Dou maior foco a esta competência visto que, se o professor não consegue passar a mensagem, os alunos terão uma maior dificuldade a executar o que lhes é pedido.

Considero que consegui alcançar estes objetivos e estou ciente que ultrapassei muitas das minhas dificuldades. No entanto, foi preciso muito trabalho e empenho da minha parte. Seguramente dei o meu melhor para evoluir tanto profissional como pessoalmente e sinto-me feliz por isso. Sei que no futuro mais desafios irão surgir e considero isso muito positivo, porque é através da superação dos desafios que aprendemos e crescemos.

3. O espaço institucional

Este espaço é dedicado à caracterização da EC que me acolheu nesta etapa central da minha formação para professor, especificamente o contexto, a sua constituição, o grupo de EF e o NE.

3.1 Escola Cooperante: a segunda casa

Atualmente o tempo que os alunos passam no recinto escolar é, de uma forma geral, maior que o que passam na sua residência. Desta forma a escola passa a ter um papel de “segunda casa”. Este aspeto leva-nos a refletir acerca do papel educativo da escola e do seu impacto nos alunos. Sendo o primeiro contacto com a escola no pré-escolar, onde somos colocados numa realidade nunca antes experienciada, estamos assim fora da nossa zona de conforto. Durante pelo menos 12 anos (escolaridade obrigatória), a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento dos seus alunos e na construção da sua cidadania. Mas essa construção ultrapassa a prática dentro da sala de aula, a escola tem de trabalhar em parceria com as famílias e a comunidade. Porque todos são responsáveis pelo futuro dos seus educandos, tal como diz o provérbio “É preciso uma aldeia para educar uma criança” é preciso educar na totalidade. A escola tem o conhecimento escolar, com características especiais que a distinguem do conhecimento geral e é o seu papel ajudar os alunos a interpretar a vida para poderem participar nela ativamente.

A escola tem um grande impacto na vida de cada um de nós, também nela crescemos e vamos “construindo”, passando grande parte da infância e adolescência nesta “segunda casa”. Por esta razão é que é tão importante o trabalho em parceria com a família e a comunidade.

Neste sentido fica a questão de qual a definição de escola e o seu significado?

Autores como Dessene e Polonia (2007) e Rego (2003) referem a escola como uma instituição que prioriza o desenvolvimento de aprendizagens, através

de regras, valores e atividades, onde as experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula promovem a construção de conhecimento. Isto é despoletado pelos padrões sociais, culturais e pelas suas conseqüentes interações.

Na minha visão a escola é um espaço em que tem por base o conhecimento e a aquisição de ferramentas para o desenvolvimento do sucesso futuro. Desta forma a escola deve promover atividades de enriquecimento curricular e de conhecimento, mas nunca descurar do aspeto social e cultural. Por conseguinte, a escola tem um papel de coesão social, onde todos os elementos presentes devem partilhar e interagir de forma que exista a aquisição de conhecimentos e valores partilhados. Refiro ainda que a escola deve ser um espaço de aceitação, crescimento, conhecimento, partilha, superação e de inclusão por parte de todos membros do contexto escolar.

Cada vez mais a escola passa a ser um espaço multicultural, muito pelo contributo da globalização e do acesso instantâneo a informação. Este aspeto de multiculturalidade na escola possui um grande impacto também na sociedade circundante, onde se desenvolve, adapta e molda a cultura. A escola deve ser vista como um modulador da sociedade, visto as crianças na escola começam a “dar os primeiros passos” para a sua vida futura. É na escola de hoje que se constrói a sociedade do amanhã, para que possa existir evolução futura. Deste modo, a partilha de conhecimento, de crenças, valores e culturas, torna a escola ainda mais enriquecedora, sendo esta partilha e experenciação entre alunos, professores e a comunidade escolar realizada de forma mútua e recíproca.

Rosado (1996) define que o multiculturalismo é um sistema de crenças e comportamentos que reconhece a presença de diversidade num grupo, organização ou sociedade, reconhecendo os seus valores e diferenças sociais e socioculturais. O mesmo autor define que as implicações do multiculturalismo nas escolas não se baseiam na mera presença de diferentes etnias, mas sim na gestão da diversidade, bem como a sua cultura subjacente, especialmente se essa cultura impede a mudança, para que a escola passe a viver a diversidade. É isto que torna uma escola multicultural.

Cada vez mais existe a noção da multiculturalidade e aceitação, tanto na sociedade atual como na comunidade escolar. Com isto a escola avança, moldando e sendo moldada pela sociedade envolvente, para um domínio cada vez mais inclusivo.

3.2 A Escola Cooperante no seu contexto

A EC na qual realizei o meu EP situava-se em contexto urbano, na cidade de Vila Nova de Gaia, na qual os alunos pertenciam sobretudo a uma classe média. Este tipo de caracterização deve-se muito pelo facto de ser uma escola do ensino privado, que abrange as escolaridades do ensino pré-escolar ao secundário. Relativamente ao ensino básico, o financiamento é realizado na sua totalidade pelos Encarregados de Educação (EE). No ensino secundário, existe financiamento por parte do ministério do trabalho e a seleção dos alunos é feita consoante diferentes critérios. Por consequência, existe alguma heterogeneização da classe socioeconómica.

A nível cultural, é uma escola que se insere numa região citadina, que alberga alunos de diferentes etnias e costumes. Este tipo de variabilidade leva a um enriquecimento do currículo pessoal dos alunos, que acedem a crenças, costumes e culturas diferentes, fomentando a aceitação e empatia, algo que na sociedade atual é fundamental para a evolução e interação.

3.3 Caracterização da escola cooperante

Esta instituição tem cerca de 1500 alunos, desde os ensinos básicos até ao secundário, e é uma instituição de ensino católica. A escola tem 13 cursos com planos próprios a nível do ensino secundário, e é uma referência de excelência.

Para a prática desportiva a escola apresenta muitos recursos, tanto a nível material como de espaço e organizativo, possuindo dois pavilhões, uma piscina, um campo de futebol de 7, caixa de areia, círculo de lançamento, pequena pista e um campo de andebol exterior, com cestos de basquetebol. Tendo em conta a dimensão da população escolar, a escola conta com recursos humanos que vão

desde o pessoal docente até ao pessoal não docente, que garantem todo o bom funcionamento. Os espaços destinados à EF, servem também as equipas de andebol da escola, que treinam e jogam dentro das instalações. Os espaços exteriores, como os campos relvados, são também explorados e utilizados pela comunidade após o horário escolar.

Esta EC possui um projeto educativo próprio. “Um projeto educativo é um documento orientador de ação. Ao definir objetivos, ao estabelecer prioridades, ao assumir opções, constitui-se como um verdadeiro instrumento de gestão, a médio e longo prazo, referencial para a planificação de todas as atividades” (Colégio de Gaia, 2020).

Este projeto foi criado com a referência da educação inclusiva e aberta à comunidade, independentemente do género, da orientação sexual, da raça, do estrato social, da confissão religiosa, ou de ser portador de deficiência ou incapacidade.

O presente projeto tem por base definir e estabelecer linhas orientadoras de modo a dar sentido e dinamismo a todos os aspetos da vida escolar. Surge no contexto de uma escola católica, numa clara opção por uma educação inclusiva, pautada pela abertura à comunidade.

Como enquadramento legal, a escola possui autonomia pedagógica, conferida pelo Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, sendo titular do Alvará n.º 124, de 8 de fevereiro de 1934. Possui autorização de funcionamento para a educação pré-escolar, para todos os ciclos do ensino básico e para os cursos com planos próprios do ensino secundário, aprovados pela portaria n.º 262/2013, de 14 de agosto, e pela portaria n.º 272/2019, de 27 de agosto (Colégio de Gaia, 2020).

Os valores da EC patentes no seu projeto educativo incorporam a aprendizagem permanente, a responsabilidade, o respeito e igualdade, a atitude proativa, integridade e lealdade, e por fim a fraternidade e espírito de equipa.

A organização curricular da escola ajusta-se à legislação em vigor e às orientações emanadas do Ministério da Educação e da Agência Nacional para

Qualificação e Ensino Profissional. Desta forma, no ensino secundário, a organização curricular obedece a planos próprios e a programas próprios na componente de formação tecnológica, construídos de raiz, para responder às necessidades atuais do mercado de trabalho.

Entre vários objetivos deste projeto educativo destacam-se o facto de aumentar a satisfação dos alunos, dos colaboradores e dos EE, promover e dinamizar a ligação entre a escola e os EE, assim como a comunidade envolvente, promover formação e a adoção de métodos pedagógicos inovadores e reforçar competências do corpo docente e não docente.

3.4O Grupo de Educação Física

O grupo de EF é constituído por 5 docentes, que lecionam desde o ensino básico ao secundário. Dentro deste grupo existem dois docentes que fazem parte do NE do ISMAI e da FADEUP, participando como professores cooperantes ().

Nesta escola os professores dentro do grupo de EF têm autonomia, realizando os planeamentos anuais de forma singular e específica para cada turma, tendo como referência as aprendizagens essenciais com a articulação do perfil do aluno. Dentro deste grupo são realizadas reuniões com o objetivo de debater temas referentes às disciplinas de EF e Princípios e Práticas do Desporto (PPD), assim como as atividades/eventos desenvolvidos pelo grupo, como o corta-mato. Estes tipos de eventos são organizados pelo grupo de EF, sempre com a participação dos dois núcleos de estágio, mas também com a participação de todos os órgãos escolares, como foi o exemplo do corta-mato.

Outras atividades que são realizadas conjuntamente com o grupo de EF são os torneios. Este tipo de atividade é aberto para todos os alunos presentes na escola que queiram experienciar a modalidade em questão. Durante este ano foram realizados vários torneios, tanto de desportos coletivos, como o voleibol e basquetebol, como também desportos individuais (badminton).

No que diz respeito à “essência” do grupo de EF e às concepções da EF que o movem foi possível vivenciar e sentir, através da observação e da experiência, que este grupo de EF possui uma forte identidade, moldando-se através das práticas e concepções de todos os elementos integrantes.

Em seguimento deste tópico, existem várias concepções da EF e vários autores com diferentes teorias, dos quais destaco Bart Crum e Bento. Bart Crum identifica 2 teorias para a ideologia das concepções de EF, as quais são tidas como influenciadoras das perspectivas/concepções de formação de professores.

A primeira teoria é identificada como a Biologista, na qual a EF é reduzida a apenas um treino físico, onde o desenvolvimento da forma física é o objetivo principal, desprovido de conteúdo pedagógico. Nesta concepção o corpo humano é visto como uma “máquina”, um instrumento em que o movimento e o exercício ajudam a aperfeiçoar o seu desempenho. Este tipo de perspectiva leva a que os programas de EF sejam formulados com o objetivo da melhoria da aptidão corporal, da fisiologia, da saúde e da performance (melhoria da resistência cardiovascular, flexibilidade e potencia muscular). Assim as aulas de EF são vistas como um treino físico e uma ferramenta de prevenção de doenças. Crum (1993) refere que o princípio metodológico desta concepção é manter os os alunos ocupados com um alto nível de esforço e repetições frequentes de exercícios simples, em vez de tarefas de aprendizagem (ou seja, dirigidas para o alargamento das competências).

A segunda teoria é baseada na construção é designada de Pedagogismo, remetendo para a EF como um “recreio” supervisionado. A suposição básica desta concepção é que o movimento (brincar e dançar, por exemplo) é um excelente meio de exploração, comunicação e desenvolvimento pessoal. Nesta visão, o essencial da EF não é “aprender a mover” mas sim “ mover para aprender”, afirmando que existem efeitos educacionais simplesmente pelo facto de participar nas atividades de movimento com elevado potencial educacional atribuído (Crum, 1993).

Segundo Bento (2003), que rejeita estas 2 concepções, a EF deve ser um meio de transmissão de experiências, tendo como objetivo a produção de resultados

de aprendizagem em 3 domínios: o domínio técnico-motor, o domínio interpessoal e o domínio cognitivo-reflexivo.

Relativamente às concepções da EF observadas neste grupo, estas abrangiam, maioritariamente, as concepções Biológica e Pedagógica referidas por Crum (1993), assim como algumas dimensões/domínios referidas por Bento (2003). Demonstrando que as aulas de EF não se regem unicamente de uma só teoria ou concepção, mas sim através da interação de diferentes concepções e ideologias, tentando tirar o melhor proveito de cada uma.

Foi possível observar, através de instrumentos criados pelo NE e também através da vivência do quotidiano, que todos os professores têm as suas concepções e ideias de ensino, assim como diferentes dinâmicas de aula.

Foram visíveis concepções mais focadas no professor e no produto final, em docentes mais velhos, podendo dever-se à desatualização dos processos de EA, ou apenas pelo facto de, quando estes eram os alunos, a EF era vista como um conjunto de ações para atingir um objetivo final, não existindo questionamento, o que poderá agora fazer parte da sua identidade profissional (Behaviorismo, processo centrado no professor metáfora da aquisição (Sfard, 1998)).

Por outro lado, também foram observadas práticas e estratégias que favoreciam o contacto aluno-aluno e aluno-professor, numa perspetiva inclusiva. Estes professores consideram que a disciplina de EF deve ser articulada de forma interdisciplinar. Fornecem estratégias e conhecimentos aos alunos para uma escola mais inclusiva, não se concentrando apenas nos resultados físicos ou nos materiais para a disciplina.

3.5 O núcleo de estágio

Relativamente ao NE, este era constituído por quatro elementos da FADEUP, sendo que na EC havia outro NE do ISMAI, constituído por 2 rapazes e 1 rapariga. Todos os elementos do NE do ISMAI concluíram a sua licenciatura nessa instituição.

No meu NE (FADEUP), dois elementos licenciaram-se na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, e outro elemento licenciou-se na FADEUP, sendo eu o único licenciado no ISMAI. Era um núcleo bastante heterogéneo, com colegas de diferentes realidades e faculdades. Todos estes fatores levam a uma variabilidade na maneira de operacionalizar as aulas.

O facto de todos nós termos diferentes percursos superiores foi uma mais-valia, pela partilha conhecimentos e ferramentas que foram essenciais para este percurso na escola como PE. Em alguns aspetos de operacionalização de trabalho, todos nós tínhamos maneiras distintas de o realizar, mas sempre o fizemos em cooperação e dinamismo, tentando que, através das partilhas de diferentes métodos e ideias, existisse evolução no processo de “profissionalização”. Lave e Wenger (1991) em “*Situated learning: Legitimate peripheral participation*” referem que a identidade é modificada através da participação em comunidades, referido como *participação periférica legítima*, onde os participantes recém-chegados a determinados grupos sociais estabelecidos, como é o caso deste meu EP, aprendem e envolvem-se de forma ativa e intencional na prática destes grupos, construindo assim a sua identidade como fruto destas interações e vivências.

A nível logístico e organizativo, todas as semanas o PC reunia com o NE para debater temas ou situações que surgiam durante a semana de aulas, assim como reformulações de ações ou atividades a realizar, passando-nos *feedbacks*. Tanto nas reuniões semanais como nos tempos “livres” que possuíamos entre aulas, existia uma grande partilha de *feedbacks* e sugestões entre os colegas do nosso núcleo, assim como com os do núcleo do ISMAI.

4. Prática Profissional

4.1 Reconfigurar entendimentos e perspectivas (Choque com a realidade)

Relatando um pouco do meu primeiro contacto com a profissão de docente, este deu-se oficialmente no dia 15/09/2021, em que lecionei a minha primeira aula. Ao consultar o Diário de Bordo (DB) realizado ao longo deste ano letivo, encontro excertos da minha primeira reflexão:

“Relativamente à minha 1ª aula penso que havia espaço para melhorar, não só na gestão da turma, mas também na organização dos exercícios. Em relação à turma pareceram-me algo motivados para a prática da condição física, com relatos de que o encerramento dos balneários (chuveiros) é um fator limitante no que toca ao seu empenho.”

(DB, 15/09/2021)

Numa fase inicial, e como já mencionado durante este relato do meu percurso neste mestrado, o PE tem sempre alguma dificuldade em refletir sobre a sua ação. Sinto que me incluo neste aspeto reflexivo e que tive alguma dificuldade em refletir, sendo muito descritivo e generalista nas minhas reflexões.

Outro ponto que menciono nesta minha primeira reflexão é o facto de ter de ajustar e adaptar os exercícios no decorrer da aula, tendo refletido sobre a resolução de problemas:

“Neste aspeto penso que a capacidade de resolução de problemas foi fundamental para continuar com o bom funcionamento da aula. Futuramente tenho que melhorar nestes aspetos referidos e estar preparado para que, se o exercício não resultar, ter mais alternativas e variáveis, de forma a não tornar o exercício monótono.”

(DB 15/09/2021)

A maior parte dos programas de formação de professores, como este mestrado, têm o objetivo de preparar e formar docentes reflexivos. A “arte” de refletir é de certa forma incutida na profissionalização do professor, de forma que

este esteja preparado e tenha as ferramentas necessárias para evoluir e descobrir a sua identidade profissional. A identidade profissional de um docente reflexivo é criada através da infusão das suas crenças e valores pessoais com as expectativas, suposições, tolerâncias, aceitação e gestão dos desafios diários da sala de aula (Larrivee, 2008). Talvez a razão mais importante para que exista esta reflexão por parte do professor é o facto de este ter as ferramentas para que consiga lidar com os inevitáveis dilemas do dia-a-dia escolar, que afetam a vida do profissional como do aluno (Larrivee, 2008).

Dewey (1933, 1938) afirmou que a capacidade de refletir só se inicia após o reconhecimento de um problema ou dilema e a aceitação da incerteza. Isto leva a que o professor se torne um “investigador”, envolvendo-se na crítica de conclusões e geração de novas hipóteses. Só desta forma é possível que exista evolução da prática profissional e do ensino, através da constante reflexão e reformulação de estratégias e critérios.

Dewey (1933, 1938) refere ainda que o pensamento reflexivo requer avaliação contínua de crenças e suposições e hipóteses relativamente aos dados existentes, sendo que este tipo de prática reflexiva leva a ações responsáveis. Por fim e partilhando alguns aspetos citados por Larrivee (2008), o processo de se tornar num professor reflexivo envolve uma vontade de ser participante ativo num processo de crescimento.

Como já foi referido na minha caracterização pessoal, lecionar não me é estranho, pelo facto de já ter experiência a dar aulas de grupo em ginásios, de natação e hidroginástica. Tendo em conta todo este meu “background”, sentia que o meu primeiro impacto com a docência em escola não seria muito diferente do que já tinha passado. Não poderia estar mais enganado neste aspeto, até porque o simples facto de estar a representar uma instituição de ensino é completamente diferente de lecionar uma população que frequenta os ginásios e piscinas, sendo, assim, um contexto completamente distinto. Como foi referido ao longo deste mestrado, o professor, a escola e o meio envolvente são todos fatores que moldam as nossas conceções. Eu senti isso, por muito que tenha a minha personalidade profissional e as minhas pré conceções estabelecidas, o

simples facto de lecionar num contexto profissional e de ensino muda tudo. A exigência, a organização, o planeamento, o contacto com os alunos e a maneira como transmito os conteúdos, tudo isso é diferente em comparação ao que por mim tinha sido experienciado até à data. A mística e a cultura da escola são algo que é difícil expor por palavras, principalmente quando ainda vivo a minha realidade como aluno de mestrado e ao mesmo tempo professor. Sei que este ano foi sobretudo de experimentação e de transição do contexto de aluno para a profissionalização de professor.

Lima (2004) caracteriza esta fase inicial da docência como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo um verdadeiro processo de sobrevivência.

Com o passar dos dias e das aulas senti que, tanto eu como os alunos da turma, estávamos ainda numa fase de “adaptação”, num processo de conhecimento e exploração das suas características e das melhores estratégias a utilizar para que pudesse ter a maior taxa de sucesso possível. Esta denominação de taxa de sucesso para mim tem vários significados. Não era meu objetivo que os alunos apenas executassem o que lhes era proposto, cumprindo com todos os critérios de êxito. Para mim era muito mais que isso, queria que os alunos evoluíssem a nível prático, mas também a nível pessoal, comportamental, social e reflexivo, considerando assim um objetivo muito desafiante e ambicioso. Inicialmente e como referido por alguns colegas e professores que já lecionam naquela escola há algum tempo, a turma que me foi atribuída não era muito fácil para trabalhar. Um dos aspetos referidos por estes professores e até mesmo pelo meu PC foi o facto destes alunos terem experienciado um ensino diferente, o ensino à distância devido à pandemia de COVID-19. Grande parte dos últimos 2 anos, 10º e 11º, se mantiveram em aulas à distância com muito pouca prática e falta de hábitos de trabalho.

Realmente era visível em alguns momentos da aula a falta de interesse e de hábitos de trabalho e a falta de empenho para melhorar. Citando uma vez

mais o meu DB, é possível perceber estes aspetos referidos acima, onde ainda se denota que teria de vincar mais a minha “presença” na turma:

“A aula consistia no trabalho da condição física na qual os alunos não cooperaram para uma boa realização e funcionamento da aula.” “Penso que devo melhorar a minha “presença” na aula e não dar azo a abusos por parte dos alunos. Será fundamental a utilização de outro tipo de dinâmicas para que as aulas possam retomar o bom funcionamento.”

(DB 17/09/2021).

“Na literatura existe alguma evidência que a motivação dos alunos entra em fase decrescente a partir do 3ºciclo, como referido por Yeung & McInerney (2005). Existe uma aparente queda na motivação e esforço a partir do 7º ano muito devido à pressão de um perfil de excelência por parte da sociedade envolvente”.

(DB 08/10/2021)

Pegando assim nestas palavras do autor, acho que a minha turma residente demonstrava alguns índices de desinteresse, mas algo que não podia generalizar, pois estes tipos de comportamentos são visíveis em todas as turmas e todas as escolas. Existirão sempre alunos de mais fácil motivação e que facilmente se identificarão com as tarefas, do que outros. Mas, são estes alunos, de mais difícil motivação, que o professor tem de investir mais. Para isso é necessário ter ajuda, a ajuda dos outros professores com maior experiência, a ajuda do conhecimento académico, de forma a levar o aluno a sentir prazer e curiosidade pelo conhecimento.

Uma das dificuldades que senti neste primeiro mês de aulas foi o facto de planear as aulas e estratégias para a duração de 2h de aula. Uma conversa que tive com um colega do meu NE teve como conteúdo o facto de as aulas de 2h serem mais difíceis de controlar, sendo mais esgotantes a nível psicológico, físico e também a nível de planeamento. Digo isto visto que durante este tempo (2h), muitas variáveis entram em ação, tais como a organização da turma, a gestão do tempo e espaço para os exercícios. Estas variáveis juntas causam

algum tipo de ansiedade devido à necessidade de estar a controlar tudo o que decorre na aula.

Olhando agora para este meu início de ano letivo e relendo as minhas reflexões de aulas, vejo que este impacto inicial, o confronto com a realidade, foi uma verdadeira “luta”. O facto de realizar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) sem nenhum tipo de experiência ou contacto com o ensino escolar, enquanto docente, é sempre algo que inicialmente é assustador e que leva tempo para que o PE consiga encontrar a sua identidade, a sua autoridade, os seus métodos de trabalho, as suas estratégias e o que resulta melhor para cada turma, pois nem todas as dinâmicas resultam de igual modo tanto para o professor, como para os alunos.

Após várias pesquisas sobre este tão falado “choque com a realidade” e depois de me deparar com diferentes definições sobre este tema, penso que a definição que mais se adequa à minha realidade são citadas pelas palavras de Lima et al. (2015) “No início da carreira, o jovem professor depara-se com maiores responsabilidades e com a necessidade de desapegar-se de muitas imagens construídas quando aluno. Esses impasses e desafeições tornam complicados os primeiros anos da sua carreira profissional”.

Desta forma cito mais uma reflexão do meu DB onde reflito sobre esta minha “batalha” inicial com a turma, na qual refiro algumas estratégias que me levaram a ter mais sucesso e mais aderência da turma:

“Relativamente às aulas lecionadas neste dia, senti que, tanto no turno 1 como no 2, devem ter sido das aulas que melhor correram. Não consegui abordar tudo o que inicialmente tinha previsto, mas muito devido ao facto de os alunos levantarem dúvidas sobre os exercícios, mostrando empenho e vontade de realizar o exercício com propósito crítico. Para este comportamento contribuiu o facto de ter fornecido um dossiê de ginástica, no qual estavam descritos os erros mais comuns na execução e as determinantes técnicas. Penso que foi uma ótima estratégia, influenciada pelo PC, para que os alunos percebessem exatamente o que é esperado

do exercício, assim como uma forma de trabalhar a autonomia e a entreaajuda com os alunos.”

(DB, 27/10/2021)

4.2 Acerca do bom professor

A profissão de professor é caracterizada pelo conjunto de crenças e pré conceções que se formam ao longo do tempo, não sendo eu a exceção.

Inicialmente entendia que ser professor era algo mais simples, não valorizava devidamente a profissão. Para mim um bom professor, numa definição muito simplista, era alguém que conseguia cativar e transmitir conhecimentos aos seus alunos. Com o desenrolar deste mestrado, principalmente o 1º ano da especialização, apercebi-me que para ser professor, assim como noutra profissão, é necessário possuir-se um conhecimento específico, explorar diferentes áreas, não só da didática, mas também da realidade que nos rodeia, como por exemplo os códigos deontológicos atuais, a cultura profissional, o trabalho em equipa, a complexidade e o “choque” entre a teoria e a prática.

Sempre soube que para se ser professor era fundamental ter-se um conhecimento específico e complexo, assim como uma grande capacidade de tomada de decisão, principalmente nesta área da EF. Existem inúmeras variáveis nas quais nem sempre o professor tem controlo, mas foi com o desenrolar das aulas que percebi que o professor é “criado” /” formado” através das várias vivências/experiências e relatos que o moldam. Assim como, através da sua reflexão sobre os acontecimentos das aulas e do seu quotidiano na comunidade escolar, sendo uma profissão em constante atualização, fundamentando-se na valorização de cada pessoa e do seu saber. Shulman (1987) refere que a sua ideia de ensino enfatiza a compreensão, o raciocínio e a reflexão, algo que para mim, após experienciar no terreno o que é ser professor, faz todo o sentido, tanto no papel de professor onde a reflexão é fundamental para evolução como docente (melhorar ferramentas, estratégias,

dinâmicas da aula e provocar a curiosidade no aluno de forma a que ele procure o conhecimento), como para o aluno que apenas adquire conhecimento se tiver interesse e curiosidade, aí ele vai compreender e racionalizar o que está a realizar. Penso que será desta forma que o professor experiencia verdadeiramente o processo de ensino e adaptação à sua realidade.

A presença de crenças e pré concepções neste tipo de profissão é inevitável, visto que nós próprios experienciamos diferentes tipos de crenças ao longo da nossa vida escolar. Na minha opinião estas pré concepções são um bom indicador do sucesso passado, não só como alunos, mas também como referência profissional, pois existe sempre alguma preferência por um tipo de professor, seja pela forma como cativava os alunos ou pela maneira como conseguia transmitir o conhecimento. Essas concepções aproximam-nos não só na relação professor-aluno, mas também a nível psicossocial, na maneira como vemos e experienciamos a realidade que nos rodeia. Desta forma, no início do ano tinha uma maneira de pensar completamente diferente da que tenho atualmente.

Inicialmente dava mais importância ao conhecimento retido pelos alunos e à capacidade de ensinar, o que mais interessava era o resultado final. Este tipo de pensamento advém da experiência como aluno, onde as concepções das aulas de EF eram, segundo Crum (1993), uma mistura da concepção biologista e pedagoga. Atualmente vejo o processo de EA de forma completamente diferente, sendo o aluno o principal foco da aula e da disciplina. Obviamente que o resultado final é importante, assim como a maneira como chegou a esse resultado. Fazer com que o aluno reflita e perceba porquê, como e quando fazer, dando assim mais importância ao processo de realização e reflexão. Levar os alunos a serem autónomos e a procurar respostas, de modo a não fazer apenas por repetição ou imitação, adotando assim uma concepção mais prática. Penso que esta concepção das aulas de EF se incorpora mais no que é referido por Bento (2003), em que as aulas de EF devem transmitir experiências e aprendizagens em domínios técnico-motores, interpessoais e principalmente no domínio cognitivo-reflexivo, onde o aluno compreende as ações, considerando o

conhecimento pessoal, único e subjetivo, sendo o papel do professor criar curiosidade e acompanhar/facilitar a construção do conhecimento do aluno.

O que faz um professor ser competente na sua profissão?

Após uma pesquisa literária sobre este tema, Biesta (2015) refere que a ideia de competência representa uma visão mais prática e holística na medida que engloba os conhecimentos, habilidades e ações do professor ao invés de ver a competência como uma abordagem de aplicação desses mesmos conhecimentos, habilidades e ações. Refere ainda que o que destaca um professor competente é a capacidade de reflexão sobre a tarefa de ensino.

Atualmente a minha perspectiva conceitual da EF é um misto das concepções biológicas, pedagógicas e dos 3 domínios referidos por Bento (2003). Estas concepções são fruto da minha interação na EC como PE com as minhas vivências passadas como aluno. No que diz respeito às minhas concepções na formação de professores, englobam a mistura das orientações conceituais práticas e tecnológicas, onde tenho como objetivo que os alunos tenham a habilidade de refletir e perceber o motivo da realização de certos comportamentos, assim como promover atividades de pesquisa e autonomia para a construção do seu conhecimento e participação ativa no processo EA.

Não esquecendo a valorização do aluno e o respeito pelas suas diferenças individuais no processo educacional.

4.3 O que é uma boa aula de Educação Física?

Na minha perspectiva, uma aula de EF é muito mais do que o mero movimento dos alunos ou a realização de atividades e desportos, tanto coletivos como individuais. As aulas de EF são, ou deveriam ser, um espaço de aprendizagem, não só a nível motor, mas também a nível cívico e cultural.

Uma aula de EF de qualidade deve incidir ao nível da cultura desportiva, ao nível físico e ao nível psicossocial. Nas aulas de EF, através de exercícios, deverá ser fomentada a tomada de decisão, a cooperação e inclusão entre os

alunos. Estes são alguns dos exemplos que valorizo e que considero mais enriquecedores para a aprendizagem e motivação dos alunos.

A aula de EF deve dotar os alunos de ferramentas para encararem um futuro imprevisível e incerto, através das qualidades que o desporto transmite no seu “ADN” diariamente, visto que durante a prática desportiva é necessário realizar tomadas de decisão que irão influenciar o desfecho.

Segundo as indicações da UNESCO (2015), para uma EF de qualidade o currículo deve promover competência de movimento para estruturar o pensamento, expressar sentimentos e enriquecer a compreensão. Através da competição e da cooperação, os alunos experienciam o papel das regras e dos valores desportivos, como o *fairplay*. Os alunos compreendem como reconhecer e administrar riscos, cumprir tarefas e aceitar responsabilidades. Celebram e aprendem a lidar com o sucesso e com o fracasso. É também referido que a EF de qualidade oferece a possibilidade de adquirir competências para formar cidadãos confiantes em si mesmos e socialmente responsáveis.

Deste modo, uma boa aula de EF deve ser baseada nos elementos lúdicos e desportivos aliados a valores e saberes do quotidiano, tornando a aula motivadora, inclusiva, didática, dinâmica e com espaço para a progressão e desenvolvimento do aluno. Alguns autores como Liu e Lipowski (2021) e Wilhelmsen, Sørensen e Seippel (2019) referem que numa boa aula de EF deve estar presente a inclusão, a motivação, a cooperação e a superação.

5. Organização e Gestão do Ensino- Aprendizagem

Este capítulo tem como finalidade apresentar a organização, gestão e logística do decorrer da PES. Estão, assim, incluídas as tomadas de decisão relativamente aos planeamentos anuais (análise de documentos da instituição, programas escolar e nacional e a sua importância para a PES), Unidades Didáticas (UD) e planos de aula.

5.1 O antes do processo de planeamento

5.1.1 Orientações curriculares da escola cooperante

Conforme referido, a EC detém autonomia pedagógica, na qual possui cursos com plano próprio, construindo, assim, o seu currículo, tendo por base o programa nacional, as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno.

Focando mais sobre a minha participação como professor neste curso de desporto, mais propriamente na disciplina PPD II, inicialmente foram-me cedidos alguns documentos para consulta, de forma a poder organizar-me e elaborar o planeamento anual juntamente com a minha colega que partilhou esta turma comigo.

Consultando os perfis e os conteúdos programáticos do plano do curso de desporto da EC é possível perceber que o perfil e os conteúdos programáticos para a disciplina são sempre direcionados para o desempenho da atividade profissional de técnico de animação e gestão desportiva, nomeadamente:

- Participação no planeamento, organização e operacionalização de sessões de treino desportivo e Atividade Física (AF) orientada;
- Identificação e utilização de diferentes metodologias e progressões pedagógicas, com vista ao aperfeiçoamento técnico-tático das modalidades desportivas;
- Orientação de praticantes desportivos em competição;

- Participação na conceção e implementação de programas de atividades físicas e desportivas em contexto de animação e de ocupação de tempos livres;
- Potencialização da criação de ambientes positivos de aprendizagem e promoção de uma educação para a saúde;
- Colaboração, dinamização e organização de eventos desportivos das várias modalidades.

Relativamente ao plano de estudos do curso, constam disciplinas de componente de formação geral, científica e tecnológica, como é possível verificar na Figura 1.

Plano de Estudos

(conforme Portaria n.º 272/2019, de 27 de agosto)

		Carga Horária Semanal (minutos)			Carga Horária (horas) Ciclo de Formação (a)	
Disciplinas		10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano		
Componente de Formação Geral						
Português	Cidadania e Desenvolvimento (b)	180	180	240	339	
Língua Estrangeira I, II ou III (c)		180	120	–	173	
Filosofia		120	180	–	172	
Educação Física		120	120	–	138	
Subtotal		600	600	240	822	
Componente de Formação Científica						
Matemática A		240	240	360	474	
Biologia e Geologia		240	360	–	344	
Subtotal		480	600	360	818	
Componente de Formação Tecnológica						
Moral, Ética e Deontologia	60	60	60	102		
Bases da Atividade Física e Desportiva	180	–	–	105		
Informatização e Técnicas Administrativas	180	–	–	105		
Princípios e Prática de Desportos I	240	240	–	276		
Organização e Direção	–	120	120	138		
Pedagogia e Animação Desportiva	–	120	120	134		
Desporto e Domínios Interdisciplinares	–	–	120	66		
Princípios e Prática de Desportos II	–	–	240	132		
Projeto Tecnológico	–	60	60	67		
Subtotal	660	600	720	1 125		
Formação em Contexto de Trabalho (e)	–	105	295	400		
Educação Moral e Religiosa (d) (e)	(27)	(27)	(27)	(81)		
Total	1 740	1 800	1 320	3 165		

(a) Carga horária do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica.

(b) Componente desenvolvida com o contributo de disciplinas e componentes de formação.

(c) O(A) aluno(a), se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico (LE I), iniciará obrigatoriamente uma segunda língua estrangeira no ensino secundário (LE II). No caso de o(a) aluno(a) iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades do estabelecimento de ensino, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros, aplica-se o disposto no artigo 11.º.

(d) Disciplina de frequência facultativa.

(e) Carga horária anual.

Figura 1 - Plano de Estudos do curso de Desporto

A disciplina de PPD II visa contribuir para o saber-fazer e o saber-ser, cumprindo com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, dando foco à autonomia dos alunos e à capacitação de competências do contexto teórico, técnico, tático, regulamentar e pedagógico das modalidades abordadas, tanto coletivas como individuais.

Relativamente ao planeamento anual do presente ano letivo 2021/2022 da disciplina de PPD II, esta teve como objetivo dar continuidade à disciplina PPD I e proporcionar experiências práticas, assim como sustentação teórica das modalidades desportivas e atividades físicas mais praticadas na cultura desportiva portuguesa. No 12º ano, para além do aumento geral do conhecimento, existe um maior investimento no aperfeiçoamento e na melhoria dos fatores de rendimento.

5.1.2 Programa da escola residente (aprendizagens essenciais PPD II) Vs Programa Nacional (AE 12º EF)

Comparando o programa nacional da disciplina de EF para o ensino secundário, mais objetivamente para o 12º, com o programa “autónomo” da escola residente, é possível observar que, segundo o programa nacional de EF para o secundário, as matérias estão estruturadas em quatro áreas de extensão, compostas por subdomínios: (i) Atividades Físicas Desportivas, com os subdomínios jogos desportivos coletivos, ginástica, jogos de raquetas, desportos de combate, patinagem e natação; (ii) Atividades Rítmicas Expressivas, com os subdomínios da dança, (iii) Jogos tradicionais e populares e, por fim, as (iv) Atividades de Exploração da Natureza, englobando a orientação, o montanhismo, a canoagem etc. Ainda sobre estas áreas de extensão e subdomínios, existe um conjunto de matérias específicas que são de carácter obrigatório, chamadas de matérias nucleares e matérias alternativas, que são adotadas localmente de acordo com as características e condições existentes em cada escola. Citando o programa de EF do ensino secundário: “No 11.º e no 12.º anos, admite-se um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objetivos gerais): duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes.”

Relativamente ao programa da escola residente, este é baseado no programa nacional de EF em articulação com as aprendizagens essenciais e com o perfil dos alunos, dirigindo mais o foco para as vivências práticas, com

uma sustentação teórica das modalidades desportivas e atividades físicas mais praticadas na nossa cultura desportiva, conforme referido.

O facto de ser uma escola com grandes condições estruturais e de equipamentos, leva a que as áreas e modalidades abrangidas pelo grupo disciplinar de EF seja amplo, proporcionando, assim, novas experiências e conhecimentos aos alunos. É também importante referir a importância do desporto escolar assim como das atividades de enriquecimento desportivo como os torneios, que são um instrumento central para elevar o nível de ensino da EF na escola. O grupo de EF, em conjunto com os NE, são responsáveis pela conceção destes torneios, assim como a sua promoção através da disciplina de EF, onde os alunos têm o primeiro contacto com as modalidades, despertando interesses e motivações para a prática desportiva, levando à participação em atividades extracurriculares como o DE ou a afiliação a um clube. Neste sentido, a EF constitui um fator decisivo para o desenvolvimento e educação das crianças e jovens, da mesma forma que o DE, tendo também uma formação específica importante que se desenvolve em termos diferentes da atividade curricular (Gonçalves, 2017). Estas duas áreas têm por consequência uma relação de complementaridade e interdependência, sendo que a ausência de uma delas provoca automaticamente o empobrecimento do processo formativo global. Ainda relativamente ao “poder” da EF e do desporto, o autor refere que o DE visa o desenvolvimento das capacidades, contribuindo para a educação do espírito de iniciativa, autonomia e da responsabilidade participativa. Este conjunto de contributos levam à formação da juventude na perspetiva de um indivíduo adulto consciente da sua função social e papel individual (Gonçalves, 2017).

Melo de Carvalho (1987) refere ainda que o DE e, consequentemente, a EF promovem condições para a responsabilização participativa e progressiva dos alunos, permitindo a afirmação individual e coletiva.

5.2 A turma residente

Nesta escola existem vários cursos para a conclusão do secundário, sendo um deles o curso de Desporto, no qual o foco recai sobre os desportos, atividade desportiva e a sua gestão.

A turma que me foi atribuída no presente ano letivo, de 2021/2022, foi um 12º ano de um curso de desporto. O horário de leccionamento foi às quartas-feiras, das 10:15h às 12:15h, e às sextas-feiras, das 9:05h às 10:05h. A turma era constituída por 29 alunos, dos quais 8 eram raparigas e 21 eram rapazes, sendo a idade média de 17 anos.

Tendo isso em conta, na primeira aula foi realizado um inquérito digital a todos os alunos, de forma que pudesse ser feita a caracterização da turma de uma forma mais específica. Com os dados obtidos foi possível perceber que 83% dos alunos (24) já se encontravam a estudar no colégio antes de ingressarem neste curso. Um dos dados a que dei alguma importância foi o aproveitamento escolar, sendo que dos 29 alunos, apenas 1 tinha historial de retenção em anos anteriores. Relativamente às notas do ano letivo anterior, 4 alunos referiram que tiveram pelo menos 1 negativa. Após a convivência com outros docentes e com o PC, foi possível perceber que esta turma a nível de aproveitamento escolar não era das melhores, visto que um dos pontos que foi relatado pelos docentes de anos anteriores era a falta de empenho e, nalguns casos, a má conduta a nível comportamental.

Relativamente às atividades desportivas extracurriculares, era de esperar que os alunos de “desporto” se destacassem, visto que, 16 dos alunos realizavam atividade desportiva extracurricular 4 ou mais vezes por semana, e apenas 4 dos alunos não praticavam qualquer tipo de atividade. Estes dados são reforçados uma vez que mais de metade da turma respondeu que a sua disciplina favorita era a EF e Princípios e Práticas de Desportos (PPD), disciplinas maioritariamente práticas.

No que diz respeito aos alunos que possuem doenças crónicas, 4 raparigas apresentavam doenças diferentes, como astigmatismo, doença de Crohn, Von Willebrand e miopia.

O astigmatismo é a dificuldade do sistema ótico em formar um ponto focal na retina, devido a diferença na curvatura de uma ou mais superfícies refrativas do globo ocular. Esta pode ser hereditária sob a forma autossômica dominante, autossômica recessiva ou ligada ao cromossoma X (Moreira, 2001).

A miopia é uma anormalidade oftalmológica comum que ocorre quando a imagem de um objeto distante se forma anteriormente à retina, estando o músculo ciliar em repouso. Dentre dos fatores predisponentes, destacam-se a genética e o ambiente, tendo este último ganho importância atualmente, visto o crescente aumento no uso de telas eletrônicas (Gomes, Castro, Pirauá de Brito, Cunha, & Ribeiro, 2020).

A doença de Crohn é qualificada como uma doença inflamatória intestinal, de caráter crônico, que pode afetar qualquer parte do trato digestivo (Papacosta, Nunes, Pacheco, Cardoso, & Guedes, 2017).

A doença de von Willebrand é uma doença hereditária caracterizando-se como um distúrbio hemorrágico. Ocorre devido a uma mutação no cromossoma 12, resultando na deficiência quantitativa e/ou qualitativa do fator de Von Willebrand, atingindo cerca de 1% da população geral. O seu diagnóstico deve ser considerado sempre que surge um doente com historial de hemorragias mucocutâneas repetidas, especialmente se associadas a um padrão familiar (João, 2001; Matos & Magalhães, 2011).

Existiam ainda 2 alunas que eram acompanhadas, uma por médico (a que possui a doença de Crohn) e outra por um psicólogo.

Estas patologias não tiveram implicações no planeamento das aulas nem na sua realização, uma vez que estes alunos, tinham acompanhamento médico e, após conversa com eles, não foi levantada qualquer contraindicação à realização das aulas de EF. No entanto, a doença de von Willebrand, pelo facto de ser uma doença com base no distúrbio hemorrágico, mereceu da minha parte uma maior atenção. Nesse sentido, estive mais atento aos contactos físicos, sendo esta também uma preocupação para toda a turma em geral, de forma a evitar lesões ou acidentes durante o decorrer das aulas.

Por fim, um dos dados que considerei bastante relevante, para esta caracterização, foi saber quais as razões que os levaram a escolher este curso de desporto. O resultado foi o seguinte: 21% (6 alunos), referiram que escolheram o curso por ser atrativo, 62% (18 alunos) apenas referiram que escolheram o curso para prosseguir estudos, 14% (4 alunos) referiram a escolha pelas suas saídas profissionais. Apenas 1 aluno (3%) referiu que fez a escolha do curso baseada na dupla certificação do mesmo.

Pelo facto destes alunos se encontrarem no seu último ano de escolaridade obrigatória e por serem de um curso de desporto, era esperado que a sua cultura desportiva estivesse mais desenvolvida, assim como a aptidão física e motora. Este aspeto levou a que o planeamento das aulas e das UD's fosse mais exigente, por duas razões. A primeira porque estes alunos estiveram sem prática de EF durante cerca 2 anos devido à pandemia, pelo que as habilidades básicas de alguns desportos, tanto coletivos como individuais, ainda não se encontravam consolidados. Um dos exemplos foi a modalidade de ginástica, onde a grande maioria dos alunos sentia muitas dificuldades, tanto ao nível da realização dos exercícios, como da cultura desportiva, como por exemplo o nome de certas habilidades motoras e técnicas.

A segunda foi o facto deste curso de desporto ter como um dos muitos objetivos preparar os alunos para a continuação dos seus estudos no ensino superior na área do desporto e, conseqüentemente, prepará-los para os pré-requisitos. O nível de exigência requerido não só nos pré-requisitos, como neste último ano do curso de desporto, era esperado que fosse elevado.

Ao realizar as UD's e os planos de aula, o objetivo principal foi sempre que os alunos aprendessem, não apenas pela repetição e execução dos exercícios, mas também pela compreensão do movimento e das ações, conseguindo transpô-las para outras áreas do ensino e para a sua vida social, assim como os valores transmitidos pela cultura das diferentes modalidades.

Relativamente ao comportamento, no decorrer das aulas foi necessário delinear regras e estratégias com o objetivo de manter o empenho e o bom clima de aula, visto que, por vezes, existiam alguns comportamentos desviantes, como

será referido num ponto posterior. Uma das estratégias desenvolvidas no decorrer deste ano foi a realização de competições nos desportos coletivos, onde os alunos demonstravam mais empenho e motivação, sendo que comportamentos desviantes e o não cumprimento das regras do bom funcionamento da aula penalizavam as equipas.

5.3 Tomadas de decisão nos vários níveis de Planeamento: Anual, Unidades Didáticas e Aulas

5.3.1 Planeamento anual

O planeamento anual engloba tudo o que vai ser realizado durante o decorrer do ano, como deve ser realizado e para quem se destina essas atividades (Mesquita, 1997). Foi no planeamento anual que pude pela primeira vez experienciar a tomada de decisão como professor. Para a disciplina de PPD II foram-me dadas várias opções e também alguns constrangimentos relativamente à escolha das modalidades a lecionar, devido às restrições implementadas pelo COVID-19, como a utilização dos balneários e o encerramento da piscina.

No decorrer deste ano tanto o planeamento anual, como as UD e planos de aula foram sempre realizados em cooperação com a minha colega estagiária do núcleo do ISMAI, pois a minha turma residente era dividida em turnos, sendo que nas aulas de 2 horas, enquanto um lecionava uma hora ao turno 1 o outro ficava a lecionar ao turno 2, havendo depois troca. Esta dinâmica foi proposta na primeira reunião, aquando da atribuição de turmas, de forma que os alunos não fossem prejudicados, isto é, garantindo que eram lecionados os mesmos aspetos e modalidades em ambos os turnos.

Para a elaboração do planeamento anual, foi facultado pelos PC's vários documentos tais como o programa nacional de EF para o ensino secundário, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais do aluno na disciplina de EF, assim como as metas de aprendizagem da mesma. Desta forma e tendo consideração o calendário escolar deste ano letivo, tentei

planear e tomar decisões relativamente às modalidades a abordar ao longo do ano, tentando prever algum tipo de inconveniente e constrangimento. Refletindo sobre esta prática posso dizer que foi desafiante, principalmente porque era uma turma de desporto, na qual o domínio das modalidades e técnicas requeria um planeamento mais “profundo” ao nível de conhecimento do conteúdo e didático.

Ficou decidido que no 1º período seria lecionada a área da condição física (nas primeiras semanas de forma específica, devido à participação dos alunos no corta-mato escolar, sendo que após este evento foi dada continuidade a esta área, principalmente nas modalidades coletivas e de ginástica), a ginástica, o andebol, o atletismo e o kinball. No 2º período foi dada continuidade à ginástica, e realizadas as modalidades de basquetebol e voleibol. Finalizando com o 3º período e, sendo este mais curto, foram abordadas as modalidades de futebol e badminton (Quadro 1).

Quadro 1 - Modalidades Abordadas ao longo do ano letivo 21/22

Modalidades Abordadas	1º Período	2º Período	3º Período
Condição Física	X	X	X
Atletismo	7 aulas		
Ginástica	10 aulas	14 aulas	
Andebol	10 aulas		
KinBall	4 aulas		
Basquetebol		12 aulas	
Voleibol		10 aulas	
Futebol			14 aulas
Badminton			7 aulas
*Cada aula corresponde a uma duração de 1 hora			

Uma das razões que tanto a ginástica como as modalidades de carácter coletivo estarem muito presentes neste planeamento, deveu-se ao facto de esta

turma, como referido, ser de desporto e é necessário preparar os alunos para os pré-requisitos. Outro fator que pesou nesta decisão foi o facto de os alunos nos dois anos anteriores, devido à pandemia, não terem tido a oportunidade de praticar algumas destas modalidades, especialmente a ginástica, que é uma das modalidades que normalmente os alunos demonstraram maior dificuldade.

Na minha ignorância/inocência, inicialmente o pensamento era que tudo o que estava planeado seria abordado nas aulas e nas datas inicialmente sugeridas. Obviamente tal não aconteceu, existem sempre alguns constrangimentos no decorrer do ano, sejam eles a nível de atividades escolar, como a elaboração de atividades da escola, avaliações em atraso, ou a nível pessoal/saúde.

Perante estes factos e as imprevisibilidades que foram acontecendo durante o decorrer deste ano letivo, percebi que o planeamento não passa mesmo disso, um planeamento, que pode decorrer como planeado ou não. Segundo Bento (2003), por mais exato e rigoroso que o plano anual seja, este será sempre suscetível de alterações, sendo um instrumento de orientação que alicerça as condições e exigências tanto da escola como da turma.

Inicialmente, no primeiro período, foi realizado o planeamento através do modelo distribuído, devido à gestão do espaço e organização das modalidades a lecionar, como a ginástica. Este modelo ao nível da gestão facilitou a dinâmica do trabalho entre turnos, assim como a gestão dos materiais e espaço, estando um turno a realizar uma modalidade enquanto o outro realizava outra. Esta dinâmica funcionava bem devido à duração das aulas serem de 2h, onde numa hora um turno realizava uma modalidade, mudando na hora seguinte. Uma das desvantagens deste planeamento era o facto de os alunos, quando vinham de uma hora de desportos coletivos e iniciavam a ginástica, os níveis de motivação não refletiam os da primeira hora. No segundo período, optei por realizar o planeamento por blocos onde, tanto nas aulas de quarta-feira como de sexta-feira, era realizada a modalidade de Basquetebol e depois Voleibol. Este tipo de planeamento tinha a vantagem de dar continuidade à matéria durante a mesma semana. Uma das desvantagens deste modelo era alguma desmotivação dos

alunos que gostam de experienciar diferentes modalidades durante o período, não sendo tão rotineiro. No terceiro período voltei a adotar o modelo distribuído, pelo que nas aulas de 2h a modalidade era o futebol e na aula de 1h o badminton. De uma forma geral, e na minha opinião, considero que este tipo de planeamento era o que mais se adequava à turma e a mim enquanto professor, mantendo uma dinâmica que permitia que os alunos experienciavam diferentes desportos, mantendo-se motivados e empenhados.

5.3.2 Unidades didáticas, Planos de aulas e Avaliação

As UD's e os planos de aula foram construídos de forma que os alunos se sentissem desafiados e motivados a participar no processo EA. Deste modo, o nível dos alunos era, na maioria dos desportos coletivos, elevado, até mesmo de especialização, para modalidades como o Voleibol, que, segundo os relatos dos PC's, foi a modalidade predominante durante os anos de pandemia. Ao nível das modalidades individuais como a ginástica, o planeamento foi sempre pensado da mesma forma que nos desportos coletivos, tentando promover a curiosidade, a motivação e o desafio nos alunos, já que era uma modalidade em que a maioria dos alunos sentia dificuldade, como referido acima. Foram adotadas estratégias como o ensino a pares, recorrendo a alunos que eram da modalidade (ginástica p.e.), e atribuição de alguma responsabilidade aos alunos, como as ajudas em exercícios mais desafiadores, como o salto de cavalo.

Bento (2003) menciona que as UD's são partes essenciais do programa de uma disciplina. Estas são fundamentais para o processo pedagógico do professor e do aluno, sendo caracterizadas pela sua clareza e distinção dos processos de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta estas palavras de Bento e, concordando que o recurso das UD's facilitam o planeamento assim como a gestão de todo o planeamento anual e de aulas, tentei que as minhas UD's fossem sempre realizadas de forma sequencial, lógica, e com progressões, do simples para o complexo (da base para o topo). Nestas UD's estão presentes todos os conteúdos e valores da modalidade que me proponho a lecionar, estando assim presentes os conteúdos

técnicos e táticos, a cultura desportiva, os modelos de ensino utilizados no decorrer da UD, os conceitos psicossociais, a fisiologia do treino e condição física, e a avaliação sumativa, descrevendo de que forma iria ser realizada. Estava ainda presente na UD as estratégias e os objetivos que seriam selecionados para alcançar com sucesso os objetivos propostos.

Na elaboração destas UD's existiam sempre alguns aspetos nos quais me focava, de forma a facilitar a sua elaboração, sendo esses o objetivo geral que queria que os meus alunos alcançassem e qual a melhor estratégia para o atingir, e que recursos tinha ao meu dispor: materiais, humanos, espaciais, etc.

Mesmo tendo todos estes cuidados, as UD's podem sofrer alterações, assim como o planeamento anual, podendo ser necessário ajustar ou dar mais ênfase a algum conteúdo, isto tendo em conta as necessidades dos alunos, ou devido a outro tipo de fatores, que por vezes não podemos controlar, como é o exemplo da pandemia de COVID-19. Apesar de todos estes cuidados, dei por mim a ajustar e a rever as UD de uma forma quase constante, devido à imprevisibilidade de muitos fatores vividos neste ano, como as atividades do colégio em que os alunos participavam ou faziam parte da logística e organização, pois era uma turma finalista do curso de desporto. A pandemia e os isolamentos profiláticos também tiveram um grande impacto, tanto nas UD's como nos planos de aula, tendo de realizar tarefas para os alunos em isolamento e adaptar a dinâmica das aulas, decidindo quais as habilidades motoras e comportamentos mais importantes e essenciais na aprendizagem do aluno.

O plano de aula é o último instrumento de planeamento do professor. É através deste que é posto em prática o processo de EA, onde o professor escolhe as dinâmicas e abordagens que melhor se adequam às características do tema abordado. Todo este processo deve ser realizado através da prática reflexiva e de antecipação de problemas que possam ser decorrentes das estratégias a adotar. É referido por Bento (2003) que “o plano de aula é o ponto principal de todo o processo de EA”.

Inicialmente foi nos fornecido um modelo de plano de aula que devia ser utilizado no decorrer do ano letivo. Neste estavam identificados no cabeçalho o

PE, o PC, o ano, turma, número de alunos, data, o número da sessão e da aula, assim como a duração, material a usar, espaço, local, UD e respetiva função didática. Estava ainda presente no início do plano de aula qual o objetivo, as habilidades motoras, a cultura desportiva, conceitos psicossociais e a fisiologia do treino e condição física a que este se propunha. Posto isto o plano dividia-se ainda entre a parte de aula e o tempo disponibilizado a cada uma dessas partes e exercícios, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem, componentes críticas e por último o esquema (anexo 1). Segundo Metzler (2017), num plano de aula devem estar presentes os objetivos da aula, algumas palavras-chave, o espaço e material essencial, uma lista de situações de aprendizagem, assim como o tempo estimado de exercitação de cada atividade e as suas respetivas transições.

Na realização dos planos de aula estavam sempre presentes estes aspetos de organização e gestão da aula, de forma a poder antecipar algum tipo de situação que a proposta de aula pudesse despoletar, e que por sua vez aumentasse a taxa de sucesso da mesma. Obviamente que a gestão e a organização vão melhorando com o decorrer das aulas, existindo também aprendizagens adquiridas pela prática do PE. Este processo de descoberta e aprendizagem através da prática é sobretudo baseado na experimentação, tentativa e erro, o que leva à reflexão de forma que se mudem os comportamentos, intervenções e estratégias. O PE adapta-se assim ao contexto que encontra.

Inicialmente sentia esta necessidade de refletir sobre as minhas práticas, intervenções e decisões, ainda que essas reflexões fossem de certa forma um pouco descritivas. Este processo ajudou-me a melhorar este planeamento de aulas, que necessitava da definição dos objetivos específicos a abordar na aula, assim como as componentes críticas / critérios de êxito específicos a observar, que inicialmente se encontravam muito generalistas. As conversas e reuniões entre o NE e o PC também tiveram grande peso nesta transformação rumo a um professor mais reflexivo. Neste sentido, o facto de ter que refletir sobre as minhas aulas e práticas profissionais, assim como a discussão de ideias e feedbacks trazidos nas reuniões semanais com o NE e o PC, foram decisivas para que

conseguisse evoluir na minha identidade como professor. A experimentação e a vivência das aulas foram também um grande impulsionador do meu conhecimento, sendo este adquirido com a experiência. Posso certamente dizer que, o facto planejar inicialmente algumas dinâmicas sem nunca as ter posto em prática, eram algo intimidador, não sabendo se resultavam ou não. Neste momento e com o conhecimento adquirido e com a pouca experiência que adquiri, já se torna mais fácil de seleccionar e refletir sobre o que irá ou não funcionar, tanto ao nível do planeamento das modalidades como no das aulas.

Todo este processo de planeamento culmina na avaliação, onde o professor observa se o aluno adquiriu os conteúdos e objetivos propostos inicialmente pelo professor, tanto no planeamento inicial como nas UD's e planos de aulas.

A avaliação faz parte de um inúmero leque de instrumento que ajudam o professor, não só a avaliar o aluno, mas também a perceber se o processo EA decorre como o esperado. É através da avaliação que são recolhidas as informações que permitem ao professor tomar decisões a nível da estrutura e planeamento das suas aulas, como a adaptação dos níveis de ensino, critérios de êxito a observar, entre outros. Carvalho (2017) refere que a avaliação é dividida em três momentos: a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Penney et al. (2009) defende que a avaliação é um elemento fundamental para elevar a qualidade do processo EA, sendo um instrumento que serve de ligação entre todo este processo. Já Bento (2003), menciona que a análise e a avaliação, aliadas à planificação e à realização, revelam-se tarefas centrais da atividade do professor.

Relativamente à avaliação e ao seu processo na escola residente, foi definido numa das reuniões com os NE os critérios referentes à avaliação da disciplina PPD II, sendo estas distribuídas em 75% para os conhecimentos e capacidades (exemplo de instrumentos: testes sumativos, fichas de trabalho, trabalhos práticos, apresentação e discussão de trabalhos, exposição de atividades, oralidade, entre outros), e 25% para valores e relacionamento

interpessoal: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade.

Este campo da avaliação é sempre um momento onde o PE sente alguma insegurança, questionando-se se realmente tem as capacidades necessárias para realizar uma boa avaliação, ser incisivo e objetivo na avaliação dos critérios pré-definidos. Este tipo de sentimentos de dúvida torna-se mais visível nestas disciplinas práticas, como a EF, onde existe alguma subjetividade entre a forma de como se observa e avalia o aluno, sendo que dois professores a observar o mesmo aluno podem ter interpretações diferentes (L. M. D. Carvalho, 2017). Este tipo de processo avaliativo é algo que é aprimorado com a prática e experiência, refere Inácio et al. (2014).

Relatando a minha experiência relativamente à avaliação, inicialmente sentia alguma insegurança. Utilizei algumas “ferramentas” que foram discutidas com o NE e o PC, de forma a facilitar esta tarefa inicial de avaliar, como é referido no excerto do DB abaixo. A elaboração das fichas de avaliação para a observação da aula foi desafiante, pois inicialmente tentava observar muitos critérios de êxito para cada aluno. Esta estratégia demonstrou-se muito dispendiosa, a nível temporal, logístico e de observação.

“Neste dia, após reunir com o PC, na reunião semanal do NE, foi discutido os princípios da avaliação e algumas estratégias a adotar. A ideia será que os alunos se envolvam e consigam manter algum grau de autonomia. Assim apresentei a proposta de após as avaliações, serem apresentados aos alunos uma ficha de auto e hétero avaliação, de forma a perceber quais as suas perspetivas e o seu espírito crítico. Refletindo sobre este aspeto, e não tirando o devido valor à avaliação, acho que a perspetiva crítica dos alunos é muito importante para o empenho e sucesso nas práticas, assim como uma ótima ferramenta para a introspeção no seu quotidiano e vida futura, tanto a nível social como profissional. Brookhart (2001) refere que os alunos com maior taxa de sucesso realizam uma autoavaliação de forma regular, tentando manter um processo contínuo e ativo, ao inserir novas informações sobre as suas aprendizagens.

Partilhando da mesma ideia do autor, acho que com a autoavaliação constante do aluno é uma ferramenta muito importante para o seu desenvolvimento e sucesso, tanto a nível escolar como futuro”.

(DB, 11/11/2021)

Desta forma foi proposto pelo PC que eu fosse mais incisivo na avaliação, com o intuito de a tornar mais objetiva nos critérios que foram lecionados e naquilo que eu queria observar no momento final. Apesar de durante a didática de uma modalidade se abordarem vários aspetos, teria que escolher aqueles que achasse mais importantes e que fossem de encontro aos objetivos traçados inicialmente. Este tipo de estrutura e gestão da avaliação ajudou-me imenso na aplicação da mesma, focando-me nos objetivos propostos e realizados nas aulas, sendo mais objetivo e conseguindo organizar, desta forma, uma dinâmica que me conseguisse ajudar com a gestão do espaço, material e do tempo. Obviamente que estes tipos de dinâmicas e “ferramentas” vão sendo aprimoradas com a prática, mas sem dúvida que senti uma grande evolução desde o primeiro momento de avaliação no início do ano letivo e no último.

“Neste dia foi realizada a avaliação da partida de blocos e corrida de velocidade. Para uma maior rentabilização da aula dividi a turma em 2 grupos, de forma a poder avaliar um grupo e dar autonomia a outro que se encontrava a praticar ginástica artística como forma de preparação para a avaliação. Na fase inicial da aula achei que talvez esta disposição pudesse trazer alguns tipos de problemas na organização e gestão dos alunos, uma vez que tinha de estar atento aos critérios de êxito da avaliação e à gestão dos dois grupos. Apesar de ser apenas um turno, com apenas 14 alunos, muitas das vezes o comportamento da turma não é o melhor, o que se torna um desafio para mim. Após o decorrer dos primeiros minutos de aula notei que muitos dos alunos já realizavam os exercícios de uma forma autónoma, com algum empenho e entreajuda. Penso que a aula correu bem e que consegui avaliar os alunos da forma planeada. Quanto ao controlo da turma, penso que melhorei, mas tenho noção que ainda há espaço para evoluir.”

(DB, 26/11/2021)

Relativamente às avaliações diagnósticas, estas eram maioritariamente realizadas pela colega do NE do ISMAI, sendo as suas aulas no início da semana com os dois turnos em simultâneo. Este processo foi sempre realizado em cooperação, na procura de encontrarmos as melhores dinâmicas, critérios e práticas para que estas avaliações fossem o mais objetivas possível. Um aspeto importante destas avaliações era o facto de serem realizadas, ou através do jogo formal ou de jogos reduzidos, dependendo da modalidade, de forma a observar as ações de todos os alunos. Relativamente às modalidades individuais, como por exemplo o badminton, foi realizada uma avaliação diagnóstica através de sequências de batimentos, começando dos batimentos mais básicos para os mais complexos. Ao nível da organização, os alunos encontravam-se distribuídos na rede, sendo possível observar 2 alunos de cada vez, mantendo-se toda a turma em exercitação. Esta estratégia permitiu-me realizar a avaliação diagnóstica, permitindo desta forma ver quais as ações que necessitam de mais “trabalho” /incidência nas restantes aulas.

É importante salientar o facto de a avaliação sumativa ser o culminar de todo o processo de ensino, não sendo um processo isolado, mas sim um processo contínuo realizado através da observação de todas as aulas.

5.4 Realização do ensino: da gestão às decisões de intervenção

A gestão, o controlo e a organização das aulas veem o professor como o responsável do bom funcionamento de toda a planificação e logística, de forma que o objetivo final promova elevados índices de envolvimento, assim como a redução da indisciplina e otimização do tempo de aula (A. Rosado & Ferreira, 2011).

No início do ano, aquando da atribuição das turmas para a realização da PES, os PC's alertaram-se para o facto de a minha turma residente não ser fácil a nível de gestão comportamental, como já referido anteriormente. Este primeiro

feedback deixou-me um pouco ansioso, sendo que este ia ser o meu primeiro contacto com a didática numa escola como PE, sem qualquer tipo de experiência na didática escolar. Porém estes sentimentos transformaram-se na vontade de me desafiar e tentar mudar o comportamento dos alunos, sendo este um objetivo muito ambicioso para um PE. Como referido ao longo de todo este processo de profissionalização por parte dos docentes da faculdade assim como pelos PC's, este ano é um ano que é suposto experimentar, falhar e aprender. Este aspeto levou-me a refletir sobre o futuro, e como os professores podem encontrar turmas excelentes para a lecionar as suas aulas, assim como turmas que dificultam a tarefa. Encarei assim esta minha turma como impulsionadora da minha própria aprendizagem como professor, sendo que me poderia ajudar futuramente na gestão de outros tipos de turmas no futuro.

Face a este cenário, foram definidas algumas regras sobre a gestão dos comportamentos, do tempo de balneário e de aula, como por exemplo: os alunos tinham 10 minutos para se equiparem e, caso se atrasassem, ao 3º atraso teriam que realizar um trabalho de forma a compensar os atrasos e assim desenvolver o sentido de responsabilidade, assim como algumas regras de boas práticas, aplicáveis tanto em aulas como fora delas, sendo elas o respeito e a educação por todos os colegas, pessoal docente e não docente.

Relativamente à gestão das aulas propriamente ditas senti que, nas aulas em que lecionava duas horas seguidas, a tarefa do controlo da turma e a organização/gestão da mesma eram um desafio, não só para mim na perspetiva de planear vários exercícios e variáveis, de forma a estes serem desafiantes e motivadores, mas também para os alunos que por vezes tinham comportamentos desviantes da tarefa. Estes tipos de comportamentos foram melhorando com o decorrer das aulas como se pode constar nesta reflexão retirada do DB:

“Já foram adotadas algumas, como a criação de fichas de trabalho para os alunos que estejam a perturbar a aula, assim como dividir o “grupo” de alunos mais perturbadores pela restante turma. Desta forma, foquei-me mais na pesquisa de literatura sobre a maturidade e o comportamento dos

jovens, perceber se é um “problema” recente ou se já é algo transversal ao longo dos anos. Deste modo e como referido por Pawan Kumar Singh e R. P. Shukla (2021), a maturidade profissional dos alunos está correlacionada com a sua auto-eficiência. Assim, alunos com menor êxito escolar e menor auto-eficiência, têm níveis de maturidade profissional menores, assim como um comportamento mais “problemático”. Um dos aspetos que realço neste estudo é o facto de os autores referirem que os educadores (pais) desempenham um grande papel para o sucesso e auto-eficiência dos alunos. Deste modo, um aluno que tenha um bom ambiente educacional fora da escola, em que tenha incentivos verbais, e que realizem tarefas gratificantes têm uma maior probabilidade de aumentar os seus níveis de auto-eficiência e maturidade profissional. Os autores referem ainda que os grupos que demonstram baixos níveis de auto-eficiência foram considerados como fracos em maturidade profissional, com baixo nível de informação e habilidades, devido à falta de capacidade de compreensão e adaptação.” “... as fichas de trabalho, têm sido muito benéficas no controlo destes comportamentos. Assim, e como referido inicialmente, acho que as aulas estão a decorrer melhor, tendo os alunos mostrando interesse a nível prático, técnico e teórico, das técnicas abordadas.”

(DB, 17/11/2021)

Cardoso (2009) refere que a faixa etária dos alunos, assim como as suas carências afetivas, são condicionantes que surgem no processo educativo e que podem alterar o clima da aula, sendo estas inerentes ao professor e às suas características pessoais e profissionais. Como já referido na planificação das aulas, estas eram realizadas de forma a antecipar vários problemas que poderiam acontecer. Um dos primeiros problemas encontrados nesta gestão do planeamento de aulas foi a assiduidade dos alunos, pelo que tive de delinear estratégias de forma a colmatar esse aspeto, não afetando os exercícios previamente planeados. Assim, os alunos que estivessem impedidos de realizar a aula ou por lesão ou outro tipo de inconveniência, eram integrados na mesma, fazendo parte da gestão e dinamismo dos exercícios, através do papel de árbitro,

gestor do material de aula, ou registo de pontuações, por exemplo. Esta responsabilidade foi uma boa estratégia para manter os alunos integrados e motivados nas aulas em que não podiam realizar a componente prática (observação da aula, através de fichas de registo).

“Após a conversa com o professor, ficou definido que seriam elaboradas estratégias para os alunos que não estão a participar na prática da aula, assim como os alunos que não mostram empenho pela mesma, que por consequência, perturbam o bom funcionamento da aula. Algumas das estratégias definidas foram a atribuição de responsabilidades aos alunos que não conseguem realizar as aulas, ou através da gestão do material, de alguns exercícios ou participação ativa nos exercícios, como árbitros ou “ajudantes/facilitadores”. Foi também elaborado um rascunho de “ficha de trabalho” e de “observação” de forma que os alunos que estão impedidos de participar na aula, ou que de certa forma estão a perturbar a prática da mesma, possam estar envolvidos na aula decorrente. Esta dinâmica será realizada com os alunos a realizar “tarefas/pesquisas” sobre a temática a ser abordada assim como observação e reflexão da aula”.

(DB, 08/10/2021)

No que concerne à gestão do material, a escola residente estava bem equipada e o material que precisava estava sempre disponível e em boas condições para ser utilizado. Optava sempre por preparar o material antes do início da aula para que conseguisse rentabilizar o tempo da mesma e da sua prática. Apenas no final os alunos estavam encarregues de arrumar o material. Esta estratégia era realizada com o objetivo de os alunos demonstrarem responsabilidade pela gestão e preservação do material utilizado.

Por último e no que diz respeito à gestão do tempo, apresentei algumas dificuldades no início do ano letivo, muito devido à minha falta de experiência e também a alguns comportamentos desviantes por parte de alguns alunos, onde

a transição de exercícios e explicações ocupavam um pouco mais de tempo do que o inicialmente estipulado, levando a que fosse necessário ajustar os tempos de prática dos exercícios.

Todos estes aspetos de gestão, controlo e organização da aula foram evoluindo com a prática e com a ajuda do meu NE e PC, que estavam constantemente a dar *feedback* e estratégias para a melhoria deste ponto.

Nas aulas de modalidades individuais, como por exemplo a ginástica, para muitos alunos não é uma modalidade atrativa, este aspeto tornou-se um desafio para mim. Senti algumas dificuldades com a gestão, dinâmica e escolha dos exercícios, de modo a motivar a turma para a sua prática. Inicialmente tentei trabalhar por estações e vagas, de forma que os alunos se mantivessem sempre em prática, mas ocorriam muitos momentos de distração e de falta de empenho motor. Este aspeto levou-me a criar “ferramentas”, como por exemplo um dossiê de ginástica, com o objetivo de dar responsabilidade aos alunos e autonomia para a execução dos exercícios, de forma a identificar as suas maiores dificuldades e colmatá-las. Aqui eu atuava como um facilitador da aprendizagem dos alunos.

Neste dossiê estavam presentes todos os elementos a trabalhar, as suas componentes críticas, determinantes técnicas, os erros mais frequentes e algumas ajudas para a execução dos exercícios. Este tipo de estratégia funcionou muito bem pois, desta forma, os alunos sabiam exatamente o que era esperado que eles executassem e o que seria avaliado.

A presença dessas ajudas fez com que os alunos com maior facilidade na realização dos elementos gímnicos ajudassem os que revelavam mais dificuldades. Através desta dinâmica os alunos não só aprenderam a ser autónomos na busca do conhecimento, como melhoraram na sua introspeção, através da identificação das suas dificuldades e da sua superação. Um aspeto relevante a referir foi o facto de ter existido uma grande entreajuda entre os alunos mais aptos na modalidade em questão, e os restantes membros da turma, como se pode perceber no excerto abaixo:

“Acho que foi uma aula produtiva no que diz respeito tanto ao empenho, como ao trabalho para a autonomia, sendo que os alunos já começaram a “treinar” os elementos gímnicos para a avaliação, tendo em consideração o feedback dos colegas assim como a sua auto-percepção da prática. Em relação ao salto entre mãos no plinto, muitos foram os alunos que nunca tinham realizado esta atividade, tendo assim algum receio. Sendo este um exercício onde a confiança é essencial, assim como a correta ajuda por parte do professor, achei que foi desafiante para mim, de forma a afirmar o meu conhecimento teórico e prático. Assim, a demonstração e o recurso de progressões foram essenciais para o êxito dos alunos. O facto de ter de incentivar, e de certa forma, “retirar” o receio dos alunos, levando-os a ter sucesso no exercício, foi algo muito prazeroso para mim como professor. Achei que o facto de ser um exercício que requeria mais atenção e que tem o fator “risco” mais elevado que o atual, levou a que os alunos estivessem mais atentos e empenhados.”

(DB, 03/11/2021)

Relativamente ao badminton, como já era um desporto praticado com frequência em anos anteriores, devido à pandemia, os alunos já possuíam um bom nível de conhecimento de jogo. Consequentemente, um dos desafios que enfrentei foi o facto de propor novas dinâmicas desafiadoras e motivadoras para manter os alunos motivados na prática e transmitir novos conhecimentos, não só a nível técnico como a nível da cultura desportiva da modalidade. Foram adotadas estratégias de distribuição por níveis de forma que, para todos os exercícios a realizar fossem desafiantes e não desmotivassem nem o aluno mais apto nem o menos apto.

Como base do ensino desta modalidade, o jogo esteve sempre presente, pela sua forma formal ou através de diferentes condicionantes, como sequências de batimentos e respostas, onde eram utilizadas diferentes habilidades motoras que eram delineadas no início de cada aula, como forma de introdução ou

exercitação dos batimentos (por exemplo num batimento Amorti a resposta terá de ser o Lob).

Uma das aprendizagens observadas foi o recurso de diferentes batimentos, respostas e estratégias de jogo, já que inicialmente os alunos jogavam muito em função da sustentação do volante, não cumprindo com o objetivo do jogo, que seria colocar o volante fora do alcance do adversário, conseguindo desta forma pontuar. Vejo este processo como uma conquista e uma realização enquanto professor, pois consegui que os alunos evoluíssem consideravelmente o seu nível de jogo, pensando e agindo em resposta dos acontecimentos. É importante referir que foram adquiridos novos conhecimentos ao nível das habilidades motoras específicas da modalidade, das tomadas de decisão em jogo e da cultura desportiva, como as regras e terminologias.

A nível de outras modalidades, principalmente coletivas, o grande impulsionador da aprendizagem foi o jogo, sendo que o facto de existir competição tornava a aula e a sua gestão mais eficaz. Em modalidades já “dominadas” pelos alunos, como o caso do futebol e voleibol, a gestão da aula era realizada através do Modelo de Educação Desportiva (MED), que melhorava a participação dos alunos e era dada responsabilidade na gestão do material, tempo e espaço de aula.

Tal como na modalidade de badminton, o grande desafio nestas modalidades foi que os alunos aprendessem algo novo e não apenas a exercitação dos elementos técnicos e táticos. De novo, foram utilizados alguns elementos do MED, que teve como vantagem a construção autónoma do conhecimento, através da interação entre equipas e jogadores, da competitividade, da festividade e da atribuição de responsabilidades a vários elementos de equipa, onde assumem tanto o papel de jogador, como o de árbitro, de gestor de material, de fotógrafo e treinador, algo que é muito rico para a perceção e aprendizagem da cultura desportiva das modalidades.

“Deste modo, mal começou o início do exercício os alunos demonstraram grande empenho, desempenhando o jogo com as componentes críticas referidas no início da aula. Este tipo de comportamento já foi demonstrado

anteriormente em modalidades coletivas, onde os alunos demonstraram mais empenho e motivação do que nas modalidades individuais. Deste modo, um dos fatores motivantes e desafiadores nesta turma é o aspeto competitivo que os leva a cooperar para atingir o mesmo objetivo. Assim citando Bento (2013) “a competição é base e pressuposto para a cooperação. Quem não sabe competir não sabe cooperar”. Posto isto, as utilizações da competitividade nas aulas de EF não se podem focar apenas no aspeto competitivo, mas sim no espírito de equipa e cooperação. A competitividade é também ela uma ferramenta importante para o desenvolvimento de valores fundamentais para a vivência em sociedade, como o facto de seguir as regras, ser ético, ser capaz de cooperar e saber ter a capacidade de aceitação.”

(DB,11/03/2022)

De uma forma geral penso que o processo de EA, decorreu de forma bastante positiva e importante para a minha formação enquanto professor. Existiram bastantes desafios, mas também conquistas, o meu objetivo foi sempre que os alunos aprendessem algo novo e que não fosse mais uma aula de exercitação.

6. Participação na escola e relação com a comunidade

Esta área procura materializar os relatos sobre a minha participação nas atividades desenvolvidas na EC, assim como a minha envolvimento com a comunidade escolar e meio envolvente.

6.1 Participação nas atividades da Escola Cooperante

As atividades desenvolvidas no decorrer deste ano letivo foram quase como uma espécie de retorno à normalidade, uma vez que estes últimos dois anos foram condicionados pela pandemia de COVID-19. Estas atividades tinham sempre por base a experientiação, o adquirir de conhecimento e a contribuição para o constructo do desenvolvimento pessoal, educativo e psicossocial, estando presentes os valores em que o desporto está alicerçado, como são os exemplos de respeito, cooperação, superação, desafio e o *fair-play*. Estes tipos de valores são a base não só para o sucesso desportivo, mas também são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional futuro dos alunos.

Algumas das atividades que foram desenvolvidas na EC foram a realização de diferentes tipos de torneios, modalidades, o dia europeu do desporto na escola, corta-mato escolar, exposição e oferta educativa dos cursos da EC, e visitas de estudo (por exemplo o Qualifica) (Quadros 2 e 3)

Quadro 2 - Atividades desportivas

Atividade	Objetivo
 Torneio de andebol na escola cooperante (1º Período)	Dinamizar atividades físicas e enriquecer a cultura desportiva. Promover a AF e a prática desportiva.
 Corta-mato distrital (2º Período)	Dinamizar a competição e valorizar o desporto escolar; Promover atividades físicas e enriquecer a cultura desportiva;

Quadro 3 - Visitas de estudo

	Atividade	Objetivo
	Visita de estudo à FADEUP (2º Período)	Conhecer instalações de ensino superior com o intuito de mostrar uma realidade diferente aos alunos como uma das possibilidades de ingresso no seu futuro.
	Visita de estudo à Qualifica (3º Período)	Conhecer e experienciar ofertas de diferentes instalações de ensino superior, formação e emprego, com o intuito de os alunos refletirem e conhecerem as possibilidades para o seu futuro.
	Exposição da Escola Cooperante (3º Período)	Dar a conhecer à comunidade envolvente, assim como a futuros alunos, quais os planos de estudo dos diferentes cursos da

	escola, assim como as atividades desenvolvidas ao longo do ano nos mesmos.
---	---

Estas atividades foram maioritariamente assumidas pelos núcleos de estágio da EC, responsável por todas as questões de logística do material, elaboração das propostas de exercícios e atividades, regulamentos, e questões burocráticas como autorizações do diretor pedagógico para a promoção das atividades na escola através de cartazes, como é exemplo a elaboração de visitas de estudo. Refletindo sobre este tipo de atividades sublinho que estas (visitas de estudo) foram bastante enriquecedoras, pelo facto de me proporcionar a experiência de contactar com entidades escolares/desportivas de forma a agilizar as atividades. Estes aspetos fizeram com que sentisse uma evolução e legitimação da minha posição na escola como PE, tendo o reconhecimento por parte de outros colegas docentes e não docentes. De salientar que todas estas atividades foram sempre discutidas e aprovadas com o grupo de EF e PC. Foi a partir deste tipo de atividades e vivências que desde o início do ano comecei a perceber a dinâmica da escola e de todos os seus elementos, principalmente do elemento professor, que não é um mero transmissor de conhecimento. As várias tarefas e atividades por detrás da docência de uma disciplina foi sem dúvida uma das maiores experiências enquanto PE na EC.

Esta experiência permitiu-me aprender que ser professor não é apenas planear e lecionar aulas, vai muito além disso. Deve fazer parte do papel de professor propor e dinamizar tarefas que levem os alunos a participar e a se envolver em atividades, também elas pedagógicas, de forma a experienciar e aumentar níveis de motivação e de conhecimento. Sendo estas atividades na sua maioria interdisciplinares, acho que faz todo o sentido esta promoção, para além de ser uma quebra na rotina no quotidiano dos alunos, é algo que poderá impulsionar ou despertar mais o seu conhecimento sobre determinada área. Foi

certamente uma experiência única e desafiadora ter de contactar com entidades fora da escola, estando de certa forma a representá-la, e agilizar com o diretor pedagógico, PC e com a turma todos estes aspetos relativos à organização, desenvolvimento e gestão destes tipos de atividades. Enquanto aluno, estes aspetos estavam sempre no “*background*”, onde apenas tinha de entregar as autorizações ao EE para ir a uma visita de estudo, por exemplo, não sabendo qual o trabalho e a logística da realização destas atividades. A realização no final destas atividades de relatórios sobre as mesmas, onde estavam presentes os seus objetivos propostos e alcançados, assim como os relatos dos alunos, foi algo novo para mim, tanto como aluno como como professor, sendo que faz todo o sentido aferir se a atividade teve o impacto inicial previsto, quais os aspetos a melhorar no futuro, e perceber se os alunos acharam relevante e útil para o seu processo de aprendizagem.

6.2 Participação e Relação com a Comunidade Escolar e com a Comunidade Envolvente

A minha participação e relação com a comunidade escolar inicialmente englobava mais a requisição de material necessário para as aulas. Com o decorrer do EP, foi mais natural a minha vivência da essência da escola, onde já conversava com colegas docentes em tempos livre, como no almoço na cantina. A elaboração e participação nas atividades da escola também tiveram um grande impacto para esta evolução e sentimento de pertença ao núcleo escolar e disciplinar, onde tive que tratar de requisições de transportes, comunicar e ajustar objetivos de visitas de estudo com outros docentes, contribuir com a gestão, elaboração e organização de atividades transversais a toda a escola, onde o trabalho de cooperação entre docentes e não docentes era essencial (atividades como o corta-mato escolar e a expo). Estas ações foram realmente muito enriquecedoras, mas foi através das primeiras reuniões de núcleo disciplinar, intercalares e de avaliação, que pude verdadeiramente experienciar o que é ser professor, sendo esta experiência completamente nova para mim. O facto de discutir as notas e experiências nos concelhos de turma, para mim foi o

momento em que me foi realmente concebida a “validade” e legitimação do meu papel na escola.

Neste dia foi realizada a minha primeira reunião referente às avaliações finais do 1º período. Inicialmente senti-me algo ansioso, sendo um processo novo para mim, mas com o decorrer do tempo e da reunião tudo normalizou.

Algo que me chamou à atenção foi o facto de tudo o que era referido ficava em ATA, sendo esta mais uma das funções do professor que é facilmente esquecido, pois o estigma social é que o papel do professor é apenas de planear e lecionar as suas aulas.

“Foi a partir desta reunião que me senti mesmo no papel de professor ao expressar a minha opinião relativamente às notas e comportamentos dos alunos da turma. Este impacto inicial com a questão da avaliação e atribuição de notas levou-me a refletir sobre o facto da influência dos outros docentes em subir ou descer as notas em relação à nota previamente decidida pelo professor da disciplina. Perante este facto penso que é sempre mais fácil ser influenciado pelos outros professores, muito porque estes já possuem mais experiência, tanto a nível profissional como de vivência escolar com as turmas a avaliar. Penso que este sentimento é normal, sendo este o primeiro contacto com este tipo de dinâmica e a minha falta de experiência, levam-me a estar um pouco mais inseguro quando confrontado por docentes mais experientes, mas é este o grande objetivo deste ano de EP, experiência, aprender e crescer, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal. Este tipo de contacto com a comunidade escolar, principalmente com os docentes, que já passaram pelo que eu estou a passar e por isso já possuem uma experiência adquirida no terreno mais profunda que eu, faz com que este processo de aprendizagem e aquisição de ferramentas/estratégias se torne um pouco mais fácil. Concluindo a minha reflexão notei uma grande diferença sobre o modo que eu avaliava em relação aos outros professores, que possuíam outro tipo de “filtro” muito devido à sua experiência no terreno.”

(DB, 20/12/2021)

A escola é um reflexo da sua sociedade envolvente, sendo que estas duas possuem uma relação direta, sendo que a sociedade envolvente influencia e é influenciada pela escola. A escola, assim como a sociedade, mantém-se em constante evolução, adaptando-se e moldando-se à realidade a que está exposta. Este tipo de realidades é sempre adaptado ao contexto em que, tanto a escola como os seus envolventes, estão presentes. A minha participação entre a comunidade escolar e a comunidade envolvente passou muito pelas atividades desenvolvidas, como a ida com os alunos ao corta-mato distrital, onde era visível a festividade e participação de várias escolas, onde os alunos tinham o apoio tanto dos colegas da escola como dos pais e público local que estavam presentes. O facto de ser um evento que engloba várias escolas, faz com que exista sempre uma interação e contacto com outras realidades, outros docentes, outros alunos, outras experiências e realidades, sendo este tipo de interações muito ricas a nível pessoal e profissional. O mesmo se sucedeu no contexto de visita de estudo à Exponor Qualifica (Feira de Educação, Formação, Juventude e Emprego), onde tanto os alunos como os professores puderam experienciar diferentes tipos de vivências, contactos e ideias com outras escolas e organizações. Estes tipos de vivências são muito ricos para a evolução do estudante estagiário, sendo para isso essencial o processo reflexivo sobre estas ações. Resolvi assim citar um pouco das minhas reflexões sobre estas atividades realizadas ao longo do ano letivo, sendo esta referente à última atividade realizada (visita de estudo à Qualifica).

“Este tipo de oportunidades e de visitas, permitem aos alunos experienciar atividades diferentes, com outras dinâmicas e estratégias, continuando a ser didáticas e ligadas à cultura escolar e do curso. Nesta feira existiam vários expositores de faculdades, escolas (onde estava incluída a EC), assim como postos de recrutamento do exército, marinha, polícia, etc... Esta feira era sobretudo direccionada para os estudantes que estavam a terminar o secundário e para os alunos que ainda não decidiram quais os cursos que gostavam de tirar, a nível escolar. Acho que este tipo de iniciativas por parte da EC deveria ser mais frequente, de forma a

proporcionar outras vivências aos seus alunos, pois não é apenas na sala de aula que está o conhecimento.”

(DB 20/04/2022)

Um dos momentos que foi também muito interessante, tanto a nível de organização do evento como de apresentação e vivência com o público, foi a exposição da EC e de todos os seus planos de estudos/cursos. Estando envolvido na exposição do grupo de EF, mais propriamente no curso de desporto, o objetivo desta exposição foi dar a conhecer à comunidade envolvente, assim como a futuros alunos, quais os planos de estudo do curso, assim como as atividades desenvolvidas ao longo do mesmo. O facto de existir apresentações de algumas atividades realizadas durante o presente ano letivo por parte dos alunos, leva a que o trabalho, não só do professor, mas também do aluno, seja projetado a um nível maior do que o da aula. Estando esta exposição a ser visitada pelos EE e também por colegas dos alunos ou outro tipo de população, o grande objetivo destas apresentações e atividades desenvolvidas num período de 3 dias foi dar a conhecer a oferta educativa da escola. Este aspeto leva a uma interação direta entre a escola e toda a comunidade que a rodeia.

Por conseguinte, a participação nestas atividades com a comunidade envolvente não influencia apenas os alunos, estas vivências vão influenciando toda a comunidade escolar, não sendo eu uma exceção. A vivência desta nova etapa da minha vida na escola e com a comunidade envolvente, levou-me a adotar outras perspetivas, outra postura, pois estou a representar uma instituição pedagógica tanto dentro e fora da escola. Valores como a preservação do espaço e o saber estar em comunidade tornam-se diferentes quando existe esta transição de aluno para professor. É esperado que um professor cumpra com um certo leque de comportamentos exemplares, sendo estes moldados pela cultura envolvente à escola.

6.3 Aptidão Cardiorrespiratória e Composição Corporal: Um estudo em alunos do ensino secundário

6.3.1 Resumo

Este estudo teve como objetivo caracterizar a composição corporal e a aptidão cardiorrespiratória de alunos do 10º ano de escolaridade recorrendo às tabelas de referência dos testes do FITescola. Adicionalmente, analisaram-se os mesmos parâmetros em função da atividade física extracurricular e do sexo. Participaram no estudo 85 alunos de 3 turmas de 10º ano, 43 do sexo masculino e 42 do feminino. Para a recolha de dados recorreu-se a uma balança de bioimpedância para a composição corporal, ao teste do vaivém da bateria FITescola, para a aptidão cardiorrespiratória e a um questionário realizado no início do ano, referente à prática de atividade física extracurricular. Os dados analisados utilizando as tabelas de referência do FITescola e o software SPSS, onde foram realizados testes de comparação de médias para variáveis independentes (t- testes) para analisar a composição corporal e a aptidão cardiorrespiratória em função da atividade física extracurricular e do sexo. Foi possível verificar que os participantes se situavam, na sua maioria, na zona saudável. As diferenças entre as médias de % massa gorda e nº de voltas de Vaivém revelaram ser significativas em função do sexo. Já em função da atividade física extracurricular, apenas na média do nº de voltas do Vaivém se encontraram diferenças com significado estatístico.

PALAVRAS-CHAVE: ATIVIDADE FÍSICA; COMPOSIÇÃO CORPORAL; APTIDÃO CARDIORESPIRATÓRIA; ZONA SAUDÁVEL.

6.3.2 Abstract

This study aimed to characterize the body composition and cardiorespiratory fitness of 10th grade students using the reference tables of the FITescola tests. Additionally, the same parameters were analysed in terms of extracurricular physical activity and gender. In this study participated, 85 students from three 10th grade classes, in which 43 were male and 42 females. Data collection was

carried out using a bioimpedance scale for body composition, the shuttle test of FITescola battery, for cardiorespiratory fitness and a questionnaire, carried out at the beginning of school year, referring to the extracurricular physical activity. The data were analysed using FITescola reference tables and SPSS software, where tests were performed to compare means for independent variables (t-tests) to analyse body composition and the cardiorespiratory fitness as a function of extracurricular physical activity and gender. It was possible to verify that the participants were mostly in the healthy zone. The differences between the averages of % body fat and number of shuttles turns proved to be significant in terms of sex. As a function of the extracurricular physical activity, differences with statistical significance were found only in the average number of turns of the shuttle test.

KEYWORDS: PHYSICAL ACTIVITY; BODY COMPOSITION; CARDIOSPIRATORY FITNESS; HEALTHY AREA.

6.3.3 Introdução

A aptidão física, segundo a organização FITescola (2017), refere-se a um conjunto de atributos que decorrem do património genético com os hábitos de exercício, nas quais identifica diferentes componentes onde estão incluídos a aptidão aeróbia, a CC e a aptidão muscular (referindo-se à força e resistência muscular, assim como, a flexibilidade).

De acordo com Pillsbury et al. (2013), as medidas de aptidão física, como a CC, a ACR e a aptidão musculoesquelética, devem estar presentes em pesquisas de aptidão física assim como nas escolas, visto que estes dados são uma ferramenta essencial para ajudar a definir e alcançar metas e prioridades para a saúde pública.

Atualmente a população jovem é caracterizada pelos elevados índices de obesidade e maus hábitos alimentares, algo que se reflete não só na CC, mas também na saúde em geral. Como a obesidade se está a tornar numa epidemia mundial, há um interesse crescente no estudo da CC, da obesidade e das doenças relacionadas à mesma, sendo este um problema mais prevalente em países desenvolvidos (Raziani & Raziani, 2020).

Para além da CC, a ACR é também uma referência importante na caracterização da AF. Lee et al. (2010) refere que a ACR não é apenas uma excelente medida para caracterizar a AF habitual, sendo também muito útil para o diagnóstico e prognóstico de doenças. Embora existam várias evidências sobre a ACR e a sua validade como um preditor de mortalidade, sobretudo devido a doenças cardiovasculares, esta ainda continua a ser negligenciada em comparação a outros fatores de risco como a diabetes, o tabagismo ou a obesidade.

Numa declaração por parte da *American Heart Association*, Pate et al. (2006) referiu que as escolas deviam assumir um papel de liderança na promoção da AF entre as crianças e jovens. Num estudo realizado por Fairclough e Stratton (2005) foi demonstrado que, durante as aulas de EF, os jogos desportivos coletivos fornecem um maior percentual de AF moderada a vigorosa, seguidas das atividades/jogos individuais e por último as atividades de

movimento. Kaminsky et al. (2019) refere ainda que a visão atual do exercício como uma forma de medicina pode fornecer resultados benéficos para a saúde, assim como para o aumento da ACR.

6.3.4 Objetivos

Objetivo geral

Caraterizar a CC e a ACR de alunos do 10º ano de escolaridade recorrendo às tabelas de referência dos testes do FITescola.

Objetivos específicos

1. Analisar a CC e a ACR em função do sexo.
2. Analisar a CC e a ACR em função da prática de Atividade Física Extracurricular (AFE).

6.3.5 Metodologia

Como o índice de massa corporal tem demonstrado ser uma medida imprecisa da Massa Magra (MM) e da %Massa Gorda (MG), assim como outros fluidos corporais, há necessidade de se encontrar uma melhor forma de avaliar a CC (Andreoli, Garaci, Cafarelli, & Guglielmi, 2016). Uma das formas mais fáceis e não invasivas de obter estes tipos de informação é a bioimpedância, que funciona através uma corrente elétrica que passa pelo corpo através de placas de metal (Larciprete et al., 2003). Essa corrente viaja facilmente pela água e, por isso, tecidos muito hidratados, como os músculos, deixando a corrente passar rapidamente. Já a gordura e os ossos possuem pouca água e, dessa forma, a corrente tem maior dificuldade para passar. Assim a diferença entre a resistência da gordura, em deixar a corrente passar, e a velocidade com que ela passa em tecidos como os músculos, permite que o aparelho calcule o valor que indica a quantidade de MM, gordura e água (Jaffrin, 2009; Larciprete et al., 2003).

Foi utilizado o teste de vaivém para a recolha de resultados referente à ACR, sendo este um teste recomendado para a avaliação da aptidão aeróbia, já

que é um teste incremental que permite obter o VO_2 máx. (parâmetro usado para a caracterização da ACR) através do número de percursos realizados pelos alunos, tendo em conta a idade e o género (FITescola, n.d.).

Este tipo de teste é muitas das vezes utilizado para caracterizar a ACR de atletas de desportos coletivos, sendo um teste de terreno de fácil implementação, onde demonstra uma forte associação com o VO_2 máx. (Paliczka, Nichols, & Boreham, 1987; Ramsbottom, Brewer, & Williams, 1988; Svensson & Drust, 2005).

Bland-Altman e Henriques-Neto et al. (2020) comprovaram que a bateria de testes FITescola é de alta fiabilidade para todos os testes de aptidão, em ambos os sexos. Desta forma, esta bateria de testes é uma ferramenta muito útil para avaliar as populações jovens, tanto a nível escolar como em diferentes modalidades desportivas, tendo como vantagens o seu grau de fiabilidade, os acessos aos recursos materiais necessários para a implementação dos testes, assim como a segurança na realização dos mesmos.

Dado que muitas das *guidelines* são elaboradas para a população em geral, torna-se difícil encontrar estas mesmas específicas para idades mais jovens, como é o caso da população deste estudo. Desta forma, foram utilizadas para caracterizar a %MG as *guidelines* presentes nos testes do FITescola, sendo esta uma ferramenta própria para a caracterização desta população.

Relativamente à MM esta não carece de uma *guideline* específica, já que é um dado que corresponde à massa ausente de gordura por parte do corpo, onde estão incluídos o peso do nosso esqueleto, dos órgãos e a água neles presente. A % MM é vista quase como inversamente proporcional à %MG, como é observado no estudo de Kyle et al. (2003), onde este refere que a percentagem de MM não reflete adequadamente o estado nutricional dos sujeitos, porque a MM diminui em proporção com o aumento da %MG. Desta forma não foi caracterizada a %MM, já que era possível caracterizar a % MG dos participantes e categorizá-la de forma mais válida (anexo7).

A AFE, foi obtida através de um questionário aos alunos.

6.3.6 Participantes

Participaram alunos do 10º ano de escolaridade de turmas lecionadas pelos elementos do NE da FADEUP, num total de 85 alunos, 43 do sexo masculino e 42 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

As turmas tinham características muito diferentes, dando maior destaque ao facto de todas serem de diferentes cursos, desde desporto (turma 1) a outros cursos técnicos e científicos (turmas 2 e 3). A turma 1 era constituída por 28 alunos (21 do sexo masculino e 7 do feminino), a turma de 2 era constituída também por 28 alunos (11 do sexo masculino e 17 do feminino), por último a turma 3 era constituída por 29 alunos (11 do sexo masculino e 18 do feminino).

Relativamente ao nível de AF, a maioria dos alunos era ativa, sendo que 75% (64 alunos) realizam AFE e apenas 25% (21 alunos) não realizam (gráfico 1).

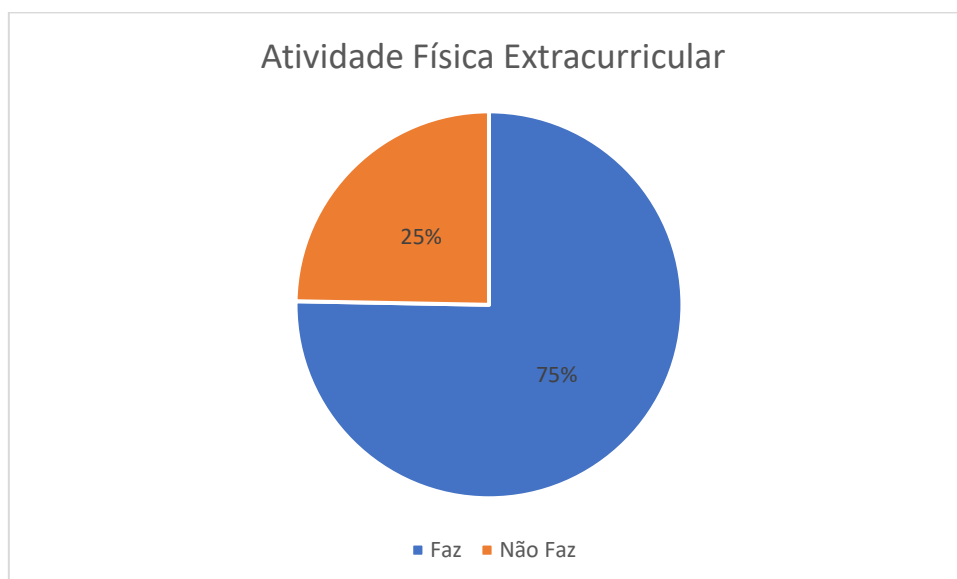


Gráfico 1 - AFE dos alunos do 10º ano

6.3.7 Procedimentos de recolha

A recolha de dados foi realizada entre os meses de março e abril, sendo efetuada num único momento para cada participante.

A CC foi obtida por recurso a uma balança de bioimpedância, com registo dos valores de MM e do peso corporal, ambos em quilogramas e a percentagem de MG. Para a recolha destes dados os alunos realizavam a pesagem descalços e com a roupa que iriam realizar a aula (equipamento desportivo), tentando sempre realizar esta recolha nos inícios de aula, visto que a AF pode influenciar os valores a recolher.

Relativamente à ACR, esta foi recolhida através do teste vaivém do FITescola, realizado nas mesmas condições em todas as turmas. Este tipo de teste consiste na execução do número máximo de percursos realizados a uma distância de 20 metros a uma cadencia pré-definida, que é dada através de um sinal sonoro (FITescola, n.d.).

A recolha da AFE foi realizada através de um questionário no *GoogleForms* onde os alunos respondiam se realizavam AFE e qual a atividade. Este questionário foi realizado ainda no início do ano relativamente à caracterização das turmas por parte dos seus PE's.

6.3.8 Procedimentos de Análise

Os dados foram agrupados em folhas de Excel, onde foram caracterizados segundo as tabelas de referência dos testes FITescola para a %MG, que é caracterizada como Abaixo da Zona Saudável (AZS) e dentro da Zona Saudável (ZS) (anexo 2).

Relativamente à caracterização da ACR, esta foi realizada através do VO_2 máx. pelo teste do vaivém do FITescola. Esta análise foi realizada através da contabilização do número de percursos realizados por cada aluno, sendo depois esse número comparado com o género e a idade dos mesmos, utilizando a tabela de referência dos testes FITescola, onde esta associa o número de percursos, género e idade a um intervalo de valores referentes ao VO_2 máx.,

classificando-o como AZS, ZS e Perfil Atlético (PA), como demonstrado no anexo 3.

Os dados estatísticos foram analisados com o software IBM SPSS Statistics ® versão 28.0.1.1 para Windows, considerando-se o nível de significância de 0,05 (Marôco, 2011).

Relativamente aos testes estatísticos foi utilizado o *t-test* para variáveis independentes para a comparação das médias da CC e ACR em função da AFE e do sexo.

6.3.9 Resultados

Composição corporal e Aptidão Cardiorrespiratória

Relativamente à CC, mais propriamente a %MG, foi possível observar, através do gráfico 2, que as turmas do 10º ano se encontram na sua grande maioria na ZS, tendo uma percentagem 79% (67 alunos) dos seus alunos. AZS apenas estão 7% (6 alunos). É de referir que 14% (12 alunos) dos alunos não foram avaliados.

No que diz respeito à ACR, observou-se que 52% (44 alunos) se encontravam dentro da ZS e 25% (21 alunos) se encontravam no PA. AZS ficaram 19% dos alunos (16 alunos), sendo que apenas 4% dos alunos das 3 turmas não realizaram a recolha (gráfico 2).

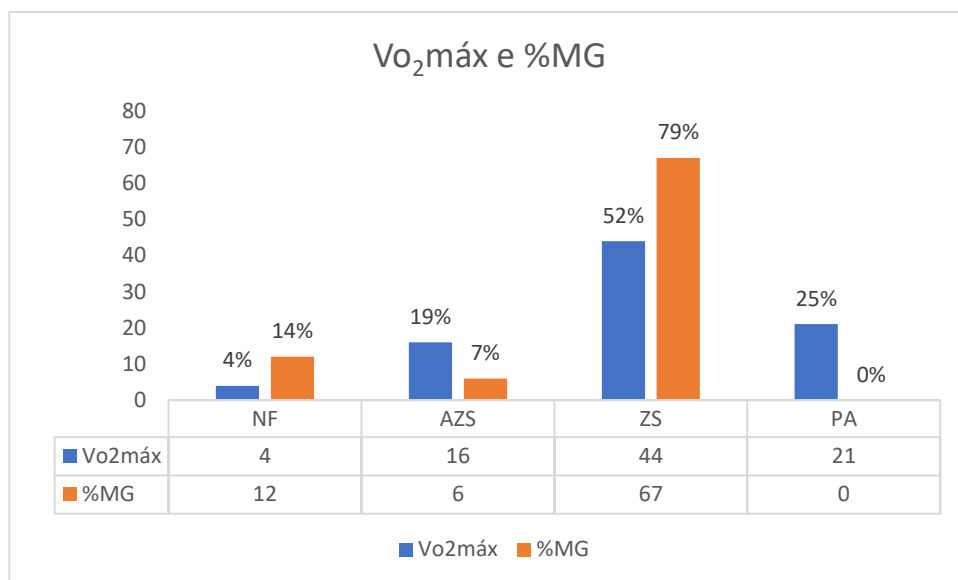


Gráfico 2 - VO₂máx. e %MG dos alunos do 10º ano

CC e ACR em função da AFE

Ao nível da CC, especificamente da %MG ($p=0,384$), a AFE não se revelou diferenciadora. No que diz respeito ao número de voltas do teste de vaivém, foram observadas diferenças significativas ($p=0,002$) nos valores médios dos participantes que realizavam e que não realizavam AFE. (Quadro 4).

CC e ACR em função do sexo

Relativamente aos resultados da CC e ACR em função do sexo, como se pode observar no quadro 4 que, tanto para a %MG ($p<0,001$) como no número de voltas do teste de vaivém ($p<0,001$), as diferenças nos valores médios entre os participantes do sexo masculino e feminino são significativas

Quadro 4 - CC e ACR em função da AFE e do sexo dos participantes

		%MG		Nº de voltas Vaivém	
		média	<i>p</i>	média	<i>p</i>
AFE	Prática	18,15	0,384	59,10	0,002*
	Não pratica	19,87		38,17	
Sexo	Masculino	14,30	0,001*	71,53	0,001*
	Feminino	24,42		36,69	

6.3.10 Discussão

Começando por delinear as *guidelines* sobre a prática de AF nas populações jovens, a *American College of Sports Medicine* (ACSM) define estes como sendo indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos, e defende que a AF deve ser realizada diariamente com uma duração de pelo menos uma hora, em que a intensidade deve ser moderada a vigorosa. É ainda definido por esta entidade que pelo menos 3 vezes por semana devem ser proporcionadas AF vigorosas, de reforço muscular e de flexibilidade, onde estão incluídas atividades como correr, andar de bicicleta, saltar à corda, treino de força, trepar, etc...(American College of Sports Medicine, 2018)

A maioria das crianças acima dos 10 anos não atingem as *guidelines* de AF. Muito deste comportamento deriva das novas tecnologias e o tempo que passamos ao ecrã destes novos dispositivos, como telemóvel, consolas, televisão e computador. Jesus (2011) e Strasburger e Hogan (2013) recomendam que o tempo de entretenimento através destes dispositivos seja limitado a menos de 2 horas diárias. É ainda referido pelos autores que o excesso de “tempo de ecrã” está relacionado a um aumento do tecido adiposo, aumento da pressão arterial, decréscimo da aptidão física, entre outros (Tremblay et al., 2011). Por último os autores Biddle et al. (2010) e Telama (2009) referem que a AF, assim como os comportamentos sedentários nas crianças, tem uma ligação e reflexo com o seu futuro como adultos. Assim é vital que seja incutido desde cedo um estilo de vida saudável e ativo, onde a EF e a escola desempenham um papel fundamental. A nível nacional é muito difícil que cumprir as *guidelines* da ACSM acima referidas, pelo menos na realidade atual, onde são escassas as escolas que apresentam em horário letivo o número de horas diárias de AF recomendadas.

Apesar de, como referido, as crianças acima dos 10 anos não atingirem as *guidelines* de AF, foi possível observar que nas turmas do 10º ano, a maior parte dos alunos realizam AFE, o que considero um aspeto positivo, quebrando o paradigma de que as crianças e jovens estão cada vez mais sedentárias.

Como referido anteriormente, a avaliação da ACR é importante para caracterizar a AF e a saúde da população jovem. Nesse sentido, foi possível observar que os alunos obtiveram, de uma forma geral, bons resultados, estando a sua maioria situados entre a ZS e o PA. A turma 2 é a que se encontra com melhores níveis (anexo 4), apesar de ser a segunda turma com mais alunos a praticarem AFE (anexo 5).

De um modo geral, o 10º ano tinha mais de metade dos participantes presentes na ZS no que diz respeito à %MG. Sendo a turma com melhor CC, neste caso menor %MG e por consequência maior %MM, a turma de turma 1 como 89% dos seus alunos na ZS (anexo 6).

Analisando a influência que a AFE tem sobre a %MG, os resultados sugerem que a AFE não tem um grande impacto na %MG dos participantes. Porém, importa considerar que da amostra (85 alunos), 12 alunos não foram avaliados, podendo ser um dos aspetos que levaram a estes resultados. Como referido, o exercício físico é uma das principais formas do combate à obesidade, ou seja, era expectável que os valores de %MG fossem diferentes em função da AFE.

No que diz respeito ao número de voltas do teste de vaivém, foi observada uma diferença significativa entre os alunos que praticam, e que não praticam AFE. Estes resultados sugerem que os alunos que praticam AFE se encontram com melhores níveis de ACR, já que a média dos praticantes de AFE (59,10 voltas) é maior que a dos não praticantes (38,17 voltas). Aprianono et al. (2020) refere que existe uma relação direta entre os níveis de AF e o nível de VO_{2max} , sendo que em sujeitos mais ativos o nível de VO_{2max} é mais elevado.

Relativamente à influência que o sexo tem sobre as variáveis supracitadas foram observadas diferenças nas médias, tanto a nível da %MG, como no número de voltas do teste de vaivém, entre os alunos do sexo masculino e feminino. Estes resultados sugerem que os alunos do sexo masculino possuem uma melhor ACR (71,53 voltas) e uma menor %MG (14,30%) que os alunos do sexo feminino.

Karastergiou, Smith, Greenberg e Fried (2012), referem que as diferenças entre o sexo e a %MG é provavelmente determinada por fatores genéticos e hormonais, sendo que no sexo feminino é comum possuir mais %MG que no sexo masculino. O gênero é também um dos principais determinantes do desempenho atlético, devido a várias diferenças morfológicas e fisiológicas (Cureton et al., 1986). Sharma e Kailashiya (2016), concluíram no seu estudo que os participantes do sexo masculino possuem uma maior ACR comparando com o sexo feminino, com tipos de treino e níveis de competição semelhantes.

O tipo de resultados obtidos neste estudo reporta que os alunos se encontram num nível bastante positivo em relação à atualidade jovem, como é referido acima. Uma possível justificação para o facto destas turmas terem estes resultados poderá ser a percentagem elevada de alunos que realizam AFE. A realização de AF regular, com uma frequência diária e duração mínima de 60 minutos, numa intervenção anual, pode ajudar os alunos a manter as suas medidas antropométricas, CC e ACR, no mesmo grau de comparação de atletas com a mesma idade e género (Subramanian & Sharma, 2013). No entanto níveis de treino mais elevados levam a ganhos mais significativos.

6.3.11 Conclusão

Por princípio seria expectável que os alunos tivessem, relativamente às variáveis de aptidão física estudadas (ACR e CC), resultados abaixo das recomendações, visto que os jovens nestas faixas etárias tendem a não adotar estilos de vida saudáveis, estando cada vez mais sedentários. Apesar dessa especulação, os resultados surpreenderam pela positiva, pois os alunos revelaram valores de ACR e CC maioritariamente na ZS. Foi possível perceber que a AFE tem um impacto positivo na ACR, sendo importante o incentivo deste tipo de prática nos jovens, tendo a escola um papel fulcral na promoção destas atividades através da EF. Da mesma forma, foi possível observar uma diferença entre o sexo masculino e feminino relativamente à sua CC e à ACR, demonstrando o sexo masculino mais “apto” ao nível da ACR e com melhor CC.

Seria interessante no futuro alargar este estudo a mais turmas, podendo utilizar novos parâmetros de avaliação. Uma avaliação inicial e final no decorrer do ano letivo seria também interessante para perceber se existe evolução dos alunos e qual a sua resposta à EF.

Uma limitação deste estudo foi o facto de o número de participantes ser reduzido, e também o facto de alguns dos participantes não poderem ser avaliados em alguns dos testes, ou por decisão própria, ou por lesão ou doença.

Por fim, considero que este estudo foi fundamental para perceber como se encontra a ACR dos alunos, assim como a sua CC, em função do sexo e da AFE dos alunos, já que estes são aspetos importantes e influenciadores da saúde em idades mais adultas.

6.3.12 Bibliografia

- American College of Sports Medicine. (2018). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription (D. Riebe, J. K. Ehrman, G. Liguori, & M. Magal, Eds.; 10th ed.). Wolters Kluwer.
- Andreoli, A., Garaci, F., Cafarelli, F. P., & Guglielmi, G. (2016). Body composition in clinical practice. *European Journal of Radiology*, 85(8), 1461–1468. <https://doi.org/10.1016/j.ejrad.2016.02.005>
- Apriantono, T., Herman, I., Hasan, M. F., Jurniarsyah, A. D., Hidayat, I. I., Ihsani, S. I., ... Safei, I. (2020). An Analysis of Physical Activity, VO2 Max, And Daily Activity of Senior High School Student and West Java PPLP (Training Center) Student.
- Biddle, S. J. H., Pearson, N., Ross, G. M., & Braithwaite, R. (2010). Tracking of sedentary behaviours of young people: a systematic review. *Preventive Medicine*, 51(5), 345–351.

- Cureton, K., Bishop, P., Hutchinson, P., Newland, H., Vickery, S., & Zwiren, L. (1986). Sex difference in maximal oxygen uptake. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, 54(6), 656–660.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy'. *Physical education's contribution to young people's physical activity levels*. *Health Education Research*, 20(1), 14–23.
- FITescola. (n.d.). Vaivém. Retrieved May 3, 2022, from <https://fitescola.dge.mec.pt/detalhesTeste.aspx?id=2>
- FITescola. (2017). Aptidão Física. <http://recursos.fitescola.dge.mec.pt/aptidao-fisica/>
- Henriques-Neto, D., Minderico, C., Peralta, M., Marques, A., & Sardinha, L. B. (2020). Test–retest reliability of physical fitness tests among young athletes: The FITescola® battery. *Clinical Physiology and Functional Imaging*, 40(3), 173–182.
- Jaffrin, M. Y. (2009). Body composition determination by bioimpedance: an update. *Current Opinion in Clinical Nutrition & Metabolic Care*, 12(5), 482–486.
- Jesus, J. M. (2011). Expert panel on integrated guidelines for cardiovascular health and risk reduction in children and adolescents: Summary report. In *Pediatrics* (Vol. 128, Issue SUPP.5). American Academy of Pediatrics. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-2107C>
- Kaminsky, L. A., Arena, R., Ellingsen, Ø., Harber, M. P., Myers, J., Ozemek, C., & Ross, R. (2019). Cardiorespiratory fitness and cardiovascular disease-the past, present, and future. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 62(2), 86–93.
- Karastergiou, K., Smith, S. R., Greenberg, A. S., & Fried, S. K. (2012). Sex differences in human adipose tissues—the biology of pear shape. *Biology of Sex Differences*, 3(1), 1–12.

- Kyle, U. G., Schutz, Y., Dupertuis, Y. M., & Pichard, C. (2003). Body composition interpretation: contributions of the fat-free mass index and the body fat mass index. *Nutrition*, 19(7–8), 597–604.
- Larciprete, G., Valensise, H., Vasapollo, B., Altomare, F., Sorge, R., Casalino, B., de Lorenzo, A., & Arduini, D. (2003). Body composition during normal pregnancy: reference ranges. *Acta Diabetologica*, 40(1), s225–s232.
- Lee, D., Artero, E. G., Sui, X., & Blair, S. N. (2010). Mortality trends in the general population: the importance of cardiorespiratory fitness. *Journal of Psychopharmacology*, 24(4_suppl), 27–35.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics: ReportNumber*. Pêro Pinheiro, 2011, 531.
- Paliczka, V. J., Nichols, A. K., & Boreham, C. A. (1987). A multi-stage shuttle run as a predictor of running performance and maximal oxygen uptake in adults. *British Journal of Sports Medicine*, 21(4), 163–165.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214–1224.
- Pillsbury, L., Oria, M., & Pate, R. (2013). Fitness measures and health outcomes in youth.
- Ramsbottom, R., Brewer, J., & Williams, C. (1988). A progressive shuttle run test to estimate maximal oxygen uptake. *British Journal of Sports Medicine*, 22(4), 141–144.
- Raziani, Y., & Raziani, S. (2020). Investigating the Predictors of Overweight and Obesity in Children. *International Journal of Advanced Studies in*

Humanities and Social Science, 9(4), 262–280.
<https://doi.org/10.22034/ijashss.2020.256464.1023>

Sharma, H. B., & Kailashiya, J. (2016). Gender difference in aerobic capacity and the contribution by body composition and Haemoglobin concentration: a study in young Indian National Hockey Players. *Journal of Clinical and Diagnostic Research: JCDR*, 10(11), CC09.

Strasburger, V. C., & Hogan, M. J. (2013). Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, 132(5), 958–961. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>

Subramanian, S. K., & Sharma, V. K. (2013). Comparison of effect of regular unstructured physical training and athletic level training on body composition and cardiorespiratory fitness in adolescents. *Journal of Clinical and Diagnostic Research: JCDR*, 7(9), 1878.

Svensson, M., & Drust, B. (2005). Testing soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 601–618.

Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: a review. *Obesity Facts*, 2(3), 187–195.

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Goldfield, G., & Gorber, S. C. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 1–22.

7. Reflexões Finais

7.1 Importância da Prática de Ensino Supervisionado

A PES foi certamente o ponto alto do decorrer do mestrado, sendo uma espécie de “cereja no topo do bolo”, o retoque final na preparação do PE para o futuro. Esta prática só faz sentido após a aquisição dos elementos básicos e essenciais à didática geral que é transmitida no primeiro ano de estudos do presente mestrado. O segundo ano está mais próximo do que é a realidade, para além da aquisição de novos conhecimentos caracteriza-se pela aplicação dos mesmos.

Neste ano letivo foi posto à prova todo o conhecimento anteriormente adquirido, como por exemplo as ferramentas de gestão, de pesquisa, de reflexão, metodológicas e de organização. Assim como as características pessoais de resiliência, superação, trabalho, resolução de problemas, cooperação e gestão emocional.

Estas características fazem com que a PES seja fundamental para a emancipação do PE, criando a sua identidade através de um “choque com a realidade docente”, onde se estabelece uma relação entre o conhecimento e a prática. Está provado que quanto mais conhecimento adquirirmos, mais criativos conseguiremos ser e mais capazes de resolver problemas que possam surgir. Dentro das funções da didática e instrução de aulas, durante a PES, é esperado que o PE demonstre proatividade nas múltiplas áreas de ação do docente. Isto engloba também o planeamento anual, a formulação de UD, os planos de aula, as atividades ligadas à instituição e disciplina, onde muitas vezes está presente a multidisciplinariedade e transdisciplinaridade.

Todas estas ações foram importantes para a descoberta da minha identidade de docente, que não se basearam só nas pré conceções antes da PES, nem só nas conceções adotadas, mas sim no conjunto de ambas, num processo de transformação que me conduziu a uma nova identidade como docente. No entanto, perante uma sociedade em constante processo de transformação, que leva à transformação da escola, sei que é necessário estar

cada vez mais preparado, atualizando-me e adquirindo novos conhecimentos, para resolver os problemas que vão surgindo e acrescentar valor aos projetos em que me empenho.

O facto de planear atividades, como torneios, exposições e visitas de estudo, demonstra a versatilidade da profissão professor. A logística, a gestão do tempo e dos recursos, a cooperação entre os NE e o grupo de EF, assim como outros elementos da estrutura escolar, foi algo que elevou o meu conhecimento do que realmente significa ser professor. Ser professor não é meramente lecionar e transmitir conhecimento, vai muito para além disso, e só através deste tipo de vivências no “terreno” que é possível verificar e sentir todas estas responsabilidades, deveres e tarefas na “pele”. Ser professor “hoje” é também um processo de construção, ser capaz de pensar os novos conhecimentos, acompanhar as inovações (como por exemplo as novas tecnologias), aprender ao longo da vida.

O PES é fundamental para o PE. Este tipo de vivências supervisionadas pelo PC, com interações produtivas, facultando algumas ferramentas e conhecimentos, contribuiu para que, assim que esteja concluído o segundo ano de estudos deste mestrado, eu me sinta com maior capacidade para ser professor. Aí terei de realizar o meu próprio caminho e continuar a construir a minha identidade de docente, contando sempre com toda a comunidade escolar neste percurso.

Segundo Seabra et al. (2016), a dimensão interpessoal é marcada pelo confronto permanente entre o lidar com a tensão e consumição causada pelo “desconhecido”, como as didáticas de aulas e todas as variáveis que esta acarreta, onde um dos critérios/aspetos que a despoleta está identificada como a tensão causada pelo elevado número de tarefas a realizar num curto espaço de tempo, contribuindo para um sentimento de exigência, tensão e ansiedade por parte do PE.

A vivência na escola é tomada como um lugar privilegiado, onde a socialização e a inter-relação entre os elementos integrantes, permitem perceber e experienciar as diferentes dimensões que esta profissão acarreta. É na escola

que se dá a compreensão do papel de professor como mediador do conhecimento, a vivência da prática pedagógica, a atribuição de significado à disciplina e à sua prática, assim como a potenciação da capacidade de autorreflexão e de reflexão partilhada, que leva à mudança de paradigmas anteriormente estabelecidos, originando a construção e evolução da identidade do PE (Seabra et al., 2016).

7.2 A minha caminhada

Refletindo sobre esta experiência de me tornar professor, admito que inicialmente, nem tudo correu como o esperado, e que o impacto inicial com a realidade escolar foi intenso e complexo.

O facto de estar à frente de uma turma, especialmente uma que me tinha sido referenciada como difícil, foi um dos aspetos que me assustou inicialmente. Por vezes senti que não estava à altura do desafio, visto que, no princípio, tudo isso era novo para mim. Planear, o antecipar, o refletir, motivar, todos estes aspetos já tinham sido abordados e trabalhados na teoria, mas na prática a realidade torna-se completamente diferente. Este aspeto inicialmente levou-me a refletir, se com uma turma o trabalho e a gestão já era difícil, como seria quando estivesse a trabalhar numa escola com várias turmas. Mas, com o decorrer do tempo, fui-me adaptando às situações e realidades do quotidiano, sendo que todos os dias acontecia algo novo e todos os dias eu conseguia ultrapassar e resolver os problemas que iam surgindo. Este processo de adaptação, superação e resolução de problemas, é muito importante para a evolução do PE e para a sua iniciação na profissão de docente, visto que conduz a uma maior autoestima, logo uma maior confiança no trabalho que realizamos.

Considero que, graças à minha resiliência inicial, consegui ser melhor profissional, mais reflexivo, mais compreensivo e ponderado nas atividades e com os nos alunos. Este processo foi espelhado na minha relação com a comunidade escolar, assim como com a relação professor-aluno. Um dos aspetos que mais impulsionou esta minha integração e legitimação como professor na comunidade escolar, foi promovido pelo PC, com a atribuição de

tarefas e responsabilidades, tanto a mim como aos outros colegas do NE. Isso levou ao reconhecimento por parte dos alunos, assim como pela restante comunidade escolar, tendo resultado na boa relação estabelecida com todos eles, na troca e partilha de experiências pessoais e profissionais.

Esta vivência na comunidade escolar foi também facilitada pelos meus colegas do NE, onde os sentimentos experienciados ao longo desta caminhada eram mais ao menos idênticos. Dentro do meu NE, assim como com o NE dos colegas do ISMAI, o clima de amizade e de cooperação, foram os elementos-chave para o sucesso. As tarefas e os planeamentos realizados foram sempre bem-sucedidos, tornando esta minha experiência, com o mundo escolar, num aspeto muito positivo e rico, tanto a nível pessoal e como profissional.

Como em tudo na vida, existem sempre aspetos positivos e negativos, considero, no entanto, que da minha experiência nesta escola, os aspetos positivos superaram de longe os aspetos negativos.

Desta forma, gostaria de afirmar, que esta experiência foi muito marcante e que os momentos vividos e experienciados, neste ano, foram sem dúvida únicos e de grande crescimento pessoal. Considero que evolui muito, tanto a nível do contexto de aulas, como na preparação de visitas de estudo, no planeamento e na realização das atividades, como nas diversas vivências do quotidiano dentro e fora da comunidade escolar.

Certamente termino este estágio muito mais rico, com mais conhecimento, mais experiência e melhores impressões sobre o que é uma escola, e o que é ser-se professor. De frisar também, que nada disto seria possível, sem todo o acompanhamento e feedback por parte do PC, da professora orientadora, do meu NE, assim como das minhas turmas, tanto do ensino secundário como básico.

Tenho a consciência que nesta profissão muitos obstáculos vou ter de superar, mas tenho a certeza de que vou na direção certa.

8. Bibliografia

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte*. Lisboa, Portugal.
- Bento, J. (2013). Corpo e desporto: Reflexões em torno desta relação. In W. Wey. Moreira (Ed.), *Século XXI: a era do corpo ativo* (p. 96). Campinas: Papirus Editora.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. *Philosophical Perspectives on the Future of Teacher Education*, 3–22.
- Buriolla, M. A. F. (2001). *O Estágio Supervisionado* (3ª). São Paulo: Cortez.
- Brookhart, S. M. (2001). Successful students' formative and summative uses of assessment information. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 153–169. <https://doi.org/10.1080/09695940123775>
- Cardoso, M. (2009). *O contributo do estágio pedagógico para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes de educação física: a perspectiva do estagiário*.
- Carvalho, A. M. (1987). *Desporto Escolar: inovação pedagógica e nova escola*.
- Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (10–11), 135–151.
- Colégio de Gaia. (2020). *Projeto Educativo do Colégio de Gaia - Escola Católica*. 9–10. Retrieved from <https://www.colgaia.pt/wp-content/uploads/2015/04/PE.04.01-Projeto-educativo.pdf>
- Crum, B. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339–356.

- Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21–32. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2007000100003>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Ristatement of the Relation of Reflective Thinking Yo the Educative Process*. DC Heath and Company.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*.
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual orientations in teacher education*. Citeseer.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Goh, K. C., Wong, A. F. L., Choy, D., & Tan, J. P. I. (2009). Confidence levels after practicum experiences of student teachers in Singapore: an exploratory study. *KEDI Journal of Educational Policy*, 6(2).
- Gomes, A. C. G., Castro, L. R., Pirauá de Brito, L. M., Cunha, M. A. da, & Ribeiro, M. V. M. R. (2020). Myopia caused by the use of electronic devices screen: a literature review. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 79(5), 350–353. <https://doi.org/10.5935/0034-7280.20200077>
- Gonçalves, C. A. (2017). Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2–3), 75–87.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67.
- João, C. (2001). Doença de von Willebrand. *Med Interna*, 8(1), 28–36.

- Kyle, U. G., Schutz, Y., Dupertuis, Y. M., & Pichard, C. (2003). Body composition interpretation: contributions of the fat-free mass index and the body fat mass index. *Nutrition*, 19(7–8), 597–604.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *New Educator*, 4(2), 87–106. <https://doi.org/10.1080/15476880802014132>
- Laurson, K. R., Eisenmann, J. C., & Welk, G. J. (2011). Development of youth percent body fat standards using receiver operating characteristic curves. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(4), S93–S99.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lima, E. F. (2004). A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Educação (UFSM)*, 29(2), 85–98.
- Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. de, Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... *REICE. Revista Electronica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*.
- Liu, T., & Lipowski, M. (2021). Influence of cooperative learning intervention on the intrinsic motivation of physical education students—a meta-analysis within a limited range. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>
- Matos, R., & Magalhães, S. R. (2011). Doença de Von Willebrand. *Revista de Iniciação Científica Da Universidade Vale Do Rio Verde*, 1(1).
- Mesquita, I. (1997). *A pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.
- Moreira, A. T. R. (2001). Astigmatismo. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 64(3), 271–272.

- Papacosta, N. G., Nunes, G. M., Pacheco, R. J., Cardoso, M. V., & Guedes, V. R. (2017). Doença de crohn. *Revista de Patologia Do Tocantins*, 4(2), 25–35.
- Pawan Kumar Singh, & R. P. Shukla. (2021). Relationship Between Career Maturity and Self-Efficacy Among Male and Female Senior Secondary Students. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 5(2), 164–179. <https://doi.org/10.52634/mier/2015/v5/i2/1486>
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67–83). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Editora Vozes.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. *Pedagogia Do Desporto*, 185–206.
- Rosado, C. (1996). What makes a school multicultural. *Letöltés: Www. Edc Hange. Org/Multicultural/Papers/Celeb/Multicultural. Html [2003.09.02.]*.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.

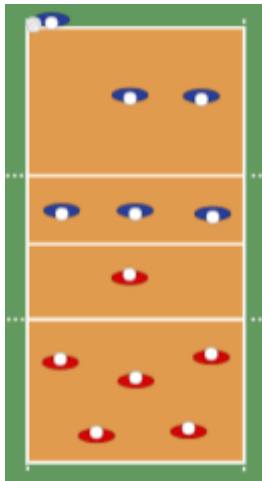
- UNESCO. (2015). *Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ)*. Brasília: UNESCO.
- Welk, G. J., Laurson, K. R., Eisenmann, J. C., & Cureton, K. J. (2011). Development of youth aerobic-capacity standards using receiver operating characteristic curves. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(4), S111–S116.
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M., & Seippel, Ø. N. (2019). Motivational pathways to social and pedagogical inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0019>
- Yeung, A., & McInerney, D. (2005). Students' School Motivation and Aspiration Over High School Years. *Educational Psychology - EDUC PSYCHOL-UK*, 25, 537–554. <https://doi.org/10.1080/01443410500046804>

9. Anexos

9.1 Anexo 1

Quadro 5 - Exemplo de um plano de aula

PLANO DE AULA							
Professor: Daniel Costa Professor Cooperante: XXX			Ano: 12º Turma: Desporto	Data: 01/04/2022 Nº de alunos: 14	Aula nº: 56 Sessão: 9		
Unidade Didática: Voleibol Função Didática: Avaliação			Local: Pavilhão Espaço: P. A1	Hora: 09h05 às 10h05 Duração: 1h	Material: Bolas, sinalizadores, rede de voleibol.		
Objetivo da Aula:			Dar continuidade à avaliação dos alunos na modalidade de voleibol, através de jogo formal (6x6).				
Habilidades motoras			Posição-base, passe de dedos, manchete, serviço, remate, bloco, amorti.				
Conceitos Psicossociais:			Desenvolver a cooperação, o empenho, a autonomia, o espírito de superação, a entreaajuda e o respeito pelas regras.				
Fisiologia do Treino e Condição Física			Força, resistência.				
Cultura Desportiva			Respeitar e perceber as regras e terminologia do voleibol;				
Parte da Aula		Conteúdo	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Organização Didático Metodológica/Esquema		Componentes Críticas
Preparatória	5'	Diálogo Inicial com os alunos	Verificar a assiduidade e a pontualidade dos alunos; Informar os alunos sobre os conteúdos e objetivos da aula.	- O professor realiza a chamada; - Os alunos ouvem e respondem atentamente ao professor.	Meia Lua.		- Ouçam com atenção; - Estejam atentos.
Inicial	10'	Ativação Geral Condição Física	Predispor o corpo para a atividade física; Aumentar a frequência cardíaca; Melhorar a condição física;	Circuito de Condição Física proposto pelos alunos Neste espaço os alunos, divididos por grupos, vão apresentar a sua proposta de condição física.			- Utilizem bem os espaços; - Mantenham a organização.

Fundamental	30'	Serviço Side-out (recepção em W) Transição Ataque (Z4 e Z2) (K0, KI e KII)	Em situação de jogo formal (6x6), o aluno deve ser capaz de: - Ocupar a sua respetiva posição (z1, z2, z3, z4, z5 e z6); - Comunicar com a equipa antes de a bola passar a rede; - Ser responsável por uma área; - Utilizar o sistema de recepção em W; - Utilizar 3 toques para a construção do side-out; - Realizar o remate se estiver em z2 ou z4 - Ir ao bloco se estiver em z2, z3 ou z4; - Sair da rede para defender se não realizar o bloco;	<u>Jogo formal - 6x6</u> - Os alunos vão jogar 6x6; - Depois do serviço da outra equipa, os alunos devem posicionar-se de forma a utilizarem o sistema de recepção em W; - 5 jogadores recebem (z1, z2, z4, z5, z6) e um passa (z3); - O jogador em z3 decide para onde passa (entrada ou saída); - O objetivo é que os alunos apliquem o que foi abordado anteriormente (serviço e construção do side-out) no jogo 6x6; - Depois do side-out, a equipa adversária deve realizar a transição; - A equipa deve posicionar-se de maneira a ocupar o máximo espaço possível, para que existam menos espaços vazios; - O passador é sempre o jogador que está em z3; - Depois de entenderem a dinâmica, os alunos vão competir uns contra os outros; <u>Obrigatório:</u> - Serviço por cima; - 3 toques no side-out; <u>1ª Variante</u> - Serviço + 2 bolas mortas; - A equipa A serve e depois saem 2 bolas mortas, para a equipa B; - Depois disso, os alunos rodam de posições. - A equipa B serve e depois saem 2 bolas mortas para a equipa A; <u>2ª Variante</u> - Jogo formal		• Comunica com a tua equipa; • Utiliza os 3 toques no side-out; • Recebe no sistema de recepção em W; • Serve e corre para a tua posição; • Dirige o 1º toque para perto da rede e para onde o distribuidor estiver; • Realiza o 2º toque alto e próximo da rede; • Joga o 3º toque no ponto mais alto; • Coloca a bola no espaço vazio; • Observa de onde vem o ataque e realiza o bloco; • Sai da rede para defender se não fores ao bloco;
Preparatória	5'	Diálogo Final com os alunos	Realizar uma breve análise da aula com os alunos; Informar os conteúdos que serão abordados na próxima aula.	- O professor realiza uma breve análise da aula com os alunos; - O professor informa os conteúdos que serão abordados na próxima aula.	Meia Lua.	• Estejam atentos.

9.2 Anexo 2

Quadro 6 - Valores de referência de MG (FITescola)

Idade	MASSA GORDA (%)	
	ZONA SAUDÁVEL (<)	
	RAPARIGAS	RAPAZES
9	22,7	20,7
10	24,4	22,5
11	25,8	23,7
12	26,8	23,7
13	27,8	22,9
14	28,6	21,4
15	29,2	20,2
16	29,8	20,2
17	30,5	21,0
18+	31,4	22,3

(Laurson, Eisenmann, & Welk, 2011)

9.3 Anexo 3

Quadro 7 - Valores de referência do vaivém para o sexo masculino

RAPAZES	Zona Saudável (≥)		Perfil Atlético (≥)	
	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos
9	40,2	13	52,1	47
10	40,2	16	52,1	50
11	40,2	20	52,4	54
12	40,3	23	53,0	59
13	41,1	28	54,7	67
14	42,5	36	57,1	77
15	43,6	42	58,8	85
16	44,1	47	59,8	91
17	44,2	50	59,7	94
18+	44,3	53	59,3	96

Quadro 8 - Valores de referência do vaivém para o sexo feminino

RAPARIGAS	Zona Saudável ($\geq$)		Perfil Atlético ($\geq$)	
	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos	VO ₂ (ml/kg/min)	N.º de Percursos
9	40,2	13	46,8	32
10	40,2	16	46,8	35
11	40,2	20	47,1	39
12	40,1	22	47,3	43
13	39,7	25	46,9	45
14	39,4	27	46,5	47
15	39,1	29	45,7	48
16	38,9	32	45,3	50
17	38,8	35	44,6	51
18+	38,6	37	43,1	50

(Welk, Laurson, Eisenmann, & Cureton, 2011)

9.4 Anexo 4

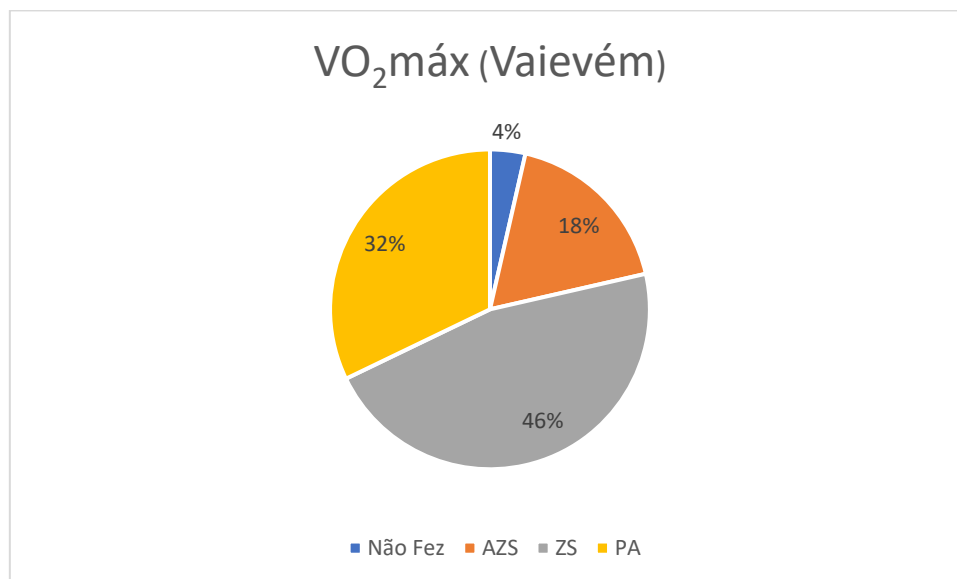


Gráfico 3 - VO₂máx. da turma 1

Vo₂max (Vaievém)

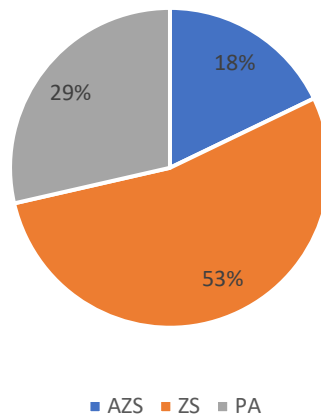


Gráfico 4 - VO₂máx. da turma 2

Vo₂max (Vaievém)

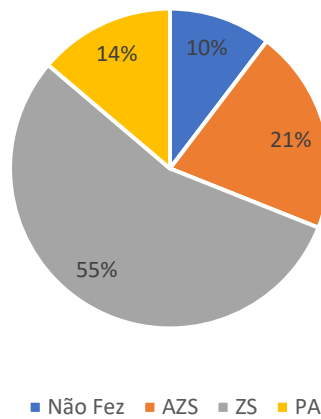


Gráfico 5 - VO₂máx. da turma 3

9.5 Anexo 5

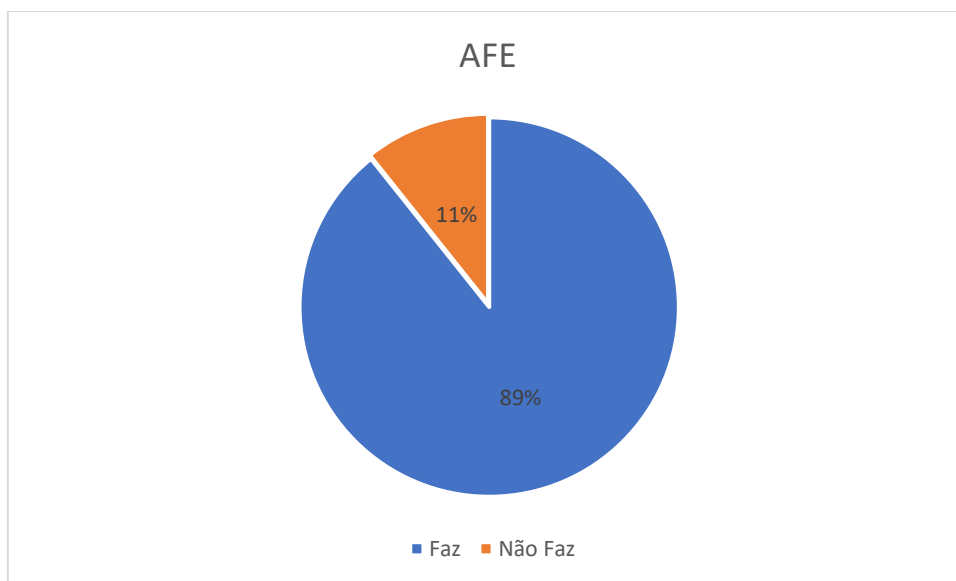


Gráfico 6 - AFE da turma 1

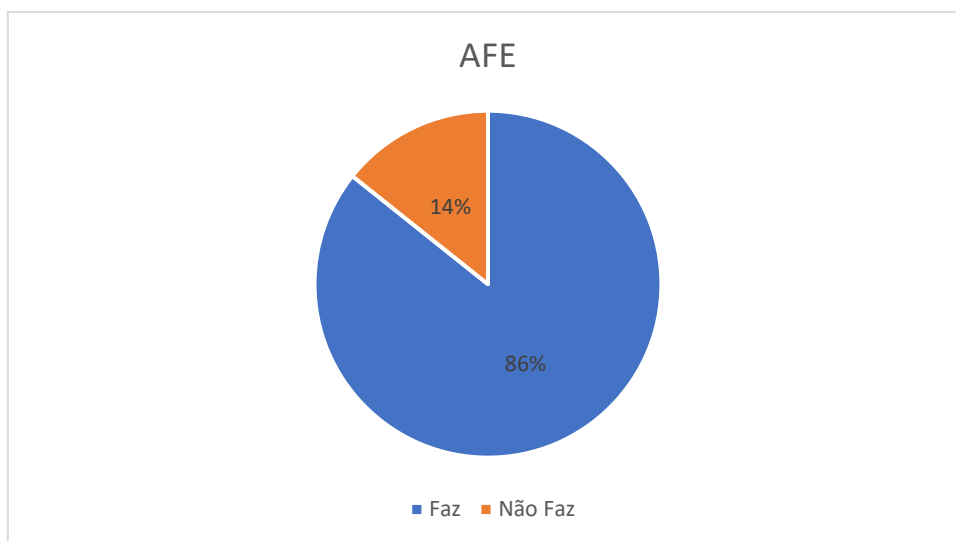


Gráfico 7 - AFE da turma 2

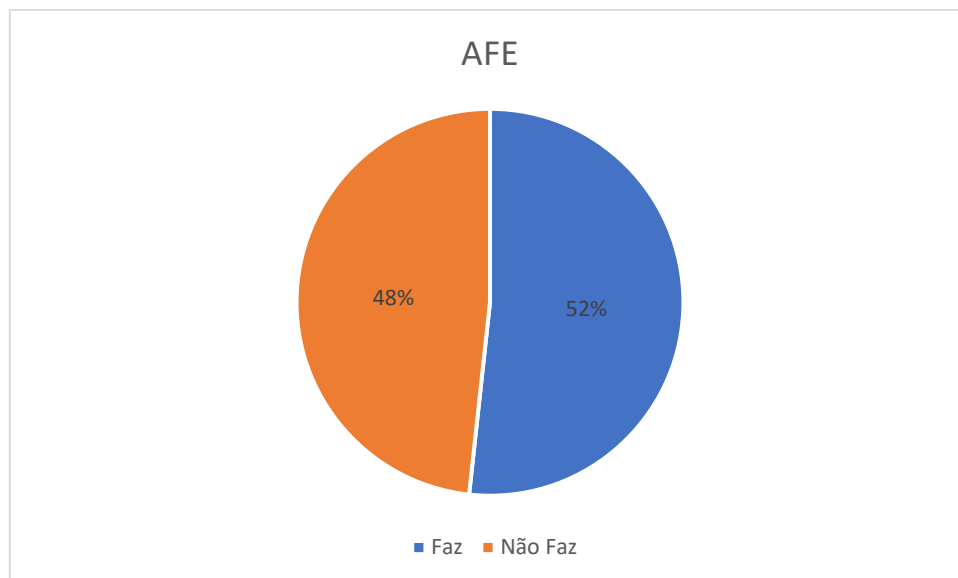


Gráfico 8 - AFE da turma 3

9.6 Anexo 6

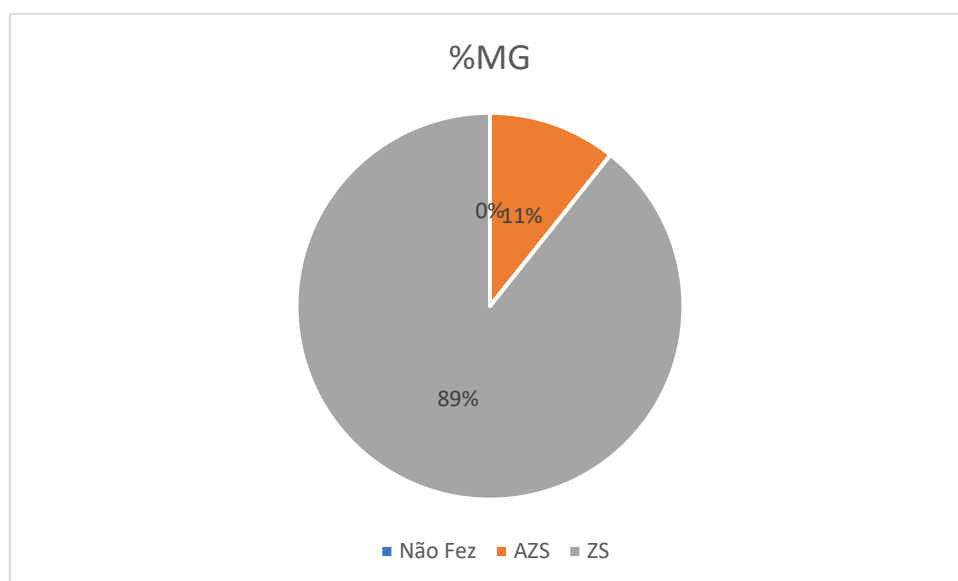


Gráfico 9 - %MG da turma 1

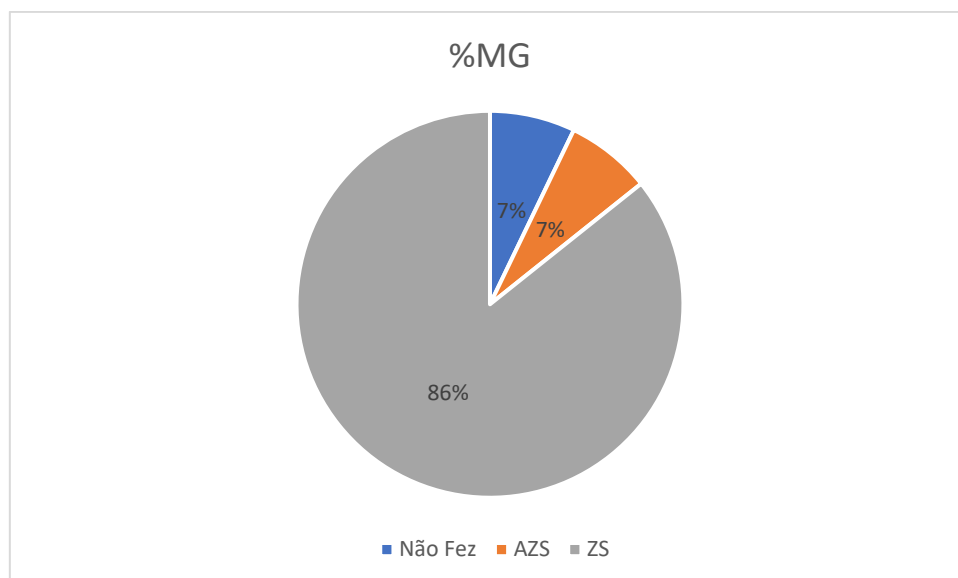


Gráfico 10 - %MG da turma 2

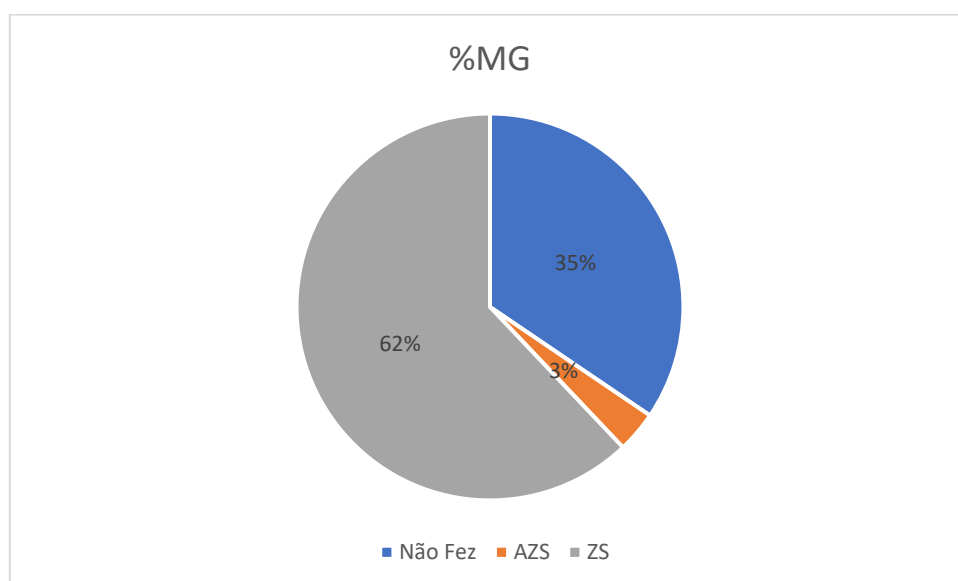


Gráfico 11 - %MG da turma 3

9.7 Anexo 7

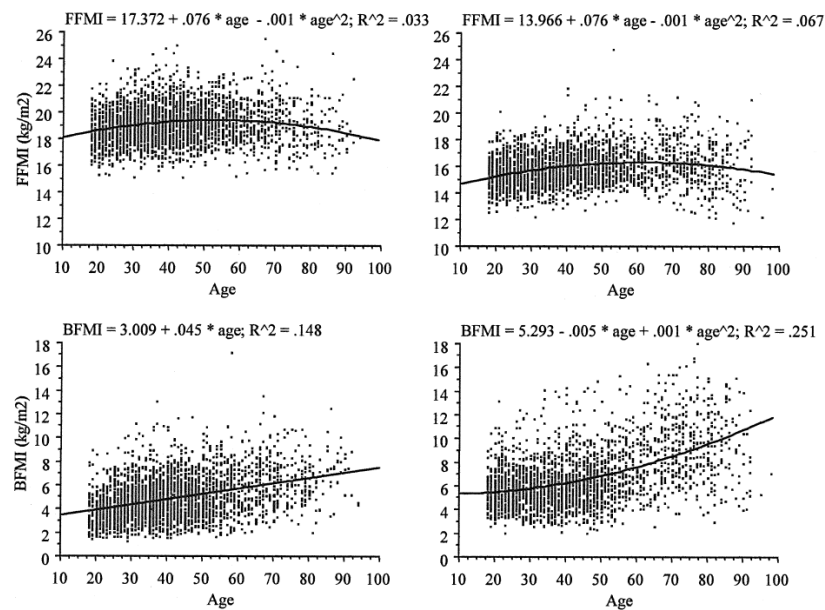


FIG. 1. FFMI (top) and BFMI (bottom) regressed against age in men (left; FFMI: $r = 0.09$, $P < 0.0001$, BFMI: $r = 0.385$, $P < 0.0001$) and women (right; FFMI: $r = 0.199$, $P < 0.0001$, BFMI: $r = 0.501$, $P < 0.0001$). BFMI, body fat mass index; FFMI, fat-free mass index.

Figura 2 - Relação entre a MM e a MG

(Kyle, Schutz, Dupertuis, & Pichard, 2003)