



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Do Relvado à Escola: O Percurso de um Treinador-Professor

Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março e Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Professor Orientador: Doutora Maria Luísa Dias Estriga

Miguel Nunes Seabra

Porto, 2022

Ficha de Catalogação

Seabra, M. (2022). Do Relvado à Escola: O Percurso de um Treinador-Professor. Porto; Seabra, M. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; TREINO; REFLEXÃO; ENSINO-APRENDIZAGEM

“Os erros são a ponte entre a inexperiência e a sabedoria.”

Phyllis Theroux

Dedicatória

Aos meus pais e irmã,

Por serem ouvintes atentos dos meus desânimos e frustrações,
Por festejarem, do meu lado, as minhas conquistas e vitórias,
Por serem porto de abrigo e farol nos dias nebulosos,
Pelos conselhos sábios e certos,
Por darem o mote para a exigência da Profissão,
Por serem inspiração e exemplo a seguir.

Agradecimentos

O presente Relatório de Estágio, ilustrativo do culminar de um ano intenso de estágio, não simboliza somente o resultado de inúmeras horas de estudo e trabalho desenvolvido. É igualmente o desabrochar de um sonho há muito pretendido e o qual não teria sido concretizável sem a colaboração, participação e ajuda de diversas pessoas que se mostraram particularmente prestáveis durante o decorrer do mesmo e por quem nutro a minha mais profunda gratidão e reconhecimento.

À **Noélia**, por todo o amor, carinho e dedicação, pelos infinitos a dobrar (apesar de, tal como ela tantas vezes refere, ser pouco), pelas viagens, pelos cafés nos momentos de partida, pelas constantes correções e ensinamentos, por procurar a minha perfeição e pelo orgulho que tenho em partilhar a minha vida com ela.

À **FADEUP, à FCDEF-UC e seus professores** que marcaram a minha vida académica, pelo meu crescimento intelectual e pessoal, pelos bons e maus exemplos, por me ajudarem a perceber o tipo de professor que pretendo ser.

À **Professora Orientadora Luísa Estriga**, pela orientação profissional e pessoal, pelo apoio e preocupação constantes, por ter sido a calma no meio da tempestade do ano de estágio.

Ao **Núcleo de Estágio**, por terem sido os colegas de todas as batalhas, pelos momentos de discórdia, mas de evolução e por todas as partilhas.

À **Escola Secundária do Castelo da Maia**, seus professores, funcionários e alunos, por me terem recebido de braços abertos e por estarem sempre disponíveis a ajudar.

À **minha turma**, por serem os meus primeiros, aqueles que eu nunca vou esquecer. Por terem feito parte de uma das jornadas mais importantes da minha vida e por me terem dado a oportunidade de ensinar a aprender convosco.

À **minha Avó São, Avó Nita e Titi**, pelo carinho, pelas incalculáveis velas e rezas, por estarem longe, mas perto.

À **restante família**, pelo apoio incondicional e palavras de incentivo, apesar da minha ausência.

A **todos os meus amigos**, desde Coimbra ao Porto, o meu agradecimento pela paciência, por várias recusas a convites e saídas, pelos imensos cafés, por “demasiado” (nunca é!) futebol e por festejarem as minhas conquistas.

Ao **Professores Doutores José Mário Cachada e José Manuel**, pelos sábias palavras, disponibilidade e preocupação incessante.

E a todos aqueles que, apesar de não caberem nestas sinceras linhas, o coração não esquece.

Índice

DEDICATÓRIA	IV
AGRADECIMENTOS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XV
RESUMO.....	XVII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XXI
1. O Apito Inicial – Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Apresentação do Treinador-Professor	3
2.2. Expectativas do Treinador-Professor para a Época 2021/2022	5
2.3. Expectativas do Treinador-Professor durante a Época 2021/2022	6
3. Enquadramento Institucional	9
3.1. A Escola enquanto Instituição	9
3.2. O Clube – Escola Secundária do Castelo da Maia.....	11
3.3. Caraterização do plantel.....	12
3.3.1. <i>Dados Biográficos</i>	13
3.3.2. <i>Encarregados de Educação</i>	14
3.3.3. <i>Ocupação dos Tempos Livres</i>	14
3.3.4. <i>Na Escola</i>	15
3.3.5. <i>Futuro</i>	16
3.3.6. <i>Saúde</i>	16
3.3.7. <i>Prática Desportiva</i>	17
3.4. Reunião com a Equipa Técnica	18

3.5.	Caracterização dos Treinadores-Professores Adjuntos.....	19
3.6.	Caraterização dos Árbitros	20
4.	Enquadramento Operacional.....	23
4.1.	Orientação e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem	23
4.1.1.	<i>A importância da Educação Física para o desenvolvimento integral do indivíduo</i>	<i>23</i>
4.1.2.	<i>Conceção do Ensino</i>	<i>24</i>
4.1.3.	<i>O Calendário Desportivo – Planeamento.....</i>	<i>46</i>
4.1.5.	<i>O Campeonato – Avaliação.....</i>	<i>59</i>
4.1.6.	<i>Refletir na Liderança.....</i>	<i>75</i>
4.2.	Participação no Clube/Escola e na Comunidade Desportiva/ Educativa	80
4.3.	Desenvolvimento Profissional: Saúde Mental na Escola – Breve Estudo sobre a Relação entre a Prática Desportiva e a Saúde Mental na Adolescência	83
4.3.1.	<i>Introdução.....</i>	<i>85</i>
4.3.2.	<i>Metodologia.....</i>	<i>97</i>
4.3.3.	<i>Apresentação dos Resultados.....</i>	<i>103</i>
4.3.4.	<i>Discussão de Resultados</i>	<i>107</i>
4.3.5.	<i>Conclusões.....</i>	<i>111</i>
4.3.6.	<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>113</i>
5.	Resultado Final do Campeonato	120
6.	Expectativas do Treinador-Professor para as Próximas Épocas	123
7.	Referências Bibliográficas.....	125
	ANEXOS.....	XXIV

Índice de Figuras

Figura 1 - Exemplo de Materiais de Apoio.....	7
Figura 2 - Exemplo de Circuito de Condição Física	40
Figura 3 - Hierarquização do Planeamento Desportivo	47
Figura 4 - Exemplo dos Modelos de Plano de Aula	53
Figura 5 - Exemplo Modelo de Plano de Aula (Área dos Conhecimentos)	57
Figura 6 - Cartaz Corta-Mato Escolar	80
Figura 7 - Ilustração própria baseada no conceito continuum desenvolvido por Keyes (2010)	87

Índice de Anexos

Anexo 1 - Ficha de Caracterização.....	XXVI
Anexo 2 - Torneio de Voleibol.....	XXVII
Anexo 3 - Percurso e Enigma da Corrida de Orientação.....	XXVIII
Anexo 4 - Critérios de Correção de Condição Física.....	XXIX
Anexo 5 - Roulement das Instalações de Educação Física.....	XXX
Anexo 6 - Calendário Anual da turma.....	XXXI
Anexo 7 - Exemplo de Planificação Periodal.....	XXXII
Anexo 8 - Exemplo de Planificação de Unidade Didática.....	XXXIII
Anexo 9 - Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica.....	XXXIV
Anexo 10 - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa	XXXV
Anexo 11 - Questionário de Autoavaliação	XXXVI
Anexo 12 - Exemplo de Modelo de Guião de Observação	XXXVIII
Anexo 13 - Ficha de Observação Comportamental Timeline	XXXIX
Anexo 14 - Percurso de Orientação na cidade do Porto.....	XL
Anexo 15 - Consentimento Informado	XLI
Anexo 16 - Questionário de Opinião	XLII
Anexo 17 - Questionário de MHC-SF	XLIII

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Modelos de Ensino 1.º Período.....	32
Tabela 2 - Modelos de Ensino 2.º Período.....	35
Tabela 3 - Modelos de Ensino 3.º Período.....	37
Tabela 4 - Diferentes estados de saúde e doença mental (Keyes, 2005)	89
Tabela 5 - Critérios de saúde mental positiva/flourishing (adaptado de Keyes, 2005).....	101
Tabela 6 - Caraterísticas da distribuição das dimensões da MHC-SF em função da prática desportiva	103
Tabela 7 - Qui-quadrado (X^2) das categorias da MHC-SF em função da prática desportiva	104
Tabela 8 - Média ($\bar{x}$), desvio-padrão (SD), o teste t e o valor de prova das dimensões da MHC-SF em função do sexo.....	105
Tabela 9 - Qui-quadrado (X^2) das categorias da MHC-SF em função do sexo	106

Resumo

O Relatório de Estágio que, por ora, cabe apresentar foi realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, desenvolvido na Escola Secundária do Castelo da Maia, no ano letivo 2021/2022. Com o presente relatório pretende-se retratar todo o processo vivenciado, as aprendizagens adquiridas e os conhecimentos aplicados. Apresenta-se, aqui, o trajeto percorrido por um treinador-professor estagiário, relatado na primeira pessoa, e que é o culminar do trabalho desenvolvido durante a Licenciatura em Ciências do Desporto e o Mestrado em Ensino. O presente relatório está organizado em quatro capítulos: o primeiro, “O Apito Inicial – Introdução”, onde é feita uma breve contextualização de todo o documento; o segundo, “Enquadramento Pessoal”, que espelha todo o percurso pessoal, académico e profissional, assim como todas as vivências decorrentes do estágio pedagógico; o terceiro, “Enquadramento Institucional”, onde se insere a caracterização da escola, turma, Núcleo de Estágio, Professor Cooperante e Professora Orientadora; o quarto, “Enquadramento Operacional”, estruturado com todo o processo ensino-aprendizagem ao longo do estágio profissional e respetivas reflexões, dificuldades sentidas, estratégias adotadas e atividades desenvolvidas, bem como um “Estudo de Investigação” que se debruça sobre a saúde mental associada à prática desportiva.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; TREINO; REFLEXÃO; ENSINO-APRENDIZAGEM

Abstract

The School Placement Report presented here was carried out as part of the professional internship of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary School System at the Faculty of Sports of the University of Porto, at the Secondary School of Castelo da Maia, during the school year 2021/2022. With this report it is intended to portray the entire process, the learning acquired and the knowledge applied. Here is presented the path of an aspiring coach-teacher, reported in the first person, which is the culmination of the work developed during the Degree in Sports Science and the Master's Degree. This report is divided into four chapters: the first, "The Initial Whistle – Introduction", where a brief contextualization of the entire document is made; the second "Personal Framework", which reflects the entire personal, academic and professional background, as well as the experiences resulting from the professional internship; the third, "Institutional Framework", which inserts the characteristic of the school, the class, the training group, the cooperating teacher and the supervisor teacher; the fourth, "Operational Framework", structured with the entire teaching-learning process throughout the pedagogical internship, including the difficulties felt, strategies adopted and the activities developed, as well as a "Research Study" which focuses on mental health associated with the practice of sports.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TRAINING; REFLECTION; TEACHING-LEARNING

Lista de Siglas e Abreviaturas

AA – Avaliação Atitudinal

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Atividade Física

AS – Avaliação Sumativa

CF – Condição Física

CT – Conselho de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESCM – Escola Secundária do Castelo da Maia

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

MEJC – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

MEP – Modelo de Ensino a Pares

MHC-SF - *Mental Health Continuum – Short Form*

MID – Modelo de Instrução Direta

n.º – Número

NE – Núcleo de Estágio

ODPHP – *Office of Disease Prevention and Health Promotion*

OMS – Organização Mundial de Saúde

P. – Página

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PE – Professor-Estagiário

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PO – Professora Orientadora

SM – Saúde Mental

SPPSM – Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental

UD – Unidade Didática

UT – Unidade de Treino

1. O Apito Inicial – Introdução

O presente documento foi realizado no âmbito do EP integrado no ciclo de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP marca a tão esperada (e desejada) transição do lugar de aluno para a nobre missão de docente, sendo este o ano em que se pretende colocar em prática os conhecimentos teórico-práticos adquiridos e edificados ao longo da licenciatura e mestrado. O culminar do EP é apenas o primeiro passo na formação da atividade docente, que se pretende contínua e sempre em busca de uma excelência inatingível.

Este foi um ano marcadamente transitório, passando de um *aprender a ser aluno* para *aprender a ser professor*, numa tentativa incessante de transformar o *aprender a aprender* para *aprender a ensinar*. Foi um ano em que vivenciei momentos pautados por inquietação e incerteza e em que, paradoxalmente, necessitei de tomar decisões e adotar posições.

De facto, a elaboração de um relatório de estágio, partindo da perceção das minhas capacidades e percorrendo todas as exigências que a profissão pedagógica requer, não se afigura tarefa fácil. Confesso, porém, que esta foi uma tarefa em que procurei, numa fase inicial, determinar o meu ponto de partida, idealizando o ponto de chegada.

*“Teachers
Paint their minds
and guide their thoughts
Share their achievements
and advise their faults*

*Inspire a Love
of knowledge and truth
As you light the path
Which leads our youth*

*For our future brightens
with each lesson you teach
Each smile you lengthen
Each goal you help reach*

*For the dawn of each poet
each philosopher and king
Begins with a Teacher
And the wisdom they bring.”*

Kevin William Huff

Este poema narra de forma breve e sucinta os sentimentos que me foram invadindo ao longo de todo o EP. Encontrando-me no início da minha formação profissional, acredito numa aprendizagem recíproca entre professor-aluno através do planeamento de um estudo em busca de soluções, envolvimento e evolução dos estudantes. Assim, tal como o poema enuncia, é com uma enorme sensação de realização que observo e faço parte das suas conquistas.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Apresentação do Treinador-Professor

“Nunca pretendi ser senão um sonhador.”

Bernardo Soares¹ in “Livro do Desassossego”, 1982

Filho de dois profissionais de Desporto, não me recordo da minha existência sem qualquer prática desportiva. Desde tenra idade passei pelas mais variadas modalidades, como Karaté, Natação, Ténis de Mesa e Futebol, sendo esta última aquela que verdadeiramente me conquistou.

Desde muito novo tinha a convicção de querer seguir as pisadas dos meus pais e a ambição de estar ligado ao Desporto e de ingressar na FADEUP, faculdade que conheço e que tantas vezes frequentei enquanto criança e adolescente.

Por volta dos seis/sete anos de idade, o meu pai levou-me ao meu primeiro treino de futebol. Recordo a felicidade e o desejo de competir, de aprender e de evoluir, mas, sobretudo, de me divertir. A partir dessa data, apesar da existência de treinos e competições, todos os tempos livres que surgiam eram automaticamente preenchidos com a mesma atividade: o Futebol.

Muitas bolas gastas e outras perdidas, muitas sapatilhas estragadas – o que deixava a minha mãe aborrecida –, algumas nódoas negras e cicatrizes, pois cresci na geração que jogava futebol com amigos, em terrenos, parques de cimento, sem marcações ou balizas, onde o importante era jogar e divertir.

Competi durante dez anos, representando diversos clubes, nomeadamente o Leça da Palmeira, a Escola de Futebol Hernâni Gonçalves e o Boavista Futebol Clube, clube em que agora assumo funções de treinador.

O abandono da prática federada de futebol deveu-se não só ao gradual aumento da exigência de notas para o acesso ao ensino superior, mas também à inquietação de aproveitar o último ano do ensino secundário para treinar todas

¹ Semi-heterónimo de Fernando Pessoa.

as outras modalidades exigidas nos pré-requisitos pela faculdade na qual pretendia ingressar.

Assim, em setembro de 2017 dá-se a minha entrada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), iniciando-se, deste modo, a etapa tão ambicionada.

Ao longo de três anos na FCDEF-UC, as minhas expectativas modificaram, surgindo o ensejo de alargar a minha ação para fora do relvado, procurando ser um profissional competente e consciente.

Concluída a licenciatura, a preferência em ingressar no MEEFEBS da FADEUP deveu-se à ampla abrangência do plano de estudos que certamente levariam à aprendizagem de novas ferramentas a aplicar ao treino. Assim, o gosto pela profissão não surgiu ocasionalmente, tendo sido fulcral o estudo aprofundado e seu exercício. Todavia, logo aprendi que ser professor é ser um veículo de conhecimentos que inspira e motiva todos aqueles que passam pelas suas mãos.

Deste modo, o gosto pela profissão foi despontando à medida que compreendia a beleza do ato mais nobre que existe: o ato de ensinar. Hoje, reconheço que nem sempre teremos os alunos mais envolvidos e motivados, mas parte de nós, enquanto professores, estar sempre aptos a criar estratégias de incentivo, por forma a alterar mentalidades, ajudando os estudantes a ultrapassar obstáculos, atingir conquistas e dar valor à disciplina de Educação Física (EF).

Não obstante tudo o que aqui foi exposto, a par da realização da licenciatura, e, posteriormente, do MEEFEBS, sempre mantive contacto com o treino, assumindo funções de treinador-adjunto e treinador principal na Associação Académica de Coimbra – Secção de Futebol e no Boavista Futebol Clube.

A par do ensino e do treino, tenho vindo a investir na minha formação através de congressos, seminários e formações, organizados por entidades desportivas portuguesas, bem como desempenhei a função de secretário técnico no processo de certificação de entidades formadoras do Boavista Futebol Clube.

2.2. Expectativas do Treinador-Professor para a Época 2021/2022

Desde sempre almejei uma profissão diretamente vinculada ao Desporto e à formação desportiva das camadas jovens, sempre influenciado pela máxima de que mais do que transmitir conhecimentos, devemos encarar o Desporto como um verdadeiro meio para inspirar e incutir nos outros o valor e os hábitos de prática desportiva.

Ora, de maneira a alcançar os meus objetivos pessoais, entrei na FADEUP no MEEFEBS, empenhando-me na árdua preparação que é a missão de ser professor.

É-nos facilmente compreensível que quando principiamos uma experiência ou aventura ou até quando entramos, pela primeira vez, num meio que não nos é próximo, para além da inerente curiosidade por aquilo que é novidade, também nos deparamos com algumas dúvidas e eventuais receios do desconhecido.

Para além de todos estes sentimentos avassaladores, que foram surgindo antes da minha entrada na escola enquanto Professor-Estagiário (PE), despoletaram, também, algumas expectativas que tinha em relação ao EP. Assim, destaco as seguintes:

- Previsão de um ano desafiador, colocando à prova o meu conhecimento, comunicação, liderança, adaptação e organização;
- Aprendizagem e aquisição de competências que me permitam adaptar às diversas situações com que me irei deparar ao longo da minha vida profissional;
- Descoberta e aprimoramento de ferramentas que poderei utilizar em momentos de treino, fora do contexto escolar;
- Diferenciação da preparação teórica e prática.

Assim sendo, encarei, desde logo, o EP com elevada expectativa, percecionando-o como a grande etapa da minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Não obstante o exposto, um aspecto que contribuiu verdadeiramente para a expansão do meu ânimo e motivação foram os meus parceiros de caminhada – o apoio indubitável da minha família, amigos e dos meus colegas do núcleo de estágio (NE). Por sua vez, o Professor Cooperante (PC) procurou, desde o início, deixar-nos serenos, mas sempre cientes da exigência do EP e da excelência e nobreza da profissão.

Assim, procurei desde cedo enfrentar este desafio consciente do trabalho rigoroso e intenso a realizar, de modo a ultrapassar determinadas lacunas, experienciando um conjunto de circunstâncias diversas às que outrora estivera familiarizado e abrindo horizontes a novas perspectivas e conhecimentos.

Em jeito de conclusão, saliento somente que, apesar de adquiridos os conhecimentos vertidos nos livros académicos, ao longo dos anos precedentes, apenas a *praxis* nos abre o olhar para o mundo prático – o mundo real.

2.3. Expectativas do Treinador-Professor durante a Época 2021/2022

O EP é um marco profissional integrado por diferentes fases temporais. Assim, ultrapassada a fase inicial, também designada por “fase de lua-de-mel”, as dificuldades e os erros foram assomando diária e continuamente, tornando-se notório que as ferramentas e capacidades que julgava deter não eram suficientes, o que levou ao surgimento de emoções menos positivas (mas igualmente importantes para o meu desenvolvimento enquanto profissional), como a frustração e a sensação de impotência.

Não obstante todos os contratempos e o impacto inicial do 1.º Período e sua ulterior reflexão, a verdade é que a minha motivação e foco foram reavivados, o que serviu para despoletar a vontade de superar as adversidades sentidas no período letivo seguinte, de entre as quais destaco:

- Apesar do estudo e exercitação antecipados das matérias de ensino, a insegurança sentida com a lecionação a alunos de “carne e osso” fez-se sentir;

- Os níveis de envolvimento e motivação da turma foram muito reduzidos, o que se traduziu em aulas pouco dinâmicas e com pouco tempo de aprendizagem;
- A matéria de ensino de *Chá-Chá-Chá* colocou-me fora da minha zona de conforto, o que revelou alguma ansiedade da minha parte e pouco critério nos momentos de correção e demonstração;
- A modalidade de *Futebol* salientou outro tipo de problemas, na medida em que o treino de atletas de competição a que estava familiarizado é totalmente diferente da lecionação da modalidade em âmbito escolar. O facto de a minha turma ser maioritariamente constituída por alunos pouco motivados, com diminutas habilidades técnicas e conhecimentos do jogo, levou-me a definir objetivos e a planificar de forma desajustada as aulas iniciais, o que se refletiu em aulas pouco dinâmicas, com vários erros e algum insucesso dos alunos.

Os erros acima elencados foram sendo gradualmente corrigidos através de estratégias que fui adotando, em especial a implementação de competições, a utilização de materiais de apoio extra² (**Figura 1**) e a introdução de jogos lúdicos na fase inicial da aula, com o intuito de envolver e motivar os alunos para as aulas de EF.



Figura 1 - Exemplo de Materiais de Apoio

² Todos os materiais de apoio extra desenvolvidos encontram-se disponíveis em: https://portfolio-digital23.webnode.pt/copia-de-outras-atividades3/?_ga=2.164371191.913926675.1661982134-32788463.1661982134

Há, ainda, um longo caminho a percorrer – no Estágio Profissional (EP) e na minha vida profissional –, mas acredito que este choque inicial do 1.º Período se revelou bastante positivo, pois reconheço, agora, na prática, as várias dificuldades sentidas enquanto professor e a importância do EP no meu processo evolutivo, estando, contudo, sempre consciente da longa jornada que será o meu percurso enquanto professor.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A Escola enquanto Instituição

*“Escola é
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.*

*O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.”*

Paulo Freire³

³ Poema retirado do site *Rizoma freireano*, vol. 8., consultado a 18/07/2022, disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>

Início este capítulo com a exposição do poema do educador e pedagogo brasileiro Paulo Freire, uma vez que partilho da mesma visão do que deverá ser a Escola enquanto primordial entidade direcionada para o ensino.

A Escola, tal como o Clube de Futebol, “não se trata só de prédios, salas, quadros,” ou de campos, balneários, bolas. Idealmente, este é “o lugar [onde] se faz[em] amigos” e o sítio onde, apesar das diferenças, somos todos iguais. A Escola é feita de e para as pessoas, onde toda a comunidade escolar trabalha com um propósito único: o de formar cidadãos e profissionais de excelência. A Escola é (ou deveria ser) feita de tudo isto. A Escola é feita de “gente”!

Responder à questão “*O que é a Escola?*” não se assume, por isso, tarefa simples. A Escola tem um grandioso impacto na vida dos seus alunos, dos respetivos familiares e de toda a sociedade, sendo diretamente responsável pelo desenvolvimento cognitivo, pessoal e social de todos aqueles que um dia por ela passaram.

Enquanto instituição, a Escola afigura-se como um espaço de socialização, de contacto, de relações interpessoais e onde crianças e jovens vivenciam as suas primeiras relações sociais. Segundo Borsa (2007, página (p.) 1), “a Escola exerce um papel importante na consolidação do processo de socialização, processo esse que ocorre já no início da vida da criança [sendo] determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, portanto, para o curso posterior da vida”.

É, também, uma área que visa a criação de hábitos de trabalho, de partilha de valores, princípios e conhecimentos. Como refere Azevedo (2010, p. 20), “as escolas são preciosas instituições da comunidade local (...) ao serviço da educação escolar e de todos os seus membros (...), são organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade (...) em prol de um bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos”.

A essência da Escola parte, também, daquilo que aí se ensina e aprende. Deste modo, a disciplina de EF desempenha um papel de distinta relevância dentro desta instituição, sendo, em conjunto com a disciplina de Português, aquela que acompanha todo o percurso escolar, desde o primeiro ciclo até ao

ensino secundário, em qualquer das suas vertentes. Além disso, é com a disciplina de EF que, para a grande maioria dos alunos, se estabelece o primeiro contacto com o Desporto, contribuindo, dessa forma, para a promoção da saúde física e mental e para o desenvolvimento crítico e atitudinal (cooperação, solidariedade, entreaajuda, etc.).

Em suma, e apesar desta perspetiva da Escola se afigurar algo utópica, não se coadunando, por vezes, com a realidade vivenciada dentro do meio, a verdade é que cabe a todos os membros que a compõem alterar este paradigma do que é a Escola. Os professores são, também eles, um meio apto e capaz de contribuir para a mudança.

3.2. O Clube – Escola Secundária do Castelo da Maia

*“Aqueles que passam por nós não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*
Antoine de Saint-Exupéry

Para a realização do EP, exigido no 2.º ano do MEEFEBS da FADEUP, os candidatos submeteram-se a um prévio concurso às escolas que se dispuseram a realizá-lo. Assim, conforme indicia o próprio título do presente Relatório de EP, o até aí treinador passou a ser, também, professor, substituindo o relvado do campo de futebol por um recinto escolar, vestindo a camisola do “clube” da Escola Secundária do Castelo da Maia (ESCM).

Ora, a ESCM foi das minhas primeiras opções, visto ser uma das escolas mais próximas do meu local de residência. No entanto, pouco ou nada sabia acerca da mesma, a não ser através de algumas conversas informais com colegas que aí concretizaram o EP em anos transatos.

O meu primeiro contacto com a escola foi de grande motivação e alegria, uma vez que a ESCM apresenta um conjunto de condições materiais excecionais. Assim, em termos de condições materiais para a disciplina de EF, esta encontra-se relativamente bem equipada, pois dispõe de um pavilhão de grandes dimensões, uma sala de dança de tamanho regular e um imenso espaço

exterior, composto, ainda, por um campo de cimento de Futebol, Basquetebol e Andebol.

De facto, por se tratar de um ano em que o trabalho por nós realizado seria alvo de avaliação, com consequências para a nossa carreira profissional, era de particular relevância que a escola apresentasse essas características.

Em termos de condições humanas, as pessoas que compõem a escola mostraram-se, ao longo dos meses, muito dinâmicas, acolhedoras e respeitadoras de todos os indivíduos que nela se movem e interagem, requisitos importantíssimos para quem vai realizar um EP. Na verdade, senti por diversas vezes o carinho, respeito e incentivo de colegas de outras disciplinas e de alguns funcionários.

Levarei para sempre da ESCM grandes recordações e lições, sempre com o desejo de um dia lá voltar!

3.3. Caraterização do plantel

A caracterização da turma revela-se essencial para que o docente possa ter conhecimento aprofundado acerca das singularidades e outros elementos também eles indispensáveis sobre a vida dos seus alunos, quanto ao contexto escolar em que estes se encontram inseridos, bem como o contexto social e pessoal em que estão integrados. A conjugação dos dados recolhidos permitiu definir e adequar as estratégias a utilizar de modo a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de tornar o processo de ensino o mais individual possível, foi elaborada uma ficha de caracterização (**Anexo 1**), a qual foi devidamente preenchida pelos alunos, tendo, em seguida, sido alvo de um breve estudo estatístico, realizado com base nas respostas dos mesmos e na primeira reunião do CT. Os dados recolhidos no questionário são referentes:

- Dados biográficos;
- Informações do encarregados(as) de educação;
- Ocupação de tempos livres;
- Escola;

- Futuro;
- Saúde;
- Prática desportiva.

Note-se, no entanto, que apesar de a turma ser composta por dezassete elementos, dois não responderam ao questionário.

Com esta caracterização foram descobertos dados relevantes para que a minha atuação enquanto professor fosse maximizada, na medida em que fiquei a conhecer um pouco mais sobre os alunos e a turma. Tome-se a título de exemplo o facto de apenas cinco alunos terem referido a disciplina de EF como a sua predileta e dois estudantes a salientarem ser esta a disciplina pela qual têm menos preferência.

Este tipo de informação é de extrema importância, no sentido em que o planeamento de todo o trabalho do docente deverá ter sempre em linha de conta os alunos que estão diante de si. *In casu*, uma vez que grande parte dos meus alunos não apresentava gosto pela disciplina de EF, tive de procurar estratégias para os cativar e envolver ao longo das aulas, nomeadamente através da entrega de *skill cards* e outros elementos de apoio ao estudo das diversas matérias de ensino (ex.: *Guia de Apoio de Futebol* e *Vamos Dançar Chá-Chá-Chá!*), bem como através da criação de momentos competitivos entre alunos (v.g., Torneio de Voleibol – **Anexo 2**).

Ora, este conhecimento dos alunos é fundamental para se compreender possíveis atitudes que estes adotem em aula, o que permite, por sua vez, definir estratégias de intervenção de modo a preparar o trabalho diário do docente, com o objetivo de despertar nos alunos uma maior motivação, empenho e interesse para um aproveitamento escolar superior.

3.3.1. Dados Biográficos

Verificou-se que a turma era maioritariamente composta por elementos do género feminino, havendo treze elementos do sexo feminino e quatro do género masculino. Contudo, a este inquérito apenas responderam onze raparigas e quatro rapazes, perfazendo um total de quinze alunos.

Relativamente às idades, denotou-se que a turma era homogénea, apresentando a maioria dos alunos dezasseis anos de idade (doze alunos), dois alunos com dezassete anos e apenas um com quinze anos.

A grande maioria dos alunos, à data, residiam no concelho da Maia, à exceção de um aluno que vivia no concelho da Trofa. No que concerne à nacionalidade dos estudantes, todos eles são portugueses, salvo uma aluna que era nacionalidade brasileira.

3.3.2. Encarregados de Educação

Os encarregados de educação dos alunos são, por norma, a mãe ou o pai, sendo que a grande maioria dos alunos (cerca de 80%) tinha como encarregado de educação a mãe.

A idade dos encarregados de educação ia desde os quarenta e um até aos cinquenta e sete anos. Há, todavia, três alunos que não responderam à questão.

Quanto à situação profissional dos encarregados de educação, a grande maioria encontrava-se efetivo, com dez elementos, seguido de quatro contratados e um que não respondeu. Esta informação permitiu-nos aferir que, à data, poucos eram os encarregados de educação a vivenciar situações de incerteza no âmbito profissional.

3.3.3. Ocupação dos Tempos Livres

Como atividades de ocupação de tempos livres, 33% dos alunos não têm ou não responderam à questão, enquanto os restantes referiram, de modo equitativo, praticar desporto ou atividades desportivas e outras atividades lúdicas, nomeadamente ler, ouvir música, ver televisão e jogar computador.

Quanto aos programas de televisão a que assistem regularmente, os alunos referiram acompanhar novelas, séries e filmes, na *Netflix* e na *Fox Comedy*, de entre os quais *Modern Family*, *Skins* e *Rick and Morty* se destacam. Quanto ao tipo de leitura, também esta resposta foi diversificada, passando por romances a biografias, livros de ficção científica e mitologia.

Relativamente aos desportos preferidos, constatou-se uma grande variedade nas preferências dos alunos, sendo os mais assinalados o Futebol, o Voleibol e a Natação. Esta informação auxiliou a abordagem destas unidades didáticas (UD), uma vez que, por via de regra, os alunos com maior aptidão para uma determinada modalidade acabam por desenvolver um gosto especial pela mesma, o que, em certa medida, fomenta o trabalho cooperativo entre alunos.

No que respeita ao grupo musical favorito e ao tipo de música predileto, os alunos possuem gostos diversificados, apontando vários grupos musicais e referindo, de certo modo, o mesmo estilo musical, desde *rock*, *pop*, *rap* e *hip hop*. Esta informação foi indispensável na subárea de Atividades Rítmicas Expressivas, onde os alunos tiveram de apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.

3.3.4. Na Escola

A maioria dos alunos referiu gostar da escola, sendo que apenas um mencionou não gostar e outro não respondeu à questão colocada. Destaca-se, aqui, a resposta do aluno que se demonstrou insatisfeito com o meio escolar de modo a prevenir-se um eventual abandono escolar e a alterar a perspetiva que este tem da escola.

Apesar da questão colocada ter que ver com a escola enquanto instituição de ensino e aprendizagem, os alunos que responderam positivamente a esta pergunta referiram-se, *grosso modo*, às boas condições da ESCM.

Quando inquiridos sobre as suas disciplinas preferidas e as que gostam menos, os alunos referiram que a que mais gostam é a disciplina de *Inglês* (sete alunos), seguido de *EF* e *Alemão* (com cinco alunos). Quanto às disciplinas menos prediletas, encontramos as disciplinas de *Geografia* e *Português* (com sete alunos), seguindo-se a disciplina de *Filosofia* (com três alunos).

Isto revelou-se pertinente, pois quando os alunos não gostam da disciplina é preciso perceber o porquê, para que se possam definir possíveis estratégias pedagógicas que promovam o interesse e adesão dos mesmos.

Quanto à questão da retenção escolar, apenas dois alunos referem ter ficado retidos no 10.º ano de escolaridade, o que anteviu boas perspetivas para estes alunos.

Relativamente à importância atribuída pelos alunos à disciplina de EF, estes enunciaram aspetos como *manter uma vida mais saudável, ser ativo, praticar exercício físico, ajudar física e mentalmente, ficar em forma e evitar doenças e melhorar as capacidades físicas*.

Quando inquiridos sobre o grau de motivação para a disciplina de EF, constatou-se que a média é de quatro pontos numa escala de um a cinco (em que cinco é o grau máximo). Por sua vez, sete alunos disseram ter a motivação máxima, não se tendo encontrado nenhum aluno a referir ter baixas motivações (níveis um e dois com zero respostas).

3.3.5. Futuro

Quanto ao futuro, onze alunos referiram que pensavam continuar os estudos no ensino superior e quatro não sabiam ainda o que vão fazer ou não responderam à questão. A percentagem dos alunos que mencionaram querer entrar na universidade é superior aos que não pretendiam ingressar no ensino superior.

Relativamente à profissão que gostariam de exercer no futuro, as respostas foram diversificadas, constando profissões como psicólogo, professor, tradutor, advogado, militar, embaixador ou artista de música. A maioria dos estudantes refere querer obter uma licenciatura, seguida de mestrado e de doutoramento. Contudo, houve alunos que não responderam às questões relativas ao seu futuro profissional, talvez por ainda estarem indecisos no caminho a trilhar. Assim, poder-se-á concluir que a grande maioria dos alunos tem uma ambição relativamente definida para o seu futuro profissional.

3.3.6. Saúde

A maioria dos alunos (treze alunos) referiu não ter qualquer problema de saúde. Porém, há um aluno com doença crónica (asma) e outro com alergia ao pólen. Nesse sentido, e tendo em conta que a asma pode ser desencadeada

através do exercício físico, durante as aulas de EF estive especialmente atento ao aluno em questão, prontamente disposto a auxiliar qualquer ocorrência, apesar de tal nunca se ter demonstrado necessário. O aluno em questão participou regularmente nas atividades físicas da disciplina, pois considero que a prática desportiva é benéfica para a saúde de qualquer jovem.

Relativamente à toma de medicamentos, apenas o aluno com asma referiu tomar regularmente medicação para controlar a doença. No que concerne a fatores que condicionam a prática de exercício físico, apenas um aluno apresentava problemas no cotovelo, o que limitou a sua prática desportiva em todas as atividades que envolvessem movimento articular do membro lesionado.

Quanto a eventuais dificuldades visuais e auditivas, três alunos referiram ter dificuldades visuais – apesar de não se verificarem consequências nas aulas de EF –, não apresentando quaisquer dificuldades os restantes doze. Nenhum dos alunos mencionou ter sido sujeito a alguma cirurgia recentemente.

Os alunos reportaram deitar-se, na sua maioria, entre as 23 horas e as 23 horas e 30 minutos. Contudo, um aluno referiu deitar-se às 20 horas e outros (três) pelas 24 horas e uma da manhã. Os padrões de sono tornam-se mais irregulares na adolescência, devido a aspetos biológicos e sociais. Consequentemente, quando se deitam mais tarde, o sono precisa de se prolongar também até mais tarde. Talvez por este motivo houve alunos que manifestaram sonolência nas primeiras aulas da manhã, conforme referiram professores de outras disciplinas nas reuniões do conselho de turma (CT).

3.3.7. Prática Desportiva

À data do questionário, foi possível constatar que no passado apenas dez alunos praticaram desporto. Contudo, dos restantes alunos, dois não manifestaram qualquer interesse em praticar e três disseram pretender fazê-lo.

Nas aulas de EF trabalhando com alunos com baixa literacia física, pretendi proporcionar aos estudantes prazer e aprendizagem, de modo a motivá-los para a prática futura de atividade física e/ou desportiva.

Nesta turma, a maioria dos alunos (onze) nunca participou no Desporto Escolar e quatro alunos estiveram envolvidos no Futebol (dois), no Voleibol (um) e no BTT (um).

Alguns alunos referiram ter exemplos no desporto, sendo mencionados nomes como o de Cristiano Ronaldo, Patrícia Mamona, Filipa Martins e Jorge Simões. Ter um exemplo significa que são modelos positivos para os alunos, que através da persistência, talento e profissionalismo ganham um maior incentivo para a prática desportiva e uma maior motivação nos vários parâmetros da vida em geral.

Quanto às expectativas para as aulas de EF, alguns não responderam, mas os que o fizeram mencionaram ter expectativas elevadas, esperando ter aulas interessantes, agradáveis e divertidas.

Em suma, e tendo em conta os dados referidos anteriormente, o meu objetivo enquanto professor de EF passou por tentar compensar as horas que os alunos passam na escola em atividades sedentárias, encorajando-os a adquirir um estilo de vida mais ativo e saudável.

3.4. Reunião com a Equipa Técnica

A equipa técnica é composta por diversos agentes que, em conjunto, trabalham em prol de um objetivo único: o sucesso da equipa. Assim, pretende-se cobrir todas as necessidades de preparação da equipa (ou seja, a turma na sua unidade) e dos jogadores (entenda-se, cada aluno que compõe a turma) para partidas (momentos avaliativos) e campeonatos (a sua formação global e contínua). Assim, no âmbito escolar poder-se-á comparar a função da equipa técnica à do CT.

As informações apresentadas em seguida foram obtidas através da Diretora de Turma na reunião do CT, realizada no dia treze de setembro por videoconferência.

A minha turma pertencia ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, sendo composta por treze raparigas e quatro rapazes, havendo um aluno que integrava o Quadro de Excelência.

A minha turma era, ainda, composta por dois alunos, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que beneficiam de medidas adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão. A mancha curricular destes dois alunos encontrava-se em definição no início do ano letivo, em função do horário da turma, dos recursos disponíveis no Centro de Apoio à Aprendizagem e do horário a cumprir no Centro de Reabilitação da Areosa, onde os mesmos realizaram o respetivo Plano Individual de Trabalho. Os alunos em apreço frequentaram a disciplina de EF até ao início do 2.º Período.

Um dos alunos beneficiou das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho): medidas universais (diferenciação pedagógica) e adicionais (adaptações curriculares significativas; plano individual de transição e desenvolvimento de competências a nível pessoal e social). Este aluno apresentou, de modo reiterado e contínuo, comportamentos que obstaculizaram o seu desempenho, como a falta de interatividade e renitência em efetuar tarefas.

Por sua vez, o outro estudante que também beneficiou das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), usufruiu de medidas universais (diferenciação pedagógica). Manifestou uma atitude e um comportamento instável, assim como uma grande falta de assiduidade, que comprometeram o seu desempenho escolar.

Houve, ainda, um aluno que nunca compareceu às aulas por motivo de doença prolongada.

3.5. Caracterização dos Treinadores-Professores Adjuntos

Desde o início do EP que me apercebi que o NE era de extrema importância para o êxito do ano letivo trabalhoso que se seguiria, apesar de os meus colegas serem, à época, uma verdadeira incógnita para mim. Por tudo isto, confesso que senti uma certa ansiedade por não os conhecer, devido à pandemia que há dois anos assolou o nosso país.

No entanto, não houve qualquer tipo de desencorajamento, pois a motivação e o entusiasmo para ultrapassarmos todos juntos esta barreira da

nossa caminhada era evidente. Todos nós tínhamos consciência de que para uma melhor ultrapassagem desse obstáculo/desafio era preciso criar no grupo uma harmoniosa dinâmica de funcionamento. Assim, desde o primeiro encontro ficou estabelecido que só existindo entre todos os elementos do grupo um espírito de entreaajuda, cooperação, coesão e uma vontade séria de trabalhar seríamos capazes de responder às expectativas que sobre nós recaíam.

Houve igualmente uma preocupação, desde a primeira hora, em criar um clima de respeito, sinceridade e consideração pelas opiniões e atitudes de cada elemento do NE. Deste modo, e apesar dos conflitos naturais derivados das distintas perspetivas, interesses e métodos de trabalho, gerou-se, dentro do possível, um bom ambiente de trabalho.

Foi, pois, num clima de grande colaboração, que todas as tarefas foram elaboradas e realizadas pelo grupo. Trabalhámos com empenho e ambição, procurando fazer sempre sobressair o conjunto e colmatar as dificuldades sentidas por cada um de nós em todos os momentos, tal como é função de um treinador-adjunto no apoio, proteção e auxílio do treinador principal.

Da minha parte, resta agradecer a colaboração de todos os meus colegas estagiários, pela possibilidade de ter trabalhado com eles, pelos momentos magníficos que me proporcionaram, pelas palavras de incentivo e pelos bons conselhos que me deram, principalmente nas horas difíceis que enfrentei durante o EP. Ciente de que muito contribuíram para que a minha ação fosse bem-sucedida, desejo-lhes as maiores felicidades no futuro.

3.6. Caraterização dos Árbitros

De acordo com o dicionário da língua portuguesa, árbitro é aquele “que, num jogo ou competição desportiva, zela pelo cumprimento das regras”⁴, assumindo a tarefa de assegurar a obediência às leis do jogo de modo imparcial,

⁴ Definição retirada do site *Dicionário Priberam*, consultado a 28/05/2022, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/árbitro>

estando atento a eventuais irregularidades cometidas pelos jogadores e treinadores.

Assim, os papéis desempenhados pelo PC e Professora Orientadora (PO) assemelham-se ao de um árbitro, uma vez que estes assumiram uma postura de supervisão ao longo de todo o ano letivo, enquanto terceiros imparciais, com vista a colmatar possíveis "faltas" (*i.e.*, falhas) dos alunos e dos PE, *apitando* sempre que identificassem problemas e dificuldades emergentes.

O EP constitui uma etapa muito importante na formação de um professor, visto vivenciarem-se situações concretas de atividades relativas ao processo ensino-aprendizagem. Para tal, é de vital importância a orientação por parte de alguém que, acima de tudo, saiba dar resposta à diversidade de situações e dificuldades que os agentes neste processo (*i.e.*, os PE) experienciam no seu dia-a-dia.

O PC, responsável pela nossa orientação, respondeu a alguns dos aspetos supramencionados, dependendo dele parte do sucesso do trabalho realizado pelo NE. De facto, o PC reuniu certas características profissionais que eu esperava encontrar, transmitindo-nos enriquecimento a nível de conhecimentos e conteúdos.

Desde o início do EP que o PC nos colocou em situações fora da nossa zona de conforto, procurando sistematicamente a nossa evolução, nunca descartando a aprendizagem dos alunos. Tal como o mesmo tantas vezes referiu, "o mais importante é que os alunos aprendam". Estabeleceu, desde logo, as *regras do jogo*, disse-nos o que esperava de nós e cedo fomentou a criação de um ambiente de trabalho exigente.

Ao longo do EP demonstrou ter conhecimentos, característicos de uma pessoa com experiência sobre os problemas que incessantemente afetam a vida da comunidade escolar. Não deixou nunca de exigir o cumprimento das diversas tarefas propostas, que fomos cumprindo com maior ou menor dificuldade. Uma característica que, no entanto, não lhe reconheço é a imparcialidade que um árbitro deverá ter, uma vez que, de forma regular e deliberada, destratava determinados membros do NE.

O PC deu, ao longo destes vários meses, grande importância aos aspetos que envolvem a preparação, o conhecimento pedagógico do conteúdo e realização da aula, procurando que a nossa ação pedagógica fosse cada vez melhor. Os seus conselhos revelaram-se úteis e ajudaram a melhorar a minha atuação enquanto docente.

Relativamente à PO, a docente que me foi atribuída tinha lecionado, no ano anterior, a *Unidade Curricular Didática Específica do Desporto I – Andebol* que frequentei, daí o meu entusiasmo quando recebi a notícia de que esta me orientaria neste marco tão importante.

A qualidade e a paixão da PO pela profissão, somando o seu excelente relacionamento com os alunos foram os principais motivos que me levaram a adorar uma unidade curricular que, *a priori*, nunca me tinha suscitado qualquer interesse ou paixão.

Não obstante, a PO, para além de todo o conhecimento que já demonstrou ter, promoveu, ao longo do ano letivo, vários momentos de discussão após as observações das aulas lecionadas pelos PE, dando total abertura para que expuséssemos todas as nossas inquietações. Realço, sobretudo, a postura da PO que, perante algumas situações desconfortáveis e desmotivantes por mim vivenciadas durante o EP, sempre me deu apoio incondicional que muito me reconfortou e tranquilizou.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Orientação e Gestão do Processo Ensino-Aprendizagem

4.1.1. A importância da Educação Física para o desenvolvimento integral do indivíduo

“Todos juntos não somos muitos para melhorar o Desporto.”

André Seabra, 2021⁵

De acordo com Bento (2001, p. 4), “a expressão [EF] designa, em pedagogia geral, o processo unitário, planificado e sistemático da educação e formação desportivo-corporal das crianças e jovens dos tempos modernos”, não devendo, por isso, esta unidade curricular ser desvalorizada perante as outras “porque como o próprio nome indica, pertence ao conceito geral de educação no seu sentido mais lato”, como refere o autor.

É na Escola que ocorre o desenvolvimento individual dos alunos nas mais diversas áreas do saber, em nome de um desenvolvimento global e harmonioso de cada estudante para a sua integração na cultura democrática e cidadania ativa. Aliás, como bem expõe Lima (1999, p. 54), “a [EF] é um meio de educação que utiliza as mais diferenciadas e variadas formas de movimento, como material pedagógico, [constituindo] por si só um importante contributo, não só para a estruturação do processo de aquisição de competências e aprendizagens de base, como também um fator indispensável na estruturação da personalidade infantil” das nossas crianças e jovens.

A EF, bem como o Desporto Escolar, representam um enormíssimo potencial, pois “à disciplina de [EF] é reconhecido um papel privilegiado e insubstituível na promoção e criação de hábitos de vida saudáveis, pela criação de pressupostos para a aquisição de um estilo de vida ativo, impondo-se esta promoção como meta de qualquer sistema educativo, já que muitas crianças não terão, na sua vida, outra oportunidade de praticar uma atividade física

⁵ Excerto retirado do site *Reconquista*, consultado a 22/07/2022, disponível em: <https://www.reconquista.pt/articles/andre-seabra-todos-juntos-nao-somos-muitos-para-melhorar-o-desporto>

organizada e regular a não ser as experiências proporcionadas nas aulas de [EF]”, como afirma Matos *et al.* (2004, p. 11).

O potencial da disciplina está visível nos Programas Nacionais de EF que preconizam uma conceção da disciplina, reforçando o valor educativo da atividade física (AF), pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e psicomotor do aluno. Nestes programas a equidade é a palavra-chave que conjuga a harmonia e a diferença, atendendo-se à vasta diversidade de condições que cada escola detém (*i.e.*, recursos materiais, físicos e humanos), bem como as capacidades que os seus alunos apresentam e ao próprio programa, nomeadamente no que respeita a sua gestão e eventual diferenciação das matérias que compõem o currículo escolar, de modo que todos tenham uma EF de qualidade e de forma regular.

Os princípios de organização curricular da disciplina de EF pretendem garantir o desenvolvimento de um conjunto de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) orientadas para a promoção de uma cidadania responsável, ativa e saudável.

A disciplina de EF é também responsável pela preparação das crianças e jovens no sentido de promover um estilo de vida ativo e saudável, incutindo-lhes, por isso, valores e princípios indispensáveis a um cidadão de excelência, designadamente a responsabilidade, o espírito de equipa, a solidariedade, a flexibilidade e o *fair play*.

Assim, a disciplina de EF deverá ser eclética (diversidade de atividades físicas) e inclusiva (adaptando-se, assim, às necessidades de cada aluno), visando o desenvolvimento multilateral dos estudantes.

4.1.2. Conceção do Ensino

4.1.2.1. O que é ser professor de EF?

Autores e investigadores que se debruçam sobre estas matérias têm circunscrito o perfil de um bom professor como alguém detentor de domínio do conteúdo, alguém respeitador, profissional, incentivador, exigente e compreensivo. No fundo, fala-se aqui de um verdadeiro educador, uma vez que

a diferença entre um educador e um professor é que este último acaba por ser somente “um mero instrutor, um retransmissor” (Enricone, 2008, p. 7).

Aquando do desenvolvimento deste tópico, o *Mister* José Mourinho acaba de classificar a *Associazione Sportiva Roma* para a final da *Conference League*. Em lágrimas, refere que esta é uma “vitória da família, não apenas dos que estavam em campo e no banco, mas no estádio”. Assim, também eu entendo que ser professor é olhar para o sucesso escolar dos alunos como uma vitória não só própria, mas, sobretudo, de toda a comunidade escolar, sendo esse o corolário de muito trabalho, esforço e dedicação conjuntos.

É este o protótipo de professor que almejo vir a ser, assumindo um papel preponderante no desenvolvimento das crianças e jovens de modo a formar cidadãos ativos – no Desporto e na sociedade –, reflexivos, com valores e pensamento crítico.

Este entendimento do que é ser professor foi-me transmitido, desde cedo, pelos meus pais e por todos os professores que comigo se foram cruzando durante o meu percurso enquanto estudante e, hoje, enquanto PE. Todos eles foram fulcrais, através de exemplos positivos e outros não tão positivos, mas todos deixaram uma marca e com todos eles cresci.

Por sua vez, a EF é, indiscutivelmente, uma disciplina de enorme relevância no desenvolvimento global do estudante, contribuindo, eficazmente, para a sua evolução psicomotora, psíquica e emocional. Assim, nas palavras de Vieira (2012, p. 18), “a [EF] tem um papel importante na construção e formação emocional, cognitiva, ético-moral e psicomotora de cada indivíduo que passa pelo processo educacional no espaço escolar, pois é uma disciplina interdisciplinar que trabalha o aluno de forma global”.

Note-se, porém, que apesar das inúmeras vantagens que apresenta, a disciplina de EF é frequentemente desvalorizada pelo meio escolar, sendo, por vezes, vista como uma disciplina extracurricular. Isto deve-se a uma conjuntura de fatores, nomeadamente a falta de recursos oferecidos ao ambiente escolar, a postura adotada por alguns profissionais da área que desvalorizam a mesma e à própria mentalidade enraizada pela sociedade atual que valoriza mais o intelecto do que o físico.

Assim, contrariamente ao que sucedia na Grécia Antiga em que os jovens gregos tinham uma educação estruturada, dedicando 50% ao intelecto e os restantes 50% ao físico (Antón & Rodríguez, 2008, p. 59), em Portugal tem-se verificado uma tendência de desprestígio da disciplina de EF. A título de exemplo, note-se a redução do horário semanal da disciplina: antes de 2018, a carga horária mínima obrigatória para o ensino secundário era de 150 minutos, havendo, todavia, a possibilidade de esta ser superior (até 180 minutos). Hoje, a carga horária máxima obrigatória é de 150 minutos.

A tudo o que já foi aqui exposto soma-se, também, a crescente sedentarização da população nacional (e mundial). Um estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS)⁶, em novembro de 2019, refere que mais de 80% dos adolescentes entre os 11 e os 17 anos de idade não cumprem as recomendações de, pelo menos, uma hora diária de AF. Estes dados revelam-se verdadeiramente assustadores, no sentido em que se caminha para o adoecimento da sociedade, desde logo ressaltando problemas de excesso de peso, problemas cardiovasculares e aumentando a propensão para desenvolver quadros depressivos e ansiosos.

Assim sendo, para além do acima enunciado relativamente às características que devem pautar a conduta de um bom professor, cabe, ainda, ao professor de EF, em específico, o dever de (re)construir a imagem da disciplina, fomentando o interesse dos jovens alunos pelo Desporto e AF, dignificando a profissão.

Ora, na iminência de concluir o EP e, por conseguinte, o MEEFEBS, revejo-me como um profissional que pretende educar-se e formar-se de forma contínua, procurando incessantemente a minha melhor versão e a dos meus futuros alunos.

4.1.2.2. Ensino vs. Treino

A minha formação académica foi sempre acompanhada pela minha paixão pela modalidade do Futebol e pelo treino de jovens atletas. Logo, desde

⁶ Excerto retirado do site *ONU News*, consultado a 09/06/2022, disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1695381>

cedo, uma das minhas aspirações era formar-me nas áreas do ensino e do treino. Assim, com a realização do EP e depois de encabeçar algumas equipas de formação, denoto, agora, algumas disparidades e correspondências entre as duas profissões.

Destaco, desde logo, um aspeto que as aproxima: o papel fundamental que ambas desempenham na formação das camadas jovens. Note-se, no entanto, que estas se distanciam, por vezes, no que concerne a estratégias, pedagogia e métodos utilizados, devido aos objetivos díspares que se pretendem atingir.

Por um lado, o Treinador deverá ser alguém com total domínio de conteúdos imprescindíveis para uma modalidade específica, detendo vasta experiência e conhecimentos alargados, transmitindo-os aos seus atletas.

Durante a minha curta experiência enquanto treinador de camadas jovens foi-me possível compreender que ser-se treinador é algo muito mais complexo do que a mera transmissão de conhecimentos aos atletas. Por vezes, é ser-se médico, é ser-se psicólogo, é ser-se um ídolo e, em alguns casos, é ser-se família para as crianças.

Assim, conforme reforça Araújo (1995, p. 123), “ser treinador exige um conhecimento multidisciplinar, tornando-se evidentemente imprescindíveis os conhecimentos ou conhecimentos inerentes à tática, à técnica e à preparação condicional do jogo em que o treinador se especialize, bem como o fundamental domínio da pedagogia e metodologia de ensino e a necessidade expressa de ser um especialista no provocar do interesse e da motivação dos que consigo aprendem e treinam.”

Por outro lado, ser Professor não abrange apenas o domínio das várias modalidades, lecionando-as num menor espaço de tempo em comparação com o treino – tudo depende do modo como as transmite. Nas palavras de Shulman (1986), tem de haver um tratamento pedagógico do conteúdo lecionado, *i.e.*, “um professor profissional (...) é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007, p. 101).

Assim, cabe ao docente ser criativo, inovador, procurando manter todos os alunos interessados e motivados durante o período dedicado ao trabalho e,

sobretudo, à aprendizagem, recorrendo, para tal, a métodos e estratégias diversificados, pois “os melhores professores adotam estilos de ensino diferentes consoante as necessidades dos alunos” (Estanqueiro, 2015, p. 99).

Finalizados o EP e a época desportiva 2021/2022, é altura de fazer um balanço final que reflita a minha realidade durante o ano em apreço. Enquanto no treino foi notória a assiduidade e motivação dos atletas, esta foi uma situação nem sempre recorrente durante as aulas na ESCM. Acredito que a justificação seja multifatorial na medida em que o entusiasmo dos alunos poderá estar dependente das suas preferências quanto à modalidade a lecionar, pelo que considero que esta é uma das principais diferenças entre o treino e a escola. Acresce, ainda, o facto de cada vez mais se assistir a uma desvalorização das aulas de EF, pelo que cabe ao professor encontrar estratégias para inverter esse entendimento sobre a disciplina.

Um outro aspeto onde denotei diferenças significativas teve que ver com a aptidão dos alunos e atletas. Foram evidentes as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do ano letivo, o que se refletiu, consequentemente, numa maior complexidade para lecionar. A este propósito destaco a discrepância que senti entre a planificação da modalidade de Futebol comparativamente com a dos planos de treino.

A utilização de modelos de ensino é fulcral para uma melhor aprendizagem e evolução dos alunos, tendo-lhes, por isso, recorrido durante toda a prática letiva, mas também em diversos momentos de treino enquanto alternativas e experiências a utilizar. Deste modo, várias foram as metodologias e estratégias que foram aproveitadas e reformuladas para os momentos de treino, possibilitando outras experiências com os atletas (v.g., em algumas UT separei os atletas por níveis, passando, posteriormente, para uma aprendizagem cooperativa, misturando-os).

Em jeito de síntese, “a identidade do professor é múltipla, fluida, evolutiva, instável, relacional e, daí, fortemente influenciada pelos contextos socioculturais” (Cardoso *et al.*, 2016, p. 126), tal como é a identidade de um treinador, uma vez que também este assume “um papel e uma missão preponderantes, onde lhe é exigido o exercício de uma infindável lista de tarefas, aptidões, atitudes e

comportamentos” (Rosado *et al.*, 2008), nomeadamente promover “o desenvolvimento global dos jovens (físico, psíquico e social), (...) na formação de uma consciência ética e cívica” (Catita, 2002).

4.1.2.3. Modelos de Jogo

O conceito de modelo de jogo traduz-se numa determinada ideia de jogo adotada estrategicamente pelo treinador para que a equipa o execute conjuntamente de modo a fazer sobressair dos jogadores as suas melhores qualidades para que, encontrando-se estes em campo, concebam a mesma leitura do jogo e procurem atingir os mesmos objetivos.

Analogamente, a noção de modelo de ensino consiste num certo procedimento aplicado ao processo de ensino-aprendizagem, auxiliando, por isso, o professor a desenvolver os conhecimentos e competências técnico-táticas dos seus alunos. Note-se, todavia, que “os modelos [de ensino] não são estanques nem sequer se pode afirmar que alguns são melhores que outros. A sua adaptabilidade depende fortemente de variáveis de ensino e de aprendizagem a que é necessário atender no momento da sua escolha” (Mesquita *et al.*, 2011, p. 64).

No entanto, apesar de caber ao docente decidir pelo modelo de ensino a adotar em cada modalidade a lecionar, “têm-se aberto possibilidades de cooperação criativa e mutuamente enriquecedora entre modelos”, como enunciam os autores supramencionados (*op. cit.*), o que permite absorver o melhor de cada modelo em prol de uma melhor aprendizagem dos estudantes.

Deste modo, no treino, se a ideia de jogo não estiver devidamente estabelecida pelo treinador e se os exercícios não forem os adequados ao modelo de jogo previamente definido, então o processo de treino/jogo não será tão facilmente estruturado, organizado e controlado. Ora, o mesmo sucede com os modelos de ensino a adotar pelo professor, uma vez que se este não tiver em consideração as vantagens e desvantagens de cada um deles e se, a par disso, não houver um ajuste desses modelos ao contexto escolar e ao conhecimento pedagógico do conteúdo relativo às várias UD, então não se retirará o proveito da sua aplicação ao processo ensino-aprendizagem.

Analisar-se-á, por ora, de forma breve e sucinta, os modelos de ensino aplicados durante o ano letivo 2021/2022 nas diversas modalidades lecionadas:

I. Modelo de Instrução Direta

Este modelo de ensino é, nas palavras de Mesquita *et al.* (2011, p. 48), caracterizado “por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem”.

Ora, o Modelo de Instrução Direta (MID) é marcadamente formal e instrucional, cabendo ao docente a função de controlar e supervisionar as atividades desenvolvidas em aula, devendo, ainda, “avaliar e sistematicamente corrigir os alunos em prol dos objetivos previamente delineados”.

II. Modelo de Ensino com Pares:

No Modelo de Ensino com Pares (MEP) pretende-se que “os alunos trabalh[e]m em grupos de dois, sendo atribuída a um dos alunos a função de *professor* e ao outro de *aluno*” (Silva *et al.*, 2017, p. 11). Este modelo de ensino permite, assim, uma aprendizagem mais inclusiva, participativa e motivadora, potenciando diferentes componentes dos alunos envolvidos e colocando o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem.

As autoras destacam como principais vantagens do MEP “[o] elevado envolvimento na tarefa, grande quantidade de oportunidades de resposta motora, de correção dos erros e de ajuda e encorajamento”.

III. Modelo de Aprendizagem Cooperativa:

Por sua vez, o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) consiste num modelo de ensino baseado na prática conjunta, de três ou mais elementos, com o intuito de se desenvolverem competências psicossociais, nomeadamente a entreaajuda, cooperação e solidariedade entre colegas, promovendo-se igualmente a autonomia e responsabilidade dos alunos (Silva *et al.*, 2017, p. 11).

IV. Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão:

Relativamente ao Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (MEJC), e de acordo com Graça *et al.* (2007, p. 403), este modelo associa-se “a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema (a forma de jogo com os seus problemas táticos) e é incitado a procurar soluções, a verbalizá-las, a discuti-las, a explicá-las” pretendendo-se, assim, “trazer a equação do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo”.

Deste modo, é função do professor estabelecer a forma de jogo, observar a sua exercitação e intervir (através de questionamento, demonstração, *etc.*), sempre que julgue necessário, para melhorar e ensinar os comportamentos táticos pretendidos (Graça *et al.*, 2007, p. 403).

V. Modelo de Educação Desportiva:

Na perspetiva de Silva *et al.* (2017, p. 11), o Modelo de Educação Desportiva (MED) “é específico da [EF] e colhe as ideias do MAC, com acentuação da educação lúdica nas orientações curriculares da EF”. Segundo o autor Siedentop (1994), o MED caracteriza-se, essencialmente, por seis particularidades, designadamente a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

Um aspeto de grande destaque que se retira do MED tem que ver com “a sua preocupação extrema em diminuir os fatores de exclusão”, pretendendo proporcionar experiências e oportunidades igualitárias a todos os alunos de modo a “evitar que a [sua] participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados” (Mesquita *et al.*, 2011, p. 62).

1.º PERÍODO:

UNIDADE DIDÁTICA	MODELOS DE ENSINO	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES ⁷ (O aluno deve ser capaz de...)
Área das Atividades Físicas / Danças Sociais / Chá-Chá-Chá	MID MEP MAC	Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares em coreografia, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos da composição.
Área das Atividades Físicas / Jogos Desportivos Coletivos / Futebol	MID MEJC MAC	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
Área dos Conhecimentos / Métodos e Meios de Treino	MID	Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras.

Tabela 1 - Modelos de Ensino 1.º Período

- **Danças Sociais – Chá-Chá-Chá:**

Uma vez que os alunos não possuíam quaisquer conhecimentos sobre esta matéria de ensino, optei por, num primeiro momento, aplicar o MID, possibilitando, assim, a instrução dos primeiros passos. Deste modo, fui demonstrando, sozinho ou com o acompanhamento de um aluno, os passos pretendidos, o que permitiu à turma visualizar previamente a tarefa a executar. Isto revelou-se essencial para deter um maior controlo sobre a turma.

Por sua vez, recorri ao MEP nas aulas subsequentes, possibilitando aos alunos uma aprendizagem com os colegas da turma. O Chá-Chá-Chá é uma dança social a pares, pelo que fez todo o sentido a aplicação deste modelo. Aquando da sua aplicação, dei total liberdade aos alunos na escolha dos seus pares, apesar de, numa fase posterior, implementar uma rotatividade entre eles,

⁷ Informação retirada do Planeamento Anual da ESCM, elaborada pelo Departamento de EF.

o que permitiu criar outros desafios e dificuldades/facilidades, desenvolvendo conceitos psicossociais inerentes à EF e ao Desporto.

Ademais, o MAC foi utilizado em simultâneo com o MEP, recorrendo, desta forma, aos alunos com maior domínio do conteúdo na aprendizagem dos que demonstravam maiores dificuldades.

- **Futebol:**

Relativamente à modalidade de Futebol, a primeira aula foi dedicada à avaliação diagnóstica (AD) da turma, de modo a conhecer o nível dos alunos e definir os conteúdos técnico-táticos que seriam abordados ao longo das aulas e os modelos de ensino a aplicar.

Através de várias reuniões e momentos de debate com o NE e respetivo PC, estabeleceu-se que os alunos trabalhariam por níveis de desempenho, uma vez que este método de trabalho representa maior equidade nos momentos avaliativos, tendo, assim, todos os alunos a oportunidade de alcançar a nota mais elevada possível, desde que cumpram os critérios definidos para o nível em que se encontram, procurando elevar a sua motivação.

Neste sentido, os modelos de ensino definidos a aplicar nesta UD foram o MID, o MEJC e o MAC. O MID foi apenas utilizado nas aulas iniciais em determinados exercícios, permitindo, deste modo, demonstrar visualmente aos alunos as competências técnico-táticas solicitadas.

Conforme já elucidado em pontos precedentes, a planificação da modalidade de Futebol sofreu algumas alterações, fruto de uma prévia planificação irrealista, pelo que foi perceptível que o modelo de ensino a seguir seria o MEJC. A sua aplicação possibilitou um maior contacto e conhecimento do jogo, levando os alunos a confrontarem-se, na prática, com os problemas e os desafios que com que se iam deparando.

Este modelo permitiu-me ir alterando várias formas de jogo reduzidas, ora aumentando, ora diminuindo, as dificuldades sentidas, promovendo a melhor aprendizagem possível aos alunos, de maneira que estes compreendessem as regras do jogo, sua organização, os conceitos e os problemas inerentes e respetivas soluções. Além disso, através do jogo foi-me possível adotar uma

postura mais ativa, intervindo, corrigindo, questionando e demonstrando, individual ou coletivamente, o que era pretendido.

“Foi também novamente trabalhado o exercício “Ondas” na parte fundamental para ambos os níveis com uma alteração através da colocação de uma aluna no nível mais avançado, alterando o 2x1+(Gr) + Joker para um 2x1+(Gr) no nível I e o 2x1+Gr para um 3x3 no nível II. Esta modificação a meio da aula levou a outro tipo de dificuldades por parte dos alunos, mas também a uma estimulação diferente.”

Diário de Bordo, 16/11/2021, Plano de Aula (PA) n.º 31 e 32, UD Futebol

Pontualmente, o MAC foi, também, implementado durante estas aulas, o que permitiu que os alunos de nível II criassem situações potenciadoras de aprendizagem aos alunos de nível I, trabalhando, por sua vez, várias capacidades psicossociais, em especial, a autonomia, a responsabilidade e a entreaajuda.

- **Métodos e Meios de Treino:**

O MID foi utilizado na lecionação desta matéria teórica pertencente à Área dos Conhecimentos. Optei por este modelo de ensino, uma vez que cabe ao professor ser o instrutor e o transmissor dos conteúdos teóricos a abordar.

2.º PERÍODO:

UNIDADE DIDÁTICA	MODELOS DE ENSINO	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES ⁸ (O aluno deve ser capaz de...)
Área dos Conhecimentos / Fatores de Risco Associados à Prática Desportiva	MID	Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente dopagem e riscos de vida e/ou saúde; doenças e lesões; condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.
Área das Atividades Físicas / Atletismo – Lançamento do Peso	MID MEP MAC	Realizar e analisar o lançamento do peso, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.
Área das Atividades Físicas / Jogos Desportivos Coletivos / Voleibol	MID MEP MAC MEJC	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo do jogo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas.

Tabela 2 - Modelos de Ensino 2.º Período

- **Fatores de Saúde e Risco Associados à Prática Desportiva:**

Iniciou-se o 2.º Período com a utilização do MID na leção da matéria teórica pertencente à Área dos Conhecimentos. Remete-se para a justificação apresentada para a matéria dos Métodos e Meios de Treino, acima enunciada.

- **Atletismo – Lançamento do Peso:**

Na modalidade de Atletismo, em específico na disciplina do Lançamento do Peso, optei por utilizar os modelos de ensino MID, MEP e MAC. O MID foi utilizado numa fase introdutória da disciplina, centrando-se no professor toda a

⁸ Informação retirada do Planeamento Anual da ESCM, elaborada pelo Departamento de EF.

explicação e demonstração, possibilitando, mais uma vez, que os alunos possuísem uma correta representação visual de todas as fases do lançamento.

Uma vez que a disciplina de Lançamento do Peso tem um caráter eminentemente técnico, foi necessária uma constante execução e repetição dos exercícios propostos. Foi, também, disponibilizado aos estudantes algum material em formato digital, o que proporcionou uma visualização apropriada de todo o movimento técnico.

Numa fase subsequente apliquei o MEP e o MAC, o que levou a que os alunos mais evoluídos ajudassem aqueles que iam demonstrando maiores dificuldades. Além disso, o ensino a pares, mesmo que realizado entre alunos do mesmo nível de desempenho, permitiu que estes pudessem corrigir e fornecer *feedback* aos colegas, devido ao material extra que previamente disponibilizei. Exemplo disso foi o facto de ser permitido que os alunos recorressem aos seus telemóveis para gravar a execução da tarefa, de modo a observarem e analisarem o seu próprio lançamento e todas as fases anteriores que o compõem.

A utilização destes modelos permitiu não só o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, mas também os comportamentos psicossociais, garantindo uma participação ativa de todos, desenvolvendo as suas relações interpessoais e favorecendo o sentido de responsabilidade.

- **Voleibol:**

No que diz respeito à última modalidade abordada no 2.º Período, após a AD, ficou definido que se realizaria novamente um trabalho por níveis de desempenho, existindo diferenças na forma de jogo reduzido a atingir, devendo o nível I atingir o 2x2 e o nível II o 4x4. Contudo, não foi possível atingir o 4x4 no nível superior por falta de alunos nesse mesmo nível.

Os modelos de ensino utilizados na leção desta modalidade foram o MID, o MEP, o MAC e o MEJC.

Numa fase inicial utilizei o MID, instruindo, demonstrando e questionando os alunos sobre os vários problemas que iriam ocorrendo no momento de jogo e na execução das habilidades técnico-táticas propostas.

O MEP e o MAC foram aplicados de modo a utilizar os alunos de nível II para cooperar nas aprendizagens dos estudantes de nível I. Vários foram os exercícios onde os mesmos tinham uma função ativa e preponderante na evolução dos colegas, sendo estes valorizados na componente atitudinal.

O MEJC foi, tal como no Futebol, a referência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos na lecionação desta modalidade. As habilidades técnico-táticas foram sendo aprimoradas durante o jogo, desafiando os alunos a enfrentar os problemas que surgiam e a procurar soluções, assumindo-se como construtores ativos da sua aprendizagem.

3.º PERÍODO:

UNIDADE DIDÁTICA	MODELOS DE ENSINO	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES, ATITUDES⁹ (O aluno deve ser capaz de...)
Área dos Conhecimentos / Condições Materiais, de Equipamentos e de Orientação no Treino	MID	Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente dopagem e riscos de vida e/ou saúde; doenças e lesões; condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.
Área das Atividades Físicas / Outras / Jogos Tradicionais Portugueses	MED	Praticar e conhecer Jogos Tradicionais Populares de acordo com os padrões culturais característicos.
Área das Atividades Físicas / Outras / Atividades de Exploração da Natureza / Corrida de Orientação		Realizar um percurso de orientação simples, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente.

Tabela 3 - Modelos de Ensino 3.º Período

⁹ Informação retirada do Planeamento Anual da ESCM, elaborada pelo Departamento de EF.

- **Condições Materiais, de Equipamentos e de Orientação no Treino:**

O 3.º Período iniciou-se com a Área dos Conhecimentos. Tal como nas restantes UD pertencentes à Área dos Conhecimentos, o modelo de ensino utilizado foi o MID. Remete-se para a justificação apresentada para a matéria dos Métodos e Meios de Treino, acima enunciada.

- **Jogos Tradicionais Portugueses e Corrida de Orientação:**

Estas UD, apesar de diferentes, foram abordadas de forma similar, tendo, por isso, recorrido em ambas ao MED.

Nos Jogos Tradicionais Portugueses utilizei uma aula teórica para uma breve explicação inicial do trabalho que se pretendia que os alunos realizassem. Foi-lhes pedido que formassem cinco grupos de trabalho e que cada grupo, em data a definir, apresentasse à restante turma um trabalho composto por:

- Capa: tema geral, nome dos alunos e do grupo, disciplina e data;
- Introdução: objetivos do trabalho, resumo, resposta à questão: *O que são jogos tradicionais?*;
- Operacionalização: a quem se destina os jogos, alunos que constituem a atividade, regras da competição e quadro competitivo;
- Apresentação dos jogos: quatro jogos, regras, número de elementos, explicação e origem dos jogos;
- Recursos Materiais: material necessário e desenho técnico da operacionalização dos jogos no espaço de aula;
- Regulamento da competição para os diferentes jogos e respetivas pontuações;
- Bibliografia.

Na Corrida de Orientação, tal como nos Jogos Tradicionais Portugueses, recorreu-se a uma aula teórica para explicar e orientar o funcionamento da matéria de ensino e, seguindo o mesmo método de trabalho, manteve-se a competição e os grupos.

Tal como referi anteriormente, sendo o método de ensino utilizado o MED, pediu-se a cada grupo de alunos que realizassem um percurso de orientação

através da aplicação digital *lorienteering*. O percurso consistia em oito pontos do mapa escolar, somando-se, ainda, o ponto de partida e o de chegada. Em cada ponto do percurso deveria existir uma pergunta pré-definida pelo grupo, que solucionaria um enigma (**Anexo 3**).

O grupo organizador tinha, ainda, como função gerir os tempos de saída, evitando que todos realizassem o percurso em simultâneo. Além disso, tinham, também, acesso aos tempos finais de cada grupo, bem como do número de respostas certas no enigma, de forma a apurar qual seria o grupo vencedor.

Nestas duas últimas UD, o MED foi o modelo de ensino utilizado, promovendo autonomia e responsabilidade aos alunos para assumirem um papel ativo e dinâmico na orientação e organização das atividades. A competição esteve sempre intrínseca a todo este processo, traduzindo-se em momentos festivos, de sucesso e de desenvolvimento de valores sociais e desportivos.

4.1.2.4. A Individualização do Atleta

Na escola, tal como no treino, cada aluno/atleta é único, sendo necessária, por isso, uma preparação individualizada para os mesmos. Esta especificação deverá ocorrer quer nas diferentes modalidades ensinadas aos alunos, quer nas diversas posições a que cada atleta corresponde.

Certamente parece-nos evidente que uma preparação de um jogador de futebol pouco se assemelha à de um jogador de voleibol, tal como não faz sentido aplicar a mesma preparação a um guarda-redes e a um avançado. Todos estes atletas (como os alunos) necessitam de uma individualização nos seus treinos (ou aulas), tendo em conta os objetivos traçados pelo treinador/professor.

Esta realidade exige um grande desafio e trabalho por parte dos treinadores/professores, pois cada atleta/aluno necessita de estímulos específicos que vão ao encontro das suas características e níveis de habilidade. Desta forma, é primordial identificar os níveis de desempenho motor dos atletas/alunos, conhecendo os seus pontos fortes e os pontos passíveis de melhoria, adequando os treinos/as aulas às capacidades apresentadas.

De acordo com a OMS, a condição física (CF) define-se como a capacidade para realizar trabalho muscular de forma satisfatória. Assim, quanto

ao trabalho de CF realizado durante o ano letivo 2021/2022 na ESCM, numa fase inicial, este foi executado por mim através de comandos verbais e, numa fase seguinte, através de circuitos e/ou estações previamente delineados.



Figura

2 -

Exemplo de Circuito de Condição Física

Nos 2.º e 3.º Períodos esta tarefa passou a caber aos alunos, mas sempre com a supervisão e o acompanhamento do PE. Esta autonomia permitiu aos alunos delinear diferentes objetivos, conforme as suas capacidades e limitações, individualizando cabalmente a prática da CF.

Para além do acima exposto, no 1.º Período optei por trabalhar a CF de dois modos diversos, ora envolvendo-a com a matéria de ensino (v.g., exercício de CF em que era pedido ao aluno que este trabalhasse determinada habilidade técnica), ora em alternância com as UD. A este respeito, ver os excertos melhor identificados abaixo, respetivamente.

Esta última forma de trabalhar a CF possibilitou uma maior área de trabalho, pelo que decidi utilizá-la nos jogos desportivos coletivos, recorrendo, para isso, aos dois níveis de desempenho previamente definidos. Deste modo, enquanto um dos níveis se encontrava a realizar autonomamente circuitos de CF planeados e desenvolvidos pelo PE, o outro nível estaria a praticar a modalidade num maior espaço físico, possibilitando, assim, um contacto superior com o objeto de jogo, aprofundando as suas habilidades técnico-táticas.

“Na fase inicial da aula optei por realizar a condição física, envolvendo a matéria da unidade didática, o que se revelou bastante positivo, uma vez que, apresentando os alunos determinadas dificuldades com a modalidade, permitiu uma maior prática e o máximo contacto com a bola.”

Diário de Bordo, 11/11/2021, PA n.º 29 e 30, UD Futebol

“Outro dos pontos que merece a minha atenção é a possibilidade de separar os níveis na realização da condição física e exercício da modalidade, podendo, desta forma, utilizar mais área de trabalho para a exercitação da modalidade.”

Diário de Bordo, 25/11/2021, PA n.º 37 e 38, UD Futebol

O 1.º Período deu-se por concluído com a lecionação da matéria *Métodos e Meios de Treino*, pertencente à Área dos Conhecimentos. O ensino desta matéria foi indispensável para que os alunos aprendessem mais sobre as capacidades condicionais e coordenativas, métodos de treino, princípios de treino, carga de treino e componentes da carga que viriam a revelar-se essenciais para o processo de individualização que se pretendia implementar nos períodos subsequentes.

Assim, no 2.º Período, e após a introdução da matéria *Fatores de Saúde e Risco Associados à Prática de Atividade Física*, também ela pertencente à Área dos Conhecimentos, foi pedido aos alunos que, em grupos de dois ou três elementos, realizassem um trabalho de CF a aplicar à restante turma, denotando-se, já aqui, um trabalho de desenvolvimento da sua autonomia e conhecimento sobre a aptidão física. Note-se, todavia, que estes trabalhos não foram aplicados sem prévia correção e análise do PE, sendo sempre executados com a sua supervisão.

“(...) a aula deu-se por iniciada com a apresentação do trabalho de condição física do Grupo 1. Desta vez, e tendo por base a reflexão da aula anterior, promovi uma maior autonomia e responsabilidade quanto aos elementos do grupo, deixando que os mesmos explicassem os exercícios, controlassem o tempo e o feedback transmitido.”

Diário de Bordo, 20/01/2022, PA n.º 57 e 58, UD Lançamento do Peso

Por sua vez, no 3.º Período alcançou-se a individualização máxima da CF, uma vez que foi pedido que cada aluno desenvolvesse o seu próprio plano, composto por:

- Objetivo do trabalho;
- Capacidades motoras a desenvolver;
- Método de treino;
- Meios de treino utilizados e espaço necessário;
- Grupos musculares trabalhados;
- Exercícios para as componentes cardiorrespiratória, força muscular e força resistência;
- Descrição sucinta dos exercícios;
- Critérios êxito e/ou palavras-chave;
- Esquemas ilustrativos e/ou imagens;
- Número de exercícios e séries de execução.

Antes da sua aplicação, os trabalhos individuais de CF foram-me sempre enviados pelos alunos de modo a analisá-los e, eventualmente, corrigi-los, tendo por base os critérios de correção anteriormente disponibilizados aos alunos (**Anexo 4**). Assim, durante a correção que fui efetuando, estive sempre disponível para auxiliar os alunos através da sugestão de outros exercícios e questionando-os sobre a escolha dos mesmos.

Para isto contribuiu, também, a prévia lecionação da matéria de ensino *Condições Materiais, de Equipamentos e de Orientação do Treino*, também ela pertencente à Área dos Conhecimentos, no início do 3.º Período.

“A condição física é realizada através de uma individualização do processo, isto é, cada aluno planeia os seus exercícios, podendo apenas utilizar dois meios, tendo sempre em conta as suas necessidades e particularidades. Pelo que, apesar da mesma não ser planeada por mim, carece de um maior número de feedbacks corretivos, procurando sempre desafiar e alertar os alunos, exigindo cada vez mais dos mesmos, de forma que a mesma seja objetiva e ajustada ao respetivo aluno.”

Diário de Bordo, 03/05/2022, PA n.º 107 e 108, UD Jogos Tradicionais Portugueses

A importância do trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo no que concerne à CF revelou-se imensa, uma vez que os alunos adquiriram as ferramentas elementares, que certamente levarão consigo para o futuro, o que lhes permitirá elaborar os seus planos de treino num ambiente extraescolar, contribuindo para o aumento da prática desportiva e consciência da sua importância. Para além disso, este método de trabalho proporcionou-lhes benefícios, nomeadamente o aumento da autoconfiança, autonomia, organização e responsabilidade.

4.1.2.5. Como motivar os atletas para os treinos?

“Sem motivos o homem não se põe em movimento.”

Nas palavras de Fita (1999, p. 77), “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Ora, sabemos que é possível motivar os alunos mediante a apresentação de objetivos a curto, médio e longo prazos que se transformem em orientações reais, de modo a despertar o seu interesse para a disciplina de EF através do sucesso obtido no cumprimento das tarefas propostas, incentivando-os à prática desportiva (Bento, 2003, p. 136).

Deste modo, “um motivo tem, contudo, que ser mantido vivo. Todo o professor sabe, por experiência própria, que não basta despertar o interesse dos alunos apenas no início da aula. Pobreza de conteúdo, super ou subexigências, má organização do trabalho do professor e dos alunos, deficiente atitude de comportamento e de relacionamento do professor – tudo isto deixa enfraquecer muito rapidamente o interesse dos alunos” (Bento, 2003, p. 136).

Durante a minha breve experiência enquanto Treinador-Professor, mas também fruto do meu percurso enquanto atleta/estudante, sempre valorizei um bom relacionamento entre treinador-atleta/professor-aluno, por reconhecer que este é um fator preponderante no crescimento do entusiasmo e interesse dos atletas/alunos pelo treino/escola, uma vez que “a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem” (Pozo, 2002, p. 146).

Ora, quando o atleta/aluno está motivado e envolvido na tarefa proposta, ele treina e aplica-se com mais entusiasmo, confiança e vontade de evoluir. No entendimento de Bandeira (2010)¹⁰, “acredita-se que para se ter sucesso no desporto um dos primeiros passos a serem dados é a motivação dos atletas”. Assim, é indispensável conhecer os atletas/alunos que temos diante de nós, reconhecendo que todos eles são seres individuais e, por isso, diferentes que

¹⁰ Excerto retirado do site *Gale Onfile*, consultado a 20/05/2022, disponível em: <https://go.gale.com/ps/i.do?p=IFME&u=googlescholar&id=GALE%7CA581311106&v=2.1&it=r&sid=googleScholar&asid=b6489bac>

necessitam de estímulos e estratégias motivacionais especializadas, de modo a envolvê-los e motivá-los.

Em suma, o atleta/aluno deve sentir que o treinador/professor está interessado, que acredita e o ajuda a superar as adversidades, pelo que bastará, na maioria das vezes, o diálogo e/ou uma explicação mais adequada, pois "a dialogicidade é a essência da educação" (Freire, 1974, p. 63). Daí a importância de elogiar o aluno quando este apresenta o mais pequeno progresso.

4.1.3. O Calendário Desportivo – Planeamento

“If we fail to prepare, we prepare to fail.”

Benjamin Franklin

O Futebol, a par de outras modalidades desportivas individuais e coletivas, é um desporto que requer uma calendarização anual de todas as atividades desportivas, nomeadamente as datas das competições e treinos. Deste modo, antes de iniciada a época desportiva/escolar é de suma importância planejar e definir quais os objetivos que se pretende alcançar na ação pedagógica, de acordo com a especificidade do clube/escola, dos atletas/alunos, dos propósitos e da realidade desportiva/escolar.

Na minha perspetiva, o processo de ensino-aprendizagem deve ser contínuo e carece de um estudo aprofundado, estruturado e individualizado dos nossos alunos e turmas, pois a chave para o sucesso é a preparação, conforme corrobora a célebre frase do norte-americano Benjamin Franklin acima transcrita.

Sendo este o meu quarto ano a assumir o papel de treinador, e uma vez que entendo o planeamento como algo essencial no treino, denoto a dificuldade em definir objetivos, conteúdos, estratégias, avaliações e principalmente refletir sobre *onde viemos, onde estamos e para onde vamos*.

Na escola e no ensino, tal como no treino, é necessário que os professores se preparem, tendo em conta as condições e as necessidades dos alunos.

Qualquer planeamento elaborado não está dispensado de alterações. O verbo *planear*¹¹, segundo o dicionário de língua portuguesa, significa projetar e definir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções e, como nenhum de nós (in)felizmente sabe o dia de amanhã, planificar algo para a próxima aula, semana ou mês pode carecer de profundas alterações, redefinindo objetivos, estratégias, ideias, almejando a evolução e o sucesso dos nossos alunos.

Enquanto treinador, a planificação da época desportiva tem por base determinadas etapas. A primeira delas é a UT que consiste no planeamento a

¹¹ Definição retirada do site *Priberam*, consultado a 22/06/2022, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/planear>

adaptar numa determinada sessão de treino, ajustando-se na duração, no volume e na intensidade do mesmo. Por sua vez, um microciclo corresponde a um curto período de unidade de treino (UT) que, conjuntamente, formam uma unidade com objetivos específicos. Um mesociclo é o período intermédio entre o micro e o macrociclo, sendo composto por vários microciclos e podendo ter uma duração variável. Por último, um macrociclo corresponde ao planeamento global da época desportiva, englobando, por isso, mesociclos, microciclos e, por conseguinte, UT.

Analisar-se-á, doravante, cada uma das planificações supramencionadas. Para tal, aborda-se, numa primeira instância, o planeamento global do ano letivo, seguindo-se o planeamento a curto e médio prazos.

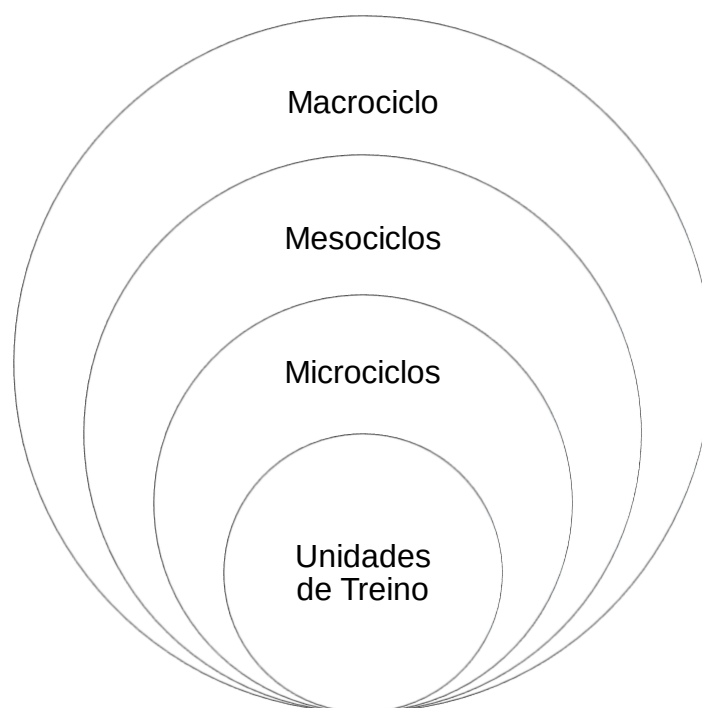


Figura 3 - Hierarquização do Planeamento Desportivo

4.1.3.1. Planificação do Macroциclo

De acordo com o conceito anteriormente elucidado, o planeamento de um macroциclo traduz-se no planeamento global de toda a época desportiva. Ora, paralelamente, no âmbito escolar, recorre-se a um conceito similar: o Planeamento Anual. Este “é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003, p. 59).

Neste seguimento, o planeamento anual referente ao ano letivo 2021/2022 foi desenvolvido pelo grupo de EF da ESCM, apesar de ter sido, *a posteriori*, objeto de análise e discussão por parte do NE, assim como todos os documentos atinentes aos programas nacionais de EF e às Aprendizagens Essenciais (AE) desenvolvidas para cada disciplina. Somente após uma leitura aprofundada dos referidos documentos, em simultâneo com o *Roulement* (**Anexo 5**), é que foi possível que cada PE definisse e apresentasse ao PC a sua proposta quanto à ordem de lecionação das modalidades nos três períodos escolares vindouros (**Anexo 6**).

Ficou, então, definido que o 1.º Período se iniciaria com a Área das Atividades Rítmicas Expressivas, em específico pelo *Chá-Chá-Chá*, passando, seguidamente, para a Área das Atividades Físicas, o *Futebol*, finalizando o período letivo com a Área dos Conhecimentos – *Métodos e Meios de Treino*.

Relativamente ao 2.º Período, fruto de alterações supervenientes no *Roulement*, este deu-se por iniciado com a Área dos Conhecimentos, *Fatores de Saúde e Risco Associados à Prática Desportiva*, passando, de imediato, para a modalidade de Atletismo e para as disciplinas de *Lançamento do Peso* e *Salto em Comprimento*, tendo sido findado com um jogo desportivo coletivo, o *Voleibol*.

No que ao 3.º Período diz respeito, priorizou-se, num primeiro momento, a Área dos Conhecimentos, através das *Condições Materiais, de Equipamentos e de Orientação do Treino*, passando, posteriormente, para os *Jogos Tradicionais Portugueses* e dando-se por concluído o ano letivo com a *Corrida de Orientação*.

4.1.3.2. Planificação dos Mesociclos

O macrociclo pode englobar um (ou vários) mesociclo(s). Ora, este último corresponde a um planeamento intermédio que, no âmbito escolar, se poderá entender como equivalente a um período escolar. Logo, um ano letivo é composto por três mesociclos, *i.e.*, três períodos.

Destarte, uma das primeiras tarefas realizadas pelo NE foi a planificação e distribuição dos blocos de aulas das diferentes matérias de ensino em função do número de aulas existentes, da complexidade da matéria de ensino, do *Roulement* das instalações e do número de professores que, em simultâneo, se encontravam a lecionar em cada tempo letivo.

A maior dificuldade que se fez sentir aquando da realização desta planificação teve que ver com o *Roulement* das instalações da ESCM (**Anexo 5**), uma vez que a rotação dos espaços se efetuava a cada duas semanas. Assim, optei por fazer corresponder a cada espaço a modalidade que melhor se adequava e que mais qualidade de ensino proporcionava aos alunos.

Em síntese, o planeamento realizado ao longo de cada período foi imprescindível e de grande utilidade prática, devido ao facto de auxiliar na organização e preparação prévia das aulas subsequentes (**Anexo 7**). No entanto, com o decorrer de cada período foram despontando alguns “acidentes de percurso” que me levaram a uma inevitável reestruturação do planeamento. A este propósito, destaco as alterações supervenientes de datas de atividades pré-definidas, a realização de tarefas não previstas e a falta por motivo de doença (COVID-19), quer do docente, quer dos alunos.

4.1.3.3. Planificação dos Microciclos

Conforme previamente exposto, um mesociclo (ou seja, um período letivo) é composto por distintos microciclos. Assim, enquanto no treino se tem por microciclo a preparação, a manutenção e a recuperação do atleta, no âmbito escolar entende-se por microciclo o período atribuído à lecionação de uma UD.

Nas palavras do antigo presidente do Conselho Diretivo da FADEUP, “o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do

controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo, pois, evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como com os respetivos programas” (Bento, 2003, p.8).

Com a elaboração dos planeamentos anual e periodal, tendo em conta o *Roulement* e as matérias de ensino a abordar, foi-nos solicitado pelo PC a realização do planeamento das diversas UD (v.g., **Anexo 8**), tendo em linha de conta os seguintes parâmetros:

- Objetivo terminal;
- AE;
- Áreas de competências dos alunos;
- Data, sessão, duração e espaço;
- Conteúdos a abordar;
- Cultura Desportiva;
- CF;
- Conceitos Psicossociais;
- *Como ensinar?*;
- *Para quê Ensinar?*;
- Modelo de Ensino.

Deste modo, a UD é um instrumento orientador, um guia e um apoio ao professor de EF que, dependendo dos objetivos iniciais definidos e com o decorrer da lecionação da UD, poderá, eventualmente, sofrer alterações e adaptações, ajustando-se à realidade da turma e às dificuldades e oportunidades que surjam. Note-se, todavia, que a planificação está sempre subordinada a algumas variantes, desde logo, os fins ambicionados, o próprio docente e o contexto em que este se encontra inserido.

Com base no Programa Nacional de EF e no Planeamento elaborado pela Direção-Geral da Educação, o grupo de EF da ESCM definiu que no 11.º ano de escolaridade deveriam ser abordadas:

- Duas modalidades relativas à subárea dos Jogos Desportivos Coletivos – Futebol e Voleibol;

- Uma modalidade atinente à subárea da Ginástica e do Atletismo – Lançamento do Peso;
- Uma modalidade respeitante à subárea das Atividades Rítmicas Expressivas – Chá-Chá-Chá;
- Duas matérias referentes à subárea "Outras" – Jogos Tradicionais Portugueses e Corrida de Orientação;
- Três matérias pertencentes à Área dos Conhecimentos – Fatores de Risco Associados à Prática Desportiva, Métodos e Meios de Ensino e Condições Materiais, de Equipamentos e de Orientação do Treino;
- Uma matéria relativa à Área da Aptidão Física – Programa FITescola.

Note-se, contudo, que apesar de não estar previamente planeado o ensino da disciplina do Salto em Comprimento, a mesma foi lecionada em simultâneo com a disciplina do Lançamento do Peso. Todavia, esta primeira não foi alvo de avaliação.

Posto isto, planear UD não se assemelha tarefa simples, uma vez que, tal como acima exposto no ponto relativo à planificação dos mesociclos, são vários os fatores que condicionam e alteram o planeamento originário, levando, por isso, os professores a modificá-lo.

4.1.3.4. Planificação das Unidades de Treino

No treino, como no ensino, o propósito primordial é otimizar as potencialidades dos nossos atletas/alunos, optando pelas decisões que visem o máximo de eficiência e eficácia. Ora, uma UT, também designada por plano de treino, equivale a um PA em âmbito escolar. Assim, quanto melhor pensadas e desenvolvidas as UT/PA, maior é a probabilidade de se verificarem os objetivos ambicionados.

Um PA é, em várias formas, transversal a uma UT, no sentido em que existem objetivos delineados para cada um deles, contendo exercícios que reproduzam o jogo (momento de avaliação). Apesar de a UT, do mesmo modo que o PA, dever ser planeada e ajustada às habilidades dos seus praticantes,

isto não se traduz numa inflexibilização da UT/PA quando tal não se verifique, na medida em que o treinador/professor poderá sempre vir a alterá-la.

In casu, o PA foi, desde o início do ano letivo, alvo de debate e reformulações, sendo, num primeiro momento, composto por:

- Cabeçalho:
 - Número (n.º) de aula e n.º de aula da respetiva UD;
 - Nome do PC e do PE;
 - Data, hora e duração da aula;
 - Ano e turma;
 - N.º de alunos presentes;
 - Local;
 - Material necessário;
 - AE;
 - Função(ões) didática(s);
 - Objetivo geral e objetivos específicos.

Relativamente à estrutura do plano, tendo por base a conceção de Bento (2003), o mesmo dividiu-se em três partes:

- Parte inicial;
- Parte fundamental;
- Parte final.

Nestas três partes do PA eram estabelecidos os conteúdos, as situações de aprendizagem e a organização didático-metodológica, o objetivo comportamental, as variáveis de evolução e, por fim, as palavras-chave da aula.

Após o recurso a este primeiro modelo de PA até à aula n.º 13 e 14, procedeu-se a uma ligeira alteração do mesmo, substituindo-se o objetivo comportamental, as variáveis de evolução e as palavras-chave pelo comportamento a observar (*“o aluno deve ser capaz de...”*), composto pela

eficiência e eficácia dos respetivos exercícios propostos, conforme se constata pelas imagens abaixo identificadas:

Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (Escola Secundária do Castelo da Maia) Núcleo de Estágio de Educação Física – FADEUP Ano letivo – 2021/2022	

Plano de Aula X e Y		Aula nº de da UD de		
Professor da turma: José Carlos Monteiro	Estudante Estagiário: Miguel Seabra	Data:	Hora: 11:45h	Duração: 90'
Ano/Turma: 11º G	Nº de alunos: 17	Local:	Material:	
Aprendizagens Essenciais:				
Função(ões) Didática(s):				
Objetivo Geral:				
Objetivos Específicos ⁽¹⁾ :				
1.				
2.				
3.				

Parte da aula	Conteúdo Situações de aprendizagem Organização didático-metodológicas	Objetivo Comportamental	Variáveis de Evolução	Palavras-Chave
Inicial				
Fundamental				
Final				

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

Sumário:	
----------	--

Pontos fortes:	Aspetos passíveis de melhoria:
----------------	--------------------------------

Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (Escola Secundária do Castelo da Maia) Núcleo de Estágio de Educação Física – FADEUP Ano letivo – 2021/2022	

Plano de Aula X e X		Aula nº X de X da UD de X		
Professor da turma:	Estudante Estagiário:	Data:	Hora:	Duração:
Ano/Turma:	Nº de alunos:	Local:	Material:	
Aprendizagens Essenciais:				
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória:				
Função(ões) Didática(s):				
Objetivo Geral:				
Objetivos Específicos ⁽¹⁾ :				
1.				
2.				
3.				

Parte da aula	Conteúdo Situações de aprendizagem Variáveis de evolução	Comportamento a observar (o aluno deve ser capaz de ...)
Inicial		Eficiência: Eficácia:
Fundamental		Eficiência: Eficácia:
Final		Eficiência: Eficácia:

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

Sumário:	
----------	--

Pontos fortes:	Aspetos passíveis de melhoria:
----------------	--------------------------------

Figura 4 - Exemplo dos Modelos de Plano de Aula

Estipulou-se que a parte inicial da aula teria, por regra, a duração máxima de 15/20 minutos, executando-se, aí, na grande maioria das vezes (estando dependente da UD a lecionar), os circuitos de CF e/ou aquecimentos. Por vezes, por forma a ir ao encontro das motivações dos alunos, procurei planear e desenvolver exercícios específicos relativos à modalidade a trabalhar na aula, incorporando, ocasionalmente, alguns jogos lúdicos. A este propósito, veja-se um excerto retirado de um PA por mim elaborado referente à modalidade de Futebol:

“Na fase inicial da aula optei por realizar a condição física, envolvendo a matéria da unidade didática, o que se revelou bastante positivo, uma vez que, apresentando os alunos determinadas dificuldades com a modalidade, permitiu uma maior prática e o máximo contacto com a bola.”

Diário de Bordo, 11/11/2021, PA n.º 29 e 30, UD Futebol

No 2.º Período os supramencionados circuitos de CF passaram a ser preparados pelos alunos em grupos de dois ou três elementos, utilizando, assim, esta parte inicial da aula para a sua apresentação à turma e execução da tarefa proposta. Por sua vez, no 3.º Período este trabalho foi individualmente desenvolvido por cada um dos estudantes de forma autónoma, sendo antes, contudo, analisado pelo PE, tendo por base os critérios de correção previamente disponibilizados (a este propósito, consultar **Anexo 4**).

Em ambos os aludidos períodos os alunos tinham conhecimento antecipado da matéria de ensino a abordar na aula, devendo, por isso, o seu trabalho de CF ir ao seu encontro, tendo em conta a especificidade da modalidade. Neste sentido, v.g. aquando da leção da modalidade de *Futebol*, apesar de a CF englobar todas as partes do corpo humano, os alunos deveriam dar especial atenção à execução dos membros inferiores, não descurando, porém, de uma adequada ordem dos exercícios executados.

Por sua vez, a parte fundamental ocupava, por via de regra, cerca de 40 minutos da aula. Durante o EP, o PC realçou a importância de simplificar (“*O menos é mais*”), estabelecendo-se, para o efeito, um número máximo de três exercícios a realizar, desde que acompanhados de sequência lógica e de um desenvolvimento contínuo de complexidade e dificuldade das tarefas propostas, evitando, assim, eventuais perdas de tempo em transições e explicações desnecessárias e inúteis.

Um aspeto merecedor de atenção foi a implementação de exercícios base com diferentes variáveis, uma vez que com uma breve explicação, demonstração ou instrução aos estudantes, o mesmo exercício sofria uma

alteração que levava ao aumento da motivação dos alunos, e ia, também, ao encontro dos diferentes objetivos propostos para a aula. A este propósito, na modalidade de *Voleibol*, durante a realização de jogo 1x1 inseria-se uma nova variante ou alterava-se o adversário, verificando-se algumas das vantagens acima enunciadas:

“A repetição dos exercícios, apesar de necessária e importante para o desenvolvimento, é, de certa forma, cansativa para os alunos. Deste modo, é importante criar variantes e desafios, motivando e envolvendo os alunos nos exercícios. (...) O segundo exercício do nível II foi planeado com um número maior de variáveis, notando-se a envolvimento e a motivação dos alunos na prática do mesmo.”

Diário de Bordo, 24/02/2022, PA n.º 75 e 76, UD Voleibol

No que concerne à fase final da aula, esta era orientada para um momento reflexivo com os alunos e posterior arrumação do material. Este momento permitia uma pesquisa junto dos estudantes quanto às tarefas e objetivos trabalhados, aos objetivos para as aulas que se seguiriam, à análise de erros e ao reforço de *feedback* e correções.

Este período da aula serviu, também, para demonstrar, individualmente ou com o auxílio de alunos (principalmente com domínio da matéria), os objetivos pretendidos em determinadas tarefas, respondendo sempre a dúvidas que surgissem. A título de exemplo atente-se ao seguinte excerto:

“(...) decidi recorrer aos últimos minutos de aula para abordar os princípios ofensivos e defensivos táticos abordados, utilizando um quadro magnético, o que

possibilitou aos alunos uma diferente visão do jogo na sua generalidade.”

Diário de Bordo, 23/11/2021, PA n.º 35 e 36, UD Futebol

A elaboração dos PA revelou-se um constante e intenso desafio, do qual não esperava que despontassem tantas dificuldades, apesar de estas estarem diretamente dependentes da modalidade em causa.

Por exemplo, na modalidade de *Chá-Chá-Chá* uma das principais adversidades por mim sentidas foi o facto de não ter um vasto domínio do conteúdo, devido à minha inexperiência e pouca familiaridade com a modalidade, bem como o facto de esta ter sido a primeira UD que lecionei. Estas circunstâncias levaram-me a estar demasiado comprometido com o PA previamente elaborado e aos tempos definidos para cada exercício.

Contrariamente, na modalidade de *Futebol*, tendo em conta a minha experiência e ligação à mesma, esta situação já não se verificou. Contudo, apesar de uma rápida atuação na alteração de exercícios em momentos imprevisíveis, reconheço alguma ambição desmedida da minha parte, uma vez que inicialmente elaborei uma UD, e consequentemente PA iniciais, com objetivos e tarefas desajustados ao nível da turma.

Para além do já exposto, os PA sofreram, também, alterações devido a fatores exógenos, nomeadamente condições meteorológicas, espaciais e desempenho dos alunos. Aliás, conforme reitera Bento (2003, p. 122), “nenhuma outra disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a [EF]”.

Neste sentido, tome-se como exemplo o que sucedia nos dias em que os alunos tinham momentos avaliativos a outras disciplinas imediatamente antes ou depois da aula de EF. Esta circunstância levava a que os alunos se atrasassem para a aula – o que se traduzia num encurtamento do PA – ou estivessem muito ansiosos e inquietos – levando a uma alteração do PA para a execução de jogos lúdicos de forma a reduzir a ansiedade e o *stress*.

Relativamente às matérias da Área dos Conhecimentos, estas eram lecionadas na sala de aula. Deste modo, era elaborado um PA diferente dos anteriormente referidos (**Figura 5**), sendo composto por:

- Cabeçalho:
 - Turma, ano letivo e PE;
 - N.º da aula, horário, data e sala;
 - Sumário;
 - Contextualização;
 - Unidade/Tema;
 - Programação;
 - Conceitos;
 - Avaliação;
 - Competências.
- 1.º Momento;
- 2.º Momento;
- 3.º Momento;
- Tarefas de consolidação (extra-aula);
- Observações.

	Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (Escola Secundária do Castelo da Maia) Núcleo de Estágio de Educação Física – FADEUP Ano letivo – 2021/2022	
---	--	---

Disciplina: Turma: Ano letivo: Professor:	Aula: Horário: Sala: Data:	Sumário:
Contextualização: Unidade/Tema:		Programação:
Conceitos:		Avaliação:
Competências:		
Metodologias/situações de aprendizagem	Conteúdos	Recursos
1º Momento (25'):		
2º Momento (55'):		
3º Momento (10'):		
Tarefas de consolidação (extra-aula):	Observações:	

O Docente: Miguel Seabra

Figura 5 - Exemplo Modelo de Plano de Aula (Área dos Conhecimentos)

Durante a lecionação destas aulas foram utilizadas múltiplas ferramentas e estratégias, designadamente plataformas *online*, jogos lúdicos e apresentações de modo a manter os alunos envolvidos e concentrados nas tarefas.

Por fim, um aspeto transversal a todos os PA utilizados ao longo do EP tem que ver com a parte destinada à reflexão e anotação dos pontos fortes e passíveis de melhoria. Assim, no final de cada aula, houve sempre espaço para momentos de debate e reflexão, analisando-se criteriosamente todas as aulas lecionadas por todos os membros do NE, de forma a contribuir para uma contínua melhoria e crescimento profissional.

4.1.5. O Campeonato – Avaliação

Na Escola, no Treino e na vida devemos sempre pautar a nossa conduta pela justiça e transparência relativamente a todas as nossas ações e atitudes, principalmente quando somos líderes e os liderados estão subordinados às nossas decisões.

Destaco o enorme privilégio que tive, outrora, de poder conversar e conviver com o *Mister Vítor Oliveira*, alguém que, na minha perspetiva, foi e é um dos principais exemplos no desporto e no futebol, daquilo que é ser profissional, íntegro e transparente. Alguém que, mais do que ser “*el ascensor automático*” que levou à subida de muitas equipas portuguesas à 1.^a Divisão e que colecionou um vastíssimo palmarés, a Liga Portuguesa de Futebol Profissional entendeu distinguir, batizando o prémio Melhor Treinador da Liga com o seu nome. Deste modo, recorro a um excerto de uma entrevista que o mesmo proporcionou à *Revista Visão*, em 2017, onde abordou a sua maneira de estar no futebol e na vida, com a qual também eu me identifico:

“Para mim os jogadores são família. Por isso é que, por vezes, ouvem o que não queriam ouvir. Os meus filhos são as pessoas de quem mais gosto e também sou duro com eles, quando tem de ser. Uma vez respondem, noutras calam-se e há quem chore, de nervosismo. Não são mais fracos por causa disso. O que não pode acontecer é punir alguns e fechar os olhos a outros. Os jogadores são extremamente perspicazes e notam rapidamente quando não há critério nem justiça. É uma situação que provoca um mal-estar tremendo num balneário”¹².

¹² Excerto retirado da entrevista dada pelo *Mister Vítor Oliveira* à *Revista Visão*. Consultado a 23/05/2022, disponível em: <https://visao.sapo.pt/atualidade/desporto/2017-05-27-vitor-oliveira-um-nomada-de-primeira/>

Além do esforço diário por colocar em prática estas atitudes enquanto treinador, durante este ano de EP procurei ser sempre o mais imparcial e justo possível com os meus alunos quanto ao processo avaliativo. Os alunos merecem o nosso cuidado, atenção e equidade, pelo que devemos ser sempre profissionais, proporcionando-lhes, previamente, todos os conteúdos que serão alvo de avaliação, elogiando-os e corrigindo-os quando se demonstre necessário, sempre com vista à sua evolução.

Os momentos avaliativos são os mais difíceis quer para os alunos, quer para os professores, uma vez que “a avaliação assume um papel fulcral na área pedagógica, (...) [por] construir um ato didático e inseparável do processo educativo” (Portela, 2009, p. 3). Assim, para além de se tratar de um momento criterioso, é um momento de autoavaliação do docente relativamente às estratégias e metodologias aplicadas ao longo das aulas, servindo de barómetro para inferir se as mesmas estão adaptadas à turma.

Deste modo, num momento avaliativo não bastará somente que o professor detenha os conhecimentos pedagógicos do conteúdo necessários relativamente às matérias de ensino a avaliar, mas que também tenha o domínio do instrumento de observação e de todos os critérios a aplicar de modo a ser mais célere na identificação de uma correta classificação dos alunos.

Ao “trabalho de casa” que cabe ao docente de dominar os conhecimentos pedagógicos de conteúdo e dos instrumentos de observação numa fase anterior ao momento avaliativo, acresce, ainda, a observação em tempo real dos vários comportamentos e ações de cada aluno num curto espaço de tempo. Esta tarefa revelou-se exigente, o que me levou a recorrer a ferramentas de gravação. Isto permitiu novas oportunidades de avaliação aos discentes e, por conseguinte, uma avaliação mais justa e realista para todos.

No entanto, a verdade é que nem sempre se conclui estes momentos avaliativos satisfeitos com as apreciações obtidas, seja devido ao nervosismo e *stress* sentidos pelos alunos que os incapacita, seja por considerar que determinados estudantes já demonstraram anteriormente ter competências e execuções superiores.

4.1.5.1. A Pré-Época – Avaliação Diagnóstica

A pré-época é o período temporal que antecede a época desportiva, visando a avaliação, por parte do treinador, do seu plantel, de modo a obter dados sobre a aptidão física, características e outras informações relevantes de cada jogador para, assim, elevar o nível de rendimento da equipa. Ora, também a avaliação diagnóstica (AD) serve para o professor avaliar o nível inicial de cada aluno, de forma a delinear o processo ensino-aprendizagem da UD, e decidir pelos melhores modelos de ensino a aplicar. Note-se, porém, que em ambas as circunstâncias o que menos importa são os resultados aí obtidos, uma vez que estes não deverão espelhar o final do jogo/AS da UD, devido ao trabalho desenvolvido ao longo dos treinos/aulas.

Em síntese, a AD serve para auxiliar o trabalho desenvolvido pelos docentes, nomeadamente na planificação da UD e na preparação das aulas que irá lecionar, “(...) [sendo] possível obter um conhecimento inicial dos alunos, que permite adaptar todas as fases seguintes, indo ao encontro das necessidades e capacidades dos mesmos” (Teixeira *et al.*, 2018, p. 20). Assim, consiste no momento em que se pretende nivelar os alunos, tendo em conta os seus pontos fortes e fracos, adequando o planeamento de ensino à realidade da turma.

No decorrer deste ano letivo realizei a AD aquando da introdução de novas UD, tendo recorrido, para isso, a grelhas de avaliação enquanto ferramentas de apoio na identificação das competências dos alunos (consultar **Anexo 9**), dividindo-os em diferentes níveis de aprendizagem – Nível I e Nível II.

Durante o EP denotei vários aspetos proveitosos para uma melhor e mais aprimorada realização da AD, bem como certas dificuldades associadas. Desde logo, destaco a importância da elaboração de uma grelha de avaliação simples, onde se encontrem apenas as informações mais relevantes que se pretende observar e no trabalho que será desenvolvido ao longo da UD, possibilitando um preenchimento exequível e prático, mas cuidado, e que, apesar de estas serem aulas de AD, há sempre tarefas de ensino a ter em consideração (v.g., correção de erros, alteração superveniente da tarefa, dificultando-a ou simplificando-a, etc.).

“Relativamente a este ponto, destaco o erro de não ter elaborado uma análise escrita da avaliação diagnóstica e somente ter ficado com uma imagem visual dos comportamentos e atitudes dos alunos no jogo.”

Diário de Bordo, 26/10/2021, PA n.º 19 e 20, UD Futebol

Este e outros erros foram sucedendo, fruto de uma grelha de avaliação excessivamente minuciosa e pormenorizada, o que impossibilitou uma célere divisão dos alunos pelos respetivos níveis. Verificou-se, também, alguns incidentes que ocorreram durante as AD, nomeadamente lesões, comportamentos desviantes e correções, o que não facilitou o preenchimento das supramencionadas grelhas de avaliação.

Apesar de ter lecionado seis modalidades durante o EP, a realização da AD apenas se realizou em duas delas (*Futebol* e *Voleibol*), devido ao diminuto número de aulas disponíveis para as restantes, o que não me permitiu despendar múltiplas aulas para esses momentos avaliativos iniciais. Exemplo disto mesmo foi o que ocorreu com a AD da modalidade de *Voleibol*. Ora, uma vez que a UD foi introduzida no 2.º Período, recorreu-se à última aula do 1.º Período (aula livre) como um ponto de partida para a AD dos alunos, sendo a mesma concluída no começo do 2.º Período, o que permitiu economizar uma aula somente dedicada à AD.

Uma outra dificuldade que senti na realização e aplicação das suprarreferidas grelhas consistiu na complexidade de observação dos comportamentos dos alunos, aquando do preenchimento dos parâmetros de avaliação. Associada a esta questão, no momento inicial do EP as grelhas eram compostas por uma quantidade excessiva de critérios de avaliação, o que se revelou um verdadeiro obstáculo na realização desta tarefa.

Não obstante, questioneimei-me, ainda, se seria mais proveitoso avaliar individualmente cada aluno ou se, por outro lado, deveria avaliá-los conjuntamente, tendo por base um critério de cada vez. Todavia, a aplicação destes métodos não se revelou como esperado. Assim, optei por, numa fase

mais avançada, utilizar ambos os procedimentos, potenciando o momento avaliativo e os meus alunos, sendo por vezes auxiliado por ferramentas de gravação, o que proporcionou uma avaliação secundária mais eficaz.

4.1.5.1.1. Os Níveis do Jogo

“Avalia-se o quê? A resposta parece-nos simples - o que os alunos aprendem! Mas o que é que os alunos aprendem? Naturalmente o que o professor ensina! E quando nos perguntamos «o que é que o professor ensina?» Seria bom que pudéssemos responder - o que os alunos precisam! Responder assim, de forma simplista, a estas questões, conduz-nos à essência da nossa atividade educativa.”

Carvalho (1994, p. 136)

É inquestionável a importância dos ensinos básico e secundário na vida de um estudante por lhes proporcionar as bases e ferramentas basilares (mas indispensáveis) para o decurso da sua vida académica, profissional e até pessoal, nomeadamente relevando, de modo direto, nas médias de entrada para o ensino superior. Este pensamento foi-nos sendo incutido, e por diversas vezes sublinhado, pelo PC ao longo de todo o EP, recordando-nos que os momentos avaliativos devem ser caracterizados pelo rigor, justiça e transparência, de forma que os alunos atinjam os resultados pretendidos.

Relativamente aos momentos de ensino e avaliação, enquanto professor devo ter sempre em consideração as características da turma, bem como dos alunos que a compõem enquanto seres individuais. Isto porque, segundo Cortesão (1998, p. 5), “o professor que conhece os seus alunos, que se dá conta da diversidade, poderá recorrer a propostas flexíveis e variadas de ensino-aprendizagem para que os diferentes grupos de alunos, com diferentes características, diferentes saberes, tenham possibilidade de usufruir do processo de aprendizagem em curso”.

Desta forma, optei por desenvolver todo o ensino e demais momentos avaliativos através de um trabalho elaborado por níveis de desempenho durante o ano letivo, o que proporcionou aos alunos as mesmas oportunidades de

sucesso, definindo diferentes objetivos e tarefas em função das dificuldades apresentadas inicialmente pelo próprio e respetiva turma na aula de AD.

Na minha perspetiva, “não faz sentido colocar um aluno que está a aprender a somar, com alunos que já fazem cálculos como quem respira, não faz sentido colocar um aluno que mal sabe ler, com alunos que já fazem interpretação de texto com uma perna às costas, não faz sentido colocar um aluno a nadar quando nem consegue molhar a cara...”¹³.

Neste sentido, após a AD de cada modalidade, estabeleci que os alunos que numa fase inicial apresentassem mais dificuldades enquadrariam o Nível I, enquanto os alunos tecnicamente mais evoluídos corresponderiam ao Nível II. Esta divisão possibilitou-me um planeamento díspar de exercícios para cada nível ou, no caso de uma exercitação similar, um planeamento cujos objetivos e estratégias a aplicar a cada nível fossem distintos.

“Incluí nesta aula a divisão do momento da reflexão final por níveis. Acredito que foi vantajoso para que ambos os níveis possibilitassem um feedback mais específico.”

Diário de Bordo, 25/11/2021, PA n.º 37 e 38, UD Futebol

Não obstante o acima exposto, em diversas circunstâncias e contextos optei por eliminar os níveis referidos, o que fomentou uma aprendizagem mais cooperativa entre alunos de diferentes níveis, desenvolvendo-se, assim, outras competências essenciais no desporto, designadamente o sentido de responsabilidade, a autonomia e a entreaajuda.

“Relativamente ao resto dos exercícios, nomeadamente nas situações de jogo de 2x2, optei numa fase inicial por separar por níveis e posteriormente incluir os alunos de

¹³ Excerto retirado do site *ComRegras*, consultado a 24/06/2022, disponível em: <https://www.comregras.com/divisao-de-alunos-por-niveis-de-aprendizagem-e-reacao-do-secretario-de-estado-joao-costa>

Nível II nas tarefas dos de Nível I. Acredito que esta forma de trabalho é importante para os alunos cooperarem entre si, recebendo feedback dos colegas mais evoluídos.”

Diário de Bordo, 17/03/2022, PA n.º 85 e 86, UD Voleibol

Note-se, todavia, que os níveis nunca foram uma delimitação impenetrável, verificando-se, por inúmeras vezes, alunos interessados e empenhados que, apesar de se iniciarem em níveis de desempenho inferiores, adquiriram as competências necessárias para conseguirem atingir o nível seguinte, o que demonstra, na prática, o êxito do trabalho pedagógico desenvolvido e da avaliação por níveis.

4.1.5.2. A Conduta dos Atletas – Avaliação Atitudinal

Para além da indubitável importância do desporto na promoção e prevenção da saúde física e mental dos seus praticantes (*in casu*, dos alunos), revelam-se também indispensáveis valores que lhe estão inerentes, em especial o espírito de superação, o respeito, a cooperação e a não discriminação.

A EF é um meio privilegiado para a transmissão de valores e atitudes, para a aproximação da comunidade escolar, para o desenvolvimento das relações sociais das crianças e jovens e para o incremento da sua responsabilidade enquanto cidadãos. Aliás, sinónimo dessa relevância é o facto de a disciplina de EF, a par com a disciplina de Português, ser uma das únicas unidades curriculares que acompanha o plano de estudos de todos os estudantes em Portugal, desde o Ensino Básico até ao Ensino Secundário, abrangendo todas as áreas de estudo, conforme se retira das AE homologadas pela Direção-Geral da Educação¹⁴.

Da importância que os comportamentos e valores merecem dentro e fora do universo escolar, definiu-se que 10% da nota final de cada período destinar-

¹⁴ Informação retirada do site *Direção-Geral da Educação*, consultado a 29/06/2022, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

se-ia às atitudes, valores e cidadania dos alunos, denominando-se por avaliação atitudinal (AA). Teve-se, por isso, em consideração quatro parâmetros: participação, motivação, autonomia e atenção aos outros. Os alunos foram avaliados relativamente às várias modalidades lecionadas e à CF através dos referidos parâmetros.

A avaliação destes parâmetros revelou-se tarefa árdua, uma vez que nem sempre os alunos se encontravam participativos, motivados, autónomos e com espírito colaborativo pelas mais diversas razões, bem como a impossibilidade de observar todos os comportamentos, de todos os alunos, durante uma determinada aula, levando a que ficasse definido que apenas seriam preenchidos os parâmetros que pudessem ser devidamente observados, fazendo-se, posteriormente, a sua média.

Relativamente à turma do 11.º ano, esta era maioritariamente constituída por alunos pouco participativos, motivados e autónomos, mas que não levantavam quaisquer questões no que concerne ao parâmetro da atenção aos outros. Foi, no entanto, um desafio influenciá-los a adquirir o gosto pela disciplina e pela prática desportiva de modo a alcançarem o sucesso nesta componente avaliativa.

À data da elaboração deste tópico foi tornada pública uma imagem de um documento que se supõe ter sido elaborado por Steven Gerrard, atual treinador do *Aston Villa*, equipa pertencente à *Premier League*¹⁵. Dessa fotografia extrai-se uma vasta lista de comportamentos adotados pelos jogadores que dão lugar a *multas* a pagar ao clube. De entre elas destaco os atrasos aos treinos e o esquecimento dos equipamentos.

Assim, tal como sucede nas equipas de alta competição, também em EF implementei um conjunto de regras de conduta a respeitar pelos alunos, aplicando-se *sanções* para aqueles que não as cumprissem. Assim, quando um aluno chegasse depois do horário sem justificação, este teria de realizar tarefas suplementares de CF. Por sua vez, no caso de se verificarem comportamentos

¹⁵ Informação retirada do site *O Jogo*, consultado a 27/07/2022, disponível em: <https://www.ojogo.pt/insolito/noticias/bolo-em-dia-de-aniversario-chinelos-no-banho-lista-de-multas-do-aston-villa-tornou-se-viral-15050283.html>

desviantes durante a aula, os alunos em causa, para além das tarefas suplementares a realizar, ficavam também responsáveis pela arrumação do material utilizado.

Na minha perspetiva, e uma vez terminado o EP, considero ter criado uma boa relação entre aluno-professor, tendo sido notória a evolução dos estudantes, não só através dos resultados obtidos nas AS, mas também nos comportamentos e valores que fui observando. No final, o que se revela verdadeiramente recompensador é sentir que todo o trabalho desenvolvido produziu os frutos pretendidos.

“Além disso, achamos que cada aluno foi sempre desafiado individualmente a superar as suas dificuldades e a progredir tanto em termos motores como intelectuais.”

**Excerto da reflexão das aulas de EF, 10/06/2022,
documento elaborado pela minha turma**

4.1.5.3. O Jogo – Avaliação Sumativa

A posição classificativa de um determinado clube no campeonato é o resultado da pontuação obtida ao longo dos vários jogos, tal como a nota final atribuída ao aluno é o culminar de várias avaliações realizadas ao longo do ano letivo, correspondendo, *grosso modo*, às avaliações sumativas (AS) efetuadas após a lecionação de cada UD.

Assim, tal como num campeonato é, desde cedo, importante vencer o maior número de jogos possíveis de modo a somar pontos na tabela classificativa, também no âmbito escolar é fundamental obter as melhores avaliações possíveis a cada UD avaliada, pois uma perda de pontos/valores iniciais poderá não levar à classificação desejada pelos jogadores/alunos no final do campeonato/ano letivo.

A AS é caracterizada por apenas um momento, pontual, que tem como objetivo único classificar o rendimento de cada aluno. Este tipo de avaliação

ocorre, normalmente, no final de cada UD, tendo uma perspetiva mais formal (séria), com a intenção de disponibilizar aos alunos um juízo global do desempenho dos mesmos, classificando-os quantitativamente.

De forma a realizar-se uma AS objetiva e justa deve-se, inicialmente, analisar todos os aspetos que foram mais evidenciados/sublinhados ao longo da UD (ex.: *feedbacks* corretivos, tempo de exercitação e de aprendizagem, demonstrações, etc.) e a importância que lhes foi atribuída pelo professor. Deve-se, portanto, avaliar somente o que foi abordado em aula, possibilitando aos alunos experienciar situações similares às que serão confrontados no momento de avaliação. Em caso de um planeamento inicial desajustado deve-se proceder a uma alteração dos conteúdos avaliados inicialmente propostos.

“(...) realço a impossibilidade de concretização de todos os conteúdos propostos inicialmente, não atingindo a forma de jogo 4x4 e não dando ênfase à intencionalidade tática, uma vez que a maioria dos exercícios seria em cooperação, retirando a intenção aos alunos de pontuarem. Relativamente ao último ponto, fico desiludido por não ter possibilitado a aprendizagem aos alunos deste comportamento mais cedo, verificando-se uma avaliação de um conteúdo que não estava consolidado e que poderia ter sido introduzido anteriormente, possibilitando melhores avaliações.”

Diário de Bordo, 26/10/2021, PA n.º 19 e 20, UD Voleibol

Conforme se pode retirar deste excerto, foi evidente, desde a aula de AD de *Voleibol*, as elevadas dificuldades dos alunos na sustentação da bola, pelo que foram necessárias várias aulas de exercícios simples e cooperativos em busca da evolução dos alunos neste aspeto, pretendendo-se um jogo mais fluido e dinâmico.

Contudo, uma vez que na maioria das aulas o método de ensino utilizado foi o MAC, retirou-se o objetivo competitivo de pontuar, retirando, por sua vez, a intencionalidade tática que apenas era evidente nos alunos de Nível II. Por este motivo, alterou-se a valorização deste critério, realizando-se na aula seguinte uma segunda oportunidade de avaliação dos alunos, tendo em conta uma reformulação dos critérios avaliativos.

É também importante referir as diferentes formas de avaliação que se realizaram tendo em conta as UD e os níveis dos alunos.

A primeira UD lecionada foi o *Chá-Chá-Chá*, uma vez que a mesma foi avaliada sempre dentro dos mesmos moldes, quer quando os pares tinham sido criados pelos alunos, quer quando houve alternância a pedido do professor, misturando, assim, os alunos de diferentes níveis.

Relativamente aos desportos coletivos, *Futebol* e *Voleibol*, a leção dos mesmos ocorria tendo em conta o MAC e um trabalho por níveis, principalmente. Por este motivo, a AS foi primeiramente realizada entre os dois níveis misturados e seguidamente separando-os, de forma a observar e avaliar as dificuldades e habilidades em momentos distintos (**Anexo 10**).

“No que concerne ao momento avaliativo, decidi por avaliar em primeiro lugar os alunos de Nível II integrados com os de Nível I, recorrendo a um momento mais heterogéneo e cooperativo, possibilitando um jogo mais fluido e com mais qualidade aos alunos de nível inferior. Seguidamente separei os alunos por níveis, de modo a obter uma avaliação diferente e, mais concretamente, alcançar a possibilidade de os alunos de nível superior demonstrarem as suas habilidades técnico-táticas com uma dificuldade acrescida, podendo recorrer ao serviço por cima, o que anteriormente foi pedido que não realizassem.”

Diário de Bordo, 31/03/2022, PA n.º 93 e 94, UD Voleibol

Relativamente à AS do *Lançamento do Peso*, não pude estar presente por motivos de infeção da COVID-19. Não obstante, a mesma foi realizada seguindo as indicações previamente definidas nas aulas. Foi permitido que os alunos realizassem várias tentativas de lançamento, não sendo relevante a distância alcançada, mas a correta execução de todas as fases de lançamento.

As duas últimas UD lecionadas – *Jogos Tradicionais Portugueses* e *Corrida de Orientação* – não possuíram um momento formal de avaliação. Realizou-se, porém, um trabalho mais centrado nos alunos, criando-se grupos de trabalho onde os mesmos procediam a um planeamento (acompanhado sempre pelo PE) de um trabalho a apresentar aos colegas, sendo o mesmo avaliado segundo critérios disponibilizados antecipadamente.

Para além deste aspeto, e tendo sempre em consideração que se avalia apenas o que se ensina, destaco a preocupação do NE na construção de grelhas avaliativas, onde os diferentes parâmetros e critérios avaliados possuíssem diferentes cotações, tendo por base o tempo de exercitação e o tempo de aprendizagem dos diferentes conteúdos abordados.

Outro dos aspetos que o professor deve ter em conta num momento avaliativo vai ao encontro dos sentimentos e emoções que os alunos demonstram e transmitem durante esses períodos. Os alunos, na grande maioria das vezes, encontram-se ansiosos e nervosos, colocando em causa o que realmente sabem, o que poderá refletir-se em sentimentos de injustiça, desmoralizando-os.

“Sendo esta a primeira avaliação por mim realizada, constato a existência de algumas dificuldades sentidas (...), [nomeadamente] o reconhecimento da avaliação enquanto momento de ansiedade e preocupação para os alunos, criando nervosismo e preocupação nos mesmos.”

Diário de Bordo, 21/10/2021, PA n.º 17 e 18, UD Chá-Chá-Chá

No mesmo sentido, também em momentos competitivos encontro várias semelhanças. Os atletas, fruto do trabalho desenvolvido pelos treinadores e equipas técnicas, também são colocados à prova nas competições, demonstrando, algumas vezes, comportamentos mais ansiosos, tendo em conta as equipas adversárias e a importância dos jogos. É tarefa e preocupação do treinador/professor tentar tranquilizar os seus atletas/alunos, possibilitando-lhes o melhor ambiente de avaliação possível para que estes possam alcançar os melhores resultados.

No caso da EF, além de os alunos serem avaliados e da consequente pressão que daí advinha, estes eram também colocados à prova perante toda a turma. Esta exposição revelou-se, no geral, positiva para a evolução dos estudantes, mas verifiquei em determinadas situações diferenças de resultados, o que se traduziu em avaliações inferiores ao que esperava, daí considerar a exposição uma variável preponderante na AS.

Não obstante tudo o que aqui foi referido, considero que a importância deste momento não é única e exclusiva dos alunos, mas também dos docentes que, em função das avaliações e evolução dos alunos, depreende se as suas estratégias e metodologias foram bem aplicadas, refletindo sobre as mesmas, o que permitirá um desenvolvimento profissional, assumindo integralmente a profissão de professor.

Paralelamente com o treino, nos dias de jogo não são apenas os atletas que se encontram em avaliação, bem como todo o trabalho dos treinadores e respetivas equipas técnicas. O jogo é o reflexo do trabalho realizado no treino: assim como nas aulas, se o treino não for ao encontro das características individuais dos (protagonistas) atletas, será mais difícil atingir o sucesso pretendido.

A observação e avaliação em tempo real do professor é uma prática exigente e que obriga a um excelente domínio das grelhas de avaliação e da matéria de ensino. A célere perceção desta dificuldade resultou numa preocupação acrescida em testar as grelhas de avaliação nas diferentes turmas e aulas antecedentes à avaliação, procurando deter um maior domínio do

instrumento de observação, contribuindo para uma avaliação mais justa e assertiva, em prol dos alunos.

Mesmo possuindo estes conhecimentos, nos momentos avaliativos é perceptível a dificuldade que é avaliar. Os vários acontecimentos que vão ocorrendo (lesões, comportamentos desviantes, *feedbacks*, etc.), obrigam o professor a ter um discernimento rápido, retendo a maior informação possível e avaliando com seriedade e equidade.

Como forma de tentar minimizar os erros, foram permitidas duas oportunidades de realização das avaliações e, indo ao encontro do nosso desenvolvimento, o PC sugeriu nas AS iniciais, a utilização de ferramentas de gravação, possibilitando uma avaliação secundária de forma a esclarecer algumas dúvidas existentes.

4.1.5.4. A Crítica – Auto e Hétero Avaliação

*“É muito mais difícil julgar-se a si próprio do que julgar outros.
Se conseguires julgar-te a ti próprio bem, é porque és um verdadeiro sábio.”*

Saint-Exupéry, *in* O Príncipezinho

A autoavaliação representa um papel de extrema importância na vida escolar de qualquer estudante, professor e até da própria instituição. É através de uma avaliação consciente, reflexiva e crítica sobre o próprio que é possível observar e analisar o percurso até então traçado, de modo a assumir responsabilidades e a detetar e corrigir eventuais falhas no processo ensino-aprendizagem. Assim, partilho da perspetiva de Gonçalves *et al.* (2010, p. 20) de que “os professores devem partilhar o poder e a responsabilidade de avaliar com os alunos”, devendo o aluno ter a capacidade “de dizer o que vale, o que merece” (Gonçalves *et al.*, 2010, p. 64).

Durante o EP foram vários os momentos de autoavaliação disponibilizados aos alunos, nomeadamente no final de cada período letivo e após a entrega e apresentação de cada trabalho de grupo.

Assim, findado cada período, cabia-me informar os alunos das classificações por eles obtidas nos diferentes momentos avaliativos realizados,

entregando-lhes, em seguida, através de um Código QR, um documento composto com afirmações para que estes se autoavaliassem quantitativamente numa escala de 0 a 20, sendo que 0 a 5 correspondia a *Muito Insuficiente*, 6 a 9 *Insuficiente*, 10 a 13 *Suficiente*, 14 a 17 *Bom* e 18 a 20 *Muito Bom*.

A penúltima questão do documento supramencionado solicitava uma resposta aberta no sentido de os estudantes refletirem sobre o seu desempenho ao longo desse decurso temporal, definindo, por último, a nota que entendessem corresponder à sua atuação e conduta durante o período em causa (a este propósito, ver **Anexo 11**).

Por sua vez, a heteroavaliação consiste, de modo genérico, no processo de análise e avaliação crítica de outrem. Ora, durante o EP esta avaliação foi pontualmente realizada pelos alunos, de modo menos formal, uma vez que apenas se revelou necessária após a elaboração e apresentação dos trabalhos de grupo relativos ao circuito de CF e de *Jogos Tradicionais Portugueses e Corrida de Orientação*, no 2.º e 3.º Períodos, respetivamente.

A heteroavaliação revelou-se imprescindível, visto que os trabalhos em apreço foram sempre realizados autonomamente pelos alunos, o que me auxiliou enquanto professor a recolher a perspetiva de cada estudante sobre o trabalho investido dos seus colegas.

Não obstante a avaliação realizada pelos alunos, coube, também, aos PE esse trabalho reflexivo durante todo o ano letivo. A pedido do PC, no final de cada período, auto e heteroavaliamo-nos, assentando essa avaliação em quatro áreas:

- Área das Ações;
- Área dos Conhecimentos;
- Área da Reflexão;
- Área do Comportamento Social.

“Se, por um lado, o processo necessário para proceder a uma autoavaliação requer algum envolvimento e pensamento crítico, por sua vez, a heteroavaliação requer

um afastamento e espírito crítico. O processo de avaliar outrem revela-se um tanto complicado, na medida em que é afeto a outro sujeito, com outras ideias, princípios e meios para alcançar o mesmo fim que é ensinar.”

Excerto da Auto e Heteroavaliação, elaborado no âmbito do 3.º Período

Este excerto retirado do documento por mim elaborado corrobora com a postura que adotei com o desenrolar do EP. Estes momentos revestiram-se de especial importância na medida em que somos seres evolutivos e, como tal, necessitamos de refletir sobre as nossas condutas. Assim, fala-se aqui de momentos cuja função primordial é avaliar e ser-se avaliado, isto é, refletir sobre o trabalho encetado ao longo do período, absorvendo as críticas e opiniões construtivas dos colegas estagiários e do PC, de modo a dar-lhes resposta no período subsequente.

4.1.6. Refletir na Liderança

Ao longo do meu percurso académico foi-me incutido que um bom professor é aquele que reflete e questiona a sua ação no processo educativo. Esta ideia, tantas vezes exposta, foi comprovada por mim desde o primeiro dia em que entrei na ESCM.

A tomada de consciência da necessidade de uma ponderação constante sobre o meu papel na Escola surgiu da clara transformação do papel de aluno, cuja consequência dos meus atos englobava exclusivamente a minha pessoa, para o papel de professor, cujos atos envolvem e influenciam alunos, encarregados de educação, funcionários e demais comunidade escolar.

A reflexão é, por isso mesmo, um momento muito pessoal e de extrema importância na vida de qualquer líder (v.g., treinador, professor, etc.), permitindo analisar, compreender e solucionar problemas que muitas vezes consideramos impossíveis de resolver.

Note-se, contudo, que a postura de um líder não deve nunca ser pautada pela arrogância e egocentrismo. Pelo contrário, este deve estar disposto a entender, ouvir e valorizar as opiniões dos que o rodeiam, refletindo e aproveitando tudo o que julgar ser indispensável para que os seus liderados alcancem o sucesso.

Aquando da escrita deste tópico realizou-se a segunda mão da meia-final da *Champions League*, colocando frente a frente *Real Madrid Club de Fútbol* e *Manchester City Football Club*, vencendo a equipa da casa por três a um, num jogo cheio de emoções e reviravoltas. Destaco este momento pela atitude adotada pelo (líder e) *Mister* Carlo Ancelotti que, com a sua simplicidade e humildade, abordou os seus atletas mais experientes, questionando-os sobre as substituições que deveria realizar¹⁶. Ouviu-os e, tal como o atleta Toni Kroos referiu posteriormente numa entrevista, mostrou-se interessado nas suas opiniões, apesar de se saber que no final quem decide é o *Mister*.

¹⁶ Informação retirada do site *Tribuna Expresso*, consultado a 07/05/2022, disponível em: <https://expresso.pt/tribuna/2022-05-05-Calma-chegou-o-tio-Ancelotti-esta-tudo-bem-65ecb35a>

Durante a realização do EP sempre procurei manter uma postura similar, ouvindo as opiniões e críticas do PC e dos meus colegas do NE, bem como questionando pontualmente os alunos sobre as matérias lecionadas, a metodologia de ensino, sobre os aspetos positivos da aula e aquilo que lhes proporcionou mais prazer e motivação durante as aulas de EF.

Para além do desenvolvimento e crescimento dos alunos, procurei, também, contribuir para a progressão dos meus colegas estagiários através de ideias, soluções e críticas que os fizessem questionar e refletir sobre as suas aulas.

Deste modo, considero o momento reflexivo uma parte fundamental do processo evolutivo por permitir “um reajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino” (Bento, 2003, p. 190).

Assim sendo, serviram as reflexões concretizadas para analisar os pontos fortes e os passíveis de melhoria, eventuais sugestões a colocar em prática em aulas futuras e os sentimentos experienciados. A este propósito, destaco alguns exemplos dessas mesmas reflexões:

“A existência de uma certa ansiedade, nervosismo e um sentimento de incerteza dominavam-me até ao instante em que entrei na sala de aula.”

Diário de Bordo, 21/09/2021, PA n.º 1 e 2, Aula de Apresentação

“(…) considero que foram algumas as dificuldades por mim sentidas, uma vez que estou mais familiarizado com o ambiente de treino, onde o conhecimento e o empenho para evoluir são superiores”

Diário de Bordo, 28/10/2021, PA n.º 21 e 22, UD Futebol

“(...) a satisfação que me assola com o envolvimento e preocupação da maioria dos alunos com a disciplina, assim como uma notória melhoria nas suas atitudes e comportamentos.”

Diário de Bordo, 25/01/2022, PA n.º 59 e 60, UD Lançamento do Peso

“O aluno evidencia comportamentos inapropriados a ter numa aula, exigindo da minha parte outro tipo de ação.”

Diário de Bordo, 29/03/2022, PA n.º 91 e 92, UD Voleibol

4.1.6.1. *Scouting*

O *Scouting* consiste no processo de observação e análise com o propósito de recolher informações quer a nível individual, quer a nível coletivo. Deste modo, a observação é uma atividade de suma importância no seio do treino, mas que está, também, intrinsecamente inerente ao ensino, pois “tanto professores observados, como observadores beneficiam da observação e do debate de aulas”, conforme sublinha Silva (2013, p. 322).

O reconhecimento da relevância destes momentos de observação é o primeiro passo a dar pelo professor para identificar o que necessita de aprimorar, quer para uma aprendizagem mais proveitosa dos seus alunos, quer para um ensino de melhor qualidade, observando, por isso, o trabalho desenvolvido pelo próprio e por aqueles que o rodeiam profissionalmente.

Assim, é através de uma observação de qualidade que o professor terá a capacidade de identificar dados relativos aos seus alunos, essenciais no que respeita às avaliações, reflexões, correções e alterações nas suas planificações, indo sempre ao encontro do objetivo primordial: a aprendizagem dos estudantes.

Ao longo de todo o EP a observação de alunos e de PE foi um processo frequentemente empregue, tendo-se, por isso, recorrido a vários formatos e

grelhas de avaliação (v.g., **Anexo 12**), de modo a testar múltiplos instrumentos de observação, analisando as vantagens e desvantagens que os mesmos apresentavam.

A título de exemplo, a Ficha de Observação Comportamental – *Timeline* (**Anexo 13**) consiste na observação de um docente ou discente durante períodos temporais contínuos de 15 segundos. Ora, este método revelou-se de difícil execução, uma vez que coloca o observador em constantes anotações durante uma aula de longa duração (90 minutos), estando este ainda obrigado a não ultrapassar o tempo delimitado para cada observação, *i.e.*, 15 segundos.

Após a observação e análise realizadas durante a aula, seguia-se sempre um momento dedicado a debate e discussão das aulas lecionadas pelos PE, organizado pelo PC, o que culminava em situações de aprendizagem e enriquecimento para todo o NE, discutindo-se algumas das ações e planeamentos concretizados.

A posterior discussão com o NE e o PC revelou-se imprescindível na medida em que nem sempre é possível ao observador discernir sobre as intenções e propósitos do observado durante o processo de observação, daí que, tal como referem Aguiar *et al.* (2010, p. 238), “apesar da grande utilidade da observação de aulas, também existem algumas limitações, na medida em que (...) levanta a problemática da subjetividade do observador”.

O trabalho de observação foi desenvolvido por todos os elementos do NE durante o EP, nomeadamente nos momentos de AS. Deste modo, a observação dos alunos durante o período avaliativo era efetuada, num primeiro momento, pelo PE encarregue da turma, mas também permitiu aos restantes membros do NE colocar em prática as suas competências enquanto observadores, familiarizando-se, antecipadamente, com as grelhas de avaliação. Tudo isto possibilitou uma maior uniformidade das notas atribuídas aos alunos, uma vez que o NE comparava previamente as observações efetuadas.

De um ponto de vista pessoal, considero que a minha capacidade de observação se foi aprimorando ao longo do ano letivo, transformando meras observações descritivas em observações verdadeiramente críticas e reflexivas. Permitiu-me, também, estudar novas estratégias, ideias, recursos e exercícios,

absorvendo atentamente métodos de ensino utilizados por colegas que, em determinadas áreas, revelavam possuir mais competências e conhecimentos técnicos.

Finalizo este tópico, realçando a ideia de Bento (2003, p. 190) de que observar e refletir “afirma[m]-se como condiç[ões] decisiva[s] para a qualificação da atividade do professor e, assim, para uma maior eficácia do ensino”, pois “o professor examina as experiências passadas para entender e mudar as práticas presentes e futuras, alcançando assim uma evolução enquanto profissional” (Azevedo, 2017, p. 265).

4.2. Participação no Clube/Escola e na Comunidade Desportiva/Educativa

Nas palavras de Martins (1992, p. 41), “a escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma *antecâmara para a vida em sociedade*, mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram”.

Deste modo, a comunidade educativa, paralelamente com a comunidade desportiva, representa uma grande importância na vida da escola/clube, uma vez que envolvem vários agentes que, direta ou indiretamente, contribuem para a vida escolar/desportiva dos seus estudantes/praticantes.

Assim sendo, durante o ano letivo 2021/2022, na ESCM, foram propostas inúmeras atividades multidisciplinares que serviram para enriquecer e despoletar o interesse e curiosidade dos alunos.

- **Corta-Mato Escolar:**

O corta-mato escolar traduz-se numa atividade desportiva anual que consiste numa competição entre todos os alunos da ESCM, dentro do recinto escolar, permitindo que toda a comunidade educativa possa assistir e auxiliar. Coube, por isso, ao NE a tarefa de elaborar o cartaz da atividade com todas as informações relativas ao evento.



Figura 6 - Cartaz Corta-Mato Escolar

Apesar do prévio planeamento, este acabou por não se realizar devido às limitações impostas pela pandemia COVID-19. Não obstante, alteraram-se os moldes da atividade, tendo a mesma sido realizada dentro de cada turma, anotando-se e comparando os resultados obtidos entre todas as turmas.

- **Visita de Estudo ao centro do Porto:**

A aula do dia 28 de abril de 2022, contrariamente ao habitual, decorreu no centro da cidade do Porto, visitando-se alguns pontos turísticos da cidade portuense.

Aproveitando a visita de estudo, o NE preparou, planeou e testou antecipadamente um percurso de orientação a realizar pelos alunos através da plataforma *Iorientering*, de modo a ambientarem-se à aplicação que futuramente utilizariam nas aulas de EF. Assim, chegados ao centro do Porto (Praça Humberto Delgado) deu-se início à corrida de orientação composta por catorze pontos turísticos da cidade (**Anexo 14**), designadamente:

Ponto de Partida: Praça Humberto Delgado

1. Estátua de D. Pedro IV
2. Estação de S. Bento
3. Fachada da Igreja Misericórdia
4. Casa onde nasceu Almeida Garrett (n.º 39)
5. Largo do Amor de Perdição
6. Igreja dos Clérigos
7. Livraria Lello
8. Estátua a Júlio Dinis
9. Fachada do Palácio dos Carrancas (Museu Nacional de Soares dos Reis)
10. Museu Romântico da Quinta da Macieirinha
11. Biblioteca Almeida Garrett
12. Rotunda da Boavista/ Praça Mouzinho de Albuquerque

Ponto de Chegada: Casa da Música

Esta aula, fora do recinto escolar, permitiu mais tempo de convívio e contacto entre professores-alunos, o que resultou numa maior aproximação, permitindo conhecer-lhes outros traços de personalidade, medos e ambições.

- **Dia da Cidadania:**

“A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade.”

Linhas Orientadoras – Educação para a Cidadania, DGE¹⁷

O dia da Cidadania, realizado no dia 5 de maio de 2022, consistiu na apresentação e no culminar dos trabalhos colaborativos desenvolvidos pelos alunos de cada turma relativamente no domínio dos direitos humanos, da igualdade de género, do desenvolvimento sustentável, da interculturalidade, da educação ambiental e da saúde.

Foi minha função enquanto PE manter, controlar, gerir e operacionalizar os papéis de acolhimento e apresentação dos trabalhos aos visitantes que por ali passaram, mantendo a equidade, respeito, controlo do espaço de partilha e preenchendo os seus *passaportes* (papéis que marcavam a presença dos alunos nas diferentes salas).

¹⁷ Excerto retirado do site *Direção-Geral da Educação*, consultado a 02/05/2022, disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>

4.3. Desenvolvimento Profissional: Saúde Mental na Escola – Breve Estudo sobre a Relação entre a Prática Desportiva e a Saúde Mental na Adolescência

Resumo

À data do presente estudo e atravessado o período pandémico que assolou o mundo, torna-se cada vez mais premente o estudo da saúde mental como um todo, daí que a OMS (2004) entenda por saúde mental não só a ausência de doença mental, como a existência de um bem-estar subjetivo. Assim, propugna-se a saúde e o bem-estar como características intrínsecas à participação em atividades físicas e à prática desportiva (Warburton *et al.*, 2006). São diversos estudos que demonstram os efeitos benéficos da atividade física e/ou desportiva na saúde física, social e mental dos seus praticantes, nomeadamente Reiner *et al.* (2013), Eime *et al.* (2013), Liu & Ming (2015), Spruit *et al.* (2016) e Li *et al.* (2010). Deste modo, com o presente estudo pretende-se, *prima facie*, caracterizar e analisar as diferenças patentes na prática desportiva e no sexo, nas dimensões do bem-estar (emocional, social e psicológico) e nas categorias da saúde mental (*flourishing*, saúde mental moderada e *languishing*) entre as camadas jovens. O aludido estudo tem como amostra cinquenta e seis alunos que se encontravam, à data, a frequentar o 11.º ano de escolaridade, apresentando uma média de idades de 15.93 anos. Os dados foram recolhidos através do preenchimento de um questionário de opinião e através da escala *Mental Health Continuum – Short Form – for youth* de Keyes (2002) adaptada e validada para a população portuguesa (Matos *et al.*, 2010). No que concerne aos resultados obtidos, constata-se que os alunos não apresentam diferenças significativas em função do sexo quanto ao seu bem-estar subjetivo e saúde mental. No entanto, verificam-se alterações com significado estatístico em função da prática de atividade física e/ou no bem-estar emocional e social, apesar de o mesmo não se verificar em função da prática de atividade física e/ou desportiva na sua saúde mental. Estes dados revelam-se preponderantes para o desenvolvimento e implementação de programas de atividade física, sempre com vista na promoção da saúde mental.

PALAVRAS-CHAVE: ATIVIDADE FÍSICA; SAÚDE MENTAL; BEM-ESTAR

Abstract

At the time of the present study and through the pandemic period that plagued the world, the study of mental health as a whole becomes increasingly pressing, therefore the WHO (2004) understands for mental health not only the absence of mental illness, but also the existence of subjective well-being. Thus, health and well-being are advocated as intrinsic characteristics to participation in physical activities and sports (Warburton *et al.*, 2006). In this sense, moreover, they point to several studies that demonstrate the beneficial effects of physical and sports activity on the psysical, social and mental health of its practitioners, namely Reiner *et al.* (2013), Eime *et al.* (2013), Liu & Ming (2015), Spruit *et al.* (2016) and Li *et al.* (2010). With the present study, i tis intended to be characteristic and analyze the differences in sports practice and gender, in the dimensions of well-being (emotional, social and psychological) and in the categories of mental health (flourishing, moderate mental health and languishing) among the young layers. This study has as a sample fifty-six students who were, at the time, attending the 11th year of school, presenting an average age of 15.93 years. Data were collected by completing an opinion questionnaire and through the Mental Health Continuum – Short Form – for youth Keyes scale (2002), adapted and validated for the Portuguese population (Matos *et al.*, 2010). About the results obtained, it is observed that the students do not present significant differences depending on gender regarding their subjective well-being and mental health. However, there are changes with statistical significance depending on the practice of physical activity and/or emotional and social well-being, although it is not due to the practice of physical activity and/or sports in their mental health. These data are predominant for the development and implementation of physical activity programs, always with a view to promoting mental health.

KEY WORDS: PHYSICAL ACTIVITY; MENTAL HEALTH; WELL-BEING

4.3.1. Introdução

De acordo com a OMS (2002, p. 30), entende-se por saúde o estado de “completo bem-estar físico, mental e social”, não bastando somente a “ausência de doença” ou de enfermidade. Ora, a inclusão do termo *bem-estar* – enquanto componente da concepção genérica de saúde e de saúde mental (SM) – ao conceito de saúde é entendida por Hunter *et al.* (2013) como um construto de natureza subjetiva, fortemente influenciado pela cultura.

Ora, é também indubitável a importância da execução moderada e frequente de AF para a manutenção da saúde do ser humano, perspectivando-se, a este propósito, conforme afirma Warburton *et al.* (2006), que a saúde e o bem-estar são características que podem ser mantidas e melhoradas através da participação em AF ou através da prática desportiva.

Nesta medida, o foco geral do nosso estudo assenta, essencialmente, na análise da relação entre bem-estar, SM e AF em jovens adolescentes, tendo em consideração os dados mais recentes extraídos durante a pandemia COVID-19, que dão conta de um crescente aumento do número de crianças e jovens em idade escolar com problemas emocionais, comportamentais e/ou de SM associados a uma diminuição dos níveis de AF e um aumento do comportamento sedentário (Peçanha *et al.*, 2020). Consequência esta que se deveu, fundamentalmente, ao isolamento social recomendado pelas entidades de saúde competentes para o efeito e, por conseguinte, ao encerramento dos diversos espaços destinados à prática de AF.

O declínio da prática de AF revelou efeitos verdadeiramente nefastos para a saúde cardiovascular e mental da sociedade (Peçanha *et al.*, 2020), *i.e.*, foi-nos possível comprovar um comprometimento da saúde física, mental e até do próprio bem-estar emocional e social da comunidade, sublinhando-se, mais ainda, a relevância que a saúde, em todas as suas vertentes, detém no desenvolvimento pessoal e interpessoal do ser humano.

Assim, o estudo que por ora cabe introduzir encontra-se estruturado em cinco partes. A primeira é composta pelo enquadramento teórico da temática, versando sobre os demais conceitos e estudos atinentes ao tema em apreço. Na segunda parte é definida a amostra, descritos os instrumentos utilizados e a

metodologia e procedimentos aplicados na recolha e tratamento da informação obtida. Por sua vez, na terceira parte apresentam-se os resultados alcançados e, na quarta parte, interpreta-se e discute-se os mesmos, procurando integrar os dados obtidos com as informações provenientes da revisão da literatura e dos elementos empíricos consultados. Por último, apresenta-se e descreve-se as ilações a retirar *in casu*, destacando os pontos fortes e as limitações associadas ao presente estudo de investigação, bem como possíveis propostas e recomendações a ter em consideração futuramente.

4.3.1.1. Saúde Mental – Bem-Estar

A SM, no entendimento da OMS (2005, p. 1), é “um estado de bem-estar no qual o indivíduo utiliza as suas capacidades, é capaz de lidar com o *stress* normal da vida, de trabalhar de forma produtiva e frutífera e contribuir para a sua comunidade”, *i.e.*, contempla um estado de bem-estar através do envolvimento ativo do sujeito na execução das suas tarefas diárias ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Assim sendo, entende-se este bem-estar como uma conceção subjetiva, na medida em que é o resultado da conjugação de diferentes componentes, de causas endógenas e exógenas ao próprio indivíduo, da natureza do fenómeno, das suas vivências e circunstâncias a que tenha sido exposto. Nesse sentido é-nos compreensível que, sendo a adolescência um período que abarca distintos momentos do desenvolvimento do jovem, algumas dimensões possam ser consideradas com enorme ou parca relevância consoante o sexo e idade do adolescente em questão (Azúa, Goñi & Madariaga, 2009).

A este propósito, o autor Keyes apresenta inúmeros artigos relacionados com a avaliação e promoção da SM, conceptualizando-a num *continuum* (Keyes, 2010) (

Figura 7). Deste modo, o conceito desenvolvido por Keyes pode facilmente ser pensado como dois polos opostos e, por isso, distintos. Num dos polos situa-se o estado de *languishing*, sendo este entendido como um estado negativo de SM, encontrando-se o indivíduo emocionalmente débil e frágil. Por

sua vez, o polo oposto representa o estado de *flourishing*, caracterizado por um estado positivo de SM, demonstrando o indivíduo bem-estar emocional e funcionamento positivo. A SM moderada é o polo intermediador dos anteriores.



Figura 7 - Ilustração própria baseada no conceito *continuum* desenvolvido por Keyes (2010)

Embora Keyes (2002, 2005, 2007) considere que a doença e a SM se relacionam entre si, este também defende que estas representam dimensões distintas. O bem-estar é a componente fulcral para a compreensão de uma SM positiva, uma vez que a SM só se encontra equilibrada e sã quando concebida como um estado no qual o indivíduo está em *flourishing* (florescimento) e livre de psicopatologia, apresentando altos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social.

Assim se compreende que o bem-estar do indivíduo e o funcionamento eficaz do próprio, perante si e perante a comunidade são componentes de uma SM positiva (Lamers *et al.*, 2011). No mesmo sentido aponta Keyes (2002), uma vez que considera que o bem-estar psicológico e emocional, só por si, não são suficientes para o construto de uma SM positiva, visto ser impreterível a análise das condições sociais que envolvem o sujeito, ou seja, revela-se essencial integrar, também aqui, o bem-estar social, pois o ser humano encontra-se inserido em estruturas sociais, estando, por isso, diariamente sujeito a tarefas e desafios inerentes às relações interpessoais.

Nesta sequência Keyes (2002) refere, ainda, que a SM pode ser medida através do bem-estar subjetivo, para o qual têm sido identificadas três dimensões: emocional, social e psicológico. Estas dimensões agrupam-se, teórica e empiricamente, em dois conjuntos de sintomas – bem-estar emocional e funcionamento adaptativo.

A dimensão *bem-estar emocional* compõe-se por sintomas que refletem a “vitalidade emocional”, i.e., emoções positivas avaliadas pelo grau de felicidade, interesse e satisfação pela vida, enquanto, as dimensões de *bem-estar psicológico* e *bem-estar social* incluem sintomas de funcionamento positivo.

Nessa medida, entende o autor acima enunciado que “uma pessoa com SM, a nível psicológico, autoavalia-se positivamente e aceita-se como é, está num processo *continuum* de desenvolvimento pessoal, tem objetivos, percepção de sentido e direção na vida, tem relacionamentos íntimos e calorosos, lida com o contexto envolvente de modo a satisfazer necessidades e tem um grau significativo de autodeterminação”. Por sua vez, uma pessoa mentalmente saudável, a nível social, percebe a sociedade de forma positiva, sendo membro ativo da mesma e compreendendo a relevância desta para o seu desenvolvimento pessoal, vê-se como aceite e integrada no meio onde está inserida.

Ora, como estas três dimensões de bem-estar, apesar de independentes, se relacionam entre si, Keyes (2002, 2006, 2009) propôs que estas fossem medidas com um único instrumento que analisaria e avaliaria a existência de SM.

São diversos os autores que definem a SM pela combinação de sintomas de bem-estar emocional (satisfação com a vida e sentimentos positivos) com sintomas de bem-estar psicológico e social (funcionamento positivo), para além da ausência de doença mental. A título exemplificativo, destacamos Keyes, (2002, 2007), Westerhof & Keyes (2010) e Lamers *et al.* (2011). Num estado de SM completa os indivíduos estão livres de psicopatologia e apresentam níveis elevados de bem-estar emocional, psicológico e social (Keyes, 2002, 2005, 2007. Westerhof & Keyes, 2010).

DIAGNÓSTICO	RELAÇÃO ENTRE SM E DOENÇA MENTAL
SM completa	Ausência de doença mental e presença de altos níveis de bem-estar/florescimento.
SM	Presença de bem-estar/florescimento.
Estagnação	Ausência de doença mental e baixos níveis ou ausência de bem-estar/florescimento.
Doença mental	Presença de critérios para doença mental.
Doença mental e estagnação	Presença de doença mental e ausência de bem-estar/florescimento.

Tabela 4 - Diferentes estados de saúde e doença mental (Keyes, 2005)

De acordo com a Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental (SPPSM), mais de um quinto dos portugueses sofre de uma perturbação psiquiátrica (22.9%). A mesma entidade revela, ainda, que Portugal é o segundo país com a mais elevada prevalência de doenças psiquiátricas da Europa (18.4%)¹⁸. Não obstante, segundo Polanczyk *et al.* (2015), a prevalência de perturbações mentais em crianças e adolescentes em todo o mundo é de 13.4%.

Face a estes números preocupantes e ultrapassado o período pandémico, o panorama atual pode estar ainda mais cinzento, impulsionando as percentagens referidas pela SPPSM em 2016, pois os consecutivos confinamentos e uma série de regras de distanciamento social obrigaram as instituições de ensino, em todo o mundo, a fechar portas, o que certamente se revelou tenebroso no bem-estar das nossas crianças e adolescentes. Parece-nos manifesto que um longo distanciamento social tende a comportar implicações negativas significativas para a SM do ser humano, nomeadamente estados de *stress*, irritabilidade, depressão, prejuízos ao humor, pânico e raiva (Brooks *et al.*, 2020).

Perante o crescimento da pandemia COVID-19, Tandon (2020) afirma que estamos perante um “*tsunami* de doenças psiquiátricas”, muito contribuindo para

¹⁸ Informação retirada do site *Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental*, consultado a 21/06/2022, disponível em: <https://www.sppsm.org/informemente/perturbacao-mental-em-numeros/>

uma iminente crise da SM. Crise esta que, com o impacto negativo no domínio educacional, ocupacional, social e qualidade de vida, bem como o seu pesado custo financeiro e social, enfatiza a necessidade urgente de identificar e tratar os problemas de SM nos adolescentes (Snell *et al.*, 2013).

A premência em identificar precocemente os problemas de SM e psicossociais no ser humano proporcionou o aumento de investigações e estudos científicos nesta área do saber. Consequentemente, o tema da SM passou a ser um foco de especial atenção e de superior relevância, não apenas para adultos, mas também para crianças e adolescentes. Nesta sequência foram surgindo, em Portugal, vários instrumentos desenvolvidos e validados para dar resposta a esta necessidade inadiável, de entre os quais se destacam o *Mental Health Continuum – Short Form* (MHC-SF) (Matos *et al.*, 2010), a Escala Multidimensional de Ansiedade (Salvador *et al.*, 2017), e a Escala de Avaliação do Eu Resiliente (Sousa, 2015).

A escolha pela escala MHC-SF deveu-se ao facto de esta estar traduzida e adaptada a adolescentes portugueses para identificar diferentes dimensões do bem-estar (psicológico, emocional e social) e detetar categorias de SM nos mesmos (*flourishing*, *languishing* e SM moderada), revelando-se indispensáveis na prevenção, tratamento e promoção da SM.

4.3.1.2. Atividade Física, Bem-Estar e Saúde Mental

Entende-se por AF todo e qualquer movimento corporal produzido pelo sistema músculo-esquelético, que resulta no aumento do dispêndio energético (Caspersen *et al.*, 1985). Este comportamento pode incluir diferentes tipos de atividades desportivas (de carácter organizado e estruturado com a finalidade de melhoria da aptidão física) ou não desportivas, designadamente trabalho doméstico, jardinagem, atividades ocupacionais ou recreacionais.

Por sua vez, o exercício físico consiste numa noção menos abrangente, *i.e.*, traduz-se numa AF estruturada, uma sequência planeada de movimentos repetidos sistematicamente, possuindo frequência, duração e intensidade delineadas, com o objetivo de melhorar ou manter um ou mais componentes da aptidão física relacionada à saúde (Caspersen *et al.*, 1985).

Deste modo, “o desporto inclui todas as formas de AF que, por meio de uma participação organizada ou não, têm por objetivo a melhoria da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados em competições de todos os níveis” (Biddl *et al.*, 2015). Nesta medida, o exercício físico e o desporto são vistos como tipos específicos de AF (OMS, 2006), enquanto parte integrante da mesma.

Do lado oposto apresenta-se o sedentarismo, definido como um estilo de vida em que não se verifica a prática de qualquer tipo de exercício físico regular, permanecendo o indivíduo inativo por sucessivos períodos de tempo e não apresentado disposição para realizar atividades simples do dia-a-dia, o que tem influência direta na sua saúde e bem-estar.

O estilo de vida ativo e a prática regular de AF têm um grande impacto na saúde física e mental do ser humano, permitindo, assim, a prevenção de doenças e promovendo a saúde (Clow & Edmunds, 2014). Não obstante, sabemos, também, que a prática de uma AF e/ou desportiva, além de todos os benefícios que acarreta para a saúde física e mental do próprio, é ainda auspicioso para a esfera social do mesmo, dado que, na maior parte das vezes, o desporto está associado ao contacto com outras pessoas.

Assim, são inúmeros os estudos e artigos científicos que têm evidenciado os efeitos positivos da AF na saúde física, social e mental do indivíduo, dando-se aqui especial destaque a Reiner *et al.* (2013), Eime *et al.* (2013), Liu & Ming (2015), Spruit *et al.* (2016) e Li *et al.* (2010). Para além dos estudos acima elencados, realçamos, ainda, a evidente relação positiva entre a prática de AF em adolescentes e o seu bem-estar, como bem reconhecem Eddington & Shuman (2005), referindo que o exercício físico tem um efeito favorável no bem-estar subjetivo através das experiências de sucesso do sujeito e das suas interações sociais. Também o estudo de Warburton *et al.* (2006) refere que a saúde e o bem-estar são características que podem ser mantidas e melhoradas através da participação em AF ou através da prática desportiva, assim como Fernandes (2018b) menciona que o aumento nos níveis de autoestima e satisfação corporal decorrentes da prática de AF moderada a vigorosa em muito

contribuem para a promoção de maiores níveis de bem-estar e, consequentemente, de menores níveis de ansiedade social na adolescência.

Conforme se retira de inúmeros artigos do *Office of Disease Prevention and Health Promotion* (ODPHP), dos benefícios da prática desportiva para a SM destacam-se¹⁹:

- *Aumento da autoestima*: a pessoa sente-se capaz de alcançar os seus objetivos, fica orgulhosa de si mesma, sendo esta uma sensação que se amplia para outras áreas da vida;
- *Redução de stress*: a AF estimula a produção de endorfinas, o que desencadeia uma sensação de bem-estar;
- *Prevenção de depressão*: o treino físico é um fator não só protetor, mas adjuvante na cura da depressão. O sentimento de se ser capaz que advém da prática desportiva é um excelente aliado no aumento da autoestima;
- *Higiene no sono*: praticar uma AF ajuda a equilibrar o ritmo do sono, pois é gasta energia suficiente durante o dia;
- *Escape para a agressividade*: as reações físicas da agressividade podem ser conduzidas para as AF com excelentes resultados. A ira pode ser transformada em energia que fica facilmente disponível na prática desportiva;
- *Memória e atenção*: são capacidades que se veem também melhoradas com o desporto;
- *Promoção da socialização*: não só pela atividade em si, mas também pelo sentimento de pertença a um grupo que partilha uma mesma paixão.”

Desta forma, a prática regular de AF e/ou desportiva é considerada como preponderante para a saúde, dadas as suas características de prevenção e até de tratamento por diferentes organismos internacionais (OMS, *Centers for*

¹⁹ Informação retirada do site *MundoPsicologos*, consultado a 25/06/2022, disponível em: <https://www.mundopsicologos.pt/artigos/exercicio-fisico-e-saude-mental>

Disease Control and Prevention, ODPHP²⁰, etc.), que têm vindo a desenvolver recomendações para as diferentes faixas etárias.

Porém, apesar dos incontáveis benefícios reconhecidos à prática de AF, tem-se verificado que os adolescentes não cumprem essas mesmas recomendações (Baptista *et al.*, 2012). Isto deve-se, provavelmente, ao facto de a adolescência ser vista como um difícil período de transição, observando-se um declínio significativo dos níveis de AF, o que faz com que reduzidas proporções de jovens acumulem, pelo menos, uma hora diária de AF de intensidade moderada ou vigorosa (Fernandes, 2018a).

Por outro lado, a relação entre o exercício físico e os benefícios psicológicos que dele derivam revela-se algo complexa, designadamente devido à existência de várias formas e tipos de exercício, realizadas por pessoas com vastas diferenças no que concerne às suas aptidões físicas e competências (Cruz, 1996). Importa, ainda, referir que “os benefícios psicológicos, tal como os físicos, também se alteram em função da faixa etária, das características da prática e do treino, do ambiente ou contexto, dos instrutores ou treinadores e da “população” em causa”. Logo, apesar de complexa, esta relação efetivamente existe, ou seja, a AF habitual pode, de facto, estar associada à promoção do bem-estar (Cruz, 1996).

Deste modo, enquanto professores, devemos agir perante a redução dos níveis de AF dos alunos, uma vez que a escola é o local privilegiado para intervir, reunindo o maior potencial para promover a mudança comportamental, na medida em que tem a capacidade de abranger crianças e adolescentes de todas as idades e com as diferentes características que lhes são inerentes (Wareing, 2018). Este ponto de vista deve-se ao facto de a escola ser o espaço em que as nossas crianças e adolescentes passam grande parte do tempo diário em que estão acordados, pelo que a AF que aí decorre contribui de forma significativa para o exercício de AF diária (Stratton & Fairclough, 2008). Assim, consideramos

²⁰ Informação retirada do site *Office of Disease Prevention and Health Promotion*, consultado a 27/06/2022, disponível em: <https://health.gov/news-archive/blog/2012/05/the-benefits-of-playing-sports-arent-just-physical/index.html>

que a escola é o ambiente adequado para desenvolver programas de intervenção e de promoção de AF e/ou desportiva.

Na escola, além das aulas de EF, os alunos podem, ainda, beneficiar da participação no Desporto Escolar, o que lhes permite, por exemplo, o acesso a espaços desportivos em horários disponíveis e a materiais desportivos por forma a que os possam utilizar nos seus recreios ou intervalos.

4.3.1.3. Sexo, Bem-estar e Saúde Mental

Diante da diversidade de fatores que afetam a SM, procuraremos, neste ponto, compreender a (in)existência da relação entre o sexo e a SM em adolescentes. Todavia, antes de mais, importa expor e distinguir alguns conceitos.

De acordo com Money (1998), a conceção de sexo está intimamente relacionada com o critério da genitália do próprio indivíduo, definindo, assim, se este é do sexo masculino ou do sexo feminino. Por sua vez, segundo o autor, o conceito de *género* é subjetivo e singular.

Aliás, como bem se retira do artigo publicado no jornal *on-line* Público, “o sexo representa a condição natural e biológica da diferença física entre homem e mulher. O *género* representa uma construção histórico-cultural. Há apenas dois sexos: o masculino e o feminino. Há [inúmeros] géneros (...). O sexo é um facto empírico, real e objetivo que se nos impõe desde o nascimento. A *identidade de género* constrói-se através de escolhas psicológicas individuais, expectativas sociais e hábitos culturais, e independentemente dos dados naturais”²¹.

Aquando da análise dos artigos que têm em linha de conta o género e a SM, encontramos uma notícia da agência Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, datada de setembro de 2012, com as informações da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) que retratam um cenário preocupante quanto à SM dos 11.8 milhões de estudantes brasileiros de 13 a 17 anos

²¹ Excerto retirado do site Público, consultado a 28/07/2022, disponível em: <https://www.publico.pt/2011/02/05/jornal/entre-sexo-e-genero-21220925>

entrevistados em 2019, intitulada “Questão de gênero: indicadores de saúde mental são piores para as meninas”²².

Na supramencionada notícia os resultados apresentados dão conta que 3.8% das estudantes do gênero feminino e 4.2% dos estudantes do gênero masculino declararam não ter amigos próximos. No que respeita às questões sobre SM, os resultados mostram que 29.6% das meninas declararam sentir que a vida não vale a pena ser vivida, enquanto para os jovens que se identificam com o gênero masculino o indicador é 13%. Por sua vez, a autopercepção de SM negativa entre as jovens foi de 27%, mais do que o triplo do gênero oposto (8%).

Um outro dado relevante a destacar tem que ver com a satisfação dos próprios sobre o seu corpo. Ora, os dados revelaram que, por gênero, os estudantes satisfeitos ou muito satisfeitos são 75.5% do masculino, contra apenas 57.8% do feminino, sendo que 26.5% das adolescentes relataram ter já sofrido *bullying* (enquanto eles, 19.5%).

Deste estudo, elaborado e publicado pela PeNSE, retira-se que o indicador de autopercepção de SM negativa foi mais elevado entre estudantes de gênero feminino (27%) do que de entre o gênero masculino (8%), *i.e.*, o indicador para o gênero feminino foi mais de três vezes pior.

Para o presente estudo definiu-se que a variável a estudar seria o sexo dos participantes. Pretendeu-se, assim, verificar se se encontram, de facto, diferenças estatisticamente significativas, conforme se retira da larga maioria dos estudos sob análise que nos têm mostrado valores mais elevados de bem-estar em adolescentes do sexo masculino do que em adolescentes do sexo feminino, embora estas diferenças não sejam tão claras nas idades mais jovens (Berjano *et al.*, 2008; Bisegger *et al.*, 2005; Matos *et al.*, 2007).

Assim, a investigação reporta que, entre adolescentes da mesma faixa etária, o bem-estar subjetivo do sexo masculino é mais elevado do que o do sexo feminino, devido ao facto de este último viver mais intensamente os afetos positivos e negativos, interiorizando as experiências afetivas negativas, de modo

²² Informação retirada do site Agência IBGE, consultado a 30/06/2022, disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31606-questao-de-genero-indicadores-de-saude-mental-sao-piores-para-as-meninas>

a encontrar em si uma explicação para as mesmas, o que resulta numa autoperceção com menor nível de bem-estar (Roothman *et al.*, 2003. Yang, 2002). Também no estudo encabeçado por Silva *et al.* (2010) o bem-estar é entendido de modo distinto por sexo e género.

Este estudo reveste-se de uma enormíssima pertinência, pois são visíveis as dificuldades emocionais dos nossos alunos após a pandemia vivenciada e consequente distanciamento social, o que afetou, direta ou indiretamente, o seu bem-estar e a sua SM. Aliás, enquanto PE presenciei crises de ansiedade por parte de alguns alunos, alterações de humor e, inclusive, quadros depressivos, tomando mesmo medicação para o efeito.

A este propósito, enquanto professor de EF e tendo em consideração o pressuposto de que a prática de AF é essencial para manter o corpo e mente ativos e sãos, não considero hoje nenhum outro tema tão importante e necessário a ser investigado.

4.3.1.4. Objetivo do Estudo

O objetivo universal deste estudo passa por caraterizar e analisar a existência de diferenças na prática desportiva e no sexo, nas dimensões do bem-estar (emocional, social e psicológico) e nas categorias da SM (*flourishing*, *languishing* e SM moderada) em alunos adolescentes, do 11.º ano de escolaridade.

Quanto aos objetivos específicos, estes englobam:

- a) Caraterizar e analisar os adolescentes quanto ao bem-estar (emocional, social e psicológico) e à prática de AF e/ou desportiva (praticantes e não praticantes);
- b) Caraterizar e analisar os adolescentes quanto à SM (*flourishing*, *languishing* e SM moderada) e a prática de AF e/ou desportiva (praticantes e não praticantes);
- c) Caraterizar e analisar os adolescentes quanto ao bem-estar (emocional, social e psicológico) e o sexo (feminino e masculino);
- d) Caraterizar e analisar os adolescentes quanto à SM (*flourishing*, *languishing* e SM moderada) e o sexo (feminino e masculino).

4.3.2. Metodologia

4.3.2.1. Seleção e Caracterização dos Participantes

A “amostra” do presente estudo foi constituída por três turmas do 11.º ano da ESCM. A escolha deste nível de escolaridade relacionou-se com o facto de serem turmas atribuídas aos diferentes elementos do NE. Deste modo, o trabalho foi realizado com um grupo de cinquenta e seis alunos de idade cronológica compreendida entre os 15 e os 17 anos. Os inquiridos considerados adolescentes, de acordo com a OMS (2015), que define o intervalo etário da adolescência entre os 10 e os 19 anos²³.

Destes, trinta são do sexo feminino (53.6%) e vinte e seis do sexo masculino (46.4%). A média de idades dos participantes é de $\bar{x}=15.93$ anos (SD = 0.62), sendo de $\bar{x}=15.90$ anos (SD = 0.54) para o sexo feminino e de $\bar{x}=15.96$ anos (SD = 0.72) para o sexo masculino.

Relativamente à altura, o sexo feminino tem uma média de $\bar{x}=1.61$ metros e SD = 0.05, enquanto o sexo masculino apresenta uma média de $\bar{x}=1.74$ metros e SD = 0.09, com uma média global de $\bar{x}=1.67$ metros para ambos os sexos. Quanto ao peso, o sexo feminino apresenta uma média inferior comparativamente ao sexo masculino ($\bar{x}$ Feminino=58.35 quilogramas; SDFeminino=9.41 vs. $\bar{x}$ Masculino=72.762 quilogramas; SDMasculino=15.80).

Neste estudo consideramos alunos praticantes aqueles que participavam num desporto organizado e competitivo, bem como os que realizavam uma AF estruturada com frequência, duração e intensidade delineadas, tendo como objetivo melhorar ou manter um ou mais componentes da aptidão física relacionada à saúde. Durante este estudo designá-los-emos como praticantes de desporto.

Relativamente à prática desportiva, a maioria dos inquiridos não pratica desporto (n=34; 60.7%), sendo que apenas vinte e dois (39.3%) alunos o fazem. Os praticantes são doze (21.4%) do sexo masculino e dez (17.9%) do feminino. Quando ao desporto praticado, podemos referir que seis praticam futebol, cinco

²³ Informação retirada do site *World Health Organization*, consultado a 30/06/2022, disponível em: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

natação, quatro voleibol, três dança e os restantes praticam futsal, *kickbox*, *padel* e atividades de *fitness*. Todos os inquiridos treinam duas a três vezes por semana.

4.3.2.2. Instrumentos

Tendo em conta os objetivos desta investigação, os instrumentos aplicados tiveram em consideração os seus destinatários.

No questionário de opinião procuramos que as perguntas elaboradas fossem claras, objetivas e precisas, para que todos os alunos as pudessem interpretar de modo similar.

A seleção da escala MHC-SF deveu-se ao facto de esta estar traduzida e adaptada a adolescentes portugueses para detetar categorias de SM nos mesmos.

4.3.2.2.1. Questionário de Opinião

Foi elaborado um questionário para procedermos à recolha dos dados necessários para a caracterização dos participantes. O questionário (**Anexo 16**) incluía questões relativas à turma, data de nascimento e sexo, bem como outros aspetos de igual interesse para o desenvolvimento do trabalho sobre a prática desportiva dos alunos.

4.3.2.2.2. Mental Health Continuum – Short Form

O *Mental Health Continuum* foi elaborado por Keyes (2002) e, posteriormente, traduzido e adaptado à população portuguesa por Matos *et al.* (2010).

A MHC-SF é uma versão abreviada de uma escala de bem-estar subjetivo previamente utilizado em adultos. É um instrumento de autorresposta, podendo ser aplicado a adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. A versão portuguesa da escala foi desenvolvida para colmatar a ausência de instrumentos que avaliassem as três dimensões da SM positiva: bem-estar emocional, psicológico e social (Lamers *et al.*, 2011).

Este expediente de autorresposta tem por objetivo avaliar a SM positiva (num contínuo), concetualizada como a presença de níveis elevados de bem-estar emocional, social e psicológico ou, de forma categórica, considerando categorias de SM positiva (*flourishing*, SM moderada e *languishing*), estando, por isso, composto por catorze itens que avaliam as dimensões referidas (**Anexo 17**).

O adolescente é, então, questionado sobre quantas vezes, durante o último mês, se sentiu de determinada forma. Cada item representa o sentimento de bem-estar, bem como a frequência com que o experienciou, classificada numa escala tipo *likert* de seis pontos, em que um corresponde a *nunca* e seis equivale a *todos os dias*. Os itens encontram-se distribuídos pelas três dimensões (Matos *et al.*, 2010), sendo que:

- Três dizem respeito ao bem-estar emocional:
 1. Felicidade;
 2. Interesse;
 3. Satisfação com a vida.
- Cinco ao bem-estar social:
 4. Contribuição social;
 5. Integração na sociedade;
 6. Atualização e crescimento social;
 7. Aceitação social;
 8. Coerência social.
- Seis ao bem-estar psicológico:
 9. Autoaceitação;
 10. Domínio sobre o ambiente;
 11. Relações positivas com os outros;
 12. Crescimento pessoal;
 13. Autonomia;
 14. Propósito na vida.

Os scores totais para cada dimensão encontram-se entre os valores 3-18 no bem-estar emocional, 6-36 no bem-estar psicológico e, por fim, 5-30 no bem-estar social (Joshani et al., 2013).

O instrumento sob análise classifica, deste modo, os indivíduos em três categorias: *flourishing*, SM moderada e *languishing*.

Ora, para estarmos perante uma situação de *flourishing* ter-se-á de obter cinco ou seis em um dos três itens de *bem-estar emocional* e em, pelo menos, seis dos onze itens de *funcionamento positivo* (bem-estar social e psicológico). Por sua vez, perante uma situação de *languishing* ter-se-á de alcançar um ou dois em, pelo menos, um dos três itens de *bem-estar emocional* e em seis dos onze itens de *funcionamento positivo*. Não obstante o acima exposto, estaremos numa situação de SM moderada quando obtemos três ou quatro em um dos três itens de *bem-estar emocional* e em, pelo menos, seis dos onze itens de *funcionamento positivo* (Keyes, 2007, 2009).

Assim, entende-se por *languishing* o estado no qual um indivíduo apresente baixos níveis de bem-estar subjetivo, bem como de bem-estar psicológico e social, verificando-se uma ausência de SM positiva. Por outro lado, verifica-se um estado de *flourishing* sempre que o indivíduo apresente elevados níveis de bem-estar nas suas demais vertentes e de uma total ausência de doença mental. A SM moderada é, assim, o estado que intermedeia estes polos (Keyes, 2002; 2007; Westerhof & Keyes, 2010; Lamers, et al., 2011).

BEM-ESTAR	DESCRITORES
Bem-estar emocional	1. Alegria, bom humor, felicidade, calma e satisfação 2. Felicidade ou satisfação com a vida ou com diversos domínios da vida
Bem-estar psicológico	1. Autoaceitação; 2. Autonomia; 3. Significado de vida; 4. Crescimento pessoal; 5. Relações positivas; 6. Maestria ambiental.

Bem-estar social	1. Integração social; 2. Aceitação social; 3. Atualização social; 4. Contribuição social; 5. Coerência social.
-------------------------	--

Tabela 5 - Critérios de saúde mental positiva/*flourishing* (adaptado de Keyes, 2005)

Diversos estudos em diferentes contextos culturais apontam para a validade e confiança deste instrumento de avaliação, confirmando o modelo do duplo contínuo e assegurando possuir boas qualidades psicométricas (Lamers *et al.*, 2011. Matos *et al.*, 2010. Fonte *et al.*, 2020. Machado *et al.*, 2022).

4.3.2.3. Procedimentos

Previamente ao processo de recolha de dados, foram contactados para a realização do estudo, no início do ano letivo, o PC, a PO e a direção da ESCM, solicitando a autorização para o referido estudo e para a aplicação do questionário de opinião.

Após a obtenção dessas autorizações, foram, ainda, contactados os encarregados de educação e respetivos educandos, no sentido do envio e obtenção do consentimento informado devidamente assinado (**Anexo 15**). Posteriormente, os questionários foram administrados aos alunos que demonstraram interesse e disponibilidade para o efeito, desde que apresentassem a assinatura requerida por parte dos encarregados de educação.

4.3.2.3.1. Procedimentos de Aplicação

Aos nossos participantes foram prestados os devidos esclarecimentos sobre o objetivo do estudo, para além de todas as instruções necessárias para o correto preenchimento dos instrumentos (*v.g.*, questionário de opinião e MHC-SF), esclarecendo-se prontamente eventuais dúvidas. Foi-lhes, ainda, garantida a confidencialidade e anonimato das respostas.

No que respeita à administração do instrumento final (questionário de opinião e MHC-SF), esta foi efetuada pessoalmente pelo autor do trabalho na aula de EF, entre 30 de maio a 3 junho, por meio informático, através da plataforma *on-line Google Forms*. De ressaltar que as respostas dadas pelos inquiridos foram sumariadas num documento *Excel*, criado automaticamente pelo *Google Forms*, ficando apenas disponíveis para o criador do questionário *on-line*.

4.3.2.3.2. Procedimentos Estatísticos

A descrição dos dados foi efetuada, recorrendo-se às frequências absoluta e relativa, média aritmética e desvio-padrão. Posteriormente, através de testes de associação – Teste Qui-quadrado (X^2) e, para proceder à comparação dos resultados, utilizamos o Teste *t-student*.

Foi realizada a análise exploratória de dados a todas as variáveis quantitativas para perceber o cumprimento do pressuposto da normalidade, tendo sido utilizado para o efeito o teste *kolmogorov-smirnov*. Verificado o pressuposto de normalidade, utilizou-se o teste *t* de medidas independentes para comparar os valores médios entre praticantes (sim e não) e sexo (masculino e feminino) nas diversas variáveis quantitativas em análise. Para a comparação da frequência de ocorrências em variáveis qualitativas foi utilizado o teste Qui-quadrado de Pearson.

As análises foram efetuadas através do recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences*, versão 24.0 para o *Windows*. O nível de significância foi mantido em 5%.

4.3.3. Apresentação dos Resultados

4.3.3.1. Características da distribuição das dimensões e categorias da MHC-SF em função da prática de atividade física e/ou desportiva

A **Tabela 6** apresenta a distribuição dos alunos por prática desportiva, a média ($\bar{x}$), o desvio-padrão (SD), o valor do teste t e o valor de prova (p) dos resultados ao nível das dimensões do bem-estar.

		Prática de AF		t	p
		Praticantes (n=22)	Não Praticantes (n=34)		
		$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$		
Dimensão	Bem-estar emocional	14 $\pm$ 2.97	10.6 $\pm$ 5.6	2.97	0.004
	Bem-estar social	20.8 $\pm$ 4.9	15.8 $\pm$ 8.6	2.73	0.009
	Bem-estar psicológico	25.3 $\pm$ 7.3	23.4 $\pm$ 12.0	0.73	0.469

Tabela 6 - Características da distribuição das dimensões da MHC-SF em função da prática desportiva

Pela observação da tabela acima exposta, verificamos que os praticantes apresentam médias superiores em todas as dimensões do bem-estar subjetivo comparativamente aos não praticantes. Existem, ainda, diferenças estatisticamente significativas entre os praticantes e os não praticantes para as dimensões bem-estar emocional e bem-estar social, favorecendo sempre os praticantes.

Por sua vez, a **Tabela 7** apresenta a distribuição dos alunos por prática desportiva, as frequências absoluta e relativa (%), o valor do qui-quadrado (X^2) e o valor de prova (p) dos resultados ao nível das categorias da SM.

		Prática de AF		
		Praticantes (n=22)	Não Praticantes (n=34)	
		N (%)	N (%)	Total
Categoria	<i>Flourishing</i>	11 (39%)	17 (61%)	28
	SM moderada	10 (40%)	15 (60%)	25
	<i>Languishing</i>	1 (33.3%)	2 (66.7%)	3

$\chi^2 = 4.283$; $p = 0.232$

Tabela 7 - Qui-quadrado (χ^2) das categorias da MHC-SF em função da prática desportiva

Pela análise da presente tabela podemos extrair que os inquiridos demonstram níveis relativamente altos de SM positiva, sendo que a maioria dos participantes se encontra em *flourishing* e a minoria em *languishing*.

No que respeita às categorias do estado de SM (*languishing*, SM moderada e *flourishing*) não se verifica uma associação estatisticamente significativa com a prática desportiva (praticantes e não praticantes) e os estados de SM ($\chi^2 (4) = 4.36$, $p = 0.36$).

4.3.3.2. Características da distribuição das dimensões e categorias da MHC-SF em função do sexo

Em seguida, analisaremos a **Tabela 8** que apresenta a distribuição dos alunos por sexo, a média ($\bar{x}$), o desvio-padrão (SD), o teste t e o valor de prova (p) dos resultados ao nível das dimensões do bem-estar.

		Sexo		t	p
		Feminino (n=30)	Masculino (n=26)		
		$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$		
Dimensão	Bem-estar emocional	11.8±4.97	11.9±5.2	-0.06	0.948
	Bem-estar social	17.9±7.6	17.4±8.0	0.23	0.821
	Bem-estar psicológico	24.1±11.5	24.0±9.3	0.03	0.974

Tabela 8 - Média ($\bar{x}$), desvio-padrão (SD), o valor do teste *t* e o valor de prova das dimensões da MHC-SF em função do sexo

A análise das médias das frequências das respostas às dimensões da MHC-SF mostra-nos que os alunos do sexo feminino apresentam valores médios ligeiramente superiores aos do sexo masculino na maioria das dimensões, com exceção do bem-estar emocional (diferença mínima). Contudo, não se observam diferenças estatisticamente significativas em função do sexo.

As médias mais elevadas encontram-se no bem-estar psicológico, enquanto as mais baixas registam-se no bem-estar emocional, situando-se o bem-estar social em valores intermédios.

Deste modo, podemos aferir que os adolescentes, de ambos os sexos, referiram ter vivenciado, quase todos os dias, os seis itens do bem-estar psicológico; no bem-estar social, que tinham algo a contribuir para a sociedade (contribuição social) e que esta tinha uma organização que fazia sentido para eles (coerência social), apresentando um potencial positivo de evolução (atualização social); enquanto no bem-estar emocional revelam baixo interesse, felicidade e satisfação.

No que concerne à **Tabela 9**, esta apresenta a distribuição dos alunos por sexo, as frequências absoluta e relativa (%), o valor de Qui-quadrado (χ^2) e o valor de prova (*p*) dos resultados ao das categorias da SM.

		Sexo		
		Feminino (n=30)	Masculino (n=26)	Total
		N (%)	N (%)	
Categoria	<i>Flourishing</i>	14 (48%)	15 (52%)	29
	SM moderada	14 (58.3%)	10 (41.7%)	24
	<i>Languishing</i>	2 (66.7%)	1 (33.3%)	3

$\chi^2 = 0,819$; $p = 0,845$

Tabela 9 - Qui-quadrado (χ^2) das categorias da MHC-SF em função do sexo

Apesar de se verificar que grande parte dos adolescentes estão em *flourishing* (N=29), vinte e quatro apresentam SM moderada e três estão em *languishing*, daqui também se extrai que são mais as raparigas que estão nas categorias de SM moderada e em *languishing* (uma aluna de diferença) e mais rapazes em *flourishing* (apenas um de diferença), sem diferenças estatisticamente significativas.

4.3.4. Discussão de Resultados

Perante os resultados obtidos no presente estudo de investigação, e antes de se passar para a fase de discussão dos mesmos, sublinha-se, antes de mais, a dificuldade que se traduziu esta tarefa, uma vez que o quadro de discussão não tem tido o devido eco na literatura especializada.

Isto dever-se-á, no nosso entendimento, ao facto de a SM ser uma temática que só nos últimos anos tem vindo a ganhar força e preocupação por parte da sociedade atual, o que poderá justificar a necessidade de um maior estudo, investigação e investimento nesta área.

4.3.4.1. Dimensões e categorias da MHC-SF em função da prática de atividade física e/ou desportiva

Após o olhar atento e uma análise minuciosa dos resultados obtidos, é-nos possível afirmar com clareza que:

a) Os alunos apresentam diferenças significativas em função da prática de atividade física e/ou no seu bem-estar emocional e social:

Os alunos praticantes evidenciam valores médios mais elevados em todas as dimensões do bem-estar subjetivo relativamente aos não praticantes, sendo essas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do bem-estar emocional e social.

Estes resultados são concordantes com vários estudos em que a AF é vista “como um fator com possíveis implicações no que respeita à [SM] e ao bem-estar” (Cruz, 1996). Reforçando esta evidência, Dias *et al.* (2008) referem que os indivíduos que praticavam desporto com maior frequência avaliavam mais positivamente a sua vida.

Também o estudo de Clow & Edmunds (2014) menciona que indivíduos ativos apresentam menores taxas de doença mental e, por conseguinte, alterações positivas de humor e redução da ansiedade e *stress* comparativamente com adultos sedentários.

b) Os alunos não apresentam diferenças significativas em função da prática de atividade física e/ou desportiva na sua saúde mental:

Apesar de não se verificarem resultados estatisticamente significativos entre as categorias da SM e a prática desportiva, os resultados mostram que a maioria dos alunos se encontra em *flourishing*.

Os participantes agora em análise demonstram níveis relativamente altos de SM positiva, sendo que a maioria dos inquiridos se encontra em *flourishing* e a minoria em *languishing*. Este resultado revela-se importante, pois quanto mais em *flourishing* o adolescente estiver, maior será a sua tendência para adotar comportamentos adaptativos e, pelo contrário, menor será a probabilidade de se encontrar deprimido (Keyes, 2002).

A este propósito destacamos dois estudos cujos resultados se demonstram semelhantes. Por um lado, o estudo de Keyes *et al.* (2012) enuncia que a maioria dos jovens entre os 18 e os 30 anos de idade se encontram em *flourishing*, enquanto, por outro lado, Monte *et al.* (2015), num estudo cuja amostra é composta por elementos jovens (mas não estudantes), afirma ter obtido níveis relativamente baixos de psicopatologia e níveis relativamente elevados de SM positiva.

Contudo, no que respeita às categorias do estado de SM (*languishing*, SM moderada e *flourishing*) não se verifica uma associação estatisticamente significativa com a prática desportiva (praticantes e não praticantes) e os estados de SM. Este resultado diverge dos já descritos em anteriores estudos e artigos científicos, uma vez que, contrariamente a estes últimos em que se aponta para a relação entre a prática de AF e a SM e bem-estar (Cruz, 1996), não verificamos uma associação estatisticamente relevante entre estas variáveis. Esta associação necessita, por isso, de ser amplamente investigada.

4.3.4.2. Dimensões e categorias da MHC-SF em função do sexo

Atendendo à literatura previamente consultada que nos demonstra que existem evidências de uma relação entre o bem-estar, SM e a AF, e uma vez que o nosso estudo tem como primordial objetivo caracterizar e analisar a relação

entre o bem-estar, a SM e a prática desportiva em alunos do 11.º ano de escolaridade, poder-se-á aferir que:

a) Os alunos não apresentam diferenças significativas em função do sexo no seu bem-estar subjetivo:

Apesar de encontrarmos, na nossa investigação, frequências de respostas, quanto às dimensões da MHC-SF, com valores médios ligeiramente superiores no sexo feminino comparativamente ao sexo masculino na maioria dessas mesmas dimensões, verifica-se uma exceção quanto ao bem-estar emocional (diferença mínima), não tendo, porém, significado estatístico. As médias mais elevadas encontram-se no bem-estar psicológico, sendo que as mais baixas dizem respeito ao bem-estar emocional, situando-se o bem-estar social em valores intermédios.

Estes resultados não são concordantes com o estudo de Keyes (2005) cuja amostra engloba mil e duzentos adolescentes, dos 12 aos 18 anos de idade, onde encontrou médias das frequências de resposta superiores para o bem-estar social e inferiores para as dimensões do bem-estar emocional e psicológico. Também o estudo de Matos *et al.* (2010) contesta os resultados aqui obtidos, relatando que o sexo masculino apresenta médias superiores em todas as dimensões do bem-estar subjetivo comparativamente ao sexo feminino.

b) Os alunos não apresentam diferenças significativas em função do sexo nas categorias da saúde mental:

Não obstante o anteriormente exposto, os resultados aqui alcançados são análogos aos encontrados por Monte *et al.* (2015), uma vez que não se vislumbra qualquer relação entre as variáveis aqui estudadas.

Verificamos, também, que grande parte dos adolescentes estão em *flourishing* (N=25), vinte e dois têm SM moderada e três estão em *languishing*. Por sua vez, o autor da escala (Keyes, 2009) obteve no seu estudo resultados distintos, pois a maioria dos adolescentes apresentava SM moderada (56%), encontrando, ainda, valores mais baixos para o *flourishing* (38%) e para o *languishing* (9%), contrariamente ao que se constatou no nosso estudo em que são mais as raparigas que estão nas categorias de SM moderada e em

languishing (uma aluna de diferença) e mais rapazes em *flourishing* (apenas um de diferença), sem diferenças estatisticamente significativas. Keyes (2002) refere igualmente, mas num estudo cuja amostra é composta por adultos, que o *flourishing* é mais predominante nos homens do que nas mulheres.

Estes resultados distanciam-se, contudo, de outros encontrados na literatura académica e mencionados ao longo do nosso estudo, o que eventualmente poderá estar relacionado com algumas das limitações enunciadas na conclusão do presente estudo de investigação.

4.3.5. Conclusões

Os resultados do presente estudo apontam para a existência de diferenças com significado estatístico entre a prática desportiva e as dimensões de bem-estar, mais especificamente nas dimensões do bem-estar emocional e social em função da prática desportiva dos alunos. Todavia, não se verificam diferenças com significado estatístico nas categorias de SM em função de se ser ou não praticante, bem como não existem diferenças nas dimensões de bem-estar e nas categorias da SM em função do sexo. A maioria dos alunos encontra-se em *flourishing*, enquanto a minoria apresenta um estado de *languishing*.

Assim, de acordo com os resultados supra apresentados, é reconhecida a necessidade de promoção do nosso bem-estar como forma de prevenir a doença mental, devendo, por isso, considerar-se o bem-estar como uma base essencial para a SM e o funcionamento eficaz do indivíduo e, por conseguinte, da comunidade.

Pese embora os resultados acima descritos, é importante identificar os pontos fortes e limitações do presente estudo. Como ponto forte salientamos, desde logo, a utilização de um instrumento validado para a população portuguesa e para a amostra em apreço – o MHC-SF.

Não obstante, este tipo de estudos de investigação permite o desenvolvimento e a implementação de programas de intervenção, com estratégias de promoção de AF e seus benefícios físicos, sociais e mentais para os adolescentes, pois vem reforçar a pertinência da prática desportiva durante a adolescência para a melhoria do bem-estar dos nossos jovens.

Assim, os programas de intervenção dentro do contexto escolar podem passar pela realização de eventos como caminhadas ou corridas, torneios de diferentes modalidades que, além de incentivar à prática de AF, proporcionam, ainda, a interação entre pares, dentro e fora da turma. A título exemplificativo, note-se alguns programas criados neste âmbito: *Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde*; *Ao teu lado – Programa de Promoção de Bem-estar Mental nas Escolas*; *ES'COOL – Promoção da Saúde Mental nas Escolas*; *Levar a Saúde Mental onde ela não chega – Kids*; *Ativa'mente*; etc.

Por outro lado, consideram-se como limitações desta pesquisa o facto de se tratar de um estudo com relativamente poucos participantes para um estudo de natureza quantitativa, bem como o facto de não nos ter sido possível identificar quais as modalidades, a frequência semanal e tipos de prática de AF que têm mais relação com a melhoria do bem-estar e da SM.

Relativamente a estudos futuros, parece-nos importante realizar esta investigação numa amostra que envolva escolas de diferentes contextos sociodemográficos, abrangendo outras faixas etárias e considerando a intensidade da AF praticada, para que possamos obter um melhor conhecimento nesta área, facilitando, assim, o desenvolvimento e a implementação de programas de promoção de SM e de AF.

Ademais, sublinha-se a necessidade urgente de uma maior investigação no estudo desta temática nos diversos contextos (aulas de EF/treino desportivo) por forma a reforçar a intervenção quer de professores, quer de treinadores.

4.3.6. Referências Bibliográficas

- Azúa, S. R., Goñi, A. & Madariaga, J. M. (2009). *Diferencias en el autoconcepto físico associadas a la edad y al género*. In Alfredo Goñi Granmontagne (Org.), *El Autoconcepto Físico: Psicología Y Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Baptista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J. P., Raimundo A. M., Moreira, H., Sardinha, L. B. (2012). *Prevalence of the Anexos CCV Portuguese population attaining sufficient physical activity*. *Med Sci Sports & Exerc.* 44(3)
- Berjano, R., Foguet, J. & González, A. (2008). *El desarrollo de estilos de vida en los adolescentes escolarizados: diferencias entre chicos y chicas*. *IberPsicología* 2008: 13.1. Consultado a 27/07/2022 e retirado da World Wide Web: <http://psicologia-online/ciopa2001/actividades/57/index.html>
- Biddle, S. J. H.; Mutrie, N. & Gorely, T. (2015). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. New York, NY: Routledge
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Rüden, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U. & The European KIDSCREEN Group (2005). *Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence*. *Sozial - Und Präventivmedizin*
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*. *The Lancet*.
- Caspersen, C.J., Powell, K.E. & Christenson, G.M. (1985). *Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for helath-related research*. *Public Health Reports*, 101
- Clow, A. & Edmunds, S. (2014). *Physical Activity and Mental Health*. *Human Kinetics*

- Cruz, J. F. S. A. (1996). *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais
- Eddington, N., & Shuman, R. (2005). *Subjective well-being: Happiness*. Austin: *Continuing Psychology Education*
- Eime, R., Young, J., Harvey, J., Charity, M., & Payne, W. (2013). *A Systematic Review of the Psychological and Social Benefits of Participation in Sport for Children and Adolescents: Informing Development of Conceptual Model of Health through Sport*. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 10.
- Fernandes HM. (2018a). *Physical activity levels in Portuguese adolescents: A 10-year trend analysis (2006-2016)*. *J Sci Med Sport*
- Fernandes, H. (2018b). *Atividade Física e Saúde mental em Adolescentes: o efeito mediador da autoestima e da satisfação corporal*. *Revista de psicologia del deporte/Journal of Sport Psychology* Vol. 27, nº 1
- Fonte, C., Silva, I., Vilhena et Keyes, C. (2020). *The Portuguese Adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form for Adult Population*. *Community Mental Health Journal*, 56(2)
- Hunter J, Marshall J, Corcoran K, Leeder S, Phelps K. *A positive concept of health - interviews with patients and practitioners in an integrative medicine clinic*. *Complement Ther Clin Pract*
- Joshanloo, M. (2013). *The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale*. *Personality and Individual Differences*, 54
- Keyes, C. L. M. (2002). *The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life*. *Journal of health and social research*, 34

- Keyes, C. L. M. (2005). *Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73
- Keyes, C. L. M. (2007). *Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health*. *American Psychologist*, 62
- Keyes, C. L., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). *Evaluation of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans*. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15(3)
- Keyes, C. L. M. (2009). *The Nature and Importance of Positive Mental Health in America's Adolescents*. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.
- Keyes, C.L., Eisenberg, D., Perry, G.S., Dube, S.R., Kroenke, K, e Dhingra, S.S. (2012). *The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students*. *Journal of American College Health*, 60(2)
- Lamers, S., Westerhof, G., Bohlmeijer, E., Klooster, P., & Keyes, C. (2011). *Evaluation the psychometric properties of the Mental Health Continuum - Short Form (MHC-SF)*. *Journal of Clinical Psychology*, 67(1)
- Li HCW, Chan SLP, Chung OKJ, Chui MLM. (2010) *Relationships among Mental Health, Self-esteem and Physical Health in Chinese Adolescents: An exploratory study*. *Journal of Health Psychology*
- Liu, M., Ming, Q (2015). *How Does Physical Activity Intervention Improve Self-Esteem and Self-Concept in Children and Adolescents? Evidence from a Meta-Analysis*

- Loureiro, L., Pedreiro, A., Correia, S., & Mendes, A. (2012). *Reconhecimento da depressão e crenças sobre procura de ajuda em jovens portugueses*. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental
- Machado, Wagner de Lara e Bandeira, Denise Ruschel. (2015). *Escala de Saúde Mental Positiva: Validação da Mental Health Continuum - Short Form*. Psico-USF. Vol. 20, n.º 2
- Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). *Estudo Psicométrico preliminar da Mental Health Continuum – Short Form – for youth numa amostra de adolescentes portugueses*. Psychologica, (53)
- Matos, M. G. & Batista-Foguet, J. M. (2007). *Satisfação com a vida, escola, risco e protecção ao longo da adolescência*. In Santos, P. S. (Org.), *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Climepsi Editores
- Monte, K., Fonte, C., e Alves, S. (2015). *Saúde mental numa população não clínica de jovens adultos: Da psicopatologia ao bem-estar*. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental
- Office of Disease Prevention and Health Promotion (2012). *The Benefits of Playing Sports Aren't Just Physical!*. Consultado a 25/08/2022 e retirado da World Wide Web: <https://health.gov/news-archive/blog/2012/05/the-benefits-of-playing-sports-arent-just-physical/index.html>
- OMS - World Health Organization. (2005). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. Geneva: WHO. World Health Organization. *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference. New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the*

World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948

OMS - World Health Organization - WHO (2006). Physical Activity and Health in Europe

Organização Mundial de Saúde - OMS (2002). Relatório Mundial da Saúde – Saúde Mental: nova concepção, nova esperança. Climepsi Editores.

Peçanha, T., Goessler, K. F., Roschel, H., & Gualano, B. (2020). Social isolation during the COVID-19 pandemic can increase physical inactivity and the global burden of cardiovascular disease. American Journal of Physiology. Heart and Circulatory Physiology

Polanczyk, G. V, Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. Journal of Child Psychology and Psychiatry

Reiner, M., Niermann, C., Jekauc, D., & Woll, A. (2013). Long-Term Health Benefits of Physical Activity—A Systematic Review of Longitudinal Studies. BMC Public Health, 13

Salvador, M. do C., Matos, A. P., Oliveira, S., S March, J., Arnarson, E. Ö., Carey, S. C., & Craighead, W. E. (2017). A Escala Multidimensional de Ansiedade para Crianças (MASC): Propriedades psicométricas e análise fatorial confirmatória numa amostra de adolescentes portugueses. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica, 45

Sampaio de Carvalho, J., Salgado Pereira, N., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form:

A study of Portuguese speaking children/youths. Journal of Child and Family Studies, 25

Silva, A; Matos, M & Diniz, J. (2010). *Idade, Género e Bem-Estar Subjectivo nos Adolescentes*. Revista portuguesa de pedagogia

Snell, T., Knapp, M., Healey, A., Guglani, S., Evans-Lacko, S., Fernandez, J., Ford, T. (2013). *Economic impact of childhood psychiatric disorder on public sector services in Britain: estimates from national survey data. Journal of Child Psychology and Psychiatry*

Sousa, J. M. (2015). *Estudo Preliminar de Adaptação e Validação da Escala de Avaliação do Eu Resiliente: resiliência, autodano e ideação suicida em adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra

Spruit A, Assink M, van Vugt E, van der Put C, Stams GJ (2016). *The effects of physical activity interventions on psychosocial outcomes in adolescents: A meta-analytic review*

Stratton, G., & Fairclough, S. R., N. (2008). *Physical activity levels during the school day. In A. Smith & S. Biddle (Eds.), Youth physical activity and sedentary behavior: challenges and solutions*. Leeds: Human Kinetics

Tandon, R. (2020). *COVID-19 and mental health: Preserving humanity, maintaining sanity, and promoting health. Asian Journal of Psychiatry*

Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). *Health benefits of physical activity: the evidence. Canadian medical association journal*

Wareing, A. (2018). *School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. International Journal of Nursing Practice*

Westerhof, G. J. & Keyes, C. L. M. (2010). *Mental illness and mental health: the two continua model across the lifespan. Journal of Adult Development, 17*

5. Resultado Final do Campeonato

Lecionada a última aula e com o término do respetivo mestrado, um misto de sentimentos e sensações vão despontando. Este foi um ano pautado por uma montanha-russa de emoções, muito trabalho, dedicação e empenho e pelo despoletar de um gosto imenso e profundo pela profissão.

Revejo-me como alguém aventureiro, sempre na incessante busca de novos desafios, colocando-me, as mais das vezes, em situações pouco confortáveis – mas estimulantes – de modo a evoluir, educar-me e a descobrir outras áreas de interesse. Foi deste modo que fui acolhendo os reptos que me foram lançados ao longo deste que foi o meu percurso desportivo e escolar, procurando preencher o meu dia-a-dia com diferentes tipos de experiências e tarefas.

Assim, considero pertinente destacar algumas das funções que desempenhei durante este ano letivo, em simultâneo com o EP, e que tanto contribuíram para a minha formação profissional. Assumi o papel de Treinador Principal no escalão *Petizes*, bem como o de Treinador-Adjunto no escalão *Iniciados* e o de Secretário Técnico no processo de certificação do Boavista Futebol Clube. Em paralelo com todos estes cargos exercidos, investi continuamente na minha formação individual através de inúmeras formações, congressos e seminários.

Nutrindo eu um enorme fascínio pelo ensino e pelo treino, o presente Relatório de Estágio não poderia senão girar em torno destas minhas paixões, intitulando-me por Treinador-Professor e interligando, durante todo o meu relatório, os mais variados conceitos destes dois mundos. Desta forma, serviu o supramencionado documento para descrever, na primeira pessoa, o campeonato (*i.e.*, o EP) que experienciei, caracterizando-o como um trajeto complexo, composto por altos e baixos, mas que, chegado o final da época desportiva (escolar), se traduziu na vitória e sucesso de todos os envolvidos.

Considero indispensável, também, realçar e resumir todo o trabalho desenvolvido neste ano através da palavra APRENDIZAGEM.

Foi um ano onde aprendi a lidar com o erro e com o insucesso.

Foi um ano onde o empenho e o trabalho prévio de qualidade foram fulcrais para combater todas as dificuldades sentidas.

Foi um ano onde me adaptei a um diferente contexto e a diferentes personalidades.

Foi um ano em que aprendi a lidar com frustrações, angústias e tristezas.

Foi um ano de reflexão diária, procurando responder aos erros e aos objetivos dos alunos.

Foi um ano de experiências, estratégias, criatividade, imaginação.

Foi um ano de rigor, critério, trabalho, organização.

Foi um ano onde aprendi a simplificar – “O menos é mais”.

Foi um ano exigente, dinâmico, desafiador, único!

Da conclusão do EP resulta, de entre outras coisas, a despedida. O adeus à minha primeira escola e, conseqüentemente, à minha primeira turma não se revelou tarefa fácil. Ao longo deste ano fomos crescendo em conjunto, aprendemos e ajudamo-nos mutuamente, ambicionei sempre o melhor para os meus alunos e trabalhei para que tal fosse possível. Volvidos estes meses, é evidente a relação de cumplicidade e respeito que construímos juntos.

Servindo-me da reflexão realizada por três dos meus alunos relativamente às aulas de EF por mim lecionadas após estes dez meses, é possível ler comentários e observações muito positivos que me deixam genuinamente satisfeito com o trabalho que foi sendo desenvolvido:

“Durante este ano letivo consideramos que as aulas foram entusiasmantes, criativas e envolventes.”

“Na nossa opinião, a forma de abordagem das matérias e conceitos no contexto de aula foi sempre bastante prático e fácil de compreender.”

“Estas aulas foram uma forma de criar mais autonomia, pois éramos desafiados a superar as nossas dificuldades e a melhorar o nosso desempenho.”

“Agradecemos a compreensão e respeito por parte dos professores, que nos foi dado ao longo deste ano. Obrigada por fazerem parte do nosso percurso escolar de uma forma cuidadosa e amigável, que levava a um ambiente de aula confortável e interessante.”

**Excerto da reflexão das aulas de EF, 10/06/2022,
documento elaborado pela minha turma**

Serão sempre estes pequenos (mas enormes) gestos que me moverão enquanto profissional, trabalhando permanentemente para motivar e ajudar os meus alunos.

Permanecerão, de agora em diante, as lembranças e recordações de um ano de grande crescimento pessoal e profissional; dos “meus” alunos – os primeiros – que, apesar de não o saberem, foram o combustível que necessitei para me motivar a ser mais e melhor e que, por isso, viverão eternamente na minha memória; assim como todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso deste ano letivo e do meu percurso enquanto docente.

Escrevo esta breve reflexão com um profundo sentimento de gratidão e feliz por ter arriscado e concluído esta tão importante e bonita etapa do meu percurso académico. Anseio intensamente pelo que está por vir, grato a todos os intervenientes que se cruzaram e contribuíram para esta minha caminhada, garantindo que tudo farei para ser um Professor de excelência.

6. Expectativas do Treinador-Professor para as Próximas Épocas

“Quanto mais se sabe mais vai ficando por saber.”

Almada Negreiros, 1971

Concluído o ano letivo 2021/2022, encerra-se um ciclo por mim há muito desejado e ambicionado, mas que encaro apenas como um ponto de partida para novos desafios e aprendizagens, o começo de uma longa e árdua caminhada de formação contínua e infindável.

O EP revelou-se, indubitavelmente, um complemento de excelência na minha formação profissional, permitindo-me confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do meu percurso académico com a vertente prática de um estágio desenvolvido na ESCM. O EP simboliza, assim, uma bonita travessia da ponte que separa de *onde vim* para *onde pretendo ir*.

Numa perspetiva mais pessoal, o EP possibilitou-me adquirir várias ferramentas e expedientes que mudaram, também, o meu olhar sobre o treino de equipas de formação e que certamente irei experienciar e explorar nas épocas desportivas que se avizinham.

“Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final.

Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário...

Perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver.”

Fernando Pessoa, *in* Praticando o Desapego

Resta, por ora, abraçar a saudade daquilo que vivenciei e que muito me enriqueceu, mas consciente de que *para a frente é que é caminho*, como nos diz o velho e sábio provérbio popular português.

De olhos e coração postos no futuro, rumará este Treinador-Professor em busca de novos desafios, procurando prosseguir com a sua formação numa nova cidade: Lisboa. Assim, o próximo objetivo será o ingresso no Mestrado em Futebol da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa em

colaboração com a Federação Portuguesa de Futebol e a admissão de funções enquanto Treinador no Real Sport Clube que, tal como o Boavista Futebol Clube foi na época desportiva transata, será a parceria perfeita entre o treino e a vida académica, que tanto prazer lhe dão.

Não obstante os desafios vindouros se afastarem da Escola, esta nunca representará uma porta fechada na minha vida, uma vez que procurarei sempre conjugar o ensino e o treino, tal como sucedeu durante o EP, e que tanto me fizeram sentir feliz e realizado.

“Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Fernando Pessoa, *in* Tabacaria

7. Referências Bibliográficas

- Aguiar, J. & Alves, M. (2010). *A Avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores*. In Maria Palmira Alves e Maria Assunção Flores. *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Araújo, J. (1995). *Manual do Treinador do Desporto Profissional*. Porto: Campo das Letras
- Azevedo, E. (2017). *Evolução da Capacidade de Reflexão de uma Professora Estagiária de Educação Física no Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos*. FADEUP: Revista Portuguesa Ciências do Desporto. Consultado a 17/06/2022, disponível em: <https://rpcd.fade.up.pt/entradaPT.html>
- Azevedo, J. (2010). *Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In Projecto fénix - mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica
- Bandeira, T. (2010). *Motivação do Treinamento Físico para Alta Performance*. São Paulo: Universidade do Futebol
- Bento, J. (2001). *Desporto, Saúde, Vida – Em Defesa do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte
- Borsa, J. (2007). *O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil*. Rio Grande do Sul: PUCRS

- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). *Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada*. Porto:Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto, 32
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Escola Secundária José Gomes Ferreira: Sociedade Portuguesa de Educação Física. Consultado a 07/07/2022, disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/download/163/150>
- Catita, L. (2002). *A Relação Treinador-Atleta – A Importância do Treinador na Motivação e Continuidade da Prática de Jovens Atletas em Luta*. Luta Magazine, 1
- Cortesão, L. (1998). *O Arco-íris na Sala de Aula: Processos de Organização de Turmas – Reflexões Críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Enricone, D., Stobäus, C., Faria, E., Bocchese, J., Mosquera, J., Portal, L., Rahde, M., Abrahão, M. & Grillo, M. (2008). *Ser Professor*. Porto Alegre: ediPUCRS
- Estanqueiro, A. (2015). *Saber Lidar com as Pessoas: Princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença
- Fita, E. (1999). *O Professor e a Motivação dos Alunos*. In Tapia, J. & Fita, E. (Eds.), *A Motivação em Sala de Aula: O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). *Avaliação: Um Caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia

- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). *A Investigação sobre Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos*. FADEUP: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto n.º 3, vol. 7
- Lima, T. (1999). *Competições para Jovens. Os Jovens e o Desporto*. Oeiras: Publicações Dom Quixote
- Martins, G. (1992). *Europa – Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania*. Colóquio: Educação e Sociedade
- Matos, Z. & Graça, A. (2004). *Criação de Hábitos de Atividade Física Regular: Um Objetivo Central da Educação Física in* Bento, J. & Marques, A., Atas das Jornadas Científicas, Desporto Saúde e Bem-Estar. Porto: FCDEF-UP
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). *Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto in* Mesquita, I. & Rosado, A., *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana: FMH Edições: Um corpo de conhecimento
- Money, J. (1998). *Sin, science, and the sex police: Essays on sexology & sexosophy*. New York: Prometheus Books
- Monroy Antón, A. & Sáez Rodríguez, G. (2008). *Historia del deporte. De la Prehistoria al Renacimiento*. Espanha: Wanceulen, Editorial Deportiva, S.L.
- Portela, A. (2009). *Percepção de Estudantes Estagiários Relativamente à Avaliação em Educação Física, Quanto ao Género e à Modalidade Desportiva*. Porto: FADEUP
- POZO, J. (2002). *Aprendizes e Mestres: A Nova Cultura da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação

- Rosado, A. & Mesquita, A. (2008). *A Formação para ser Treinador*. in Tavares, F. Graça, A. Garganta, J. & Mesquita, I. (Eds.), *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos*. Porto: FADEUP
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Silva, M. (2013). *A Importância da Observação de Aulas no Processo de Avaliação de Desempenho Docente: Conceções de Professores: Gestão e Desenvolvimento*, cap. 21 – Universidade Católica Portuguesa
- Silva, R., Queirós, P. & Mesquita, I. (2017). *Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física* in Mesquita, I., Tavares, F., Neves, J. & Bessa, C., 6.º Congresso Internacional de Jogos Desportivos: Desafios da excelência nos jogos desportivos coletivos: da investigação prática. FADEUP: FADEUP Editora
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). *Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica*. Consultado a 20/07/2022, disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2027/1/Avaliação%20Inicial%20situações%20jogadas%20como%20ferramenta%20pedagógica%20.pdf>
- Vieira, M. (2012). *Educação Física Escolar: Jogos Cooperativos, sua importância e aceitação nas aulas de Educação Física*. Porto Velho: Universidade de Brasília

Anexos

Anexo 1 - Ficha de Caracterização

	Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (Escola Secundária do Castelo da Maia) Núcleo de Estágio de Educação Física – FADEUP Ano letivo – 2021/2022	
---	--	---

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO/A ALUNO/A

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome:	Ano: Turma: Nº:		
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
Concelho:	Código Postal:	-	
Telefone:	Telemóvel:	E-mail:	
Peso:	Altura:		

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO			
Nome:	Parentesco:		
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
Concelho:	Código Postal:	-	
Telefone:	Telemóvel:	E-mail:	
Profissão:	Telet. de emprego:		
Situação profissional atual: (Assinala com um x)			
☐ Efetivo ☐ Contratado ☐ Reformado ☐ Desempregado			

OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES	
Atividades complementares a que te dedicas:	
Programas de televisão preferidos:	
Tipo de leitura preferida:	
Desportos preferidos:	
Grupo musical favorito:	
Tipo de música preferida:	

NA ESCOLA	
Gostas da tua escola?	
☐ Sim ☐ Não Porquê?	
Quais as disciplinas preferidas?	
Quais as de que gostas menos?	
Já repetiste algum ano? ☐ Sim ☐ Não Em que ano(s)?	
Qual a importância que atribuis à Educação Física? Por quê?	
Qual a tua motivação para a disciplina de Educação Física? Sendo 1, completamente desmotivado e 5, muito motivado.	

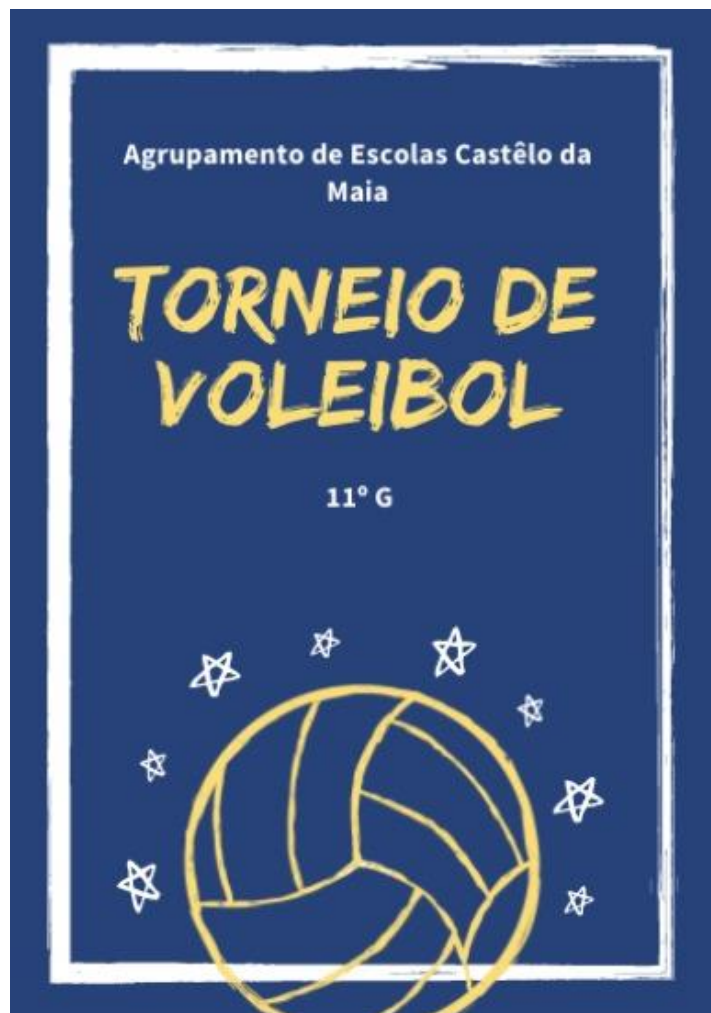
	Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (Escola Secundária do Castelo da Maia) Núcleo de Estágio de Educação Física – FADEUP Ano letivo – 2021/2022	
---	--	---

O TEU FUTURO
Pretendes frequentar o Ensino Superior?
☐ Sim ☐ Não
Que profissão gostarias de ter no futuro?
A nível académico, até onde pretendes chegar (licenciatura, mestrado, doutoramento)? Em que área?

SAÚDE
Tens alguma doença crónica, alérgica ou outra?
☐ Sim ☐ Não
Se sim, qual?
Tomas algum medicamento regularmente?
Tens dificuldades auditivas ou visuais?
Realizaste alguma cirurgia recentemente?
☐ Sim ☐ Não
Se sim, em que ano e a quê?
A que horas te costumavas deitar?
Tens algum fator que condicione a prática de exercício físico?
☐ Sim ☐ Não
Se sim, diz qual a(s) razão(ões) desse condicionamento.

PRÁTICA DESPORTIVA
Já praticaste ou praticas algum desporto?
☐ Sim ☐ Não
Se sim, qual?
Se não, terias interesse em praticar algum?
☐ Sim ☐ Não
Se sim, qual?
Já participaste em desporto escolar?
☐ Sim ☐ Não
Se sim, em que modalidade?
Qual é o teu maior exemplo no Desporto? Porquê?
Quais as tuas expectativas para as aulas de Educação Física?

Anexo 2 - Torneio de Voleibol



Jornadas:

1ª JORNADA:					Resultado
CAMPO	1	1	Vs	2	
	2	6	Vs	3	
	3	5	Vs	4	

2ª JORNADA:					Resultado
CAMPO	1	1	Vs	4	
	2	3	Vs	5	
	3	2	Vs	6	

3ª JORNADA:					Resultado
CAMPO	1	3	Vs	1	
	2	4	Vs	2	
	3	5	Vs	6	

4ª JORNADA:					Resultado
CAMPO	1	5	Vs	1	
	2	3	Vs	6	
	3	4	Vs	5	

Anexo 3 - Percurso e Enigma da Corrida de Orientação

Primeiro Percurso (GPS)

Código QR:

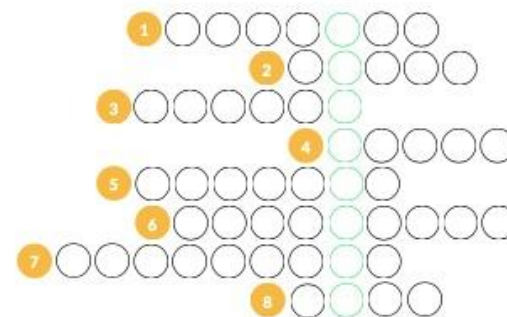


Mapa:



ENIGMA - CORRIDA DE ORIENTAÇÃO

Responda às perguntas e preencha as palavras cruzadas com as respostas corretas.



- 1 Qual é a avenida onde se encontra a estátua de Almeida Garrett?
R: ALIADOS
- 2 Qual é o desporto praticado por Rafael Nadal?
R: TÊNIS
- 3 Quem é o autor das Lusiadas?
R: CAMÕES
- 4 Qual é o nome próprio de Carlos da Maia? - Livro Os Maias
R: PEDRO
- 5 Qual foi a segunda modalidade lecionada nas aulas de Educação Física?
R: FUTEBOL
- 6 Qual é o nome do país com o maior número de cangurus?
R: AUSTRÁLIA
- 7 Qual é a capital da Hungria?
R: BUDAPESTE
- 8 Qual é a coisa, qual é ela, que mesmo sendo nossa, é mais usada pelos outros?
R: NOME

Nome _____ Grupo _____

Anexo 4 - Critérios de Correção de Condição Física

	Aptidão Física – Circuito de Condição Física (Critérios de Correção)
---	---

Grupo: ____

Indicador	Descritor de desempenho	Sim	Não	Pontos
Identificação	Identifica o grupo, disciplina, data, tema, nome do professor e logótipo do agrupamento.			
Plano (200 pontos)	Apresenta a proposta, identificando o respetivo objetivo, ou seja, as capacidades motoras a desenvolver. (10 pontos)			
	Apresenta a proposta, identificando o método (com número de séries, "tempo" de execução). (10 pontos)			
	Identifica os meios (máximo 2/aluno) e o espaço necessário na proposta a desenvolver. (10 pontos)			
	Apresenta uma proposta, incluindo exercícios para os vários grupos musculares/corpo todo. (10 pontos) Nota: trabalho pode ser na proporção 50% - 50% MI - MS, 25% - 75% MI-MS / MS-MI			
	Apresenta uma proposta, incluindo exercícios para as três componentes cardiorrespiratória (C), força muscular (FM), força resistência (FR). (10 pontos) Nota: trabalho pode ser na proporção 33%-33%-33% C-FM-FR ou 25%-25%-50% C-FM-FR / FM-FR-C / FR-C-FM			
	Descreve sucintamente os exercícios a serem realizados, indicando apenas os pontos-chave ou critérios de êxito fundamentais dos exercícios. (10 pontos)			
	Apresenta esquemas ilustrativos e/ou imagens. (5 pontos)			
	Escolhe exercícios que dão resposta ao objetivo do plano. (35 pontos)			
	Apresenta uma proposta com um número de exercícios e séries, ajustado ao seu nível (35 pontos)			
	Utiliza meios que dão resposta ao objetivo definido. (30 pontos)			
	Ordem dos exercícios adequada, evitando a realização de dois exercícios, seguidos, que visem preferencialmente os mesmos grupos musculares ou o mesmo tipo de trabalho – componente cardiorrespiratória, força muscular, força resistência. (35 pontos)			
Total				

Nota final: ____ valores

Anexo 5 - Roulement das Instalações de Educação Física

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CASTÊLO DA MAIA / ESCM							
Horários de Educação Física - Ano Letivo 2021/2022							
Início	Final	Instalação	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8.20	9.05	Pavilhão espaço 1	9°C	9ºB	9°C	12°F	9ºA
		Pavilhão espaço 2	11ºD	10ºG	8ºA	11ºE	9ºG
		Pavilhão espaço 3	10ºA	12ºE	10ºA	9ºD	12ºE
		Sala de Ginástica/Dança	7ºB	9ºF	8ºH	11ºF	8ºK
9.05	9.50	Pavilhão espaço 1	9°C		9ºA	12°F	9ºA
		Pavilhão espaço 2	11ºD	10ºG	8ºE	11ºE	9ºG
		Pavilhão espaço 3	10ºA	12ºE	10ºA	7ºJ	12ºE
		Sala de Ginástica/Dança	7ºB	9ºG	8ºG	11ºF	8ºL
10.05	10.50	Pavilhão espaço 1	12ºG	12ºF	12ºB		9ºE
		Pavilhão espaço 2	10ºE	7ºK	10ºF	10ºG	11ºH
		Pavilhão espaço 3	8ºJ	10ºB	10ºC	12ºA	8ºD
		Sala de Ginástica/Dança	7ºA	10ºD	9ºE	10ºD	12ºC
10.50	11.35	Pavilhão espaço 1	12ºG	12ºF	12ºB	9ºI	9ºE
		Pavilhão espaço 2	10ºE	7ºE	10ºF	10ºG	11ºH
		Pavilhão espaço 3	8ºJ	10ºB	10ºC	12ºA	8ºD
		Sala de Ginástica/Dança	7ºA	10ºD	8ºB	10ºD	12ºC
11.45	12.30	Pavilhão espaço 1	12ºB	12ºD	12ºG	12ºD	7ºK
		Pavilhão espaço 2	11ºC	8ºD	10ºE	11ºD	8ºI
		Pavilhão espaço 3	12ºA	11ºA	12ºH I/12ºH R	10ºB	8ºC
		Sala de Ginástica/Dança	7ºD	11ºG	12ºC	11ºG	11ºB
12.30	13.15	Pavilhão espaço 1	12ºB	12ºD	12ºG	12ºD	7ºK
		Pavilhão espaço 2	11ºC	7ºF	10ºE	11ºD	8ºI
		Pavilhão espaço 3	12ºA	11ºA	12ºH I/12ºH R	10ºB	8ºF
		Sala de Ginástica/Dança	7ºC	11ºG	12ºC	11ºG	11ºB
13.30	14.15	Pavilhão					
		Sala de Ginástica/Dança					
14.15	15.00	Pavilhão espaço 1	7ºG			9ºJ	
		Pavilhão espaço 2					
		Pavilhão espaço 3				7ºB	
		Sala de Ginástica/Dança					
15.15	16.00	Pavilhão espaço 1	8ºG	8ºL	8ºI	9ºH	
		Pavilhão espaço 2	8ºB	11ºE		11ºC	10ºF
		Pavilhão espaço 3	10ºC	9ºH	7ºG	11ºA	8ºE
		Sala de Ginástica/Dança	9ºI	11ºF	11ºB	7ºA	9ºF
16.00	16.45	Pavilhão espaço 1	8ºG	8ºL	8ºJ	7ºH	
		Pavilhão espaço 2	8ºB	11ºE		11ºC	10ºF
		Pavilhão espaço 3	10ºC	9ºH	7ºG	11ºA	8ºE
		Sala de Ginástica/Dança	9ºI	11ºF	11ºB		9ºF
16.50	17.35	Pavilhão espaço 1	12ºH I/12ºH R				
		Pavilhão espaço 2					
		Pavilhão espaço 3					
		Sala de Ginástica/Dança					

A mudança de espaço faz-se no sentido descendente. De 08/06/22 a 15/06/22 gestão partilhada dos espaços.				
1ª	20/09 a	11/10 a	01/11 a	22/11 a
Período	08/10	29/10	19/11	17/12
2ª	03/01 a	24/01 a	14/02 a	14/03 a
Período	21/01	11/02	11/03	05/04
3ª	19/04 a	01/05 a	16/05 a	30/05 a
Período	29/04	13/05	27/05	07/06

Dia	Mês	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
D										1 - Feriado	
2ª F				1 - Feriado						2	
3ª F				2 - Futebol			1 - Lançamento do Peso	1- Férias Letivas		3 - Jogos Tradicionais	
4ª F	1		3	1- Feriado			2	2 - Férias Letivas		4	1
5ª F	2			4 - Futebol	2 - Futebol		3 - Lançamento do Peso	3 - Voleibol		5 - Dia da Cidadania	2 - Corrida de Orientação
6ª F	3	1	5	3			4	4	1	6	3
S	4	2	6	4	1	5	5	5	2	7	4
D	5	3	7	5	2		6	6	3	8	5
2ª F	6	4	8	6		3 - Férias Letivas	7	7	4	9	6
3ª F	7	5- Feriado	9 - Futebol	7 - Área dos Conhecimentos	4 - Férias Letivas	8 - Voleibol	8 - Voleibol	5 - Voleibol	10 - Jogos Tradicionais	7 - Auto e Hetero Avaliação	
4ª F	8	6	10	8 - Feriado	5 - Férias Letivas	9	9	6	11	8	
5ª F	9	7 - Chá-Chá-Chá	11 - Futebol	9 - Área dos Conhecimentos	6 - Férias Letivas	10 - Voleibol	10 - Voleibol	7 - Auto e Hetero Avaliação	12 - Jogos Tradicionais	9	
6ª F	10	8	12	10	7 - Férias Letivas	11	11	8	13	10	
S	11	9	13	11	8	12	12	9	14	11	
D	12	10	14	12	9	13	13	10	15	12	
2ª F	13	11	15	13	10	14	14	11 - Férias Letivas	16	13	
3ª F	14	12 - Chá-Chá-Chá	16 - Futebol	14 - Área dos Conhecimentos	11 - Área dos Conhecimentos	15 - Voleibol	15 - Voleibol	12 - Férias Letivas	17 - Jogos Tradicionais	14	
4ª F	15	13	17	15	12	16	16	13 - Férias Letivas	18	15	
5ª F	16	14 - Chá-Chá-Chá	18 - Futebol	16 - Auto e Hetero Avaliação	13 - Área dos Conhecimentos	17 - Voleibol	17 - Voleibol	14 - Férias Letivas	19 - Jogos Tradicionais	16	
6ª F	17	15	19	17	14	18	18	15 - Férias Letivas	20	17	
S	18	16	20	18	15	19	19	16	21	18	
D	19	17	21	19	16	20	20	17- Páscoa	22	19	
2ª F	20	18	22	20 - Férias Letivas	17	21	21	18 - Férias Letivas	23	20	
3ª F	21 - Apresentação	19 - Chá-Chá-Chá	23 - Futebol	21 - Férias Letivas	18 - Lançamento do Peso	22 - Voleibol	22 - Voleibol	19 - Área dos Conhecimentos	24 - Corrida de Orientação	21	
4ª F	22	20	24	22 - Férias Letivas	19	23	23	20	25	22	
5ª F	23 - Fiescola	21 - Chá-Chá-Chá	25 - Futebol	23 - Férias Letivas	20 - Lançamento do Peso	24 - Voleibol	24 - Voleibol	21 - Área dos Conhecimentos	26 - Corrida de Orientação	23	
6ª F	24	22	26	24 - Férias Letivas	21	25	25	22	27	24	
S	25	23	27	25	22	26	26	23	28	25	
D	26	24	28	26	23	27	27	24	29	26	
2ª F	27	25	29	27 - Férias Letivas	24	28 - Férias Letivas	28	25 - Feriado	30	27	
3ª F	28 - Chá-Chá-Chá	26 - Futebol	30 - Futebol	28 - Férias Letivas	25 - Lançamento do Peso		29 - Voleibol	26 - Jogos Tradicionais	31 - Corrida de Orientação	28	
4ª F	29	27		29 - Férias Letivas	26		30	27		29	
5ª F	30 - Chá-Chá-Chá	28 - Futebol		30 - Férias Letivas	27 - Lançamento do Peso		31 - Voleibol	28 - Visita de Estudo		30	
6ª F		29		31 - Férias Letivas	28			29			
S		30			29			30			
D		31			30						
2ª F					31						

Apresentação	
Chá-Chá-Chá	
Futebol	
Área dos Conhecimentos	
Lançamento do Peso	
Voleibol	
Jogos Tradicionais	
Corrida de Orientação	
Auto e Hetero Avaliação	
Feriados e Férias Letivas	
Atividades Escolares	

Anexo 7 - Exemplo de Planificação Periodal

PLANIFICAÇÃO 3º PERÍODO 11ºG							
AULAS	SEMANA	DIA	INÍCIO	FINAL	ESPAÇO	MODALIDADE	Grupos de Trabalho
101 e 102	18/04-22/04	19/abr	11h45	13h15	SALA S 225	Área dos conhecimentos	
103 e 104		21/abr	11h45	13h15	SALA S 225	Aula Teórica JT e CO + QA AC	
105 e 106	25/04-29/04	26/abr	11h45	13h15	SALA GINÁSTICA/DANÇA	Jogos Tradicionais	
107 e 108		28/abr	11h45	13h15	SALA GINÁSTICA/DANÇA	Visita de Estudo	
109 e 110	02/05-06/05	03/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 1	Jogos Tradicionais	Grupo 1
111 e 112		05/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 1	Dia da Cidadania	
113 e 114	09/05-13/05	10/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 1	Jogos Tradicionais	Grupo 2
115 e 116		12/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 1	Jogos Tradicionais	Grupo 3
117 e 118	16/05-20/05	17/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 2	Jogos Tradicionais	Grupo 4
119 e 120		19/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 2	Jogos Tradicionais	Grupo 5
121 e 122	23/05-27/05	24/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 2	Corrida de Orientação	Grupo 4
123 e 124		26/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 2	Corrida de Orientação	Grupo 3
125 e 126	30/05-04/06	31/mai	11h45	13h15	ESPAÇO 3	Corrida de Orientação	Grupo 2
127 e 128		03/jun	11h45	13h15	ESPAÇO 3	Corrida de Orientação + QA Orientação	Grupo 1
129 e 130	06/06-10/06	07/jun	11h45	13h15	ESPAÇO 3	Auto e Hétero Avaliação	

Anexo 8 - Exemplo de Planificação de Unidade Didática

GRELHA DE VICKERS							
11º ANO - UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇAS SOCIAIS (CHACHACHÁ)							
Objetivo terminal		Identificar e executar os diferentes conteúdos do chachachá, de acordo com o momento e ritmo da música					
Aprendizagens essenciais		Apreciar, corpor e realizar, nas Atividades rítmicas expressivas (Danças Sociais), sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.					
Áreas de competências dos alunos		A B C D F G H J					
DATA		30/set	07/out	12/out	14/out	19/out	21/out
SESSÃO		AULA 1 E 2	AULA 3 E 4	AULA 5 E 6	AULA 7 E 8	AULA 9 E 10	AULA 11 E 12
DURAÇÃO		75'	75'	75'	75'	75'	75'
ESPAÇO		Sala gin.	Sala gin.	Pav 3	Pav 3	Pav 3	Pav 3
Conteúdos	Passo básico	DE	E	E	E	E	AS
	New York	DE	E	E	E	E	AS
	Mão na mão		DE	E	E	E	AS
	Volta à esquerda		DE	E	E	E	AS
	Volta à direita				DE	E	AS
	Coreografia				DE	E	AS
Cultura Desportiva	História	X					
	Características da modalidade	X					
Condição Física	Capacidades coordenativas	Ritmo	X	X	X	X	X
		Reação		X	X		
		Orientação Espacial	X	X	X	X	X
	Capacidades condicionais	Equilíbrio		X	X		
		Força		X	X		
		Velocidade		X	X		
		Flexibilidade		X	X		
		Resistência aeróbia		X	X		
Conceitos Psicomotoriais	Motivação			X	X		
	Participação			X	X		
	Autonomia			X	X		
	Atenção aos outros			X	X		

Como Ensinar?
De acordo com as características da dança, mais concretamente do Chá-chá-chá, penso que as melhores estratégias para lecionar esta modalidade passam pela repetição sistemática, o trabalho a pares de forma progressiva e alteração da ordem dos conteúdos abordados para trabalhar as capacidades coordenativas dos alunos. No ensino a pares pretendo fazer com que todos os alunos trabalhem entre si, realizando diferentes funções (Homem, Mulher). Deste modo, tenciono que os alunos com apresentem mais aptidão ajudem quem possui maiores dificuldades e desenvolvam certas características, como a responsabilidade, disciplina, autonomia e autoconfiança. Pretendo aplicar um ensino sistemático devido às características da dança, uma vez que os alunos só vão ser capazes de assimilar os conteúdos através de um significativo número de repetições. Este trabalho deverá ser levado de forma progressiva, pois o objetivo é que as aulas sejam desafiantes para os alunos. Assim, quando estes conseguem assimilar um conteúdo e realizá-lo com primor, introduzo um novo elemento técnico de modo a tornar a aula mais dinâmica e enriquecedora para os alunos.
Para quê Ensinar?
No final da unidade didática, o aluno deve ser capaz de distinguir e executar os diferentes passos de dança do Chá-chá-chá com a devida fluidez e aspetos estéticos, sendo capazes de acompanhar o ritmo da música, entrar nos tempos exatos e orientarem-se no espaço existente. Para além disso, a dança é uma excelente modalidade para trabalhar a entreajuda e cooperação entre alunos, tornando-os capazes de desenvolver características de liderança.
Modelo de Ensino
Modelo Instrução Direta + Modelo Desenvolvimental + Aprendizagem Cooperativa + Ensino a Pares Na minha perspetiva, sendo a dança um desporto pouco familiar à generalidade da turma e, quando o seja, a grande maioria pertence ao género feminino, é natural que o primeiro contacto com a modalidade se traduza num possível desconforto pelo desconhecimento da mesma. Por estas razões, julgo que numa primeira abordagem de aprendizagem desta modalidade faz todo o sentido ser o professor, através do MTD, a "dirigir" todo o processo, de modo a conceder algumas bases para, futuramente, ser o aluno a trabalhar sobre eles. Após a aprendizagem de alguns conteúdos base e de algumas noções das capacidades coordenativas por parte dos alunos, passa a fazer sentido o centro do processo começar a ser o aluno para que, deste modo, o mesmo perceba o que faz, porque faz e conheça as decisões tomadas a seu respeito. No caso do Chá-chá-chá e sendo uma dança a pares, considero que essencial incorporar aqui também a Aprendizagem Cooperativa e o Ensino a Pares. Aprendizagem Cooperativa, pois pretende-se que os alunos estejam preparados a trabalhar em pares, de modo que todos contribuam de igual forma para o processo e resultado de aprendizagem. O Ensino a Pares, uma vez que as aulas vão ser todas realizadas a pares e pretendo-se que o aluno que apresente mais dificuldades trabalhe com o aluno que tenha maiores aptidões de aprendizagem, para que, assim, se possa potenciar as diferentes competências nos dois alunos. Através do uso destes dois modelos procura-se que o aluno seja o centro do processo dentro de um ambiente positivo para a sua aprendizagem.

FUNÇÃO DIDÁTICA
I - INTRODUÇÃO
E - EXERCITAÇÃO
AS - AVALIAÇÃO SUMATIVA

Anexo 9 - Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica - Futebol													
Número - Foto - Nome			Habilidades Motoras					Situações de Jogo				Cultura Desportiva	Nível de Jogo
			Passe	Recepção	Condução de bola	Drible	Remate	Ocupação do espaço	Criação oportunidades de finalização	Atitude Defensiva	Atitude Ofensiva		

Habilidades Motoras	
Nível	Descrição:
1	Não realiza qualquer movimento.
2	Realiza o movimento com alguma dificuldade.
3	Realiza corretamente o movimento.

Atitude Defensiva	
Nível	Descrição:
1	Não se preocupa em recuperar a bola.
2	Demonstra preocupação em recuperar a bola, mas fá-lo desorganizadamente.
3	Quando necessário, passa a defender, aplicando a melhor estratégia à situação.

Ocupação do espaço	
Nível	Descrição:
1	Total falta de preocupação com a ocupação do espaço.
2	Mera preocupação com linha de passe.
3	Preocupação em dar linha de passe no sentido da baliza adversária.

Atitude Ofensiva	
Nível	Descrição:
1	Não se preocupa em procurar espaços.
2	Demonstra preocupação em procurar espaços, mas fá-lo desorganizadamente.
3	Está sempre à procura de espaços mais vantajosos, aplicando a melhor estratégia à situação.

Nível de Jogo	
Nível	Descrição:
1	Denota-se total falta de preocupação com a ocupação do espaço, é individualista e desconhece o jogo.
2	Procura espaços e jogar quando não tem bola, mas, por vezes, não aplica a melhor estratégia à situação de jogo.
3	Apresenta uma boa ocupação do espaço, tem visão periférica e aplica a melhor estratégia à situação de jogo.

Criação oportunidades de finalização	
Nível	Descrição:
1	Não revela preocupação em progredir.
2	Revela alguma hesitação, perdendo, por vezes, a vantagem.
3	Prioriza a situação mais favorável, quer em superioridade numérica, quer em progressão.

Cultura Desportiva	
Nível	Descrição:
1	Desconhece quaisquer objetivos e regras da modalidade.
2	Conhece algumas regras relativas à modalidade.
3	Conhece todas as regras relativas à modalidade.

Anexo 10 - Exemplo de Grelha de Avaliação Sumativa

			Técnicos	Táticos					
Número - Foto - Nome			Relação com bola	Ocupação Racional do Espaço	Atitude Defensiva	Atitude Ofensiva	Desmarcação	Tomada de Decisão	Nota Final
1									
2									

Escala de Avaliação		
Muito Insuficiente (1)	0 a 5 valores	Não possui qualquer noção da habilidade/comportamento tático a executar.
Insuficiente (2)	6 a 9 valores	Possui noção da habilidade/comportamento tático, mas realiza-o com elevado número de erros.
Suficiente (3)	10 a 13 valores	Executa a habilidade/comportamento tático com algumas incorreções.
Bom (4)	14 a 17 valores	Executa a habilidade/comportamento tático com reduzido número de erros.
Muito Bom (5)	18 a 20 valores	Executa a habilidade/comportamento tático de acordo com a técnica padrão.

NÍVEL I
Relação com bola
Tem a capacidade de controlar, conduzir e relacionar-se com bola, mantendo-a junto ao pé, erguendo a cabeça.
Ocupação Racional do Espaço
Afasta do portador da bola, tornando "o campo grande".
Atitude Defensiva
O aluno assume rapidamente uma postura defensiva.
Atitude Ofensiva
Progride rapidamente em direção ao espaço livre. Cria linhas de passe ao colega que recupera a bola.
Desmarcação
Cria espaços e movimenta-se no sentido de gerar linhas de passe seguras.
Tomada de Decisão
Opta pela decisão mais ajustada à ação, no sentido de atingir o objetivo do jogo.

NÍVEL II
Relação com bola
Tem a capacidade de controlar, conduzir e relacionar-se com bola, mantendo-a junto ao pé, erguendo a cabeça.
Ocupação Racional do Espaço
Afasta do portador da bola, tornando "o campo grande" e afasta do outro jogador sem bola.
Atitude Defensiva
Marcação ajustada à situação, perto do portador da bola.
Atitude Ofensiva
Progride rapidamente em direção ao espaço livre. Movimenta-se e cria rapidamente linhas de passe ao colega que recupera a bola.
Desmarcação
Solta-se do marcador direto e procura as 'costas' da linha defensiva adversária.
Tomada de Decisão
Opta pela decisão mais ajustada à ação, no sentido de atingir o objetivo do jogo.

Anexo 11 - Questionário de Autoavaliação

Área das Atividades Físicas (75%)

Como me avalio relativamente ao/à *

	0-5 (Muito Insuficiente)	6-9 (Insuficiente)	10-13 (Suficiente)	14-17 (Bom)	18-20 (Muito Bom)
Conhecimento do regulamento e dos fundamentos técnico/táticos das modalidades abordadas	☐	☐	☐	☐	☐
Execução das habilidades motoras e/ou fundamentos técnico/táticos das modalidades abordadas	☐	☐	☐	☐	☐
Cooperação com os colegas no alcance dos objetivos propostos	☐	☐	☐	☐	☐
Atitude, valores e cidadania (participação - iniciativa; motivação - empenho; autonomia - responsabilidade e atenção aos outros - empatia)	☐	☐	☐	☐	☐

Área dos Conhecimentos (15%)

Como me avalio relativamente ao/à..... *

	0-5 (Muito Insuficiente)	6-9 (Insuficiente)	10-13 (Suficiente)	14-17 (Bom)	18-20 (Muito Bom)
Aplicação dos conhecimentos adquiridos em contexto de teste/questão aula/trabalho	☐	☐	☐	☐	☐

Área da Aptidão Física (10%)

Como me avalio relativamente ao/à.....

	0-5 (Muito Insuficiente)	6-9 (Insuficiente)	10-13 (Suficiente)	14-17 (Bom)	18-20 (Muito Bom)
Circuito de condição física apresentado nas aulas presenciais	☐	☐	☐	☐	☐
Execução dos circuitos de condição física, realizados nas aulas presenciais e E@D	☐	☐	☐	☐	☐
Atitude, valores e cidadania (participação - iniciativa; motivação - empenho; autonomia - responsabilidade e atenção aos outros - empatia), nas aulas presenciais e E@D	☐	☐	☐	☐	☐

Reflexão

Reflete sobre o teu desempenho ao longo deste período *

A sua resposta

Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuída a *
classificação final de....

A sua resposta

Anexo 12 - Exemplo de Modelo de Guião de Observação

	Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia (Guião de Observação)	
---	---	---

Estagiário Observado: _____ Estagiário Observador: _____	
Unidade Didática: _____	º Ano Turma: ____ Nº de alunos (em aula): ____
Aula nº ____ e ____ de ____	Data: ____/____/____ Hora: ____h____ Duração: ____' Tempo útil: ____

Itens a observar		Considerações
Planeamento	- Plano de aula adaptado ao contexto. - Cumprimento com os objetivos propostos.	
Gestão	- Material e espaço preparados antecipadamente. - Gestão do tempo, tendo em atenção o ritmo de aprendizagem dos alunos bem como reduz tempos mortos/transições. - Adapta no caso de uma atividade ser desajustada.	
Papel do Professor	- Demonstra domínio dos conteúdos. - Demonstra segurança nas suas intervenções. - Acompanha a turma variando a sua atenção e posição. - As estratégias utilizadas previnem o aparecimento de comportamentos desviantes e, caso ocorram, atua imediatamente no sentido de os solucionar.	
Ambiente de aprendizagem	- Ambiente positivo. - Promove sentimentos de competência. - Promove o trabalho de cooperação entre os alunos. - Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas.	

Anexo 13 - Ficha de Observação Comportamental *Timeline*



FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:				Data: / /
Professor Observador:		Professor Observado:			Turma:	Observações	
Min.	0'' - 15''	15' - 30'	30'' - 45''	45'' - 60''			
1'							
2'							
3'							
4'							
5'							
6'							
7'							
8'							
9'							
10'							
11'							
12'							
13'							
14'							
15'							
16'							
17'							
18'							
19'							
20'							
21'							
Observação Geral:							

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Instrução: Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos. Exemplo: interações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof; **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

Anexo 14 - Percurso de Orientação na cidade do Porto



Início do percurso: Praça Humberto Delgado

- 1 - Estátua de D. Pedro IV
- 2 - Estação de S. Bento
- 3 - Fachada da Igreja Misericórdia
- 4 - Casa onde nasceu Almeida Garrett (n.º. 39)
- 5 - Largo do Amor de Perdição
- 6 - Igreja dos Clérigos
- 7 - Livraria Lello

- 8 - Estátua a Júlio Dinis

- 9 - Fachada do Palácio dos Carrancas (Museu Nacional de Soares dos Reis)

- 10 - Museu Romântico da Quinta da Macieirinha

- 11 - Biblioteca Almeida Garrett

- 12 - Rotunda da Boavista/ Praça Mouzinho de Albuquerque

Fim do percurso - Casa da Música

Anexo 15 - Consentimento Informado



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmos(as) Encarregados(as) de Educação:

No ano letivo 2021/2022, as aulas de Educação Física do(a) seu/sua educando(a) serão lecionadas por professores estagiários que se encontram no último ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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

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

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

Maia, 17 de setembro de 2021,

Professor Cooperante:

Professor Estagiário:

.....

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

Data: ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 16 - Questionário de Opinião

Informações Gerais:

Por favor, responda às seguintes questões:

1 - Turma

A sua resposta

2 - Data de nascimento:

Data

dd/mm/aaaa 

3 - Sexo: *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Secção 2 de 3

Prática Desportiva:

Por favor, responda às seguintes questões:

1 - Praticas algum desporto? *

- ☐ Não
- ☐ Sim

2 - Que desporto(os) praticas? *

Texto de resposta curta

3 - Quantas vezes por semana fazes exercício físico? *

- ☐ Não faço
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 vezes por semana
- ☐ 3 vezes por semana
- ☐ 4 ou mais vezes por semana

Anexo 17 - Questionário de MHC-SF

Saúde Mental

Por favor, responda às seguintes questões sobre como se tem sentido no último mês. Seleciona a resposta que melhor representa a frequência com que experimentou ou sentiu o seguinte:

1 - Durante o último mês com que frequência se sentiu feliz? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

2 - Durante o último mês com que frequência se sentiu interessado na vida? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

3 - Durante o último mês com que frequência se sentiu satisfeito com a vida? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

4 - Durante o último mês com que frequência sentiu que tinha alguma coisa importante para contribuir para sociedade? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

5 - Durante o último mês com que frequência sentiu que pertencia a uma comunidade (como por exemplo um grupo social ou a sua vizinhança)? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

6 - Durante o último mês com que frequência sentiu que a nossa sociedade é um lugar bom, ou que se está a tornar num lugar melhor para toda a gente? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

7 - Durante o último mês com que frequência sentiu que as pessoas são basicamente boas? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

8 - Durante o último mês com que frequência sentiu que o modo como a nossa sociedade funciona tem sentido para si? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

9 - Durante o último mês com que frequência sentiu que gostava da maior parte da sua personalidade? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

10 - Durante o último mês com que frequência sentiu que é bom a gerir as responsabilidades da sua vida diária? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

11 - Durante o último mês com que frequência sentiu que tem relações calorosas e de confiança com os outros? *

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

12 - Durante o último mês com que frequência sentiu que teve experiências que o *
desafiaram a crescer e a tornar-se uma pessoa melhor?

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

13 - Durante o último mês com que frequência se sentiu confiante para pensar e *
expressar as suas próprias ideias e opiniões?

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias

14 - Durante o último mês com que frequência sentiu que a sua vida tem uma *
direção ou um sentido?

- ☐ Nunca
- ☐ Uma ou duas vezes
- ☐ Cerca de uma vez por semana
- ☐ Cerca de duas ou três vezes por semana
- ☐ Quase todos os dias
- ☐ Todos os dias