



Uma viagem que levo para a vida

Relatório de Estágio Profissional

Ano 2021/2022

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Luísa Estriga

Mariana Sofia Carvalho Gonçalves de Sousa

Porto, setembro de 2022

Ficha de catalogação

Sousa, G. C. S. M (2022). *A viagem que levo para a vida*. Porto: M. Sousa. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM; TREINO FUNCIONAL; NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

Dedicatória

Aos meus pais.

Que me apoiaram incondicionalmente nesta jornada e nunca me deixaram
desistir deste sonho.

Agradecimentos

Ao longo da nossa vida vamos estruturando os nossos pilares que nos suportam em momentos mais importantes. Para finalizar o meu percurso acadêmico estes pilares foram cruciais, tendo que lhes agradecer por todo o apoio e paciência.

- **Aos meus pais**, por me apoiarem e me incentivarem a continuar o meu percurso acadêmico após a licenciatura. Pelo grande exemplo que são de força e resiliência perante os objetivos e os obstáculos da vida. E me ensinarem que os momentos que custam a ser ultrapassados, são os mais memoráveis e os que nos preservam mais ensinamentos.
- **Ao meu irmão**, por todos os momentos de descontração e de tranquilidade. Por todas as brincadeiras dando-me força para nunca desistir.
- **Ao Filipe**, por ter sido incansável comigo ao longo deste ano. Agradeço-lhe todas as conversas, todos os desabafos, todos os conselhos, todas as gargalhadas e toda a compreensão, força, ajuda e companheirismo. Foi, sem dúvida, um dos meus grandes amparos.
- **Ao Professor Cooperante e a Professora Orientadora**, pelos seus ensinamentos, apoio, auxílio e disponibilidade transmitida ao longo da minha intervenção pedagógica.
- **Ao núcleo de estágio**, pelos agradáveis momentos, por todas as gargalhadas e por toda a partilha de conhecimento e de vivências.

Índice Geral

Índice de Figuras	XI
Índice de gráficos	XIII
Índice de quadros	XV
Índice de anexos	XVII
Resumo	XIX
Abstract	XXI
Lista de abreviaturas	XXIII
1.Introdução	1
2.Enquadramento Bibliográfico	5
2.1. Dados Pessoais	5
3. Enquadramento Institucional	17
3.1. Estágio Profissional	17
3.2. A Escola	19
3.3 A semestralização nas escolas	21
3.4. Núcleo de Estágio	23
3.5 As minhas turmas	25
3.5.1. 11º CT – Do empenho aos bons resultados	25
3.5.2. 6º ano – Da brincadeira à motivação para a prática	29
3.5.3 A turma de alunos com necessidades educativas específicas	32
4.Realização da Prática Profissional	35
4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	35
4.1.1. Conceção e Legitimação da Educação Física	35
4.2. Planeamento	37
4.2.1. Anual	38

4.2.2. Unidade Didática.....	40
4.2.3 Modelo de Estrutura do Conhecimento.....	41
4.2.4 Plano de aula.....	43
4.3 Condução do processo de ensino-aprendizagem	45
4.3.1 Relação professora-aluno no processo de ensino-aprendizagem	45
4.3.2 Implementação de regras e rotinas.....	47
4.3.3 O controlo e clima de aula	50
4.3.4 Modelos de instrução.....	52
4.3.5 O <i>feedback</i>	55
4.3.6 A observação	58
4.3.7. Modelos de ensino.....	61
4.3.8 A avaliação	66
4.3.9 Treino Funcional.....	80
4.3.10 FITescola e FITschool	83
4.3.11. Promoção da Educação para a Saúde	90
4.4. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	92
4.4.1 As diversas reuniões.....	92
4.4.2 Corta-Mato.....	95
4.4.3. Visita de Estudo à Serra de Santa Justa	97
4.5 Área 3 – Desenvolvimento Profissional	99
4.5.1 Estudo- Influência de um programa de treino e do ensino da natação na aptidão física e composi�o corporal num aluno com autismo.....	99
4.5.1.1 Resumo	101
4.5.1.2 Abstract.....	103
4.5.1.3 Introdu�o.....	105
4.5.1.4 Revisão da literatura.....	106

4.5.1.5 Objetivos do estudo	112
4.5.1.7 Metodologia	113
4.5.1.8 Apresentação e discussão dos resultados.....	120
4.5.1.6 Constrangimentos e limitações	132
4.5.1.9 Conclusões	132
4.5.1.10 Referências Bibliográficas	134
5. Conclusões	137
6. Referências Bibliográficas	139
7. Anexos.....	CXLIV

Índice de Figuras

Figura 1- Circuito do FITschool	87
Figura 2- Excerto do vídeo do primeiro treino funcional	117
Figura 3- Excerto do vídeo do segundo treino funcional	118
Figura 4- Relatório do índice de massa corporal da primeira pesagem	126

Índice de gráficos

Gráfico 1- Número de vezes que os alunos praticam desporto	28
Gráfico 2- Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Qual a tua disciplina favorita?”	29
Gráfico 3- Resultados obtidos no FITschool no primeiro semestre	88
Gráfico 4- Resultados obtidos no FITschool no segundo semestre	89
Gráfico 5- Resultados das pesagens ao longo da intervenção	125
Gráfico 6- Resultados dos cálculos do índice de massa corporal ao longo da intervenção	126
Gráfico 7- Resultados dos perímetros da cintura ao longo da intervenção	127
Gráfico 8- Resultados dos perímetros da anca ao longo da intervenção	127
Gráfico 9- Resultados dos perímetros geminal ao longo da intervenção	128
Gráfico 10- Resultados da avaliação das flexões e abdominais	130
Gráfico 11- Resultados das avaliações da flexibilidade dos membros inferiores e impulsão horizontal	130

Índice de quadros

Quadro 1- Resultados obtidos na avaliação diagnóstica na modalidade de voleibol	72
Quadro 2- Resultados obtidos na avaliação diagnóstica na modalidade de badminton	72
Quadro 3- Resultados obtidos na avaliação diagnóstica na modalidade de futebol	73
Quadro 4- Resultados obtidos na avaliação sumativa na modalidade de voleibol	76
Quadro 5- Resultados obtidos na avaliação sumativa na modalidade de badminton	77
Quadro 6- Resultados obtidos na avaliação sumativa na modalidade de futebol	77
Quadro 7- Resultados obtidos no FITescola no primeiro semestre	85
Quadro 8- Resultados obtidos no FITescola no segundo semestre	85
Quadro 9- Componentes de aptidão física associado à saúde e ao rendimento (adaptado de Ratliffe e Ratliffe, 1994)	109
Quadro 10- Primeiro treino funcional	117
Quadro 11- Segundo treino funcional	117
Quadro 12- Comparação dos resultados da avaliação diagnóstica e sumativa de natação	123
Quadro 13- Resultados das medições de antropometria	124
Quadro 14- Resultados da avaliação da aptidão aeróbia	129
Quadro 15- Resultados da avaliação da aptidão muscular	129

Índice de anexos

Anexo 1- Questionário de anamnese	CXLIV
Anexo 2- Planeamento anual	CXLV
Anexo 3- Unidade Didática de voleibol	CXLVI
Anexo 4- Plano de aula modelo	CXLVII
Anexo 5- Grelha de observação do professor	CXLVIII
Anexo 6- Grelha de observação do aluno	CXLIX
Anexo 7- Grelha de observação de <i>feedback</i>	CL
Anexo 8- Circuito do treino funcional	CLI
Anexo 9- Plano de aula de natação	CLII
Anexo 10- Ficha de assiduidade do treino em cada	CLIII
Anexo 11- Folha de registo da avaliação de natação	CLIV

Resumo

Este presente documento, o Relatório de Estágio Profissional, ilustra o meu estágio profissional. Este estágio profissional decorreu na Escola Secundária de Valongo durante o ano letivo 2021/2022, onde fui sempre acompanhada por um núcleo de estágio composto por quatro estudantes estagiários e dois professores, a Professora Orientadora e o Professor Cooperante. As turmas onde vivenciei todas as minhas experiências e dificuldades de ser professora, foi numa turma do 11º ano, outra do 6º ano e uma turma com alunos com necessidades educativas específicas. Desta forma, o documento encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, na “Introdução” é apresentado o documento. No segundo capítulo, “Enquadramento Pessoal”, é onde me dou a conhecer, assim como apresento as minhas expectativas iniciais relativas ao processo aqui relatado. O terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, relata a escola e todo o contexto em que decorreu o estágio. O quarto capítulo, o “Enquadramento Operacional”; é subdividido em três áreas: a área 1 que engloba todas as atividades da “Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem”, a área 2 que remete para a “Participação na Escola e as Relações com a Comunidade” e por fim, a área 3 dá ênfase ao “Desenvolvimento Profissional”, onde é apresentado o projeto de investigação-ação. O último capítulo deste documento apresenta uma reflexão final sobre todo o meu processo da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM; TREINO FUNCIONAL; NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

Abstract

This paper, the professional internship report, illustrates my professional internship. The professional internship took place at High School of Valongo, during the academic year 2021/2022, where I had always by my side an internship nucleus composed by four intern students and two teachers, the guiding teacher, and the cooperating teacher.

The classes where I encountered all my experiences and difficulties of being a teacher was in the 11th grade, in the 6th grade and in a class with students with specific educational needs.

Therefore, this document is divided into five chapters. On the first chapter, the "Introduction", the document is exhibited. On the second chapter, the "Personal Background", is where I introduce myself, as well as I present my early expectations regarding the process reported in here. The third chapter, "Institutional Framework", reports the school and the environment in which the internship took place. The fourth chapter, the "Operational Framework"; is subdivided into three areas: area number 1 which includes the activities of the "Organization and Management of Teaching and Learning", area number 2 which refers to "Participation in School and Community Relations" and finally, area number 3 emphasizes to "Professional Development", where the research and action project is presented. The last chapter of this document presents a final deliberation about my entire course of pedagogical practice.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; LEARNING; FUNCTIONAL TRAINING; SPECIAL EDUCATION NECESSITIES.

Lista de abreviaturas

AEV- Agrupamento de Escolas de Valongo

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

ESV- Escola Secundária de Valongo

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PA- Perfil Atlético

PC- Professor Cooperante

PES- Promoção da Educação para a Saúde

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

PO- Professora Orientadora

TF- Treino Funcional

1.Introdução

O presente documento, foi realizado na extensão da unidade curricular Estágio Profissional (EP), referente ao 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento corresponde ao Relatório do meu Estágio Profissional, sendo uma das componentes de avaliação desta unidade curricular. A segunda componente é a Prática de Ensino Supervisionada, sendo que esta decorreu no Agrupamento de Escolas de Valongo ao longo ano letivo 2021/2022. No decorrer desta jornada, sendo eu uma estudante estagiária (EE), encontrava-me enquadrada num núcleo de estágio, composto por mais três estudantes, no qual fomos sempre acompanhados por um Professor Cooperante e por uma Professora Orientadora.

Durante a composição deste relatório de estágio foquei-me em refletir, expressar e elucidar todas as experiências que vive ao longo de toda a minha prática pedagógica, principalmente em relação à minha evolução pessoal e profissional. O Estágio Profissional tem como grande objetivo dispormos em prática todas as aprendizagens assimiladas até ao momento e de estrearmos o nosso caminho no vasto mundo do ensino e da educação. Batista e Queirós (2013) afirmam que o processo vivenciado, para que alguém se torne docente, consiste numa expedição pessoal profunda, na qual o estagiário tem de integrar os seus valores e crenças com uma sucessão de fatores: os conhecimentos obtidos na faculdade, a aprendizagem que advém da comunidade educativa, as características dos discentes e encarregados de educação.

Conceituo este ano de estágio como um ano trabalhoso, rico, estando repleto de partilhas de conhecimento e de opiniões, de vontade de aprender, refletir e evoluir, de reflexões individuais e em grupo, de momentos motivacionais e com inúmeras ocasiões de boa disposição e de muitas gargalhadas, tendo sido estes os grandes impulsionadores da minha evolução profissional e para que o ano fosse vivenciado da melhor forma.

Ao iniciar o estágio profissional fui logo destacada para ficar responsável, ao longo de toda a minha intervenção pedagógica, por uma turma do 11º ano da Escola Secundária de Valongo e, num pequeno período do ano, experienciei lecionar aulas no 2º ciclo, numa turma do 6º ano de escolaridade na Escola Básica de Sobrado.

A dissertação deste Relatório de Estágio encontra-se decomposto em três grandes capítulos. O primeiro corresponde ao *Enquadramento Bibliográfico*, onde narro quem eu sou, as minhas expectativas para o estágio profissional e como perspectivava este ano, bem como a idealização pessoal de que professora desejaria ser, de que forma deveria ser a atuação de uma professora, para assim, atingir todos os objetivos traçados para o estágio profissional. O segundo capítulo remete para o *Enquadramento Institucional*. Esta parte do relatório de estágio abrange o meu pensamento sobre o estágio, da escola e do agrupamento onde concretizei o meu estágio, refletindo ainda sobre o núcleo de estágio (NE) e as turmas em que lecionei neste ano. O terceiro, e último capítulo, reporta-se ao *Enquadramento Operacional*, sendo que este se divide em três áreas. A primeira área é a “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, onde realço e reflito sobre conteúdos como a conceção e legitimação da Educação Física (EF), o que é ser um professor de Educação Física, a importância da Educação Física para os alunos, o planeamento, a condução do processo de ensino-aprendizagem, estando englobado neste a relação docente-discente, a implementação de regras e rotinas, o controlo e clima da aula, os modelos de instrução, o *feedback*, a observação e os modelos de ensino, e por fim a avaliação. A segunda área evidencia a “Participação na Escola e Relações com a Comunidade”, onde destaco todas as diferentes reuniões que um docente tem de estar presente ao longo do ano, como a Reunião Geral de Pessoal Docente e Não Docente ou a Reunião do Grupo de Educação Física. Na terceira e última área abordo o “Desenvolvimento Profissional”, onde incluiu o meu Projeto de Estágio tendo este surgido perto do início do ano letivo decorrente da proposta por parte da escola de lecionarmos aulas de natação a alunos com necessidades educativas específicas. Com o meu estudo pretendi perceber como é que a aptidão física e a natação poderiam

influenciar o aluno que me foi atribuído no sentido de perder peso e da melhoria da sua condição física.

Desta forma, a concretização deste Relatório de Estágio permitiu-me consciencializar a minha ação como docente e favorecendo a minha evolução enquanto estudante estagiária.

2.Enquadramente Bibliográfico

2.1. Dados Pessoais

O meu nome é Mariana Sofia Carvalho Gonçalves de Sousa, tenho 22 anos, nasci e cresci na segunda cidade mais antiga de Portugal, Penafiel, referente ao distrito do Porto.

Por viver numa cidade pacata, a minha infância foi repleta de brincadeiras no meio da rua, desde a jogar futebol num campo de terra, em que duas pedras de cada lado do campo definiam as balizas, descer de bicicleta as ruas de paralelos a uma velocidade frenética, sem termos a noção de como nos poderíamos aleijar, e como a construção de uma pequena casa na árvore representa atualmente, uma das minhas memórias mais caricatas desta infância recheada de diversão. Perto da hora do jantar sempre se ouvia os gritos das mães, ou os assobios dos pais, como se fosse um aviso de “recolha obrigatório” e nós sempre tentávamos arranjar mais cinco minutos para a brincadeira.

Considero-me ser uma “menininha do campo”, durante a semana vivia na cidade, no meio de toda a confusão, do trânsito e do barulho, mas todos os fins de semana lá ia eu com os meus pais para casa da minha avó. Percorríamos longos 50 minutos de viagem, com curvas e contracurvas, até chegarmos a um mundo onde só se ouvia os pássaros, o vento e o rio. E posso dizer que lá, no meio dos campos eu corria, brincava e caía sempre sem problema algum, era um sentimento de total liberdade. Como muitas vezes era a única criança, eu tinha que me entreter, então subia às laranjeiras e às figueiras, caminhava pelos campos, atrás de pinhas, e no verão sabia-me tão bem mergulhar naquele rio de águas cristalinas.

Quanto à minha personalidade, considero que tenha uma personalidade peculiar em alguns aspetos, sou uma pessoa introvertida, mas de gargalhada fácil, descontraída, calma, às vezes calada de mais e um pouco tímida. Estas duas últimas características por vezes prejudicam-me devido a “pensar demais e expressar pouco”, ficando por vezes algumas dúvidas retidas no pensamento. É um trabalho árduo, mas tento vincadamente contrariar este pequeno “defeito”.

Mas em contrapartida, sou responsável, preocupada, empenhada e trabalhadora, contudo às vezes um pouco preguiçosa.

Relativamente ao desporto, este entrou muito cedo na minha vida, devido à convivência com o rio, desde muito nova ingressei na modalidade de natação.

Aos 8 anos recebi a oportunidade de integrar no clube de natação da Associação Desportiva de Penafiel (ADP). Frequentei esta modalidade até atingir os meus 17 anos, desistindo devido à entrada na faculdade. Ao longo destes anos que pratiquei natação, tive a possibilidade de experimentar outros desportos através do Desporto Escolar, pratiquei ginástica e voleibol.

A minha formação académica sempre foi marcada, desde pequena, com o incentivo dos meus professores de Educação Física para dar sempre o meu melhor nas aulas, empenhar-me a 100% e ser melhor que os rapazes. “Ser melhor que os rapazes” é uma frase que traz muitas controvérsias atualmente, porque o sexo masculino sempre foi, vincadamente, considerado o mais apto ou com melhor aptidão para a prática da atividade física por razões de natureza fisiológicas.

Mas a ideia de ser professora de Educação Física surgiu no Ensino Secundário, quando frequentava a Escola Secundária de Penafiel; lá tive todo o encorajamento para no final do mesmo me candidatar à faculdade, a curso de Desporto.

Tendo sido colocada no Instituto Politécnico de Bragança, surgiu o medo de estar longe de casa que me fez repensar se deveria seguir em frente ou desistir. Mas com todo o apoio da minha família, lá fui com “as malas às costas” para a terra mais fria em que já estive. Quando acabei a licenciatura, vim embora com o sentimento de que foram os melhores 3 anos da minha vida e que aproveitei ao máximo o que aquela cidade que parecia fria, mas que me acolheu tão calorosamente, tinha para oferecer.

Após este término e ainda com o objetivo de ser docente bem presente, continuei os estudos ingressando no mestrado do 2º Ciclo em Ensinos de Educação Física

nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

No âmbito profissional, a partir dos 17 anos comecei a trabalhar como empregada de mesa em algumas pizzarias da região onde vivo, mas o grande crescimento profissional foi em 2021. Ao longo deste ano foram surgindo desafios que realmente me surpreenderam. Tirei o curso de Nadador-Salvador em maio, exercendo a profissão durante toda a época balnear, em simultâneo integrei no núcleo de professores das “Férias Desportivas de Penafiel”, com o objetivo de promover e dinamizar a prática da atividade física e desportiva junto dos mais jovens e assim favorecer a melhoria da saúde e a qualidade de vida dos mesmos, desenvolvendo em consonância a formação social, pessoal e educativa. Em outubro recebi a oportunidade de ir trabalhar na empresa “Lousada Século XXI- Atividades Desportivas e Recreativas”, para desempenhar o cargo de docente de natação e de Educação Física no Pré-escolar. O grande desafio foi ser professora de natação, ensinar a bebés, crianças, adultos e pessoas com necessidades especiais, porque o que me parecia ser como “andar de bicicleta” relevou ser um trabalho árduo, onde o meu empenho e iniciativa foram colocados à prova.

No decorrer da minha prática pedagógica evolui tanto a nível pessoal como profissional, tendo esta evolução se refletido na minha área profissional. Passei a ser mais organizada, a planear as minhas aulas com antecedência, que me fez evoluir em relação à gestão do tempo de aula, à condução da aula e ainda possibilitou-me uma maior interação e socialização com os alunos, aperfeiçoei a minha instrução durante as aulas e comecei a utilizar a demonstração dos exercícios como a minha arma mais forte para lecionar as aulas com sucesso.

2.2. Expectativas Iniciais

Desde o término do 1º ano do mestrado que a palavra “estágio” começou-me a meter algum medo e quanto mais se aproximava o início desta jornada mais receio e nervosismo ia aparecendo.

Quando chegou a altura de nos candidatarmos às escolas em que pretendíamos estagiar, o meu método de seleção das escolas foi através da facilidade de deslocação e, uma vez colocada em Valongo, só me questionava como seria o ambiente da escola, o Professor Cooperante (PC), a turma que iria lecionar e os meus companheiros do núcleo de estágio.

Ao longo do tempo sempre fui-me interrogando se seria competente para cumprir todos os objetivos e desafios que me seriam propostos e se conseguiria convocar tudo o que tinha aprendido na teoria para o momento da prática. Assim como nos refere Batista e Queirós (2015), é mediante a prática de ensino que os futuros docentes vão ter a ocasião de submergirem na cultura escolar nos mais diversificados segmentos, como as normas e valores, hábitos, costumes e práticas, que por sua vez vão permitir ao futuro professor experienciar o sentir, o pensar e o agir da comunidade. Deste modo, tinha como expectativa instituir uma conexão positiva com os discentes, ser capaz de construir um ambiente motivacional positivo e tornar-me competente no alinhamento das diretrizes programáticas com o meu planeamento anual, a Unidade Didática e plano de aula. Pretendia, ainda, desenvolver a capacidade de desenhar tarefas de aprendizagem, de envolver os discentes eficazmente na edificação das suas aprendizagens, de promover o empenho e motivação dos alunos nas atividades e, por fim, proporcionar uma cultura saudável, competências interpessoais e colaborativas nos alunos (literacia física). Apesar de ter as minhas expectativas muito bem estruturadas, senti que em alguns aspetos poderia ter dado mais de mim, como no ânimo e dedicação dos alunos nas atividades. Devido aos discentes da minha turma residente terem-se mostrado empenhados e com gosto para a prática, desde o início do ano letivo, talvez tenha descurado estas questões na minha forma de atuação. Talvez tenha faltado da minha parte uma

constante persistência e firmeza para que os alunos fossem ainda mais empenhados e motivados. Ao refletir sobre isto penso que poderia ter atuado de uma forma, tentando que os/as alunos/as que demonstravam ter mais dificuldades nas atividades se tivessem esforçado e empenhado mais.

Quanto ao núcleo de estágio, pretendia dos meus colegas apoio, suporte, auxílio e cooperação para que, através do diálogo, discutíssemos e refletíssemos sobre assuntos de interesse comum e até relativamente a dúvidas individuais de cada um. A meu ver, neste núcleo de estágio um dos elos que nos fortaleceu a todos foi a amizade, que se foi criando ao longo do ano. Para além de todo o trabalho em grupo e de todas as partilhas, esta amizade foi decisivo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, o que permitiu que o estágio profissional, que era um desafio cansativo e trabalhoso, se tornasse mais prazerosa.

Em relação ao Professor Cooperante, esperava um ser humano compreensivo, sábio, sempre pronto a partilhar o seu conhecimento e os seus saberes e valores. Perspetivava que o Professor Cooperante se tornasse um colaborador e um orientador dentro do espaço da escola, um motivador, um encorajador, um observador e um crítico. Na opinião de Reis (2011) as funções fundamentais do Professor Cooperante são: acompanhar, auxiliar e guiar o trabalho dos estagiários clareando as normas das planificações, os objetivos da aula e as estratégias para a sua concretização. Tem ainda de auxiliar os estagiários a reorganizarem as ocorrências da aula, solicitando-lhes uma reflexão a respeito do que conceitua ter corrido satisfatoriamente na aula, o que perspetivar melhorar e como, e mencionar potenciais acontecimentos singulares. Deve ainda narrar os comportamentos observados em vez de os avaliar e mencionar comportamentos que o estagiário tenha competências para os converter, e por fim, expor sugestões construtivas.

“Tinha a total consciente de que aquele senhor seria uma das pessoas que mais me iria marcar nesta caminhada e que me iria ajudar a evoluir, a fazer as melhores escolhas, a ultrapassar todos os obstáculos, a ganhar

motivação não me deixando desistir e a descobrir estratégias novas para as adversidades do ano letivo” (Diário de bordo, 1 de setembro de 2021).

Ao nível dos docentes do Grupo de Educação Física e do pessoal auxiliar de ação educativa esperava ser bem recebida, que estes me proporcionassem um ambiente acolhedor e tivessem disponibilidade para auxiliar os estudantes estagiários. E, assim, tal como tinha perspetivado, o espírito de entreaajuda estivesse sempre presente. Em boa verdade, sempre se mostraram motivados em ajudar-nos, sempre com boa disposição e com um sorriso pronto a ser partilhado. Relativamente ao pessoal auxiliar de ação educativa encontrei sempre pessoas exemplares, disponíveis para amparar os professores e os discentes e nunca deixaram que nos faltasse nada. Ao longo deste ano, toda a comunidade escolar partilhou connosco, estudantes estagiários, inúmeras experiências de vida, sabedoria e valores.

Esperançosamente queria que este ano fosse um ano tranquilo, apesar de saber que iria ser bastante trabalhoso e cansativo. Que conseguisse conciliar o trabalho fora da escola com o Estágio Profissional, sem que um deles fosse prejudicado, e que atingisse todos os meus objetivos estipulados nestes dois mundos. Confesso que não foi uma desafio fácil e sentia que por vezes a carga de trabalho fora do contexto escolar afetava o meu desempenho no EP. Às vezes, por estar mais cansada não me mostrava tão proativa, realizei alguns vezes o diário de bordo e os planos de aula “em cima do joelho” porque tinha muito trabalho, e as poucas horas de sono por vezes venciam-me o que era diretamente refletido na minha postura e capacidade de resposta às tarefas inerentes ao estágio. Mas, apesar de ter tido momentos menos produtivos, penso que nunca deixei que o cansaço afetasse o meu desempenho na hora de lecionar as minhas aulas, esforcei-me ao máximo para estar sempre atenta a todos os pormenores da aula, aos alunos, dar toda a atenção que entendia que eles precisavam, e mostrar-me bem-disposta e animada.

2.3. A professora que pretendia ser

A profissão de professora nunca foi, nem será, uma profissão fácil. Pelo contrário, é bem enigmática devido à sua complexidade e versatilidade da sociedade. Atualmente, impõe-se aos professores uma melhor preparação profissional e autonomia para encararem diversos problemas e desafios. Assim, para ser uma professora é necessário um saber específico, ou seja, é imprescindível deter um conjunto estruturado de conhecimentos, capacidades e de qualificação profissional.

Desta forma, perspectivava que este ano de estágio me permitisse construir e desconstruir a professora que pretendia ser futuramente, o tempo-espço onde perspectivava que iria errar, corrigir, refletir e aprender. Assim sendo, era meu objetivo terminar o estágio com o meu “eu professora” bem contruído e com uma base bem sólida para poder embarcar na vida profissional. Existem aspetos que tinha como objetivo durante o estágio aprender, aperfeiçoar e “limar”, sendo estes a competência enquanto docente, a autonomia, descobrir e desenvolver a minha identidade profissional, desenvolver a inovação e o principal ser um agente facilitador de relações. A meu ver, ao longo da minha prática pedagógica fui capaz de desenvolver todas estas diretrizes, mas existe uma que poderia ter sido vivamente mais trabalhada, a abertura à inovação. Foram muito poucas as vezes que consegui “sair fora da caixa”, ou seja, ter a capacidade de encontrar exercícios inovadores ou ter ideias arrojadas, contudo acredito que se tivesse me empenhado mais nesta vertente o EP teria sido ainda mais efetiva.

No futuro pretendo ser uma docente competente, sendo necessário ter um suporte coerente e desenvolvido de conhecimentos, técnicas, linguagens e valores, não importa qual a modalidade abordada.

Um problema que encarei durante o estágio profissional, tendo em conta a competência pedagógica, foi a execução correta das habilidades aquando da demonstração das tarefas. Nas modalidades que poucas vezes exercitei na minha formação tive dificuldades em demonstrar corretamente alguns

movimentos ou ações. Isto levou-me a equacionar e implementar certas estratégias por forma a que a demonstração fosse o mais correto possível, como por exemplo selecionar um/a aluno/a para realizar corretamente as habilidades motoras ou recorrer a meios audiovisuais para expor o que pretendia, fazendo uso de imagens e vídeos relativos às modalidades que estava a abordar. Outro constrangimento que me deparei durante o estágio profissional, foi a lecionação da modalidade de futebol. Devido a ser uma modalidade que eu não tinha muita experiência na prática, levou-me a que tivesse de estudar e adquirir esses saberes sobre a modalidade para que não prejudicasse o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

“Como já tinha demonstrado e referido, sinto-me desconfortável a lecionar futebol, por ser uma modalidade que não tenho muitos conhecimentos levando a que fique mais retraída. Vou ter que me aplicar bastante para abordar esta modalidade e progredir no processo ensino aprendizagem com sucesso” (Diário de bordo, 30 de março de 2022).

Quanto à autonomia profissional, pretendia adquirir ao longo do estágio uma capacidade para tomar decisões responsáveis, ou seja, ter a capacidade de selecionar de forma ponderada, entre as opções prováveis, a que irá favorecer o discente e o processo de ensino-aprendizagem. Para conseguir desenvolver este aspeto da autonomia pedagógica foram essenciais o diálogo e a discussão com os meus colegas de estágio e com o PC. Foi através deles que muitas vezes consegui esclarecer as minhas dúvidas e assim tomar decisões mais assertivas.

Relativamente à identidade profissional, segundo Nóvoa (2000, p. 16) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”. Enquanto Cardona (2001, p. 45) enaltece que “a forma como cada um vive a sua profissão, considerando o processo evolutivo que vai decorrendo ao longo da carreira, pode ser definida como desenvolvimento profissional”. Desta forma, a formação inicial de cada professor/a assume um papel fulcral neste processo de produção da identidade profissional.

A outra característica que pretendia adquirir no meu desenvolvimento profissional, é a abertura à inovação, ou seja, aperfeiçoar a minha capacidade de mudar, adaptar-me às mudanças sociais, tecnológicas e preparar-me para as novas gerações. Deste modo, como docente devo persistir ao longo da minha vida profissional na busca pelo fortalecimento de conhecimentos e de novos aprendizados. Segundo Fullan (2007), a inovação integra três extensões: a aplicação de novos materiais ou tecnologias, a utilização de novos processos ou atividades e a transformação de concepções por parte dos envolvidos. Deste modo, para além do referido anteriormente, é imprescindível que estas sejam usadas para desenvolver novas abordagens.

Por fim, a última linha orientadora a cumprir foi tornar-me uma agente facilitadora de relações, ou seja, ter ciente sempre em mim que, por de trás de uma professora e de um aluno, existem duas pessoas e que deve existir, em aula, um ambiente onde a professora e os alunos possam ser eles próprios. Segundo Rogers (1978), ser autêntico significa que se dirige para um encontro pessoal direto com o aprendiz, deparando-se como ele na essência de pessoa-a-pessoa. Expressa que está sendo ele próprio, que se não está negando. E é esta autenticidade que a professora deve apresentar enquanto pessoa, demonstrando as suas impressões e emoções para aquela turma, diante das diferentes situações, levando em conta que se encontram todos num ambiente profissional.

Portanto, pretendo possuir estas características para, futuramente, ser capaz de implementar ativamente nas minhas aulas a socialização, a integração, a educação inclusiva, a diversidade e a multiculturalidade, sem nunca descartar que o mais relevante, na totalidade do processo de ensino-aprendizagem, é o crescimento das aprendizagens nos discentes. Deste modo, tenciono aplicar uma ação educativa que não seja limitada a divulgar um conteúdo programático, mas contribuir para o desenvolvimento integral de pessoas e cidadãos.

2.4.O professor eficaz

Após refletir anteriormente sobre que professora idealizo ser, é importante enaltecer o que é ser uma professora competente e eficaz.

O professor é um dos fatores mais significativos do processo ensino-aprendizagem, devido a exercer uma função inigualável no ambiente escolar. Segundo Machado (1995), o docente, na atuação dos seus encargos, pode modelar o carácter dos alunos e, por conseguinte, incutir traços de grande significado nos discentes durante a sua formação. Assim, e considerando o seu papel de facilitador, a professora deve dispor de saberes para trabalhar, não só, os atributos físicos e motores, bem como os aspetos sociais, culturais e psicológicos. Isto exige ao docente que detenha uma capacidade de ensinar para além dos conhecimentos singulares, ou seja, é também papel da professora estabelecer interações com os alunos, valores, normas, maneiras de pensar e modelos de comportamento para se viver em comunidade.

Com base em Silva (1992, cit in Galvão, 2002) é possível perceber que existem três aspetos comuns que referem as características básicas de um professora: controle do conteúdo e metodologia, compreensão e adaptação à realidade dos discentes e presença reflexivo do trabalho docente. Quanto ao assunto de quais características definem uma boa professora, Martins (2004) responde que três aspetos, o domínio do conteúdo, porque deve conhecer os conteúdos da matéria que leciona e ainda apresentar ter saberes detalhados sobre o que ensina; a comunicação, porque como o autor refere, uma boa professora será tão mais capacitada eficaz quanto melhor conseguir se comunicar; e o relacionamento, pois uma professora deve ter um relacionamento favorável com os discentes, ser imparcial, respeitador e saber ouvi-os.

Contudo, ser uma professora eficaz não tem como base uma receita, existem diversas variáveis que influenciam diretamente a personalidade e características do docente.

O modelo de estudo de ensino, inicialmente descrito por Mitzel (1960), considera que o efeito da aprendizagem escolar é resultado direto do que ocorre na sala de aula, sendo este influenciado por um grupo de variáveis:

- **Variáveis de presságio:** representa as características da professora: a formação acadêmica do professora, as experiências profissionais, as características, os valores e os conhecimentos de que dispõe.

- **Variáveis do contexto:** efeito do meio envolvente e da implicação em que decorre o processo E-A: características da turma e dos alunos, motivação e nível de prestação inicial dos alunos, material didático, o contexto da escola...

- **Variáveis de programa:** representa os comportamentos de ensino da professora, os comportamentos de aprendizagem dos alunos, as interações, os objetivos do ensino, os conteúdos, os princípios metodológicos, as normas de avaliação...

- **Variáveis de produto:** refere-se as concretizações sobre a discência e o progresso dos discentes: aprendizagem ou atitude face à matéria de ensino.

Por conseguinte, segundo Medley (citado por Siedentop, 1983) na dimensão do clima de aula, a professora eficaz realiza poucas repreensões, mais elogios e motiva positivamente. No âmbito da condução do comportamento do aluno, os professores mais eficazes concretizam menos interrupções, menos tempo gasto em organização e mais tempo dedicado à matéria de ensino. Por fim, ao nível da condução das tarefas de aprendizagem, a professora trabalha com toda a classe e trabalha menos individualmente.

Desta forma, é possível concluir que o ensino competente é aquele que abrange as particularidades exclusivas de cada discente, favorecendo as suas qualidades mais relevantes e abrandando as suas maiores dificuldades (Lopes, 2002).

Ao longo do estágio profissional deparei-me que não estava a colocar em prática alguns aspetos do que deve ser uma professora eficaz, esses pontos estão relacionados com a presença da professora na aula e ao nível do feedback fornecido aos alunos. Quanto à presença da docente na aula, apesar de ter uma admirável relação com a turma, existia um bom ambiente de aula e os alunos

sempre foram bastante cumpridores e respeitadores, mas faltava limar a minha presença na aula, ou seja, que esta fosse marcante durante toda a aula. Mesmo que uma professora tenha o conhecimento e o entendimento do conteúdo, este precisa de ser dedicado, promotor, inovador e encorajador. Desta forma, durante o estágio profissional tentei implementar estratégias para que os discentes estivessem sempre motivados e empenhados pois consequentemente estes estavam mais disponíveis para aprender.

A docente durante a sua aula deve ser capaz de se mostrar presente nas atividades da aula, realizar uma descodificação da observação, emitir *feedbacks*, identificar que tipo de *feedback* fornecer aos alunos e sempre que possível privilegiar o uso do reforço positivo e construtivo. Este foi dos domínios em que mais prazer senti ao conseguir evoluir, que revelou ser benéfico tanto para o estágio profissional, como também para o meu trabalho, como professora de natação. Cabe aqui enaltecer que estes aspetos são cruciais para uma aula bem conseguida e prazerosa, além de um bom planeamento.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Estágio Profissional

Na FADEUP, o Estágio Profissional tem como meta primordial, a incorporação do estudante no funcionamento da vida profissional de um modo progressivo e direcionado, num contexto real. Desta forma, ao longo da prática pedagógica pretende-se a aquisição de competências profissionais, enquanto futuros docentes, onde se objetiva que estas sejam marcadas por uma performance crítica e reflexiva, possibilitando respostas adequadas aos desafios e imposições da profissão. Estas aptidões profissionais, relacionadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto). O Estágio Profissional é encarado como um campo de saberes, sendo o apoio curricular primordial da formação dos discentes, porque proporciona que sejam adquiridos atributos imprescindíveis ao eixo da docência. “Aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões tais como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir. Estas dimensões devem desde logo ser trabalhadas na formação inicial e o Estágio Profissional pode apresentar-se como um ponto de articulação entre elas pelo seu contexto e riqueza de experiências” (Queirós, 2014, p.78).

Desta forma, o Estágio Profissional destaca-se como um fronteira essencial na formação do futuro profissional, devido a preparar os professores para a convivência com o “mundo real”, onde este, segundo Caires (2001), tem a chance de desenvolver as competências e conhecimentos obtidos durante todo o trajeto académico em experiências práticas, amainando o embate que a passagem da universidade para o universo do trabalho exige, reduzindo o “choque com a realidade”. Com base nas Normas Orientadoras, no Estágio Profissional estas competências assentam na prosperidade de aptidões pedagógicas, didáticas e científicas, ligadas a um desenvolvimento profissional crítico e reflexivo, que se ampara equitativamente numa ética profissional, onde se evidencia a competência de trabalho em equipa, o senso de responsabilidade,

a assiduidade, a pontualidade e o papel adequada no ambiente escolar. Assim, para se cumprir com estas competências é preciso apresentar valores, motivação e postura positiva em relação à discência.

Nesta perspectiva, é indispensável que o futuro docente seja competente de, sem excluir a obtenção dos conhecimentos fundamentais para a sua atividade, estimular estes saberes e habilidades quando relacionados com acontecimentos autênticos em ambiente escolar, com os quais se vai encontrando no seu local de trabalho e ter a habilidade de refletir criticamente sobre as suas atuações, procedimentos, metas e efeitos da sua intercessão pedagógica (Batista & Queirós, 2015). Desta forma, a experiência profissional no contexto de estágio profissional possibilita que os estudantes sejam os seus próprios intermediários de socialização, fortalecendo a aptidão e percepção relativa ao ensinar, que deve ser um ato pessoal, fundamentado à experiência pessoal de cada um (Batista & Queirós, 2015). Assim, o professor estagiário deve compreender que ser docente não é somente ensinar, apresentar conteúdos e controlar a aula, mas é também um agente socializador, um motivador, um observador, um avaliador, tendo de envolver estes aspetos enquanto lida com os alunos, planeia e leciona as aulas.

Em síntese, o estágio profissional possibilita ao professor estagiário ter a ocasião de experimentar, de aplicar conhecimentos, entender o que é ser docente, sentir todas as responsabilidades e funções deste cargo e vivenciar a importância do processo de ensino-aprendizagem para alunos. Assim sendo, o estágio profissional é visto como uma fase surpreendentemente significativa para a formação inicial do professor estagiário, sendo este sempre orientado e apoiado por um Professor Cooperante e um Orientador.

Em relação à minha experiência enquanto Professora Estagiária, confesso que ao visitar e recordar o desafio que foi este EP, tenho agora outra compreensão do que penso ter sido a minha evolução pessoal e profissional ao longo da minha intervenção pedagógica, todo o conhecimento aprendido e aplicado, todas as tomadas de decisão em prol do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, todas as partilhas de opiniões e hesitações, todas as vivências e toda a

experiência ao longo deste ano depositou ainda mais em mim o gosto pela docência.

3.2. A Escola

Em concreto, o meu estágio decorreu na Escola Secundário de Valongo, sendo que o Agrupamento de Escolas de Valongo é uma unidade orgânica, concebida em 28 de junho de 2012, por Despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, que afiliou a Escola Secundário de Valongo ao Agrupamento de Escolas de São João de Sobrado. O agrupamento é assim composto por seis escolas, incluindo a escola sede, a Escola Básica de S. João do Sobrado, Escola Básica de Paço, Escola Básica de Fijós, Escola Básica nº1 de Campelo e Escola Básica de Balsa. A Escola Secundária de Valongo, em consonância, contém em atividade distintos níveis de ensino como, 3º Ciclo, Cursos de Educação e Formação, Ensino Secundário, Cursos Profissionais, Ensino Recorrente e Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Conforme está expresso na página do agrupamento, o AEV consiste numa unidade orgânica com a missão de munir todos e cada um dos cidadãos, integrantes nas suas escolas, das mestrias e conhecimentos que lhes possibilitem investigar totalmente as suas aptidões, incluir-se dinamicamente na sociedade e ainda participar positivamente para a vida económica, social e cultural do país. Desta forma, o objetivo do AEV é conceber-se como um espaço de aprendizagem para a comunidade juvenil, acessível às diversidades, perceptível à variedade cultural e preparado para romper novos futuros, objetando às carências da sociedade, fortalecida em princípios de rigor, eficiência, responsabilidade, cooperação, criatividade e autonomia. Cabe aqui realçar, que é um agrupamento de escolas de qualidade, autenticado na comunidade educativa pela relevância das suas práticas, sendo que visa num trabalho dirigido para impulsionar o sucesso, antecipando o afastamento escolar e providenciar a equidade social, gerando contextos para a realização da igualdade de oportunidade para todos. Objetiva ainda certificar as melhores

circunstâncias de estudo e de trabalho, de concretização e de evolução pessoal e profissional, garantir a firmeza e a nitidez da gestão e administração escolar, nomeadamente por intermédio de meios de comunicação e informação apropriados, e oferecer ambientes para a atuação dos membros da comunidade educativa e providenciar a sua iniciativa. E deste modo, a escola salvaguarda princípios como o trabalho, o respeito, a responsabilidade, a criatividade, o diálogo, a liberdade, a colaboração, a cooperação, o compromisso, a inovação e a confiança.

Relativamente à estrutura da escola cooperante, a ESV é constituída por seis pavilhões formados por salas de aulas, cantina, sala dos professores, espaços de convívio, biblioteca, reprografia, secretaria e direção. No exterior existem bastantes espaços verdes, livres e de convívio. Em relação à Educação Física, conta com um pavilhão desportivo e dois campos de jogos exteriores equipados com balizas e tabelas de basquetebol.

Em relação ao pavilhão desportivo, este encontra-se em condições favoráveis, é composto por um recinto multiusos com bancada, estando o piso bem conservado, por equipamento audiovisuais, quatro balneários, um gabinete de professores, três casas de banhos, duas arrecadações para o material, uma parede de escalada e 4 tabelas de basquetebol. No pavilhão possuímos ainda acesso a meios audiovisuais e a duas aparelhagens de som. Quanto ao material desportivo a escola ostenta uma boa quantidade de material, com material suficiente para lecionar cada modalidade e ainda dispõe de um vasto material para a realização de treino funcional (TF).

Quanto à distribuição dos espaços do pavilhão e dos campos exteriores, estes são regidos através de um *Roulement* planeado no início do ano. Neste *Roulement* está definido quais são os professores (cada professor é representado por uma cor) que irão usufruir do pavilhão e quais terão de se deslocar para o exterior, contendo também a respetiva rotatividade semanal.

3.3 A semestralização nas escolas

Em Portugal, a modificação no planeamento do calendário escolar transformou-se numa hipótese com a admissão de critérios direccionados para estratégias de autonomia e flexibilidade curricular, mais concretamente, no seguimento das experiências concebidas no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (Despacho nº5908/2017, de 5 de julho) e no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (2019). Em todo o país os Agrupamentos de Escolas atuaram neste projeto, possuíram a eventualidade de reestruturarem o calendário escolar, considerando as referentes particularidades e soluções que procuravam reaver, para oferecerem melhores soluções aos seus dilemas, tendo em conta planos de inovação próprios.

Esta modificação do calendário escolar ocorre como sistema de suporte às mudanças apresentadas no sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos. Deste modo, alterar o planeamento do calendário em dois períodos foi a alternativa detetada, levando à adaptação dos períodos letivos, das pausas e férias (Costa & Almeida, 2019). A semestralidade é um modelo de organização do ano letivo que compreendeu a alteração da disposição dos três períodos escolares, usufruída a nível nacional, à restrição do ano em dois períodos letivos, sendo que os instantes de interrupção e de atividade letiva padecem também modificações, existindo ainda a possibilidade da partilha de disciplinas por semestre. Com isto, os agrupamentos e escolas que implementaram a segmentação do ano letivo por semestres fazem o lançamento das classificações quantitativas da performance dos alunos no final de cada semestre.

Segundo o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), conforme o estabelecido com o Ministério da Educação e através da Direcção-Geral da Educação em 2019, os grandes argumentos dos agrupamentos e escolas que justificam esta alteração no calendário escolar remetem-se para a alteração da abordagem/formação de avaliação das aprendizagens, a flexibilização da gestão curricular, o seguimento de experiências antecedentes, a promoção do sucesso educativo dos alunos, a inserção de novos processos na gestão dos agrupamentos

e escolas e coordenação pedagógica, a reestruturação dos tempos letivos, a promoção de modificações no processo de ensino-aprendizagem, a implicação e participação da comunidade educativa e a reformulação disciplinar, das turmas e dos espaços.

Assim segundo o PPIP, a ideia da semestralidade assenta na primazia do pedagógico, salientando que promove a inclusão de práticas inovadoras, designadamente no que diz respeito à avaliação, assim entende-se como mais-valia a centralidade da avaliação formativa nas aprendizagens dos discentes, a diminuição dos instantes de avaliação sumativa e da aplicação de testes, o maior número de momentos de avaliação e a ampliação da colheita de informação por ferramentas variadas. A disposição por semestres é relacionada, ainda, à urgência de conceber mais interrupções letivas, com o objetivo de diminuir a tensão sobre os discentes, causada pelas avaliações.

Outro aspeto da relevância acerca da utilização de semestres é a divisão tradicional entre o término do segundo e o início do terceiro período, devido às férias da Páscoa. Tendo esta festividade data móvel, concebe por vezes, períodos muito longos ou muito curtos e, assim, com o planeamento por semestres é possível afirmar uma repartição imparcial entre os dois períodos letivos.

Segundo um estudo promovido pela Direção-Geral da Educação, tendo por base este projeto, foi possível verificar que a relação existente entre a semestralidade e a carência de tornar mais justa a segmentação dos tempos letivos e de pausa, leva a uma fortificação no bem-estar dos professores e alunos e a uma potenciização do trabalho entre docentes. Ademais, ao possibilitar este espaçamento entre avaliações sumativas, existe a crença de que torna exequível uma administração do currículo mais adaptada aos discentes e às suas necessidades.

Deste modo, o Agrupamento de Escolas de Valongo foi um dos agrupamentos do país que adotou a semestralidade, sendo uma das pioneiras. Logo o ano letivo foi dividido em dois períodos/semestres. O primeiro semestre teve início a 17 de setembro de 2021 e encerrou a 26 de janeiro de 2022, ocorrendo duas interrupções das atividades educativas e letivas, uma de 22 de dezembro de 2021 a 7 de janeiro de 2022 (Natal e Ano Novo) e a outra de 27 de janeiro de 2022 a 31

de janeiro de 2022 (pausa entre semestres). Quanto ao segundo semestre, este teve início a 1 de fevereiro de 2022 e termina a 9 de junho de 2022 (9º, 11º e 12º anos de escolaridade), a 20 de junho de 2022 (5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos de escolaridade) e a 4 de julho de 2022 (Educação pré-escolar, 1º do ensino básico). Neste semestre também ocorreram duas interrupções letivas, o Carnaval no dia 1 de março de 2022 e a pausa da Páscoa de 11 de abril de 2022 até 18 de abril de 2022.

Em relação às modalidades a lecionar ao 11º ano, estas foram divididas da seguinte forma, Voleibol no primeiro semestre, Badminton no segundo semestre e Futebol foi distribuído pelos dois semestres. Ao analisar as classificações que a minha turma residente obteve no ano passado, sendo que no ano anterior o ano letivo ainda era composto por três períodos, foi possível verificar que praticamente em toda a turma houve uma melhoria das classificações finais na disciplina de Educação Física. Em certa medida, talvez a semestralização e o trabalho realizado tenham contribuído de forma positiva para a evolução dos resultados finais dos alunos.

3.4. Núcleo de Estágio

Uma das minhas inquietudes ao embarcar no Estágio Profissional era quais seriam os meus companheiros do núcleo de estágio. Após saber que teria sido colocada no Agrupamento de Escolas de Valongo, faltava o anúncio da atribuição dos candidatos nas respetivas escolas em que foram colocados. Tinha a esperança de que fossem colegas meus do mestrado com quem já tinha uma amizade ou que já tivesse trabalhado. Contudo, quando saíram os nomes dos estudantes colocados, deparei-me com três nomes que nunca tinha ouvido falar, nem mesmo durante as aulas do mestrado. Desta forma, o núcleo era formado por quatro indivíduos, três rapazes e uma rapariga, eu!

Para Nóvoa (2009), as novas condutas da profissionalidade docente promovem um fortalecimento das extensões coletivas e colaborativas, do trabalho em

equipa e da interferência conjunta na escola. Desta forma, o Professor Cooperante sempre frisou, desde o início do ano letivo, a importância do trabalho em equipa, pois só assim iríamos conseguir ultrapassar todas as dificuldades que nos fossem surgindo. Tal como afirma Rolim (2013), quanto mais proficiente for a cooperação entre todos os elementos do núcleo, mais acertado será o acabamento final, resultando em profissionais mais competentes.

Assim, ao longo da minha prática pedagógica, fui-me apercebendo que a componente “amizade” seria a nossa arma mais forte enquanto núcleo de estágio. Todos os lanches matinais tomados juntos levaram a que a nossa conexão fosse vigorosa, coesa e de mútua interação. Apesar de inicialmente ter receio de que esta “amizade” pudesse, de certa forma, não reverter a favor do Estágio Profissional, por poder-se criar dificuldades em indicar lapsos e incutir particularidades a melhorar. E de certa forma penso que este problema foi surgindo ao longo do estágio. Apesar de haver um à vontade em perguntar, aula após aula, a opinião aos meus colegas, penso que nem sempre havia um esclarecimento do que conseguiríamos ter sido realizado de forma distinta, quais os aspetos que modificariam na minha aula e que conselhos me poderiam dar para evoluir, levando a uma efetiva partilha de ideias, dúvidas e conhecimentos. Ao contrário, ocorreu que maioritariamente cada um acabou a trabalhar mais por si, desenvolvendo pouco trabalho em equipa e sendo a comunicação entre nós reduzida. Mas, apesar desta talvez menor compatibilidade e cumplicidade entre os indivíduos do núcleo de estágio foi exequível incorporar o modo de ser de cada um, e a configuração que cada um atuava revelou uma mais-valia para a nossa evolução. Penso, mesmo que cada um acabou por aprender com outros, pela exposição ao que os outros eram ou faziam de melhor.

Quanto ao Professor Cooperante, este foi um autor fulcral ao longo da prática profissional transmitindo sempre uma imagem de competente, organizado e exigente. Como refere Queirós (2014), as origens das discussões entre futuros professores e professores mais experientes são decisivos para a promoção de diálogo profissional e no estabelecimento de conexões entre os constructos teóricos acerca do ensinar e aprender e das práticas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o PC acompanhou permanentemente o meu percurso ao

partilhar todo o seu conhecimento e experiência, transmitindo sempre que, tantos nós, estudantes estagiários, como ele estávamos em constante aprendizagem e partilha, principalmente de conhecimento e de informação. Desde o início do EP, o Professor Cooperante possibilitou a evolução das nossas qualidades como professor, à medida que a prática pedagógica progredia, dando-nos espaço, autonomia e responsabilidade para lecionar as nossas aulas.

Por fim, tivemos o auxílio da Professora Orientadora, que nas visitas que realizou à nossa escola cooperante, revelava a sua dedicação, a disponibilidade para a partilha de conhecimentos e conselhos, levando-me sempre refletir a respeito de todas as resoluções que tomei durante toda a minha prática pedagógica, porque a Professora Orientadora adota também uma posição de controlador e avaliador do processo, provendo sempre muito auxílio, mostrando uma compreensibilidade e disponibilidade grande, mas também pela exigência na excelência dos trabalhos, ao nível da exigência e rigor, e pela abertura à discussão (Gomes *et al.*, 2014).

3.5 As minhas turmas

3.5.1. 11º CT – Do empenho aos bons resultados

Com o início do Estágio Profissional, foi perceptível que o Professor Cooperante continha quatro turmas do 11º ano a seu encargo, o que permitiu, inicialmente, ao núcleo de estágio lecionar uma aula a duas ou três turmas diferentes, com o objetivo de refletirmos e discutirmos, posteriormente, qual turma se encaixaria melhor com a personalidade e postura de cada professor estagiário.

A turma residente é uma das turmas do curso Científico- Humanístico de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária de Valongo. Num primeiro momento a turma era formada por vinte e um alunos, mas posteriormente ocorreram trocas de alunos para outras turmas e escolas, sendo que a turma terminou com uma composição de apenas dezoito alunos. Com base nos esclarecimentos que foram fornecidas sobre a turma pude constatar que a

mesma era constituída por sete raparigas e onze rapazes, cujas idades compreendiam-se entre os quinze e dezasseis anos. A meio do primeiro semestre voltaram a ocorrer mudanças na turma, dado que entraram mais três alunos para a mesma, deste modo a turma ficou a ter 21 alunos.

“Após os estagiários terem lecionado duas turmas diferentes e terem uma perspetiva de cada turma, o Professor Cooperante reuniu-nos para decidir a turma que ficava encarregue para cada estagiário. Cada um deu a sua opinião sobre as quatro turmas e definiu as suas preferências” (Diário de bordo, dia 1 de outubro de 2021).

Esta turma contava com uma aula de 90 minutos no início da semana e outra aula de 45 minutos no final da semana. As aulas de 90 minutos foram aproveitadas, fundamentalmente, para concretizar as introduções dos diferentes conteúdos e habilidades motoras/ações táticas das respetivas modalidades, porque assim tinha a possibilidade, em relação ao tempo de aula, de introduzir e exercitar de seguida. Consequentemente, as aulas de 45 minutos foram utilizadas, fundamentalmente, para trabalhar um ou dois conteúdos lecionados na aula de 90 minutos, com o objetivo de exercitar e aperfeiçoar os mesmos.

De maneira a ser possível conhecer melhor os alunos de cada turma, o núcleo de estágio construiu uma ficha de anamnese, tendo sido introduzida no Google Forms (Anexo 1) de forma a ser de fácil acesso e de rápido preenchimento para os alunos. Neste sentido, constatei resultados bastante interessantes na minha turma, que passo a enumerar:

A maioria dos alunos da turma reside na freguesia onde a escola está sediada, Valongo, sendo que apenas dois alunos residem em Gandra e um aluno em Sobreira. Em relação ao tempo que os discentes reportaram para se demover até chegar à escola, foi possível verificar que a grande maioria da turma demorava menos de 15 minutos (75%), alguns levavam entre 15 a 30 minutos (19%) e apenas 6% da turma demorava entre 30 minutos a 1 hora até chegar à escola. Quanto à forma como se deslocavam, 50% dos elementos da turma referiu ir de carro para a escola, 37% utilizava os transportes públicos e 13% fazia o trajeto a pé.

No que diz respeito ao ambiente em casa, a grande maioria dos elementos da turma vivia com os pais (mãe e pai), sendo que a maioria vivia ainda com um irmão (69%); contudo cerca de 31% eram filhos únicos.

Quanto aos problemas de saúde, oitos dos alunos da turma residente referiam ter algum tipo de problema. Cabe aqui referir que os complicações de saúde estavam relacionados com a visão e doenças respiratórias, decorrentes maioritariamente sobre problemas alérgicos; a este propósito quatro alunos reportaram ser alérgicos ao pólen, aos ácaros e aos gatos.

Com o intuito de conhecer as horas de descanso e as refeições que os alunos realizam, questionamos os alunos sobre quantas horas costumavam dormir, tendo observado que 44% dos alunos dorme 8 ou mais horas, 31% dorme apenas 6 horas e 25% dorme em média 7 horas. Em relação às refeições que os alunos responderam realizar por dia, mais de metade referiu apenas 3 refeições (56%), os restantes 4 refeições (29%) e alguns 5 ou mais refeições (19%). Quanto à toma do pequeno-almoço, houve alguns alunos que responderam que não tomavam sempre o pequeno-almoço, justificando que era devido à falta de tempo ou pela falta de apetite matinal. Isto levou-me, como professora, a que redobrasse a atenção sobre estes alunos durante as aulas, porque esta turma tinha sempre aula de Educação Física às 8 horas da manhã e como aconteceu algumas vezes, a meio da aula os alunos estavam a pedir autorização para comer alguma coisa justificando que se estavam a sentir indispostos.

Seguidamente, os alunos responderam a questões do fórum desportivo. Com base nas respostas à questão sobre se os alunos praticavam desporto regularmente e quantas vezes por semana, elaborei o gráfico seguinte (Gráfico 1), revelando que 21% da turma não realizava desporto, 16% realizava desporto duas vezes por semana, 42% praticava desporto três vezes por semana e por fim 21% praticavam semanalmente, quatro vezes ou mais desporto. Esta informação levou-me antecipar que enfrentava uma turma com uma excelente disposição para a prática desportiva e que talvez dificuldades de empenho e falta de concentração durante as tarefas poderiam não vir a existir. E assim foi, a turma manteve um significativo empenho e motivação constante durante todo o

ano letivo, o que conduziu à superação de todas as dificuldades apresentadas pelos alunos nas diferentes modalidades, obtendo classificações bastante positivas.

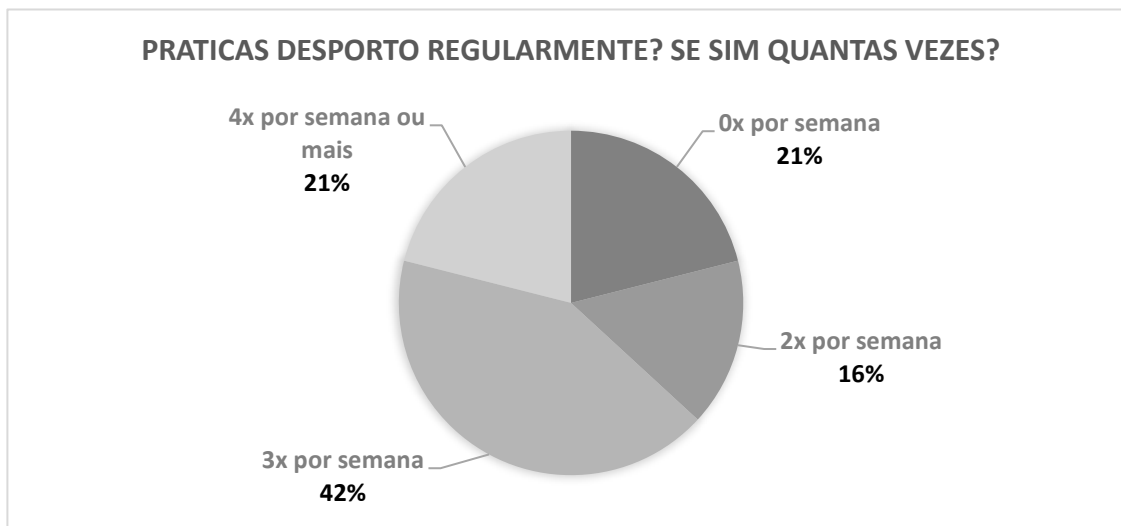


Gráfico 1- Número de vezes que os alunos praticam desporto

Quanto à modalidade que os alunos praticavam, observei que existia um grande leque de opções, a saber: natação, futsal, andebol, futebol, taekwondo, basquetebol e danças. Esta diversidade de modalidades leva a que a turma seja heterogênea em relação a conhecimentos, capacidades e habilidades motoras. Relativamente à prática federada ou não, estar federados na modalidade em causa, havendo alunos que praticam a modalidade há 8/9 anos. Ainda sobre a continuidade dessa prática após concluírem o 12º ano e em especial se gostariam de seguir a área do desporto, dois alunos responderam afirmativamente.

Por fim, em relação à pergunta “Qual é a tua disciplina favorita?” (Gráfico 2), quase metade da turma respondeu Educação Física e os restantes elementos da turma divergiram entre: Matemática, Biologia e Geologia e entre outras. Questionando os alunos sobre as expectativas para o seu futuro, toda a turma tem a esperança e anseio de ingressar na faculdade, e assumindo que todos têm que se esforçar para atingir os seus sonhos.

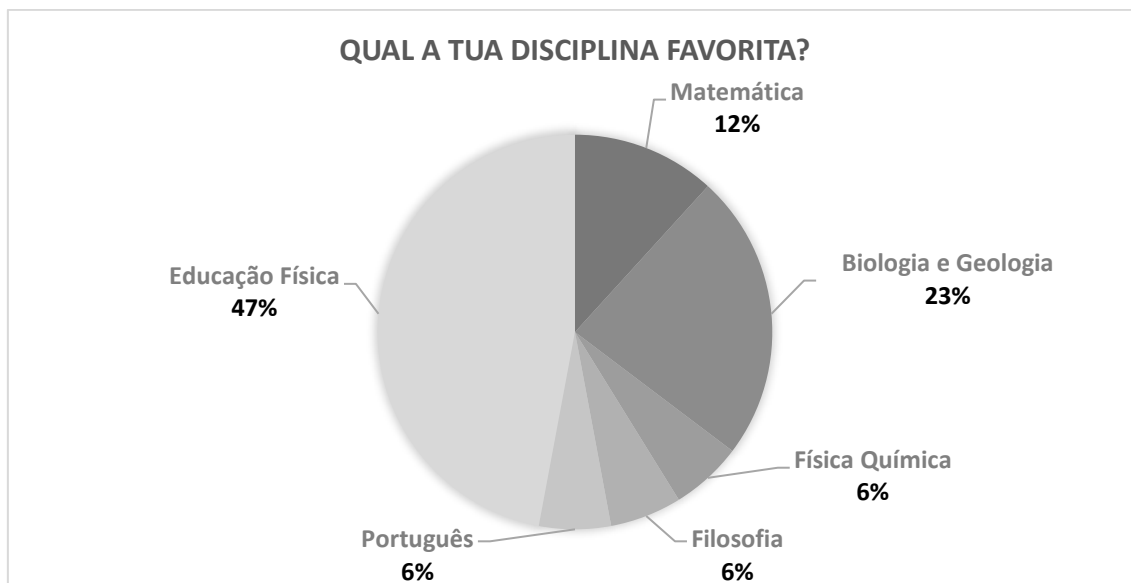


Gráfico 2- Distribuição das respostas dos alunos à questão: “Qual a tua disciplina favorita?”

3.5.2. 6º ano – Da brincadeira à motivação para a prática

Lecionar no 2º ciclo é uma das grandes oportunidades e desafios que podemos enfrentar ao longo do Estágio Profissional. Estava ansiosa por saber como me iria sentir e como iria atuar enquanto docente, perante uma turma que esperava ser bastante diferente à minha turma residente. Embora na minha vida profissional, e decorrente na minha experiência no domínio do ensino da natação, já ter tido convivência com alunos deste escalão etário e alguma experiência na lecionação de Atividades Extracurriculares (AEC's) a alunos do 1º ciclo, ansiava por novas experiências e aprendizagens.

Relativamente à lecionação da aula ao 2º ciclo, apenas lecionei 16 aulas na Escola Básica de Sobrado, tendo estas se iniciado logo em janeiro, no início do 2º semestre, prolongando-se até às férias da Páscoa, em abril. Devido a ter sido contagiada com a doença Covid 19, logo no início do 2º semestre, acabei por lecionar menos uma aula que os meus colegas de estágio. Esta turma era formada por 20 alunos, tendo 9 rapazes e 11 raparigas, com idades entendidas entre os 10 e 11 anos. Nesta turma senti-me algumas dificuldades na relação professora-aluno, apesar de os alunos serem respeitadores, cumpridores,

empenhados, motivados e mostrarem-se entusiasmados com a minha presença, senti que consegui conquistas, como gostaria, a confiança da turma, principalmente por parte dos rapazes. Percebi, que devido ao escasso número de aulas, dificilmente se iria criar um laço forte entre mim e estes alunos, apesar disso tentei sempre dar o melhor mim e lecionar as aulas da melhor forma, ou seja, que o processo de ensino-aprendizagem fosse evolutivo e com significado.

“Apesar da professora ter informado atempadamente que a turma era um pouco “rebelde”, esta demonstrou um comportamento totalmente diferente, muito organizados, atentos e ajudaram bastante na colocação do material” (Diário de bordo, dia 8 de fevereiro de 2021).

Tendo iniciado esta etapa no início do 2º semestre, as modalidades que lecionei foram ginástica e voleibol. Em relação a ginástica, lecionar esta modalidade foi um grande desafio, porque era para mim uma “realidade intimidante” por ter pouca experiência com esta modalidade, pelo que não me sentia à vontade e confiante para a lecionar, levando-me a procurar obter mais conhecimentos e aprimorar a teoria sobre a mesma antes de avançar para a prática.

“Esta semana lecionei a primeira aula de Ginástica na Escola de Sobrado. Apesar de não me sentir muito à vontade com a modalidade abordada, durante a elaboração do plano de aula foquei-me para obter o máximo de informação sobre a mesma” (Diário de bordo, dia 8 de fevereiro de 2022).

Com a ajuda da professora responsável pela turma, percebi qual seria o melhor método para lecionar e organizar as aulas de ginástica, assim estruturei a aula em formato de circuito, colocando um número de estações de modo que fosse possível estar apenas 2/3 alunos por cada estação. O circuito era dividido por duas modalidades de ginástica, Ginástica de Solo e Ginástica de Aparelhos. Através da professora residente, também foi possível perceber quais as melhores estações a colocar no circuito e que conteúdos esta queria que fossem lecionados durante as aulas. Inicialmente referiu que, em relação à Ginástica de Aparelhos, pretendia introduzir os saltos no minitrampolim e saltos a partir do plinto (vela, carpa, engrupado e meia pirueta). Quanto à Ginástica de Solo, tencionava consolidar o rolamento à frente, aperfeiçoar o rolamento à retaguarda

e introduzir o elemento roda. Observei uma evolução expressiva ao longo das 3 aulas em que lecionei ginástica no salto ao eixo no boque, onde tinha alguns alunos que nem saltavam no boque porque tinham medo e no final já conseguiram realizar o salto ao eixo por completo. Outra evolução observada diz respeito ao rolamento à frente e à retaguarda, pois havia alunos com algumas dificuldades e receios em realizar estes movimentos e acabaram por se superarem.

“Nesta semana já foi notável uma evolução muito positiva na turma relativamente ao salto ao eixo no boque. Havia três alunos que demonstravam muito medo em transpor o boque, por isso fui trabalhando com eles e ajudá-los para conseguirem ultrapassar estas dificuldades. Assim esta semana estes alunos superaram as suas adversidades e alcançaram os objetivos pretendidos. Confesso que é motivador ver os alunos contentes e com vontade de fazer mais por terem se superado a si próprio e os seus medos” (Diário de bordo, dia 22 de fevereiro).

Quanto ao voleibol, já me sentia muito mais à vontade em lecionar esta modalidade ao facto de, a no primeiro semestre ter lecionado voleibol na turma do secundário, ou seja, já conhecia a modalidade e todos os critérios de êxitos dos gestos técnicos. O objetivo final ao lecionar voleibol ao 2º ciclo, a nível técnico, era exercitar e aperfeiçoar ao máximo o passe de dedos e introduzir o serviço por baixo e a machete, enquanto a nível tático era progredir no jogo até chegar ao 3x3 e 4x4. Desta forma o meu maior foco era no aperfeiçoamento do passe de dedos, porque os alunos demonstravam realmente bastantes dificuldades, sendo que alguns nem eram capazes de agarrar a bola que era enviada pelo parceiro. Com muitos exercícios a tarefa auto-passe-passe e com a obrigatoriedade de agarrar a bola antes de realizar o passe de dedos, lá foram surgindo algumas evoluções significativas. Quanto ao serviço por baixo, foi um elemento técnico que me surpreendeu, porque perspetivava que os alunos fossem apresentar mais dificuldades, mas até executavam corretamente este aspeto técnico. Por fim a manchete, foi realmente a habilidade técnica em que eles não tinham capacidades para realizar, por isso aula a aula fui sempre

realizando um exercício dirigido para esta habilidade com o intuito de ir corrigindo, a pouco e pouco, os critérios de êxitos.

“Quanto à modalidade de Voleibol, foi possível verificar que o passe ainda é muito rudimentar, só 3, 4 alunos é que realizam minimamente bem o passe. Relativamente à manchete, na minha opinião é um gesto técnico que não deve ser agora trabalhado, os alunos ainda não demonstram capacidades para executar corretamente a manchete” (Diário de bordo, dia 8 de março).

Por fim a refletir se prefiro lecionar aula ao secundário ou ao 2º ciclo, a meu ver considero mais fácil lecionar ao secundário pela razão de os alunos serem mais responsáveis e autónomos, mas confesso que até gostei de lecionar ao 2º ciclo, tendo sido uma experiência extraordinária e só com desafios deste género é que se aprende e se evolui enquanto pessoa e enquanto profissional.

“Comparando as aulas do secundário com as do básico, prefiro lecionar ao secundário, não sei se é por ser ginástica que a aula se tornou mais monótona e aparentemente aborrecida, enquanto no secundário a aula é dinâmica e mesmo os alunos são mais empenhados, autónomos e responsáveis, levando a que ocorra menos distrações” (Diário de bordo, dia 8 de fevereiro).

3.5.3 A turma de alunos com necessidades educativas específicas

No início do primeiro semestre o Núcleo de Estágio foi questionado sobre o interesse de lecionarmos aulas de natação a alunos com necessidades educativas específicas. Estas aulas decorriam às quintas-feiras pelas 9h20.

Assim sendo, na primeira aula fomos confrontados com cerca seis alunos todos com autismo, mas com uma boa adaptação ao meio aquático. Logo nessa aula foi possível verificar que tínhamos ali vários tipos de autismo, sendo que uns precisavam de auxílio dentro de água para perceber as tarefas, enquanto outros

tinham total autonomia. Desta forma, o NE organizou-se de modo que houvesse um professor para cada aluno que precisava de auxílio dentro de água, sendo que os restantes acompanhavam os alunos mais autónomos.

Os grandes objetivos destas aulas era a aprendizagem de novas habilidades ao nível da natação e desenvolver, com a ajuda do meio aquático, os aspetos psicomotor, preceptivo-motor, afetivo e social. Como refere Rodrigues (1997), a natação proporciona a evolução global da criança com deficiência, enriquece o progresso da personalidade, auxilia o desenvolvimento da noção do corpo e do movimento da personalidade, coopera para a melhoria da cabeça e providencia o relaxamento.

Em relação aos alunos, os que mais se destacaram foram apenas quatro alunos, pela sua assiduidade e evolução, tendo estes quatro alunos personalidades totalmente diferentes. O primeiro aluno apresentava dificuldades na comunicação, em ser sucinto no que queria dizer, precisava de motivação e que acreditassem nele para ele realizar as tarefas, e precisava ainda que houvesse uma boa organização e estrutura da aula para que ele não se desorientar. O segundo aluno era o caso mais crítico devido à sua forte personalidade. Era uma criança que se escondia, tentava sempre passar despercebido, interferindo radicalmente na sua comunicação e interação social. Demonstrava bastantes dificuldades para se concentrar e se abstrair do mundo ao seu redor. Apresentava ainda algumas peculiaridades, como não demonstrar interesse em nenhum assunto (jogo, desporto, atividade, etc.), ter um invulgar sentimento sexual e melancólico. O terceiro aluno, era o aluno mais adaptado e funcional. Nele a interação pessoal e a comunicação também estavam bastante afetadas e necessitava de muito estrutura, rotina, repetição e antecipação. Mas por outro lado o aluno era autónomo (vinha sozinho para a escola), era recetivo (praticava na equitação, escalada, boccia...). Era considerado o aluno que tinha o autismo mais ligeiro desta turma, não apresentando problemas notórios na fala, lia e escrevia de forma elementar, cooperava muito e gostava muito de agradar. Por fim o quarto aluno era uma menina, sendo uma menina especial apesar da sua patologia, devido à convivência no balneário com ela, reparei que era muito autónoma, organizada, e que sabia fazer algumas coisas e não gostava que a

fossem ajudar, pois era muito desenrascada. Apesar de ser a aluna que tinha mais dificuldades ao nível da comunicação e de falar em ecolalia, ela percebia tudo o que lhe dizíamos. A ecolalia pode ser esclarecida como “uma repetição em eco da fala”, uma repetição de sílabas, palavras ou frases já ouvidas. De facto, todos os autistas verbais atravessam por um período de ecolalia ao longo da sua vida. A repetição que determina a ecolalia é dividida em dois grupos, conforme os períodos de tempo que leva para acontecer. Outra peculiaridade desta aluna era a sua aprendizagem através de estímulos visuais e associação por imagens, o que leva a refletir que, futuramente, esta necessidade possa vir a ser uma dificuldade em relação à vida quotidiana e profissional.

No âmbito da natação, todos evoluíram positivamente desde a primeira aula, uns aprenderam técnica de nado novas, como por exemplo bruços, enquanto outros melhoraram e consolidaram as técnicas de nado que inicialmente realizavam com dificuldade, como, *crawl* e costas.

Ao nível dos aspetos afetivos e sociais, as aulas eram estruturadas com o intuito de estimular estes aspetos com a realização de jogos lúdicos em grupo, no início e no final da aula. As melhorias observadas ao longo deste processo foram mais notórias nas relações interpessoais, na comunicação e no à vontade e descontração durante as aulas e com os professores.

4.Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Neste ponto delinea-se todo o meu trajeto durante o estágio. Especificamente, encontra-se um relato reflexivo acerca de todas as experiências vivências enquanto estudante estagiária como, a conceção, o planeamento, a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, nas páginas seguintes exponho a minha experiência e apreciação relativamente à conceção e legitimação da EF. No âmbito do planeamento, evidencio o planeamento anual, as unidades didáticas realizadas durante todo o ano letivo e o Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC). Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, discorro acerca da relação professora-aluno, a implementação de regras e rotinas, o controlo e clima da aula, os modelos de instrução, o *feedback*, a observação e os modelos de ensino. Por fim, quanto à avaliação em EF, refiro todos os momentos de avaliação que decorreram ao longo do ano letivo e respetivamente a cada modalidade lecionada, como a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a auto e heteroavaliação.

Esta foi sem dúvida a área onde investi mais tempo para a desenvolver, tendo a esperança que seja perceptível todas vivências e experiência que fui experienciando ao longo deste percurso.

4.1.1. Conceção e Legitimação da Educação Física

Atualmente a Educação Física é parte complementar do currículo escolar devido à sua importância formativa, à corporização das atividades físicas com sentido cultural, dá uma colaboração única para o progresso das crianças e jovens e é uma grande potenciadora de outras vertentes de intervenção. Assim sendo, sabemos que o desporto é o principal conteúdo do currículo da Educação Física, é dele que advém a maior porção dos conteúdos, habilidades e capacidades a

desenvolver nesta disciplina. Deste modo, a prática desportiva deverá ser uma atividade disciplinada repleta de propósito educativa, gerada de forma integrada, que ofereça prazer aos praticantes e que seja sempre fundada nos valores do desporto, como o esforço, o empenho, a relação, a cooperação...

Cada vez mais temos de mostrar, como professores, que com a prática desportiva também se aprende a viver. Aprende-se a vencer, a lutar pelo que se deseja, a não desistir diante das complexidades no domínio e no conhecimento de si e do mundo envolvente e em cooperação, confronto e competição com os outros. Portanto, o Desporto e a Educação Física proporcionam a evolução integral do sujeito nos domínios motor, cognitivo e sócioafetivo. Segundo Crum (2002), a Educação Física remete para o empreendimento de ensino-aprendizagem, no qual é dado aos jovens a hipótese de obterem o conhecimento, as aptidões e as atitudes essenciais para uma atuação autónoma, satisfatória e prolongada na cultura do movimento.

Porém, no cerne da Educação Física existem concepções que a influenciam, ou seja, sistemas de valores e crenças sobre o que ensinar, como ensinar e o porquê, que são subordinadas pelas diretrizes teóricas que predominam nos programas de formação de professores de Educação Física.

As concepções de um professor emergem de um processo de formação individual e social, que se relacionam entre si, ou seja, relação entre a formação inicial, a experiência enquanto profissional, as teorias curriculares, os modelos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Como referiu Gil-Pérez (1994), além do efeito da formação inicial os professores detêm em encadeamento de concepções descendente de hábitos e atitudes do “senso comum”, e de uma extensa fecundação ambiental durante o período em que foram alunos.

Relativamente à legitimação da Educação Física no currículo escolar, Crum (1993) aguça os três encargos principais da Educação Física como, a construção da atitude motora, a obtenção da condição física e a formação pessoal, cultural e social. Enquanto Bento (1995) expõe como raciocínio principal a favor da relevância da Educação Física e da sua frequência entre as disciplinas

escolares, a sua matéria de ensino, o desporto, ter uma essência intimamente educativa, incluindo na sua essência ideais, valores, normas, regras, atitudes, desafios, exigências e metas.

Deste modo, o desporto e os seus valores intrínsecos, concretizados na escola pela Educação Física, ensinam o aluno a ultrapassar as suas barreiras, ou seja, através do desporto é exequível aprender no plano ético, estético, espiritual e racional. Outra vertente importantíssima da Educação Física é a relação direta que desenvolve com a saúde. A escola, atualmente, deve dispor no centro das suas inquietações a educação para a saúde, devido a todas as crianças e jovens terem acesso à escola e a grande maioria participar na disciplina e nas aulas de Educação Física.

Assim sendo, aceito que a saúde deve ser também uma preocupação da aula de Educação Física, isto é, o objetivo prioritário desta é, mais que aperfeiçoar a aptidão física deve ser amplificar o envolvimento da motricidade das crianças através das atividades físicas e desportivas. A Educação Física deve visar presumíveis benefícios a curto prazo, elevando a condição física, deve promover a prática frequente de atividades desportivas e do acolhimento de estilos de vida ativos e saudáveis.

4.2. Planeamento

Planear abarca a distinção e distribuição dos objetivos e dos conteúdos programáticos, ponderando os cenários locais (pessoas, espaços e materiais) e temporais (número de horas), (Bento, 1987). Assim, segundo Pacheco (1995) define-se a noção de planeamento como um sistema de inspeção que ordena todo o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto Januário (1996) vai mais ao cerne do tema ao elucidar o planeamento, julgando-o como o procedimento pelo qual os docentes empregam os programas escolares, executando a missão de os desenvolver e de os adequar às condições do panorama de ensino.

O planeamento é um método que deve iniciar-se antes mesmo do início do ano letivo, onde o professor principia por realizar a designação do contexto educativo, ou seja, a turma, os alunos, as idades, a fase de aprendizagem que se encontram e as vivências anteriores. Analisa o programa de forma a averiguar as aquisições fundamentais que os alunos devem exercer em cada ano e/ou ciclo. Examina as condições ao nível dos materiais, ou seja, os meios disponíveis e ao nível temporal, como o número total de aulas e a sua repartição ao longo do ano.

Ao concluir a primeira fase do planeamento, o professor tem a hipótese de estipular os objetivos que antecipa que os alunos consigam vir alcançar durante o tempo disponível e nas respetivas condições presentes. Estes objetivos devem ser definidos ao nível motor, cognitivo e sócio-afetivo, tendo por base o programa da disciplina, seguindo as opções apresentadas pelo grupo disciplinar.

Deste modo, avançamos no planeamento para a etapa que tem como objetivo elucidar as estratégias de ensino, ou seja, estipular as modalidades desportivas e os respetivos conteúdos, os exercícios, as formas de organização e os modelos de ensino.

Por fim, com o término do planeamento concebemos um método de avaliação, onde estruturamos os exercícios de avaliação, os instrumentos de avaliação e os critérios de avaliação. Neste sentido, o processo de planeamento em Educação Física estrutura-se em três etapas ou níveis: Macro (plano anual), Meso (plano da unidade didática) e Micro (plano de aula).

4.2.1. Anual

O plano anual de turma é um esboço da perspetiva universal que busca situar e executar o programa no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 1987).

A construção desta primeira fase do planeamento foi crucial para o desenvolvimento de todo o procedimento ao longo da minha prática pedagógica.

Isto permitiu haver uma organização de todos os momentos e ciclos, relativamente aos diferentes contextos e condições existentes. Tendo em perspectiva que o plano anual poderia a qualquer momento sofrer modificações, tendo por base o desenrolar do ano letivo, e ainda estando a pandemia muito presente sabia que a maior alteração que poderia ocorrer no plano anual seria avançar para o ensino à distância ou ter bastantes alunos em isolamento profilático, o que acabou por acontecer.

Para prosseguir com o planeamento anual (Anexo 2), o primeiro aspeto a ser analisado foi o calendário escolar. O calendário escolar é afixado no portal da escola apresentando as datas de início e término das atividades educativas e letivas, as datas de término do ano letivo, conforme o ano de escolaridade, ou seja, tendo como base a calendarização dos exames nacionais e ainda as datas das interrupções letivas, como o Natal, Ano Novo, Páscoa e entres outros. A partir do calendário escolar, foi possível organizar e determinar as minhas aulas, sendo uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos por semana, e assim, fazer a sua contabilização ao longo do ano letivo e por semestre.

Após esta contabilização, fui capaz de distribuir as modalidades ao longo de todo o ano letivo. As modalidades abordadas em cada ano de escolaridade foram previamente definidas pelo Grupo de Educação Física, tendo por base o Programa Nacional da disciplina. Desta forma, logo no início do ano letivo sabíamos que no primeiro semestre teríamos de lecionar Voleibol, no segundo semestre seria Badminton e transversalmente aos dois semestres lecionaríamos Futebol. As aulas de Futebol seriam definidas conforme o *Roulement*, ou seja, sempre que fôssemos a turma a deslocar-se para o exterior, a modalidade a ser lecionada seria Futebol. Em relação, à minha turma e tendo por base o *Roulement*, nunca foi necessário nos deslocarmos para o exterior, porque existia sempre espaço dentro do pavilhão, devido ao facto de nesse horário só estarem três professores a lecionar EF, podendo os três usufruir de espaço no pavilhão.

No planeamento anual, foi também de imediato estipulado três aulas para a realização do FITescola e do FITschool, realizando-se a respetiva avaliação uma vez em cada semestre. E, ainda, a reserva de três a quatro aulas para a

apresentação do Promoção da Educação para a Saúde (PES), que decorre apenas uma vez durante o ano letivo, podendo ser realizado no primeiro ou segundo semestre. Neste caso, o núcleo definiu que realizaríamos este momento no segundo semestre. Deste modo, o plano anual é um documento prático e pragmática, didaticamente exato e concreto, com a finalidade de encaminhar para o imprescindível do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1998).

4.2.2. Unidade Didática

Em concordância com Bento (1998, cit. Sábio, 2016) “as unidades didáticas são porções complementares e fundamentais do programa de uma disciplina, pois são constituídas por unidades integrais do processo pedagógico e expõem ao docente e aos alunos os períodos bem diferenciados do processo de ensino-aprendizagem”. Assim, o conteúdo e a estrutura das unidades didáticas (UD) (Anexo 3) são definidos pelos objetivos estipulados, pelas normas orientadores do Programa Nacional e pelo plano anual, de forma a afirmar um seguimento lógico e metodológica do conteúdo a lecionar a cada aula. Apesar da elaboração da UD ser baseada nas orientações do PNEF, é indispensável ter em atenção o nível desportivo dos alunos, realizando-se assim a avaliação diagnóstica, ou seja, a UD também se baseia nos resultados obtidos neste momento de avaliação.

A UD é um documento que deve, obrigatoriamente, deter uma estrutura sequencial, prática e simplificadora da ação educativa, sendo todas as UD por mim realizadas seguiram o Modelo de Estrutura de Conhecimento. Por conseguinte, cada UD contém uma interpelação à caracterização das regras e conteúdos técnicos e/ou táticos de cada modalidade, sendo que estes parâmetros auxiliam a ação do professor, tendo de se definir quais os conteúdos a desenvolver e os objetivos específicos, com base no PNEF. Após definir estes objetivos, é necessário reparti-los e apresentá-los através da extensão e sequência de conteúdos, concedendo, portanto, uma função didática a cada

conteúdo, seja ele de introdução, exercitação, consolidação ou de avaliação. Por fim, na UD ainda considerada as avaliações, assim em cada modalidade é fundamental o planeamento da avaliação diagnóstica e sumativa, estando também estas definidas na UD.

Outros aspetos que devem estar presentes na estrutura da UD são as datas, referindo o dia e o mês, o número de aulas, estando especificado quando decorrem aulas de 90 minutos e de 45 minutos, o número de sumário, o local onde decorrem as aulas, ou seja, no interior (pavilhão) ou no exterior e que aulas foram definidas para a realização do projeto PES, o FITescola e FITschool. O PES foi planificado pela diretora de turma de cada turma, tendo enviado a documentação explanando a distribuição de conteúdos curriculares, os tempos letivos a utilizar para abordar os temas, as disciplinas intervenientes, os instrumentos de avaliação e em que momento do ano deveríamos abordar este projeto, se no primeiro ou segundo semestre. Quanto ao FITescola e FITschool, o grupo disciplinar informava previamente todos os docentes quais as semanas planeadas para a concretização destes testes, para que desta forma todos os professores os realizassem em simultâneo, sendo que as realizações destas baterias de teste ocorreram em dois momentos do ano letivo, próximo do final do primeiro semestre e do final do segundo semestre.

Com isto, reflito que as UD apresentam uma grande importância e são um forte pilar no processo de ensino-aprendizagem, tendo com objetivo de determinar os objetivos singulares para cada matéria de ensino, instituir os conteúdos e estratégias pedagógicas a filiar, sendo que para isso é fundamental acolher o máximo de conhecimento sobre a turma, para que a UD esteja em conformidade com as necessidades e competências da mesma.

4.2.3 Modelo de Estrutura do Conhecimento

Como refere Vickers (1990), o MEC é um instrumento instrucional de união dos conhecimentos de uma UD com as metodologias e estratégias de ensino. Pois

segundo Mesquita (2018, p.3-4) o MEC, “reflete um pensamento transdisciplinar: identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade e mostra como os conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de ensino; pretende, ainda, mostrar como uma matéria é estruturada, identifica essa estrutura e serve-se dela como guia para o ensino; apresenta princípios da instrução comuns a todos os desportos e atividades; os conceitos estão dispostos segundo uma estrutura hierárquica de conhecimentos; as categorias do conhecimento derivam da análise de fontes especializadas e baseadas em fundamentos transdisciplinares”.

O MEC está repartido em três etapas: “Análise do contexto”, “Decisão sobre a organização do conteúdo” e “Aplicação na prática”. Estes três temas ainda se encontram divididos por oito módulos. O primeiro módulo relata a análise dos conteúdos a ser ensinada; o segundo menciona a análise dos contextos de aprendizagem; à posteriori retrata-se a análise dos alunos; o quarto módulo delimita a extensão e sequência dos conteúdos; no quinto pretende-se definir os objetivos; no sexto módulo destaca-se a configuração da avaliação; quanto ao sétimo módulo organiza-se um desenho das atividades de aprendizagem/progressões; e por fim no oitavo módulo aplica-se na prática todos os conhecimentos.

Ao longo da elaboração deste documento emergiram algumas dificuldades, principalmente no módulo 1 e 4. O primeiro devido à dificuldade de definir corretamente as componentes críticas de cada habilidade motora e à inexperiência de perceber com que ordem as devíamos introduzir ao longo das aulas, mas com algumas discussão e reflexão entre o NE foi possível agilizar esta situação. Quanto ao módulo 4, o problema que surgiu foi em perceber quantas aulas eram necessárias para que os alunos adquirissem cada conteúdo, porém com a orientação do PC este problema foi sendo resolvido ao longo de todo o ano.

Em contrapartida, a redação do MEC trouxe-me bastantes mais-valias para a minha prática pedagógica, como por exemplo a estruturação e organização dos conteúdos com o intuito de os abordar através de uma sequência pedagógica

lógica. Outra vantagem sentida foi ao lecionar as modalidades que não me sentia tão à vontade, devido a apresentar lacunas ao nível do conhecimento específico de algumas modalidades, assim ao elaborar estes documentos foi necessária muita investigação, aquisição e aprofundamento de conhecimentos. Este estudo possibilitou-me uma melhor compreensão das componentes críticas dos conteúdos, perceber certas situações de aprendizagem e como adequá-las a uma determinada situação e, ainda, a estruturação das progressões. Com efeito e, como alude Vickers (1990), este é um roteiro para o processo de ensino-aprendizagem onde as matérias são estruturadas de forma a interligar o conhecimento acerca destas com a metodologia e as estratégias de ensino.

4.2.4 Plano de aula

Em conformidade com Bento (1998, p.67), “a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor”, sendo o plano de aula (Anexo 4) o modelo primário do planeamento e um método detalhado e minucioso do planeamento do ensino adequado à sala de aula (Bossle,2002). Observa-se que a composição dos planos de aula deve levar o docente a refletir sobre as aulas anteriores, levando sempre em conta o planeamento de médio e longo prazo, de modo a concretizar as acomodações necessárias ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem e a “aumentar a qualidade e eficácia de cada aula” (Bento,1998, pp. 67). Desta forma, ao longo do ano letivo, foi talvez na preparação dos planos de aula que desembolsei mais tempo e preocupação, isto porque, era meu objetivo que as aulas ocorressem da forma projetada e que estas fossem bem organizadas e coerentes, perspetivando o rendimento e progresso dos alunos. Pois tal como refere Rink (2014), para que a aula aconteça da melhor forma possível há a carência de planear progressões entre tarefas e simultaneamente variantes, que proporcionem a melhoria do desempenho conforme alinhado com um aumento de complexidade e dificuldade ao longo das situações da aula.

O plano de aula é, obviamente, um testemunho fundamental e imprescindível à prática da profissão, assim com a sua elaboração sabemos de antemão os exercícios que vamos aplicar na aula, os seus objetivos, o tempo destinado a cada exercício, bem como algumas ideias-chave que poderemos utilizar durante a aula para haver uma maior compreensão e sucesso por parte dos aprendizes. Desta forma, com o início do EP, o PC solicitou logo de imediato ao NE que definíssemos a estrutura do plano de aula que pretendíamos utilizar ao longo de todo o ano. Com isto, o NE reuniu-se com o objetivo de analisar várias estruturas de planos de aulas e assim construir o nosso com os aspetos que achávamos mais importante um plano de aula conter. Assim sendo, estipulamos que o cabeçalho deveria conter o nome do/a professor/a responsável por aquela aula, o ano e turma, a data e hora, o local (exterior ou interior), o número de alunos que a turma contém, a duração da aula (90 minutos ou 45 minutos), o número de aula e o total das aulas da unidade e a unidade temática que estaríamos a abordar, o material essencial para a aula, a função didática, o objetivo específico da aula e o sumário.

No seguimento do plano, o documento continha as três partes da aula, inicial, fundamental e final. Na parte inicial ocorria o registo da assiduidade e o aquecimento para a aula. Na parte fundamental desenvolviam-se as diferentes situações de aprendizagem a executar ao longo da aula, sendo a parte mais importante da aula pois é onde ocorre a evolução no processo de ensino aprendizagem. Quanto à parte final, esta consistia num diálogo com os alunos, onde era feita uma perspetiva sobre a aula e a transmissão de informação sobre a próxima aula. Contudo, estas três partes do plano de aula eram desenvolvidas em quatro parâmetros como, o tempo estipulado para cada parte e cada exercício; os conteúdos e os objetivos operacionais; a situação de aprendizagem, esquema, organização didática e as condições de realização; e os critérios de êxito. No final da estrutura do plano existe ainda um local para colocar as observações mais importantes retidas durante a aula e outro para a legenda dos esquemas colocados durante o plano de aula.

Apesar de ter um plano de aula bem estruturado, segundo Metzler (2017), o professor pode alterar o plano de aula conforme o que lhe é exposto na própria

aula, adequando assim as situações às carências dos alunos, isto é, devido ao processo de ensino aprendizagem ser bastante complexo e imprevisível. Corroborando esta ideia, ao longo do ano de estágio foram inúmeras as vezes que possuía um plano bem estruturado e planejado e, ao chegar à aula, tive que reformular o plano às circunstâncias e adversidades que apareciam durante a aula, como por exemplo, não ter todos os alunos presentes para formar duplas ou equipes como tinha planejado, a organização do exercício que tinha planejado não ser a mais favorável para o local onde decorria a aula, no momento da aula ter que encontrar variantes dos exercícios planejados de forma a simplificar o processo de ensino aprendizagem, etc; além de que muitas vezes ocorre uma disparidade na imposição da situação e o nível de desenvolvimento dos alunos, tal como refere Bento (1987).

Por fim, um aspecto crucial para um plano de aula completo é que este seja elegível por qualquer pessoa, porque caso ocorra uma situação em que não poderemos estar presentes para lecionar a nossa aula, o professor que nos for substituir tem que rapidamente perceber o plano de aula, ou seja, este tem que ser facilmente interpretado.

4.3 Condução do processo de ensino-aprendizagem

4.3.1 Relação professora-aluno no processo de ensino-aprendizagem

A escola é uma das portas de ingresso das crianças para a convivência social, o que nos leva a entender que é neste espaço, de convivência social, que muitos dos valores transmitidos no ambiente familiar serão consolidados ou questionados. Sendo então, a escola um espaço social, os professores e os alunos tornam-se os seus agentes sociais e desta forma, a escola age de forma a controlar e a estabelecer as relações que serão germinadas entre os seus agentes (professora/alunos). A forma como a escola transmite os seus interesses e valores aos alunos é maioritariamente através da relação professora-aluno. Sendo a professora uma pessoa com sensibilidades e juízos próprios, isto leva a que a sua personalidade esteja diretamente relacionada com

as relações que cria com os alunos e, conseqüentemente, com a sua prática docente.

A relação que a professora cria com os seus alunos é um dos principais condutores das aprendizagens, sendo diretamente uma das perspectivas mais relevantes a ter em conta no sucesso da aprendizagem dos alunos. Esta relação tende a afetar significativamente o interesse, o entusiasmo e a motivação com que os alunos veem as atividades que a professora lhes recomenda, como também a vontade de frequentar ou não a escola. “(...) educar não é mais do que a arte de seduzir. Dito de outro modo, estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes (...)” (Cardoso, 2013, p.21)

Assim, é essencial atentar a relação entre professora/aluno conjuntamente com o clima fundado pela professora, da relação empática com seus alunos, da sua aptidão de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação de elos entre o seu conhecimento e o deles. A professora necessita de entender os seus discentes para que seja possível identificar quais os seus interesses e como os pode estimular, desta forma, o docente deve cultivar relações de confiança com os seus alunos. “Ser professor não se limita às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (Cardoso, 2013, p.37).

Abreu & Masseto (1990), declaram que é a maneira de agir da professora em sala de aula, mais do que seus atributos de personalidade que contribui para uma apropriada aprendizagem dos discentes, alicerça-se numa demarcada conceção do papel da professora, que por sua parte espelha também os modelos da sociedade. Convém à professora aprender que para executar a sua real função carece de ajustar a autoridade, respeito e afetividade. Tal como menciona Libâneo (1994, p.250), “O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho

docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor ...”

Desta forma, desde a primeira aula que defini como objetivo construir uma excelente relação com os alunos, desenvolvendo uma relação positiva entre professora-aluno e assim, consequentemente criar um ambiente favorável e controlo de aula. Pretendia que os alunos me vissem como uma pessoa confiável e amigável, mas que o respeito fosse o aspeto predominante nesta relação. Ser boa ouvinte e tentar perceber sempre a perspetiva do aluno foi um método fulcral para estimular o elo de ligação entre professora-aluno.

Posso concluir assim que, ao longo de todo o ano letivo, a relação professora-aluno na minha turma foi evoluindo de forma significativa, tendo sido realizável a criação de uma ligação genuína com todos os alunos, pois é indispensável que a professora invista nesta relação pedagógica positiva, dado que existe uma restrita ligação entre esta relação, a qualidade e os resultados do ensino (Bento, 2003).

4.3.2 Implementação de regras e rotinas

A implementação de regras e rotinas atribui-se como uma das tarefas mais marcantes a desenvolver pelo professor. Estas devem ser uma das principais preocupações no início da sua atividade. Os pavilhões e os espaços desportivos devem ser lugares onde os alunos adquiram experiências positivas e para tal, os docentes têm a responsabilidade de:

- Conceder aos alunos conteúdos de aprendizagem desafiadores e apropriados;
- Desenvolver e manter um ambiente propício à aprendizagem do conteúdo;
- Cultivar o aumento da responsabilidade nos alunos; (Rink, 2014).

A criação de rotinas tem como objetivo a introdução de estratégias que promovam um clima de aula favorável à aprendizagem, através da limitação de momentos em que ocorra desperdício de tempo na organização e controlo da

turma e permitir assim uma maior rentabilidade da aula para a realização de tarefas. Este tema desde muito cedo foi destacado pelo PC e desde logo referiu que devíamos estabelecer as rotinas e regras a serem implementadas ao longo de todas as aulas. Sendo que, cada modalidade devia conter as suas próprias rotinas e que estas deveriam ser bem explicadas e lembradas todas as aulas até estarem consolidadas pelos alunos. Rink (2014) define as rotinas como métodos pré-estabelecidos de lidar com uma determinada situação na aula, que se constituem como ingredientes fundamentais a uma boa gestão por parte do professor. As rotinas estabelecem comportamentos transversais às várias aulas, enquanto as regras subentendem uma norma de conduta a seguir pelos alunos (Rink, 2014).

É importante que as rotinas sejam ensinadas, praticadas e repetidas constantemente e caso estas não sejam cumpridas o professor deve intervir de modo a consciencializar o aluno. O professor deve ainda explicar à turma o porquê das regras e das rotinas serem estabelecidas, para assim os alunos darem um significado às mesmas, fomentando a predisposição para as cumprir.

Na turma residente implementei regras e rotinas no âmbito das modalidades que lecionava e em relação ao treino funcional. A rotina estabelecida no final do treino funcional era os alunos arrumarem todo o material utilizado nas estações e trazerem as folhas de registo de cada estação, para assim haver rentabilização do tempo de aula, pois estando todos ajudar arrumava-se mais rapidamente o material.

Na modalidade de Voleibol, a rotina implementada era sempre que os alunos saíssem do seu campo, fosse para ouvir uma instrução ou fosse para se deslocar para outro campo, tinham que deixar a bola no campo pertencente, ou seja, não havia ninguém com as bolas de voleibol nas mãos ou a bater com elas no chão, permitindo assim uma maior concentração e atenção por parte dos alunos, principalmente em momentos de instrução.

Em badminton, a rotina instituída na turma era muito semelhante à do voleibol, isto é, sempre que os alunos ausentavam-se do seu campo deveriam deixar a

raquete e o volante por baixo da rede, para assim não haver o perigo de alguém os calcar, podendo cair ou estragar o material.

Por fim, na modalidade de futebol a principal regra eram as equipas, estas foram estipuladas desde as primeiras aulas de futebol, mantendo-se durante ao longo de toda a UD.

Mas, a maior rotina imposta foi a desinfecção das mãos em momentos específicos da aula, como depois da realização do treino funcional e no final da aula. Devido à constante presença de casos positivos ao *Covid-19* nas turmas, esta rotina foi implementada logo na primeira aula para que, de alguma forma, não ocorressem contágios nas aulas de Educação Física. Apesar de os alunos mostrarem algum desanimo em realizar esta rotina, sempre cumpriram com ela e entenderam a importância que esta rotina acarretava.

Com a implementação destas rotinas e regras na turma regente, ao chegar à turma do 2º ciclo senti uma necessidade de impor certas rotinas para controlar o clima e a organização da turma. Algumas dessas rotinas foram:

- Só poder ir um de cada vez à casa de banho, sendo que o aluno teria que ter sempre a minha autorização.
- Tinham de pedir autorização para ir beber água, visto que estes deviam trazer uma garrafa de água para a aula.
- Em relação às modalidades lecionadas, em ginástica os alunos não podiam sair da estação onde se encontravam sem a minha permissão e no final da aula todos tinham de ajudar arrumar o material de forma organizada.

“Nas aulas anteriores fui observando que na hora de arrumar o material, no final da aula, os alunos ficavam na arrecadação na conversa e a brincar. Por isso, esta semana quando vi que estava a chegar perto do final da aula, fui mandando uma dupla de cada vez arrumar a estação que se encontrava e quando voltassem deviam se juntar a outros colegas. Assim, consegui aproveitar mais o tempo de aula, evitei barulho e berros dentro da arrecadação e também a brincadeira que lá havia” (Diário de bordo, dia 22 de fevereiro de 2022).

- Em voleibol implementei a rotina que tinha imposto na turma do secundário, onde as bolas não poderiam andar à solta, não as podiam chutar e nem andar a atirá-las ao ar.

“Um aspeto que aconteceu frequentemente durante a aula, se calhar porque a Prof. (...) não estava presente, foi o chutar a bola de Voleibol. Fui castigando os que via a chutar a bola ao longo da aula, mas como estava a ser frequente este acontecimento, no final da aula perguntei se houve um único aluno que não tocou com os pés ou chutou a bola de Voleibol. E como esperava não houve ninguém a afirmar que não tinha tocado na bola com os pés, por isso foram todos castigados e avisados que na próxima aula cada vez que vir alguém a tocar na bola com os pés toda a turma iria ser punida” (Diário de bordo, dia 8 de março de 2022).

É possível assim concluir que, é importante instituir um conjunto de regras, rotinas e dinâmicas de trabalho na turma. Tal, como refere Metzler (2017), é importante que o professor fortaleça as estratégias com a intenção de reprimir tempo insignificante de aula.

4.3.3 O controlo e clima de aula

Como afirma Domingues (1995), o controlo disciplinar é a agregação de todas as atividades que apontam para a execução de alguma espécie de efeito sobre o comportamento dos alunos, devendo estes comportamentos serem analisados e ajustados ao que cada professor considere como padrão de “comportamento aceitável”. Devido a estes “comportamentos aceitáveis” serem suscetíveis ao que cada professor entende por este conceito, a escola tem de se reunir à volta deste tema, com o objetivo de analisar as condutas práticas, as regras de funcionamento e de conduta, não sendo possível isentar a opinião dos pais, dos funcionários, dos professores e alunos. Com isto, a escola deve refletir sobre a forma como pretende funcionar, de modo a poder procriar um ambiente favorável a um bom trabalho escolar. Daí cada escola implementar os seus próprios códigos

de conduta, por exemplo o Grupo disciplinar de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Valongo é regido por um código de conduta no sentido de preservar as instalações desportivas, assim como o seu melhor aproveitamento dentro dos fins a que se destinam, estabelecendo princípios acerca do material, dos alunos, do funcionamento das aulas, da dispensa e atestados médicos, dos professores, dos auxiliares da ação educativa, das instalações e do aluguer do pavilhão. Deste modo, todos os que utilizam e usufruem destas instalações desportivas devem respeitar e seguir esse código de conduta.

Mas dentro da sala de aula, Richard e Schmuck (1988) citados por Arends (1995, p.112) definem clima positivo “aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; em que níveis elevados de atração existem, para o grupo como um todo e entre colegas; em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizam as diferenças individuais; onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados.” Como refere Mesquita (2014), o clima representa o domínio do ambiente/envolvimento produzido e vivenciado em todo o processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao clima de aula, este foi benéfico à aprendizagem durante todo o ano letivo, embora não fosse totalmente impecável. Para construir um bom clima, tinha o cuidado de planejar os grupos atempadamente, para assim não haver conflitos durante a aula, nem perdas de tempo desnecessárias. Proporcionei sempre que todos os alunos fossem incluídos de igual forma, para possibilitar oportunidades de aprendizagens idênticas e assim, levar os alunos a estarem mais motivados na concretização das tarefas propostas. Ocasionalmente ocorriam alterações de última da hora a realizar na aula, com título de exemplo, quando faltavam alunos ou estavam dispensados da aula, e desta forma tinha que reformular os grupos, mantendo sempre a atenção à estruturação e organização dos mesmos, para que a aula não fugisse ao objetivo estipulado para a mesma.

O controlo e clima de aula tem relação direta com as características do professor, pois Rink (2014) defende que estes devem ser mais proativos do que reativos, aplicando técnicas para fortalecer ou preservar um clima de aula positivo e direcionado para a aprendizagem, com o menor tempo possível em tarefas de gestão e com mais tempo em tarefas instrucionais. Desta forma, algumas estratégias estabelecidas para haver ao longo de todo o ano um bom controlo e clima da aula foram, a formação de grupos, a forma permanente como me deslocava pelo espaço com o objetivo de demonstrar a minha presença constante na aula e de ter no meu ângulo de visão todos os alunos, controlando assim os seus comportamentos e desempenhos.

Alguns aspetos que favoreceram o controlo eficaz da turma foram a clareza da chefia do professor, a confiança e serenidade transmitida aos alunos, o conhecimento, as competências, a forma de estar e o relacionamento com os alunos, porque, e afirma Estrela (1992), o dilema principal da indisciplina poderá ser notavelmente restringido se os docentes se tornarem mais eficazes a organizar e gerir a aula. Isto levou-me a que, a maioria da turma sempre fosse empenhada nas aulas e na concretização das tarefas e além disso, os alunos tinham a capacidade de diferenciar os momentos lúdicos, dos momentos que deveriam estar mais atentos e concentrados na aprendizagem, facilitando assim, a evolução no processo de ensino aprendizagem.

4.3.4 Modelos de instrução

A instrução no universo do ensino é a comunicação dos conteúdos e das tarefas, sendo este um ponto decisivo no processo de ensino aprendizagem, como refere Rosado e Mesquita (2011 p.69), “a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas”. Para os mesmos autores, a instrução “ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e à matéria de ensino”. Segundo Rink (1993), citado por Rosado e Mesquita (2011), um dos motivos que assiste à comunicação e auxilia o

aperfeiçoamento da atenção entre os professores e os discentes e a transparência com que a instrução é facultada. Desta forma, o docente deve-se apoiar em certos parâmetros como, direcionar o aprendiz para o objetivo da tarefa, singularizar a apresentação, reforçar temas de custoso entendimento, expor a tarefa de forma dinâmica, apresentar a informação num seguimento coerência e entre outros (Rosado & Mesquita, 2011).

Com o início da minha prática pedagógica apercebi-me que durante a instrução, por ser uma pessoa introvertida, tinha como consequência eu não me sentir à vontade em ser o centro das atenções. Outro aspeto que sabia que poderia interferir na minha instrução era a falta de conhecimento específico em relação a algumas modalidades, deixando-me ainda mais desconfortável e insegura. Mas, com o objetivo de combater estas falhas, tentava sempre que as minhas instruções fossem sucintas, objetivas, simples e rápidas, havendo à priori uma consciencialização e memorização dos pontos chaves que teria de referir, para assim não divagar ou perder-me durante a instrução. Quando apresentamos informação devemos planeá-la e emití-la de forma fluida, clara com uma linguagem perceptível e num ritmo que permita aos alunos acompanhar (Rosado & Mesquita, 2011). Outra arma que utilizei para atenuar estes problemas, foi o recurso aos meios audiovisuais no momento da instrução, para sintonizar a atenção dos alunos e ser um guião para mim. Com o auxílio do videoprojector consegui ser objetiva e precisa na transmissão da informação. Sempre que pretendia explicar um exercício ou conteúdos novos utilizava o projetor para projetar as componentes críticas e critérios de êxito, ou até mesmo para apresentar vídeos alusivos aos conteúdos, sendo que normalmente a informação relevante para a aula ficava projetada durante toda a aula para que os alunos a pudessem consultar.

Em relação aos modelos de ensino, para Metzler (2011), os modelos de ensino nomeiam-se como um instrumento vital que o docente pode optar e aproveitar num momento conveniente com um conteúdo específico, para auxiliar os discentes a aprender de forma mais eficaz.

Em relação aos modelos de instrução, uns mais centralizados na vertente do professor e outros que atribuem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos discentes, é indispensável alcançar uma equitativa estabilidade entre as carências de direção e apoio e as necessidades de cultivar a autonomia, com o objetivo de conceber um contexto favorável para uma afiliação firme à prática desportiva.

Portanto, na minha lecionação das modalidades, o modelo de instrução aplicado foi o Modelo de Instrução Direta (MID), ou seja, centra no docente o domínio de praticamente todas as decisões a respeito do processo de ensino aprendizagem. Com a aplicação deste modelo, houve certas características em mim que eram representativas do MID como, a decisão explícita das regras e rotinas da aula; as tarefas eram organizadas por tempo, sendo que pretendia utilizar sempre o tempo de aula de forma eficaz e com níveis elevados de prática motora; a elaboração detalhada das ocorrências de aprendizagem; a criação de progressões das situações de ensino; e a revisão da matéria da aula anterior através dos meios audiovisuais ou verbalmente.

Outro modelo também aplicado durante a minha prática pedagógica e nas diferentes modalidades abordadas foi o Modelo de Educação Desportiva (MED), conhecido pela aplicação de ambientes de prática apropriados ao surgimento de experiências desportivas autênticas, tornando a aula num contexto desportivo significativo para os discentes. Como sabemos este modelo aborda três pilares fundamentais, o da competência, o da literacia desportiva e o do entusiasmo desportivo. Então, foi a partir destes eixos que desenvolvi o MED nas minhas aulas.

Comecei por implementar este modelo no treino funcional, através da criação de duas equipas, que foram desafiadas a criar um *slogan*, uma mascote, um líder e uma cor representativa. Assim a minha turma residente ficou dividida na equipa 1, com o nome “*Supremo*”, e na equipa 2, com o nome “*Borussia Doutro Mundo*”. Com o objetivo de criar competitividade durante a realização do TF, fracionei a turma em duplas, sendo estas compostas por um elemento de cada equipa, isto levou a que a dupla competisse entre si para ver quem atingia melhores

resultados. Como os alunos apontavam os resultados do TF, foi possível averiguar quem era a equipa que tinha pontuação mais elevada, em função do número de repetições que realizam em cada estação do TF, assim de forma a elevar mais a competitividade e o empenho dos alunos estes resultados eram apresentados ocasionalmente à turma, congratulando a equipa vitoriosa e os melhores scores masculinos e femininos de cada equipa.

Quanto à lecionação das modalidades, o MED foi aplicado através da criação de diversas equipas, como por exemplo, na modalidade de voleibol a turma era dividida, com base nas duplas implementadas no TF, formando várias equipas, que se mantiveram ao longo de toda a UD da respetiva modalidade, sendo que estas equipas jogavam no final de todas as aulas, registando-se a pontuação e aplicando as regras de jogo de cada modalidade. A pontuação de cada equipa era registada de forma a definir a equipa ou equipas vencedoras.

Assim sendo, ao compararmos estes dois modelos podemos afirmar que o MID se estabelece pela sua operacionalização em ocasiões transversais de prática desportiva e em situações peculiares do processo de ensino-aprendizagem, o MED é uma opção legitimamente clara às abordagens rotineiras, especialmente ao currículo de múltiplas atividades, com abordagem predominante no reconhecimento da dimensão humana e cultural do Desporto (Graça e Mesquita, 2013).

4.3.5 O *feedback*

No processo de instrução, a emissão de *feedback* pedagógico é um comportamento que adota extrema relevância na sua orientação, uma vez que se apresenta como um dos variáveis métodos de persuadir o sucesso pedagógico, e uma componente fundamental para alterar o comportamento e prestação motora (Pestana, 2006). Desta forma, o *feedback* pedagógico e o esforço motor são indicados, na investigação focada na investigação do ensino, como as duas dimensões com maior preditivo sobre os ganhos de aprendizagem (Graça, 19991;

Rodrigues, 1995). Com isto, podemos afirmar que é decisivo providenciar aos alunos *feedbacks* pertinentes e conhecimento dos resultados porque sem a consciencialização dos resultados o discente dá pouco valor à prática e o conhecimento destes, sendo uma fonte determinante de motivação para os alunos. Assim sendo, para Fishman & Tobey (1978), o *feedback* pedagógico é um procedimento de reação do professor à contestação motora do aluno, tendo como objetivo alterar essa resposta, no sentido da obtenção ou concretização de uma atividade.

Durante a minha prática pedagógica preocupei-me sempre em emitir *feedbacks* apropriados, pertinentes e significativos a cada circunstância e a cada aluno, procurando incidir fundamentalmente sobre os objetivos da aula e os critérios de êxito de cada tarefa ou conteúdo. Para que isto ocorresse era necessário eu ter um conhecimento aprofundado das matérias e dos conteúdos, por isso nas modalidades que não tinha tanto conhecimento tornava-se difícil para mim conseguir dirigir-me aos alunos de forma clara e precisa, levando a um entendimento inequívoco por parte dos alunos. Isto levou a que inicialmente os meus *feedbacks* fossem um pouco reduzidos e com pouco impacto nos alunos, pois como refere Schmidth (1991, cit. por Rosado & Mesquita, 2011) os alunos precisam de informações concretas relativamente à execução dos movimentos, e ao que têm de mudar para os melhorarem, em especial na fase inicial da aprendizagem das habilidades. As estratégias que utilizei para combater esta lacuna ao nível da emissão dos *feedbacks* foi o aumento do conhecimento sobre as modalidades, a perceção de quais os erros mais comuns na iniciação às mesmas e a evolução da minha capacidade de observação, tanto na minha aula como nas aulas dos meus colegas de estágio. Muitas das vezes, observava as aulas dos meus colegas para conseguir detetar os erros em relação aos gestos técnicos, regulamentares e táticos e compreender em detalhe o desempenho nos alunos encontrando-me na posição de espectador. Isto levou a que arrecadasse ferramentas e habilidades para que, como professora, rapidamente detetasse o erro na minha turma residente e assim interviesse mais prontamente. Este processo de deteção dos erros, de execução e identificação das causas é um mecanismo que,

conforme a experiência, o professor vai aperfeiçoando e desta forma, impulsionada pelas observações que fazia às outras turmas, foi possível engrenar neste processo mais facilmente. Tal como defende Sarmento (2004), observar não é só olhar o que está próximo de nós, é mais do que isso, é atribuir uma interpretação às diferentes imagens. A partir do momento em que eu era capaz de visualizar e identificar o erro, bem como as suas causas, ficava mais claro que *feedback* tinha de dar e de que forma, para ajudar os alunos a melhorarem o seu desempenho. No início o meu *feedback* era mais prescritivo, mas com o tempo e experiência fui incorporando o *feedback* positivo, de forma a reforçar o esforço e a progressão do aluno. Também compreendi que, através do *feedback* poderia criar um clima mais favorável para a prática e para a aprendizagem. O *feedback* positivo possibilita aperfeiçoar o clima de aula, favorecendo o empenho dos alunos e ainda fortificar as particularidades fortes da execução.

Cabe aqui realçar que o *feedback* prescritivo foi sem dúvida o que mais utilizei, pois este tem como objetivo o professor informar e aconselhar o discente de como deverá concretizar as diferentes tarefas, através do aconselhamento e correção, para que o aluno melhore a sua realização nas tarefas, ou até o seu comportamento. Não obstante, algumas vezes recorri ao *feedback* descritivo, que consiste no professor comunicar ao aluno a forma como efetuou a tarefa. E por fim, utilizei o *feedback* avaliativo, onde o professor protesta a prestação do aluno, através de um juízo de valor, podendo ser positivo ou negativo.

Assim, compreendi que o *feedback* é indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, devendo ser ponderado, preparado, aplicado cautelosamente e com critério pedagógico. Sendo que, as diferentes turmas, alunos e modalidades a lecionar requerem diferentes tipos de *feedback*, ou seja, é necessário ajustar e adequar o *feedback* a cada aluno e circunstância.

4.3.6 A observação

Observar é algo mais que olhar, é conseguir interpretações distintas através da visualização (Sarmiento, 2004). Isto leva a que, conseqüentemente, cada observador atribua inevitavelmente um sentido e interpretação ao que vê, concedendo-lhe um aspeto intrínseco, sendo este subjetivo a cada observador, ou seja, atende-se ao facto de que observadores diferentes, diante da mesma realidade, poderem se encontrar mais ou menos afinados perante um objetivo definido (Sarmiento, 2004). Esta incompatibilidade deve-se a diversas causas, entre as quais se enaltece a experiência do observador na presença da realidade observada, a atenção seletiva e o ambiente em que se observa.

Durante a formação de professores deve ser objetivo criar professores competentes, onde estes se tornem capazes de equacionar os problemas que surjam na prática pedagógica e de encontrar e definir opções pertinentes às situações que estes problemas ocorram. Assim sendo, é crucial que o professor estagiário evolua a sua capacidade de observação, bem como a sua intervenção para que seja sempre um elemento ativo na sua prática pedagógica. Desta forma, a observação foi uma das tarefas decretadas ao professor estagiário para realizar durante o EP, estando relatada nas Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional.

Assim sendo, com o objetivo de diminuir a discrepância que existe entre observadores (os professores estagiários) durante a observação das aulas dos colegas de estágios e devido a serem observações de forma direta, sem recursos a meios indiretos (tecnologias), foi necessário definir certos parâmetros, pois existe a necessidade de antes de observar, saber o que observar. O sucesso da observação de aulas resulta, de acordo com Reis (2011), de uma preparação cuidadosa, nomeadamente, a respeito da definição da periodicidade das mesmas, à durabilidade, aos focos particulares a observar, à seleção das metodologias a aplicar e à conceção de instrumentos de registo apropriados. O mesmo autor menciona que é essencial serem observadas aulas em distintas turmas e em vários dias da semana. A observação da sala de aula, a gestão da sala de aula,

o relacionamento na sala de aula entre professor/aluno, o diálogo do professor, o discurso dos discentes, o clima de sala de aula e as atividades pedagógicas, são exemplos muito marcantes de focos de observação. Desta forma, os parâmetros definidos em NE para as grelhas de observação, foram o tempo da observação e os intervalos de tempo e as categorias a observar. Então ao estruturarmos a grelha de observação de professores (Anexo 5), estipulamos que o tempo estaria dividido em intervalos de tempo de cinco segundos e que iríamos observar a instrução, nomeadamente as intervenções do/a professor/a referentes à matéria de ensino ou à forma de execução dos exercícios; o *feedback*, através de toda a reação verbal ou não verbal do/a professor/a à prestação motora dos alunos; a organização, observando as intervenções do/a professor/a que regulem as condições materiais da vida da classe; a afetividade positiva, sempre que o/a professor/a elogiava, encorajava, recompensava, incitava ao esforço ou apresentava um aluno como exemplo a seguir; a afetividade negativa, onde o/a professor/a criticava, acusava, ironizava e castigava; as intervenções verbais dos alunos, sendo o período durante o qual o/a professor/a ouvia os alunos; a observação, contabilizando os períodos durante os quais não ocorriam nenhuma intervenção verbal do/a professor/a ou aluno; e por fim, outros comportamentos, não sendo estes especificados.

Outro método de observação que foi realizado pelos professores estagiários, foi a observação dos alunos (Anexo 6), com o objetivo de observar e analisar o comportamento do aluno durante toda a aula. A grelha de observação dos alunos era muito idêntica à grelha de observação dos professores, modificando apenas os parâmetros que seriam observados. Assim, os parâmetros a observar, decididos em NE, foram a atividade motora, ou seja a prática efetiva nas atividades de aprendizagem propostas; demonstração, sempre que o/a professor/a solicitava ao aluno para exemplificar um exercício; ajuda, o aluno ajudava manualmente um dos seus parceiros na realização de um exercício; manuseio do material, colocação, organização do material e disposição dos equipamentos; deslocamentos, trajeto realizado para retomar o seu lugar depois de um exercício, dirigir-se para perto do/a professor/a ou deslocar-se para o seu lugar numa formação; atenção à informação, o aluno manifestava sentido nas informações ,

conteúdos, organização, *feedback*, afetividade ou demonstração proporcionado pelo/a professor/a; espera, intervalo durante o qual o aluno se encontrava numa formação ou fila aguardando a sua vez para executar a atividade; comportamento fora da tarefa, o aluno centrava-se numa outra atividade que não aquela que era sugerida à turma; interações verbais, o aluno entrava em comunicação com os outros alunos; afetividade, manifestava sensibilidades de apoio ou de adversidade para com os seus companheiros; outros comportamentos não especificados previamente. Com base nestes parâmetros era possível definir se o aluno esteve muito ou pouco tempo em atividade motora, ou seja, se realmente obteve algum rendimento motor durante a aula.

Por fim, o NE estruturou uma grelha de observação de *feedback* (Anexo 7), com a intenção de observar e analisar os *feedbacks* fornecidos pelos colegas de estágio durante as suas aulas. Esta grelha em comparação com as anteriores era bastante diferente. Então, ao estruturarmos a grelha de observação de professores estipulamos que o tempo estaria dividido em intervalos de tempo de 10 minutos e que iríamos avaliar os *feedbacks* quanto ao objetivo, à forma e à direção.

Quanto ao objetivo do *feedback* este era avaliado em prescritivo, quando o/a professor/a informava sobre a forma de concretizar corretamente, o docente reagia ao desempenho do aluno, notificando-o da forma como deveria efetuar a prestação seguinte ou ainda o modo como deveria ter executado a prestação que causou a reação; avaliativo, quando o/a professor/a reagia ao desempenho do aluno, avisando-o do seu juízo simples, do tipo qualificativo e quando o professor interrogava o discente sobre as suas ações; descritivo, quando o/a professor/a deveria comunicar sobre a forma como o aluno executou o seu desempenho, fazendo menção ao desempenho (efeito) e razões principais do mesmo. Por outro lado, quanto à forma, o *feedback* era avaliado em visual, reação não oral do/a professora quanto à ação do aluno (sob a forma de demonstração ou gesto aprovativo); auditivo, quando a reação do/a professor/a à performance do aluno se manifestava oralmente (verbal); quinestésicos, quando a reação do/a professor/a à atuação do aluno manifestava-se sob a forma de manipulação corporal do aluno; misto, quando a reação do/a professor/a à prestação do aluno

manifestava-se juntamente em pelo menos duas das configurações (por exemplo: auditivo e visual). Por fim em relação à direção do *feedback*, este podia ser ao aluno, sendo um *feedback* mais individual, dirigido para pequeno grupo de alunos ou para uma/duas equipa ou dirigido para toda a turma.

Desta foram, a aplicação das observações das aulas foi bastante importante, porque possibilitou-me evoluir e identificar, ainda que de forma indireta, algumas das minhas lacunas em relação à instrução e ao *feedback*, o que me permitiu potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

4.3.7. Modelos de ensino

As estratégias de ensino são a forma de organizar os meios (o processo de ensino-aprendizagem) de modo a obter os objetivos estipulados, isto leva a que os estilos de ensino sejam a interpretação pessoal das estratégias de ensino, ou seja, o modo peculiar como cada professor compreende e concretiza as estratégias de ensino, sendo que desta forma o professor recorre aos modelos de ensino, que são diretrizes educativas e princípios teóricos de atuação pedagógica. Quanto às estratégias de ensino, sabemos que não existe nenhuma estratégia, método ou atividade universalmente válida para qualquer objetivo e sob quaisquer condições, sendo apenas necessário adaptar ao contexto, saber “ler a paisagem” e ter a clareza de que não existem processos de ensino aprendizagem iguais. A interpretação pessoal das estratégias de ensino leva à definição do papel que os alunos desempenham, sendo diretamente influenciado pelo estatuto que o professor lhes atribui, as decisões que os alunos tomam durante as aprendizagens estão relacionadas com as deliberações que o professor toma durante o ensino e a forma como se processa essa interação permite a caracterização de um certo estilo de ensino. Assim sendo, a estratégia de ensino que implementei durante a minha prática pedagógica foi uma estratégia de orientação e tomadas de decisão pela professora, levando assim que o estilo de ensino fosse um estilo por comando. Apliquei este estilo de ensino porque, sendo o EP a minha primeira experiência como docente, o estilo por comando permitiu-me

ter constante controlo da turma e da aula. No ensino por comando o objetivo é proporcionar uma aprendizagem exata e sucinta das tarefas, num curto período de tempo, onde todas as decisões são dominadas pela professora. Desta forma, os alunos seguem as ordens da professora e desempenham as tarefas quando e como descritas, recebendo *feedbacks* da professora acerca dos seus papéis e da aprendizagem realizada. Assim sendo, o objetivo principal da aplicação deste estilo foi por permitir-me manter a turma organizada, promovendo um alto empenho nas tarefas e desenvolver um progresso eficaz, direcionado para o uso eficiente do tempo. Ou seja, o papel do aluno era ouvir a instrução da professora, ver a demonstração e executar a tarefa conforme havia sido instruído, tendo que a executar com o máximo de empenho e manter-se recetivo a todos os *feedbacks* fornecidos pela professora. Com efeito, o estilo por comando, em consonância com o MID, eram utilizados sempre que se pretendia trabalhar uma aptidão física, em que existisse um modelo de execução, tendo o aluno que o realizar.

Acerca dos modelos de ensino, com base em Metzler (2000), que, um modelo é traçado para ser aproveitado em toda a unidade de instrução e abarca o planeamento, a implementação e avaliação funcional para essa unidade, o que indica que abrange métodos, estratégias e estilos de ensino. Assim sendo, os modelos de ensino têm como objetivo perspetivar a essência das tarefas de aprendizagem, os papéis de docentes e alunos, os meios didáticos necessários, a implicação social e as formas de preparação da aula desejáveis para implementar e avaliar o programa de instrução e os seus defeitos.

Desta forma, ao longo da minha prática pedagógica fui aplicando diversos modelos de ensino, tendo sido o MID o modelo que mais recorri ao longo da minha prática pedagógica, principalmente nas modalidades de badminton e Futebol. Como este modelo tem ligação direta com o estilo por comando, o MID foi um modelo que me transmitiu mais segurança e conforto porque era eu, como professora, que tinha o total controlo de tudo o que se passava dentro da aula, permitindo-me assim que todas as fases do processo de ensino aprendizagem fossem controladas por mim. Em relação às tarefas realizadas nas aulas, tendo por base o MID, ocorria no início da aula uma revisão da matéria previamente aprendida, posteriormente realizava a apresentação das novas habilidades a serem

assimiladas, ocorria ainda um controlo elevado da atividade motora dos alunos e por fim as avaliações e correções eram em menção aos objetivos estipulados. No que diz respeito à revisão da matéria, para além de eu aceder no início da aula às aprendizagens da aula anterior, com o objetivo de os alunos a recordarem, ainda aplicava nas primeiras tarefas da aula exercícios que serviam de revisão dos conteúdos introduzidos nas aulas anteriores e só depois aplicava tarefas com os novos conteúdos a serem aprendidos, criando assim um ciclo entre a matéria antiga e a matéria nova. Quanto à apresentação das novas habilidades a serem compreendidas pelos alunos, recorria muitas vezes ao videoprojector para me auxiliar e captar totalmente a atenção dos alunos, apresentando assim vídeos das habilidades motoras ou de ações táticas e regulamentares, focando os critérios êxitos e os erros mais comuns a evitar. Para monitorizar a elevada atividade motora dos alunos, as estratégias que implementei foi a criação de rotinas para não haver desperdício de tempo e assim promover a eficácia e ainda a decisão e controlo do tempo de prática e/ou mesmo o número de repetições. Por fim, nas avaliações e correções, tendo em conta os objetivos delineados, pretendia sempre fortificar as respostas corretas e motivar os alunos para a correta realização das tarefas.

Na modalidade de Voleibol, o modelo que apliquei em consonância com o MID foi o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ). Segundo Munsch et al., 2002 dada a especificidade do voleibol, jogo não-invasão de elevada exigência técnica, o MAPJ agrega uma tipologia de tarefas que visa preparar o grau de complexidade do jogo na versão formal, sustentada nos princípios da continuidade e no incremento progressivo de dificuldade. Desta forma, apliquei no voleibol as tarefas de aquisição, de estruturação e de adaptação. Assim inicialmente utilizei as tarefas de aquisição com o objetivo de desenvolver uma relação inicial entre o jogador e a bola, uma manipulação da bola e uma familiarização com o objeto de jogo, para que os alunos assimilassem as habilidades técnicas e as respetivas variantes. Esta primeira fase das tarefas foi importantíssima para a continuidade do processo de ensino aprendizagem, porque como sabemos, a ausência de domínio técnico elementar da receção-passe inibe a sustentação da

bola no espaço aéreo, sendo uma condição indispensável para que haja continuidade na aprendizagem. Nas tarefas de aquisição o grande foco deve ser a eficiência, ou seja, a qualidade de execução da habilidade técnica de acordo com os padrões mecânicos predeterminados (Rink, 1993).

De seguida, nas tarefas de estruturação existiam duas vertentes a seguir, o encadeamento de ação e o jogo de cooperação. O encadeamento de ação consistiu em tarefas que integravam a realização sequencial de duas ou mais ações, tendo por base a lógica acontecimental do jogo. Para que houvesse uma focalização da atenção dos alunos na eficiência técnica, estas tarefas eram realizadas sem os constrangimentos impostos pelo jogo, enaltecendo assim critérios de êxito dedicados à eficácia da tarefa, ou seja, dedicados ao resultado obtido pela utilização correta da habilidade técnica. Em relação à vertente de jogo de cooperação, esta foi o aspeto que mais utilizei para a leção do voleibol, porque este tipo de tarefa tinha como objetivo a sustentação da bola no espaço aéreo em situação de jogo, sendo que a pontuação do jogo era o número de passagens de redes. Desta forma, o jogo em cooperação tinha como vantagem a possibilidade de estruturar ações táctico-técnicas, sem e com bola, em contextos que replicavam as situações de jogo, mas que facilitavam o sucesso na aprendizagem.

Por fim as tarefas de adaptação, consistiam no jogo de oposição, onde o objetivo era pontuar, através da colocação do adversário em dificuldade para devolver a bola. A técnica situacional foi desenvolvida neste tipo de tarefas porque exigiu a adaptação das habilidades técnicas em função das pressões do jogo e para que a técnica não sofresse em detrimento da tática foi necessário intervir no fluxo do jogo através da manipulação de constrangimentos. Esses constrangimentos foram as modificações por representação, para facilitar a ação dos jogadores, como por exemplo a dimensão do campo, a possibilidade de cada jogador poder dar dois toques, etc. Os outros constrangimentos foram as modificações por exagero, no sentido de dificultar ou facilitar e conduzir os jogadores para os comportamentos táctico-técnicos desejados, como por exemplo se a equipa não realizasse uma jogada com três toques somava um ponto para a equipa adversária.

Com objetivo de enfatizar mais a aplicação do MAPJ foram criados ao longo da unidade didática momentos de torneios, com a formação de equipas, documentos de registos de resultados e árbitros, o que levou a uma participação equitativa e uma aprendizagem cooperativa entre os alunos. Assim as grandes vantagens da utilização deste modelo foi que progressivamente houve uma aquisição de competências para jogar, as aprendizagens das habilidades técnicas foram subordinadas à compreensão da tática e que a técnica esteve sempre ao serviço da tática, levando a um melhor entendimento do jogo por parte dos alunos.

Por último, ao longo de todo o ano letivo apliquei um modelo tendo sido desta forma utilizado em todas as modalidades, o Modelo de Educação Desportiva, MED. Como sabemos o MED pretende conceder um traço afetivo e social às aprendizagens, definindo-se pela sua forma de educação lúdica e críticas das abordagens descontextualizadas. As formas de jogo aplicadas através deste modelo devem ser apropriadas às capacidades dos alunos, com o objetivo de motivar e mobilizar a participação significativa de todos os alunos e ainda proporcionar uma competição de qualidade. Desta forma, o MED tem por base a aprendizagem cooperativa através da formação de pequenos grupos heterogéneos e duradouros, proporcionando o desenvolvimento da leitura das situações de jogo em equipa, da tomada de decisão, da autonomia, da liderança e da partilha das responsabilidades. Com o MED estão intrinsecamente ligados seis fatores-chave, a época desportiva, a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, o evento culminante e a festividades. E foi com ideia nestes aspetos que pretendi desenvolver o MED.

No início de cada unidade didática eram estruturadas as equipas, tinha sempre como objetivo que houvesse homogeneidade inter-equipas, mas heterogeneidade intra-equipas, para assim promover a inclusão e as aprendizagens contextualizadas, ricas e autênticas com a utilização de jogos reduzidos. E com a criação das equipas tinha presente o aspeto da afiliação, em que os alunos permaneciam toda a unidade didática dentro da mesma equipa. Por vezes podiam ocorrer excecionalmente alterações nas equipas, mas era sempre com o objetivo de as tornar mais equilibradas e proporcionais. De seguida tínhamos o fator da

competição formal, este aspeto era desenvolvido aula a aula através da aplicação do momento de competição no final de todas as aulas, com o objetivo de consciencializar os alunos para a importância de evoluírem para competir, para estes desfrutarem da prática desportiva, para ganharem consciência do seu nível técnico, tático e físico, para darem significado ao jogo e para aplicarem as habilidades motoras aprendidas durante a aula. Desta forma, havia a criação do evento culminante destacado para as últimas aulas da unidade didática, onde as equipas tinham a chance de jogar umas contra as outras e através do registo estatístico em tabelas de classificação, onde cada equipa tinha de colocar a sua pontuação em cada jogo, permitindo aos alunos avaliarem os colegas, valorizarem a competição e controlarem o desempenho técnico. No final do evento culminante ocorriam as festividades com a declaração da equipa vencedora, ou seja, a que obteve mais vitórias.

Assim sendo, confesso que poderia ter tirado muito mais proveito deste modelo e como sabemos é fácil aplicar o MED de forma errada, desta forma reflito que poderia ter sido mais competente e ter me comprometido totalmente com este modelo e assim, não ter deixado, por vezes, que a aula se parecesse mais um “recreio” e ter dado mais ênfase ao aspeto na festividade no final de cada evento culminante, para que os alunos dessem mais significado ao jogo.

4.3.8 A avaliação

Desde o princípio da nossa existência que o Ser Humano avalia e é consequentemente avaliado, perante a vida e diante das circunstâncias ao seu redor. Como alega Mateo (2000) a avaliação é antes de mais uma forma particular de interpelar, de entender e de se associar com uma certa realidade, que no nosso caso é a educativa. A avaliação tem como objetivo diagnosticar, para que se encontrem as complexidades e as suas explicações, com vista a desenvolver meios e estratégias apropriadas, para promover grandes ganhos para a educação e assim permitir que os alunos tenham uma aprendizagem mais eficaz.

Atualmente, impõe-se que os professores produzam uma avaliação particularizada e diferenciada tendo em vista o sucesso de todos os discentes, que avaliem as categorias motor, cognitivo e afetivo, que fundem programas de apoio para os discentes com adversidades, que trabalhem em equipa e que transformem as suas práticas pedagógicas e de avaliação. Entende-se assim, que a identificação do sucesso é patenteado pelo domínio/demonstração de uma coleção de competências que resultam dos objetivos do ciclo de formação. O grau de sucesso ou progresso do aluno em Educação Física representa a qualidade revelada na interpretação prática dessas competências nas situações particulares. Os critérios de avaliação instituídos pela escola e pelo(s) professor(es) permitem definir, precisamente, esse nível de sucesso.

De acordo com Programa Nacional de Educação Física (PNEF), a avaliação em Educação Física “realiza-se de maneira equivalente às restantes disciplinas dos planos curriculares, aplicando-se as normas e princípios gerais que a regulam”. Atualmente o programa de EF, considera em relação aos seus aspetos operacionais, três grande área de avaliação específica:

- A- Atividades Físicas (Matérias).
- B- Aptidão Física.
- C- Conhecimentos.
- D- Atitudes e Valores.

É possível assim verificar que, o contributo fundamental da Educação Física focaliza-se no desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras, sem omitir a sua responsabilidade no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. Desta forma, este desenvolvimento deve ser estimulado de modo intencional, e a aprendizagem dos domínios afetivos e cognitivos deve ser pormenorizada, tal como ocorre no domínio motor.

A- Atividades Físicas

No domínio motor avaliámos através de situações de exercícios critério, onde a correção e o rigor na execução de elementos técnicos que denotavam uma boa

capacidade em reproduzir determinados padrões de movimento garantindo a eficiência e a eficácia. A cotação era atribuída ao rigor da prestação do aluno no cumprimento das componentes críticas dos elementos técnicos que garantiam uma melhor aproximação do modelo técnico padrão. Enquanto em situação de jogo, a cotação atribuída era consoante o nível de aplicação desses elementos técnicos no jogo de forma correta garantindo o sucesso pessoal e da equipa. A cotação também era atribuída à capacidade de leitura tática do jogo e adequação das suas ações individuais à situação, contexto. E além disso quantificava o conhecimento e cumprimento das regras do jogo. Em relação às classificações neste domínio, as classificações finais de cada semestre foram a média aritmética dos níveis concedidos, às distintas modalidades, aquando dos momentos formais de avaliação.

B- Aptidão Física

No domínio da aptidão física, referia-se ao desenvolvimento das capacidades motoras através da aplicação de uma bateria de testes de aptidão física, que atribuía uma cotação à prestação do aluno quando ele se apresentava na Zona Saudável de Aptidão Física na maioria das capacidades motoras condicionais (força, resistência, flexibilidade e Índice de Massa Corporal). Quanto a esta ocasião, as classificações finais de cada semestre, foram a média refletida dos níveis conferidos no final de cada semestre, de acordo com o seguinte critério:

Classificação 1º Semestre – 1

Classificação 2º Semestre – $\frac{1}{3}$ (nível 1º s.) + $\frac{2}{3}$ (nível 2º s.)

C- Conhecimentos

Em relação ao domínio cognitivo a quantificação era determinada com base nos conhecimentos teóricos. Nesta área, foi sugerido a concretização de um teste teórico no final de cada UD. A classificação a conceder na área dos conhecimentos, foi diretamente estipulada pela classificação conquistada pelo aluno neste

domínio. Em relação às classificações finais de cada semestre, estas foram definidas através da média aritmética das classificações atribuídas a cada um dos testes.

D- Atitudes e Valores

Quanto ao domínio das Atitudes e Valores corresponderam à eficácia do empenho do aluno, interesse pela atividade física, sua responsabilidade, apropriado comportamento, assiduidade e pontualidade. Quanto a este contexto, as classificações finais de cada semestre, foram a média ponderada dos níveis concedidos no final de cada semestre, de acordo com o seguinte critério:

Classificação 1º Semestre – 1

Classificação 2º Semestre – $\frac{1}{3}$ (nível 1º s.) + $\frac{2}{3}$ (nível 2º s.)

Desta forma, e com base nos critérios de avaliação implementados pela escola residente para a disciplina de Educação Física, os critérios gerais na componente de Atividades Físicas eram, se o aluno utilizava, com eficácia, as ações motoras no sentido de dissipar contextos problema e se conhecia as regras e os princípios organizativos das atividades abordadas, aplicando ambos eficazmente nos exercícios propostos, sendo que esta componente valia 55% da classificação.

Quanto aos critérios gerais da Aptidão Física, centravam-se em verificar se o aluno se encontrava na Zona Saudável da Aptidão Física, nomeadamente nas capacidades de força, resistência e flexibilidade, atribuindo a esta componente 10% da classificação final.

Quanto ao domínio dos Conhecimentos, esta valia também 10% da classificação final, envolvendo os seguintes critérios, verificar se ocorreram aprendizagens dos processos de desenvolvimento e a manutenção da condição física, se o aluno conhecia as regras e os princípios organizativos das atividades abordadas e se ocorreram aprendizagens dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio das

quais se realizavam as atividades físicas.

Por último, as Atitudes e Valores envolviam 25% da classificação final, tendo como critérios se houve eficácia ao nível do empenhamento do discente nas atividades escolares, se o aluno demonstrou responsabilidade no ato educativo, se o aluno tinha um comportamento adequado no relacionamento interpessoal e de grupo e se existia assiduidade e pontualidade.

Caso houvesse alunos que apresentassem atestado médico, como não poderiam realizar as aulas de Educação Física, os critérios gerais de avaliação sofriam algumas modificações. Desta forma, o aluno com atestado médico passava a ser apenas avaliado com base nos domínios do Conhecimentos e de Atitudes e Valores, sendo que estes valeriam 75% e 25% da classificação final, respetivamente.

4.3.8.1 Avaliação Diagnóstica

De acordo com Ferreira (2005), a avaliação diagnóstica é uma ação marcante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, em que o objetivo é dar informações do nível dos alunos de cada turma. Ou seja, a avaliação diagnóstica admite também identificar o nível real dos alunos, concedendo informações importantes para a definição de objetivos, estratégias e metodologias de ensino (Aranha, 2004), portanto é possível desenvolver o planeamento e elaboração da unidade didática da modalidade a lecionar e assim estipular estratégias para progredir no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a avaliação diagnóstica é uma ação importante para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois coloca o aluno em relação aos saberes e aptidões definidos para o seu nível de ensino. A avaliação diagnóstica é o momento primordial de avaliação, dos quais possibilita compreender qual a média da turma em cada conteúdo, quais os erros mais comuns conforme a modalidade a ser avaliada e quais as potencialidades a serem aproveitadas.

O PNEF menciona que os níveis de exigência do currículo real dos discentes e a durabilidade e periodização das atividades (matérias) são esclarecidos pelo docente no plano de turma com base na avaliação diagnóstica e baseando-se nos objetivos do ciclo de formação (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001). Posto isto, a avaliação diagnóstica tem como objetivo encaminhar e organizar o trabalho na turma, reconhecer compromissos coletivos, apropriar o nível de objetivos, proceder a modificações ou reajustes no âmbito da unidade didática. Assim reforça-se que na avaliação diagnóstica não se tenciona realizar uma avaliação minuciosa do nível de desempenho dos alunos, mas sim obter informações gerais que possibilitem tomar as primeiras decisões acerca das valências e preferências a atribuir aos distintos conteúdos e blocos programáticos.

A aula definida para a concretização da avaliação diagnóstica deve ser uma aula normal para os alunos, sendo o objetivo da aula a revisão ou consolidação de conteúdos abordados em anos anteriores, juntamente com alguns conteúdos mais simples, representativos do ano letivo em questão. Com o início do estágio, foi-nos logo fornecido, pelo grupo de EF, as grelhas para realizar a avaliação diagnóstica das três modalidades que seriam lecionadas ao longo do ano, com os conteúdos a avaliar e os respetivos critérios. O objetivo de o grupo de EF fornecer estes documentos é para que haja um método de avaliação bastante idêntico para todos os professores e assim as turmas serem avaliadas da mesma forma e com os mesmos critérios e exigências.

Quanto núcleo de estágio, inicialmente, todos participávamos na realização da avaliação diagnóstica de todas as turmas, ou seja, cada professor estagiário ficava encarregue de observar e avaliar certos conteúdos nas diferentes turmas. Pretendíamos com esta organização, evitar erros de avaliação, isto é, um professor estagiário iria observar e avaliar da mesma forma os conteúdos nas diferentes turmas, não havendo discrepância de avaliações caso fosse cada professor estagiário a avaliar sozinho todos os itens na sua turma. Esta forma de realização da avaliação diagnóstica permitiu que todos tivessem vivências em avaliar turmas diferentes, com capacidades e aptidões diferentes.

Em relação às modalidades, todas centraram-se numa forma diferente de serem avaliadas. No voleibol, a avaliação diagnóstica decorreu através do jogo 1+1, tendo sido os alunos avaliados na posição base, nos deslocamentos, no serviço, na manchete, no passe, na ação de finalização e no conhecimento das regras básicas do jogo. Quanto ao badminton, também foram avaliados no jogo 1+1, em que os conteúdos observados foram o serviço, a posição base, a receção ao serviço, a movimentação, a execução dos batimentos *clear*, *amorti*, *lob* e remate, a realização da sequência “serviço-*clear-amorti-lob*” e como na modalidade anterior, o conhecimento das regras do jogo. Por fim no futebol, os alunos foram avaliados no jogo GR+3x3+GR, avaliando em consonância a atitude ofensiva com bola, a desmarcação, a criação de linhas de passe, a pressão sobre o portador da bola, o fecho de linhas de passe e a identificação das regras básicas de jogo.

Com base no quadro seguinte (Quadro 1), é possível verificar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica, na modalidade de voleibol.

Quadro 1- Resultados obtidos na avaliação diagnóstica na modalidade de voleibol

Avaliação Diagnóstica de Voleibol	
Média da turma	9.4 valores
Classificação mais baixa da turma	6.5 valores
Classificação mais alta da turma	12 valores

Na modalidade de badminton, os resultados já foram bastante positivos na AD, como é possível confirmar no quadro seguinte (Quadro 2).

Quadro 2- Resultados obtidos na avaliação diagnóstica na modalidade de badminton

Avaliação Diagnóstica de Badminton	
Média da turma	14.25 valores
Classificação mais baixa da turma	12 valores
Classificação mais alta da turma	15.5 valores

Esta diferença nas classificações entre voleibol e badminton deve-se ao facto de a modalidade de voleibol ter sido lecionada no secundário pela primeira vez e o badminton já tinha sido abordado no ano anterior. Por fim, na AD da modalidade de futebol, os resultados obtidos estão presentes no quadro seguinte (Quadro 3).

Quadro 3- Resultados obtidos na avaliação diagnóstica na modalidade de futebol

Avaliação Diagnóstica de Futebol	
Média da turma	12 valores
Classificação mais baixa da turma	8.5 valores
Classificação mais alta da turma	18 valores

Foi nesta modalidade que se notou mais discrepância nas classificações, pois tive muitos alunos com classificação superior a 15 valores e outros com classificações negativas. Ao me deparar com as classificações estipulei com objetivo chegar ao final de cada unidade didática, ou seja, à avaliação sumativa e obter resultados mais elevados, devendo estes refletir a evolução e sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

4.3.8.2 Avaliação Formativa

Foi em 1971 que Bloom, ao utilizar a avaliação formativa revelou a relevância dos processos a desenvolver pelos professores de maneira a adaptarem as suas práticas às debilidades de aprendizagem visíveis nos alunos. De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971, p.61), a avaliação formativa inquieta-se em “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar parte da tarefa não dominada”, por esse motivo o objetivo desta avaliação não é conceder uma nota, mas tem como princípio auxiliar tanto o discente como o professor a focarem-se na aprendizagem específica imprescindível ao domínio da matéria.

Deste modo, somos capazes de declarar que este modelo de avaliação auxilia o aluno a aprender e o docente a ensinar, ou seja, “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada” (Pacheco, 1994, p.32). Com base em Fernandes *et al.* (1994), a avaliação formativa é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, importa-se mais pelos processos do que pelos resultados, torna o discente agente da sua aprendizagem e possibilita distinguir o ensino.

Então a avaliação formativa corresponde à recolha, sistemática e informal de informações referentes aos comportamentos dos alunos com o objetivo de encontrar formas para os conseguir aperfeiçoar. Desta forma, constitui a base elementar do processo de avaliação porque é através dela que o docente vai determinando, aula a aula, em que medida os objetivos estipulados a cada aula, vão sendo conquistados. Esta avaliação fundamenta-se principalmente na observação informal dos alunos, sendo que esta decorre durante todas as aulas, por ser um processo que não pára. Em todas as aulas e em todos os exercícios o professor deve estar constantemente a acompanhar, observar e a avaliar.

Com a realização da avaliação formativa é possível observar os graus de dificuldade dos exercícios eleitos, ou seja, refletir se é exequível mantê-los ou se devemos optar por aumentar ou diminuir a complexidade, em função dos níveis de sucesso obtidos pelos discentes. Observar os níveis de motivação e empenho exteriorizados pelos alunos ao longo da execução das tarefas para ponderar se se mantém ou se relança novas tarefas. Analisar a organização da turma, sendo que uma boa organização é manter durante muito tempo os alunos em atividade, caso não aconteça é necessário retificar essa organização. Examinar a constituição dos grupos, se estes desenvolvem um bom trabalho, cooperam e empenham-se ou se ocorre casos de alunos desintegrados. Por fim, averiguar os espaços e materiais utilizados respetivamente ao seu estado de conservação para serem os mais adequados à situação.

Rematando assim, é nestas persistentes observações da avaliação formativa que se alicerçam as decisões do professor, quer em pequenas decisões como

ao nível de correções, elogios e incentivos, quer em grandes decisões como a necessidade de modificações programáticas ou das estratégias de ensino. Em relação à avaliação formativa na minha turma residente, eu desenvolvia esta avaliação aula a aula, tarefa a tarefa, conforme os objetivos que tinha planeado atingir naquela aula, para que no final da aula tivesse uma perspetiva se os objetivos foram ou não alcançados. Para isso observava as ações dos alunos em cada aula, a receptividade de cada aluno após ter fornecido *feedback* sobre o seu desempenho e observando os alunos em atividades específicas como por exemplo em momentos de jogo onde os alunos tinham que aplicar as habilidades aprendidas nas aulas. Assim sendo, a avaliação formativa possibilitava-me a verificação do potencial de evolução dos alunos e se as ações didáticas estavam adequadas ao desempenho dos alunos.

4.3.8.3 Avaliação Sumativa

Sabemos que a avaliação sumativa é uma circunstância pontual, que acontece geralmente no final de um processo e que concebe informações que nos permite classificar e certificar o aluno e avaliar o processo. Deste modo, a avaliação sumativa tem como objetivo expressar um juízo de valor globalizante sobre a obtenção dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos discentes. Exprime uma interpretação, o mais exigente possível, dos dados armazenados durante todo o processo de ensino-aprendizagem e que são observados e analisados num único momento. Segundo Ferraz et al. (1994) a avaliação sumativa efetua-se durante todo o processo de ensino-aprendizagem e tem uma função formativa, pois admite adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Com isto a avaliação sumativa possibilita delimitar o nível atingido por cada aluno no término de um ciclo de aprendizagem, sendo constituída na maior parte das vezes pela síntese dos resultados da avaliação formativa. Deste modo, as últimas aulas que se destinam à avaliação sumativa devem ter como objetivo os alunos revisarem, aprimorarem e solidificarem as

aprendizagens já cumpridas e para o docente avaliar o nível de aquisição dos objetivos estabelecidos até então.

Por conseguinte, no estágio a avaliação sumativa foi sempre organizada através da seleção de um conjunto de situações de avaliação, onde fosse possível examinar os níveis de cumprimento e aplicação dos princípios e habilidades técnico-táticas aprendidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Estas situações de avaliação eram similares aos exercícios das aulas, estando estes integrados na estrutura habitual das aulas, com o intuito de que as aulas de avaliação não se distinguissem das aulas normais de aprendizagem, porque o objetivo era que a aula fosse de avaliação e em simultâneo de consolidação, de aplicação e de competição.

Assim sendo, os instrumentos de avaliação utilizados em todas as avaliações sumativas concretizadas foram as tabelas e critérios já previamente estabelecidos pelo Grupo de Educação Física da escola. As tabelas eram estruturas com escalas de classificação para avaliar os níveis de execução e aplicação dos princípios e das habilidades técnico-táticas. Na modalidade de voleibol, a avaliação sumativa decorreu através do jogo 4+4 utilizando os mesmos critérios de avaliação utilizados na avaliação diagnóstica. Em badminton, igualmente como a avaliação diagnóstica, os alunos foram avaliados em jogo reduzido 1+1. E por fim na modalidade de futebol, os alunos foram avaliados em jogo GR+3x3+GR.

Quanto aos resultados obtidos na avaliação sumativa em comparação com os da avaliação diagnóstica na modalidade de voleibol estão presentes no seguinte quadro (Quadro 4).

Quadro 4- Resultados obtidos na avaliação sumativa na modalidade de voleibol

Avaliação Sumativa de Voleibol	
Média da turma	17.4 valores
Classificação mais baixa da turma	14.8 valores
Classificação mais alta da turma	19.8 valores

Desta forma, foi possível destacar a evolução bastante significativa desde o início da UD até ao final da mesma, tendo sido a modalidade onde se verificou o maior progresso. Quanto à modalidade de badminton, os resultados obtidos na avaliação sumativa estão presentes no quadro seguinte (Quadro 5).

Quadro 5- Resultados obtidos na avaliação sumativa na modalidade de badminton

Avaliação Sumativa de Badminton	
Média da turma	18.71 valores
Classificação mais baixa da turma	17 valores
Classificação mais alta da turma	20 valores

Por fim na modalidade de futebol, estão presentes no quadro seguinte (Quadro 6) os resultados alcançados na avaliação sumativa.

Quadro 6- Resultados obtidos na avaliação sumativa na modalidade de futebol

Avaliação Sumativa de Futebol	
Média da turma	18.1 valores
Classificação mais baixa da turma	15 valores
Classificação mais alta da turma	20 valores

Confesso que foi gratificante ver a evolução desta turma, deu-me bastante prazer vê-los a evoluir, aula após aula, para que no final eles pudessem atingir os seus objetivos e consequentemente estas classificações demonstram que o progresso e o sucesso que foi o processo de ensino-aprendizagem.

Mas, como forma de avaliar os alunos sobre os seus conhecimentos acerca das modalidades lecionadas, foram realizados dois testes teóricos através da plataforma Moodle. A estrutura dos testes eram vinte perguntas de escolha múltipla e verdadeira/falso, tinha a duração de vinte minutos e estava acessível aos alunos durante quatro dias. Estes testes teóricos eram elaborados pelo núcleo de estágio, distribuindo cinco perguntas a encargo de cada professor estagiário. Após a estruturação das perguntas, estas eram inseridas na

plataforma Moodle onde tínhamos de definir se a pergunta seria de escolha múltipla ou de verdadeiro ou falso, qual a ordem das perguntas, a classificação a atribuir a cada questão e por último verificar se o teste estava completamente operacional e viável. No primeiro teste, o conteúdo inserido foi sobre as modalidades de voleibol e badminton, desde as habilidades motoras técnicas e táticas, até às regras do jogo, e conteúdos presentes na plataforma do FITescola sobre a alimentação, hábitos de vida saudáveis, etc. Quanto ao segundo teste teórico, as perguntas evoluíram novamente a modalidade de badminton e conteúdos do FITescola. O previsto era no final do segundo semestre realizar-se um *Quiz* sobre a modalidade de futebol, mas devido ao constrangimento da suspensão das aulas, por motivo das provas de aferição já não houve essa possibilidade.

Como auxílio para os testes, o núcleo de estágio elaborou documentos em formato *PowerPoint*, sobre os conteúdos teóricos das modalidades, sendo que nestes documentos estavam explanados todos as habilidades motoras técnicas e táticas, bem como os seus critérios de êxito e vídeos de demonstração, e as regras de jogo de cada modalidade, desde a dimensão dos campos, as faltas e as equipas de arbitragem. Estes documentos foram sempre disponibilizados aos alunos, através da partilha deste na plataforma *Moodle*.

Em relação às classificações obtidas nos testes teóricos, no primeiro teste a média da turma foi de 18.3 valores, em que as classificações do teste rondaram os 16 e os 20 valores. Quanto ao segundo teste, a média dos testes desceu quase um valor, tendo sido 17.6 valores e as classificações do teste encontravam-se entre os 10 e os 20 valores.

Após o referido anteriormente, pode-se deduzir, que a avaliação contínua não pára e não se suspende. Numa das suas três modalidades (diagnóstica, formativa ou sumativa), ela deverá estar presente em todos os exercícios e em todas as aulas do ano letivo.

4.3.8.4 Auto e heteroavaliação

A realização da autoavaliação é uma circunstância importante porque o aluno é sujeito a um processo de reflexão, onde apreende os vários momentos de avaliação (teste escrito, avaliação sumativa da modalidade), juntamente com as atividades da aula e exerce uma reflexão crítica e consciente sobre as suas próprias ações, com base nos critérios de avaliação. *“a autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor” ajudando “os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia”* (Conselho da Europa, 2001, p. 263).

Na auto e heteroavaliação pretendesse criar um momento conveniente para a contestação dos resultados dos alunos, com o objetivo de examinar a capacidade crítica dos alunos, verificar a objetividade dos discentes e ainda promover a introspeção dos mesmos. Deste modo, os alunos devem ter a consciência que existem comportamentos e aspetos básicos que podem levar a uma melhor/pior classificação no final do semestre. Por exemplo, a pontualidade nas aulas, a participação no Corta-Mato/atividades extracurriculares promovidas pelo Grupo de Educação Física, o empenho durante as aulas, entre outros.

A realização da auto e heteroavaliação por norma decorria na última aula de cada semestre, em que a aula era utilizada exclusivamente para este momento de reflexão e discussão. Desta forma, estas aulas eram compostas por quatro partes:

- Questionavam-se os alunos sobre os critérios de avaliação das disciplinas, analisando-se os mesmos.
- Questionavam-se os alunos sobre a classificação que achavam que deveriam ter e a respetiva justificação.
- Preenchimento da ficha de autoavaliação.
- Questionavam-se os alunos se tinham alguma dúvida ou sugestão a fazer sobre as classificações atribuídas a cada aluno da turma.

A meu ver esta aula destinada-se à reflexão por parte dos alunos, em relação às suas classificações, foram importantes para esclarecer certas dúvidas, caso existissem, relativamente à classificação atribuir. Cabe aqui mencionar que, e apesar de os alunos quererem sempre as melhores classificações possíveis, estes foram sempre muito realistas em relação ao seu desempenho durante as aulas e perspetivaram sempre classificações muito semelhantes às que eu e o PC em conjunto tínhamos concordado atribuir.

4.3.9 Treino Funcional

Na Educação Física, um dos seus objetivos ocupa-se pela adoção, na comunidade escolar, de uma condição física que lhes valha de base ao desempenho dos afazeres do quotidiano. Este objetivo reconhece-se de forma genérica com as noções de saúde e aptidão física e só podem ser integralmente efetuados se as aulas de Educação Física agregarem atividades práticas direcionadas nesse sentido. A adolescência é um altura determinante para o desenrolar de hábitos de vida alistados com a saúde. Se os jovens forem ativos e participarem com assiduidade em projetos de atividade física, possivelmente terão uma vida mais ativa e mais saudável em adultos. Para desenvolver esta condição física nas aulas de EF, foi proposto ao NE a elaboração de um programa de treino, que devia ter em perspetiva alguns pontos de vista, especialmente a carga horária da disciplina, o tempo efetivo de aula, os recursos materiais, as instalações, o número de alunos por turma, o grande número de objetivos a obedecer e o facto de que as tarefas determinadas a lecionar, ou seja, os conteúdos respetivos às matérias desportivas também já apresentavam cargas que estimulavam as capacidades condicionais dos alunos. Desta forma, surgiu o método de treino funcional que é percebido pelo apelo motor, com o objetivo de concretizar os exercícios a que se propõe, tendo em conta o desenvolvimento das capacidades do sujeito, seja em ocasião desportiva ou de rotina diária.

O treino funcional é uma prática que podemos e devemos empregar nas aulas de Educação Física. De acordo com Marques (2018), o treino funcional ambiciona simplicidade e efetividade, com base num método de treino que usufrui do próprio corpo e, que ocasionalmente, recorre a novos materiais, predominantemente portáteis, de modo a aperfeiçoar os movimentos próprios do ser humano. O grande objetivo da utilização desta metodologia em aula, foi oferecer aos alunos um tipo de treino que lhes possibilitasse amplificar as capacidades físicas. O treino funcional suplica tanto as capacidades condicionais como coordenativas, salientando movimentos multiarticulares executados nos planos de movimento distintos.

O treino funcional é um tipo de treino adequado para ao ambiente escolar porque possibilita trabalhar os distintos agregados musculares sem fadiga e ao mesmo tempo ajudar no fortalecimento muscular e na melhoria funcional dos alunos em movimentos usados nas diversas modalidades desportivas, assim como nos hábitos diárias. Desta forma, este tipo de treino foi adaptado à modalidade que se estava a lecionar ao longo das aulas de Educação Física.

Esta metodologia foi utilizada em todas as turmas do NE, como modo de aquecimento ao longo de todas as aulas, permitindo predispor os alunos para a aula e aumentando a frequência cardíaca. O treino funcional foi organizado em circuito (Anexo 8) desenvolvendo-se com música, contendo nas aulas de 90 minutos 14 estações e nas aulas de 45 minutos apenas 8 estações. Os alunos eram distribuídos por duplas, sendo que essa dupla se manteve durante todo o ano. O tempo de exercitação em cada estação inicialmente era de 20 segundos e o tempo de descanso era de 10 segundos, mas a meio do ano letivo o NE decidiu alterar este tempo para 25 segundos de exercitação e 5 de descanso para haver mais tempo de empenhamento motor. Enquanto um elemento da dupla realizava o exercício, o outro estava a contar o número de repetições do colega e durante o tempo de descanso/recuperação este tinha que preencher uma ficha de registos com o número de repetições que o parceiro realizou em cada estação. O objetivo era executar o maior número de repetições possíveis no tempo de exercitação estipulado, sem perturbar a correta execução de cada movimento, ou seja, os alunos só podiam contabilizar as repetições que eram

corretamente executadas, conforme os critérios previamente estipulado e explanados pelo/a professor/a. Cada estação ainda contemplava uma *skill card*, onde estava presente uma imagem de cada movimento. O circuito era realizado apenas uma vez (uma volta) que atingia o tempo de 15 minutos nas aulas de 90 minutos e de 10 minutos nas aulas de 45 minutos, tendo sido considerado um tempo benéfico para o aquecimento, levando em consideração o tempo total de aula.

Mas, com o objetivo de aumentar a competitividade e o empenho na realização do treino funcional, houve a criação de duas equipas. Estas equipas eram constituídas por um elemento de cada dupla, anteriormente formadas, consequentemente as duplas passaram a ser constituídas por opositores, em vez de parceiros. Com a criação destas equipas, ocasionalmente eram apresentados os resultados aos alunos através do videoprojector, bem como o pódio da equipa vencedora.

Quanto às aulas de 45 minutos, como só havia 8 estações, tivemos que colocar duas equipas em cada estação. Desta forma, nestas aulas tínhamos que disponibilizar o dobro do material para que fosse possível estarem dois alunos a realizar a mesma tarefa.

Infelizmente esta ideia das equipas ao longo do ano foi por “água a baixo” em todas as turmas do NE, provavelmente isto aconteceu por culpa dos próprios professores, pois queríamos que os alunos dessem significado à tarefa, mas nós próprios acabámos também por não atribuir esse mesmo significado; e talvez por isso a falta de interesse crescente na performance coletiva, por equipas, reflita a própria atitude e desinteresse dos professores. E outro motivo que a meu ver levou a este desinteresse geral foi nós, os professores, termos observado que com ou sem equipas e competitividade os alunos empenhavam-se igualmente na tarefa, não tendo sido notado uma diferença significativa nos resultados das repetições em cada estação, antes e após a criação das equipas. Desta forma, pode-se concluir que a vertente do Modelo de Educação Desportiva no treino funcional, não foi propriamente bem aplicada e estruturada, ou talvez

nem se justificasse, levando a que o NE não tivesse tirado o máximo proveito deste método.

4.3.10 FITescola e FITschool

Conforme está expresso na página online do FITescola, o FITescola é definido como um programa de formação e propagação de conhecimentos para o aconselhamento e supervisão contínua acerca do comportamento sedentário, da atividade física e desportiva e ainda da aptidão física dos alunos do ensino básico e secundário, desenvolvido através de uma plataforma informática. A criação deste programa surgiu devido à carência de encaminhamento dos alunos e dos respetivos pais/encarregados de educação sobre os comportamentos sedentários, da atividade física e desportivas realizadas e dos índices de aptidão física obtidos pelos alunos. Desta forma o FITescola tem como missão colaborar para a melhoria dos procedimentos de precaução e de promoção da saúde dos discentes, desenvolvendo estratégias de implementação sobre comportamentos sedentários, a atividade física e desportiva e a aptidão física dos alunos.

É de conhecimento geral que a ampliação da atividade física, a restrição de comportamentos sedentários e a melhoria da aptidão física, não só providenciam mais saúde em crianças e adolescentes, assim como também colaboram para a melhoria do desempenho cognitivo e do sucesso escolar. Assim, a plataforma do FITescola disponibiliza a alunos, professores e famílias diversos conteúdos sobre a temática, como sejam: aptidão física, atividade física, comportamento sedentário, desporto, hidratação, materiais pedagógicos, nutrição, saúde e bem-estar e relatórios do nível de desempenho dos alunos ao longo do seu percurso escolar.

Em relação aos testes de aptidão física, estes foram realizados duas vezes durante todo o ano letivo (final do primeiro semestre e final do segundo semestre) em todas turmas do ensino básico e secundário. Dentro dos testes de aptidão física existem três vertentes a abordar, a aptidão aeróbia, a composição corporal

e a aptidão muscular. Para a análise da aptidão aeróbia realizou-se o teste de vaivém, tendo como objetivo avaliar a aptidão aeróbia através do número de percursos executados numa distância de 20 metros, com uma cadência pré-definida, sendo que este teste é progressivo, com uma velocidade crescente em períodos sucessivos de um minuto até o aluno atingir o seu máximo de esforço. Na avaliação da composição corporal analisou-se o índice de massa corporal, com o objetivo de avaliar a relação entre o peso e a estatura, a qual indica se o peso está ou não adequado à sua altura. Por fim, para avaliar a aptidão muscular realizou-se os abdominais, as flexões de braços, a impulsão horizontal, a flexibilidade dos ombros e a flexibilidade dos membros inferiores. Nos abdominais pretendia-se avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal através do número de abdominais que execução, sendo o máximo 75 repetições, a uma cadência pré-definida. Nas flexões de braços, avaliava-se a força de resistência dos membros superiores, através do número de flexões executadas, com uma cadência pré-definida. Quanto à impulsão horizontal, tinha como objetivo avaliar a força explosiva dos membros inferiores através da distância atingida num salto horizontal em comprimento a pés juntos. Com a realização da flexibilidade dos ombros pretendia-se avaliar a flexibilidade da região superior do corpo através do contato dos dedos das mãos atrás das costas. Por fim, na flexibilidade dos membros inferiores, avaliava-se a flexibilidade desta região corporal através da distância alcançada pelas mãos, após uma flexão do tronco à frente na posição de sentado no chão.

Após a inserção dos resultados na plataforma esta fornece um vasto número de relatórios, através da análise dos resultados obtidos como, por exemplo, o relatório da aptidão física, da comparação da turma, a evolução individual, o descritivo da turma, etc. Desta forma, utilizamos o relatório descritivo da turma para analisar os resultados em relação à “Zona Saudável” e à “Zona Precisa Melhorar”, ou seja, se os alunos tinham uma boa e/ou razoável condição física ou não, respetivamente. Nos quadros seguintes (Quadro 7 e 8) estão apresentados os resultados obtidos nos testes realizados no primeiro e segundo semestre, juntamente com as percentagens de alunos que tinham um Perfil Atlético (PA).

Quadro 7- Resultados obtidos no FITescola do primeiro semestre

Primeiro semestre		
	Zona Saudável	Zona Precisa Melhorar
Índice de Massa Corporal	68%	32%
Aptidão Aeróbia	86% (14% PA)	14%
Abdominais	100% (10% PA)	0%
Flexões de Braços	81% (10% PA)	19%
Impulsão Horizontal	100% (10% PA)	0%
Flexibilidade dos Membros Inferiores	65% (17% PA)	17%
Flexibilidade de Ombros	84%	16%

Quadro 8- Resultados obtidos no FITescola do segundo semestre

Segundo semestre		
	Zona Saudável	Zona Precisa Melhorar
Índice de Massa Corporal	79%	21%
Aptidão Aeróbia	93% (30% PA)	7%
Abdominais	96% (32% PA)	4%
Flexões de Braços	92% (27% PA)	8%
Impulsão Horizontal	90% (10% PA)	10%
Flexibilidade dos Membros Inferiores	64% (14% PA)	36%
Flexibilidade de Ombros	84%	16%

Assim, ao realizarmos a comparação dos dois momentos de avaliação, foi possível verificar que ao nível do índice de massa corporal, da aptidão aeróbia e das flexões houve um aumento da percentagem de alunos na Zona Saudável, tendo sido notável o aumento de alunos com Perfis Atlético no teste de vaivém. Em relação à impulsão horizontal e à flexibilidade dos membros inferiores, houve uma diminuição da percentagem de alunos na Zona Saudável, levando conse-

quentemente a um aumento da percentagem de alunos na Zona Precisa Melhorar. Quanto aos abdominais, ocorreu uma diminuição de alunos na Zona Saudável, mas aumentou a percentagem de alunos com Perfil Atlético (30% para 32%). Por fim a flexibilidade de ombros, nos dois momentos de avaliação os resultados mantiveram-se.

A meu ver, esta diferença de resultados entre os dois momentos de avaliação deveu-se aos seguintes fatores, à fase da adolescência em que a turma se encontrava (salto pubertário), ao momento pandémico, que levou a haver muitos isolamentos profiláticos e, de certa forma, aquando da lecionação da modalidade de futebol, o treino funcional como forma de aquecimento foi menos utilizado; cabe aqui realçar que as aulas de futebol ocorriam no espaço exterior pelo que o aquecimento consistiu mais no trabalho da aptidão aeróbia e ativação dos grandes grupos musculares.

No que diz respeito ao FITschool, esta é uma bateria de testes (Garganta *et al.*, 2017) que corresponde na execução de um circuito com movimentos/exercícios relacionados ao treino funcional. Assim, com base no Garganta e Santos (2015), associa-se o treino funcional a um combinado de exercícios que desenvolvem a aptidão física, baseando-se em “padrões de movimento” que visam suportar a execução de um abrangente número de tarefas, tanto do quotidiano como de técnicas desportivas. Desta forma, os autores anteriores mencionam que a escola deve ser a alavanca para a modificação dos comportamentos sedentários, considerando que o treino funcional está preparado para se ajustar às necessidades diárias dos alunos. Esta bateria consiste então, num circuito realizado numa área de 9mx6m e é constituída por apenas seis exercícios, baseados no treino funcional. Sendo esta a ordem dos seis exercícios utilizados e o respetivo circuito na figura seguinte (Figura 1):

- Agachamento com torção no TRX (*Total Body Resistance Exercise*);
- Passe de peito com bola medicinal no plano sagital;
- Equilíbrio em plataforma instável trocando os mecos de sítio;
- Desenvolvimento com *kettlebell*;
- Saltar à corda;

- *Burpees;*

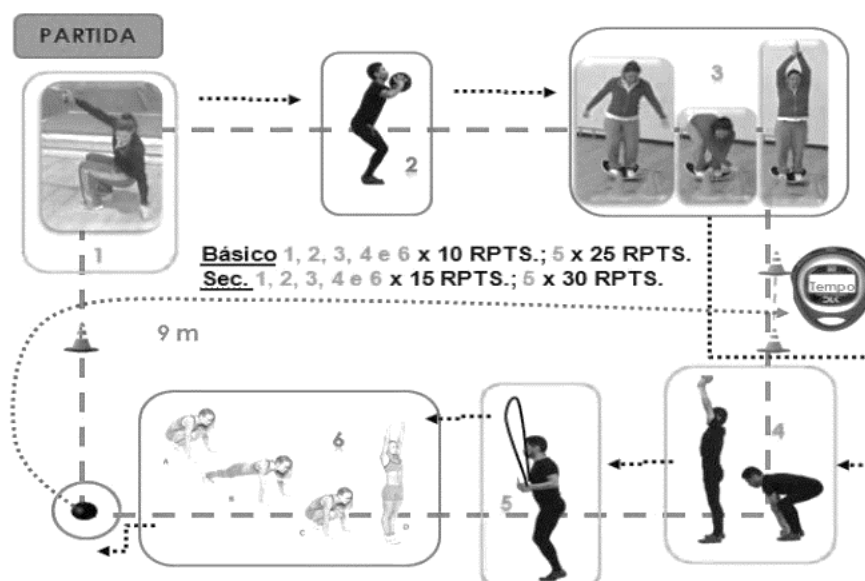


Figura 1- Circuito do FITschool

Desta forma, o grande objetivo da aplicação do FITschool era a concretização dos seis exercícios seguidamente, em circuito pré-definido e restringido, no mínimo de tempo possível, executando um número estipulado de repetições em cada exercício. Em todos os exercícios, à exceção do saltar à corda, o número de repetições eram 15, enquanto no saltar à corda eram 30 repetições. Os alunos tinham de realizar o teste de forma individual, tendo apenas um professor a acompanhá-lo para contabilizar o tempo e o número de repetições, pois sempre que o aluno não cumprisse os critérios de execução estipulados, a repetição não era contabilizada. O aluno seguinte só podia iniciar o seu teste, quando o seu colega da frente estivesse na terceira estação (passe de peito com bola medicinal no plano sagital).

Esta bateria de testes foi realizada em dois momentos, ao longo do ano letivo, permitindo assim a comparação destes momentos para averiguar a evolução dos alunos em relação à aptidão física. Quanto aos resultados obtidos no primeiro momento de avaliação, ou seja, no final do primeiro semestre, a minha turma obteve os resultados apresentados no gráfico seguinte (Gráfico 3).

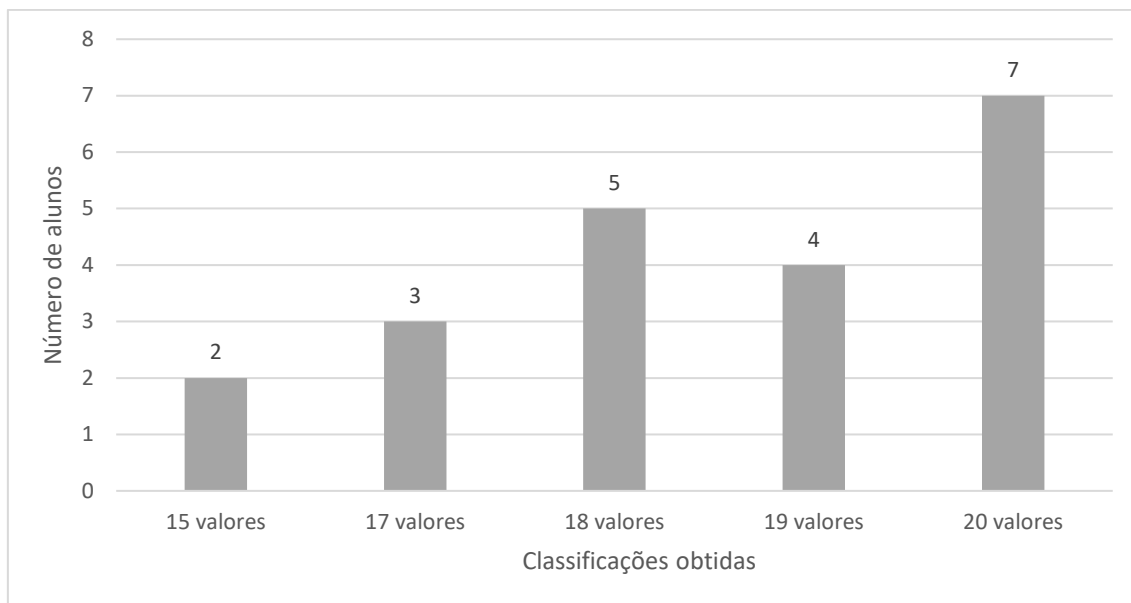


Gráfico 3- Resultados obtidos no FITschool no primeiro semestre

Com base no gráfico anterior é possível constatar que a média dos resultados da turma no teste FITschool no primeiro semestre foi de 18 valores. Quanto aos resultados obtidos no final do segundo semestre, como é possível observar no gráfico seguinte (Gráfico 4), a turma obteve as seguintes classificações. Com base nesses resultados é possível averiguar que a média das classificações da turma foi de 19 valores.

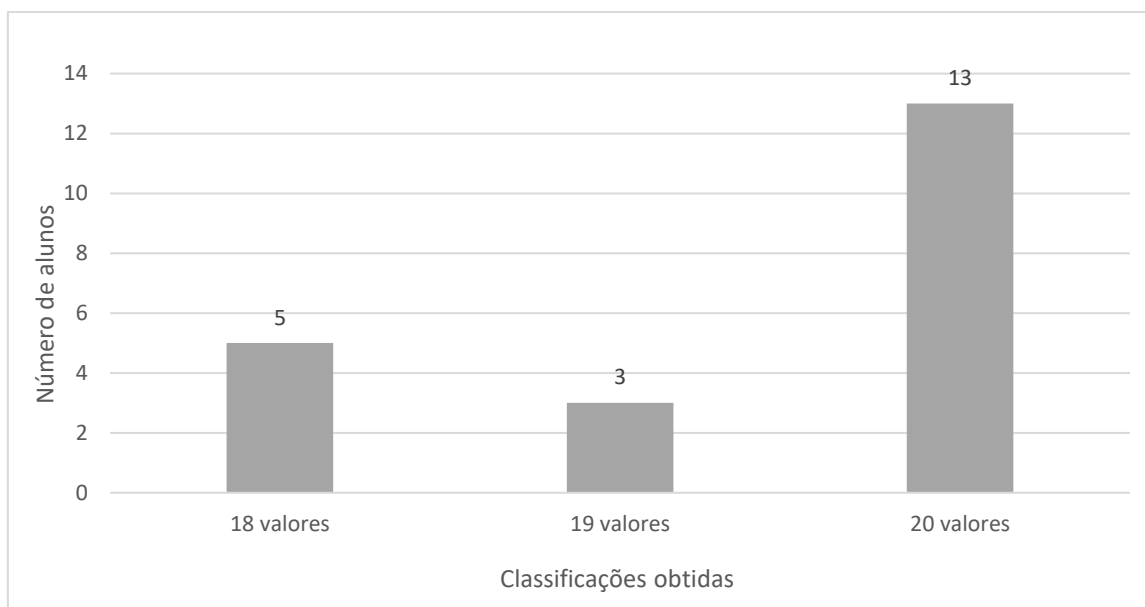


Gráfico 4- Resultados obtidos no FITschool no segundo semestre

Esta discrepância de resultados deve-se possivelmente a dois fatores, ao salto pubertário dos alunos, como por exemplo através do aumento da força, e à influência positiva da realização dos circuitos de treino funcional em todas as aulas de Educação Física.

“Esta melhoria de resultados, como verificamos após a realização do FITschool da minha turma, pode se dever ao salto pubertário ou às melhorias da condição física dos alunos devido à realização consistente de um circuito de treino funcional em todas as aulas” (Diário de bordo dia 17 de maio de 2022).

Em relação às aulas, eram utilizadas três aulas para a realização destas duas baterias de testes (FITescola e FITschool), em que todos os elementos do NE participavam e auxiliavam o professor responsável pela turma. Através de uma reunião eram definidas as funções de cada professor estagiário, para que o tempo de aula fosse o mais rentabilizado possível para não excedermos o número de aulas definidas para estas avaliações.

“Definimos quem ficava responsável porque para que não houvesse atrasos e perdas de tempo. A meu ver, funcionou muito bem esta dinâmica do

núcleo e mostramos empenho em realizar estas baterias de teste nos três blocos de aulas estipulados para a realização dos mesmos “(Diário de bordo dia 17 de maior de 2022).

4.3.11. Promoção da Educação para a Saúde

A Promoção da Educação para a Saúde (PES) surge da necessidade de dar cumprimento ao conceito que a Direção-Geral da Educação patenteou, o Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde, que foi comprovado por despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário em 3 de setembro de 2014. Assim, com intuito a uma vida saudável em sociedade, os jovens devem obter conhecimentos e fortalecer atitudes e comportamentos neste âmbito.

A escola, cada vez mais, é considerada como o agente de ensino primordial, de instrução e de educação dos jovens e, desta forma, é a esta instituição que compete auxiliar os jovens com os fundamentos necessários para o confronto com as adversidades da vida, de uma forma autónoma, consciente e responsável. A Organização Mundial de Saúde, em 2009, definiu como *Escola Promotora da Saúde* “uma escola que fortalece sistematicamente a sua capacidade de criar um ambiente saudável para a aprendizagem. A Escola Promotora da Saúde é, assim, um espaço em que todos os membros da comunidade escolar trabalham, em conjunto, para proporcionar aos alunos, professores e funcionários, experiências e estruturas integradas e positivas que promovam e protejam a saúde”.

O Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde tem como enforque quatro áreas:

- Saúde Mental e Prevenção da Violência;
- Educação Alimentar e Atividade Física;
- Comportamentos Aditivos e Dependências;
- Afetos e Educação para a Sexualidade.

Desta forma, os grandes objetivos deste programa são a promoção da literacia em saúde, a promoção de atitudes e valores que sustentem comportamentos saudáveis, a valorização de comportamentos que orientem a estilos de vida saudáveis, a produção de condições ambientais para uma Escola Promotora de Saúde, a universalização do acesso à educação para a saúde em meio escolar e a consolidação do apoio aos projetos em meio escolar.

Na ESV a definição e distribuição dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas ficou a encargo da diretora de cada turma, sendo que os temas a tratar durante este ano letivo eram a sexualidade e género, a dimensão ética da sexualidade humana, a figura corporal e a igualdade de género. Desta forma, em todas as turmas residentes do NE, o conteúdo atribuído foi o da figura corporal, tendo que consolidar o tema “Da imagem de si...ao ideal de eu...” e desenvolver atitudes acerca “Do *Bullying* à anorexia e bulimia” e “Da discriminação ao racismo”. Para desenvolver estes três temas foram definidos três tempos de aula no segundo semestre. Com o objetivo de cada professor-estagiário desenvolver um tema e como só havia três temas para quatro estudantes-estagiários, então do tema “Do *Bullying* à anorexia e bulimia” nasceu o tema “*Bullying*”, dando assim mais ênfase a este problema social que vivemos atualmente.

Em relação ao interesse dos alunos durante as apresentações, este foi variando de turma para turma, havendo algumas onde os alunos realmente se mostravam interessados e participativos, enquanto em outras turmas havia pouca ou nenhuma interação orador-alunos.

“Na aula de 45 minutos do (...), devido ao mau tempo decorreu a apresentação do PES tendo como tema “Da discriminação ao racismo”, apresentado pelo (...). A turma durante a apresentação teve um bom comportamento, ouvindo o orador com bastante atenção, pois era um tema que lhes estava a suscitar dúvidas ocorrendo assim intervenções bastante pertinentes por parte dos alunos “(Diário de bordo, dia 1 de abril de 2022).

*“Na aula de 90 minutos do (...), devido ao mau tempo realizou-se a última apresentação do projeto Promoção da Educação para a Saúde. A última apresentação foi realizada por mim sobre o tema: “Do *Bullying* à anorexia*

e bulimia”. Em relação ao comportamento da turma, a maioria da turma até estava a ouvir a apresentação com atenção, mas havia sempre alguns alunos “desligados”, não demonstrando nenhum interesse pela apresentação” (Diário de bordo, dia 26 de abril de 2022).

“Na minha aula de quarta-feira devido ao mau tempo realizou-se a terceira apresentação do PES. O tema apresentado esta semana foi: “Bullying”, tendo sido o orador o (...). A meu ver a turma poderia ter sido mais interveniente, apesar de ter ocorrido partilha de situações vividas sobre este problema” (Diário de bordo, dia 27 de abril de 2022).

Na minha opinião este projeto foi uma experiência muito interessante e gratificante de se realizar. Durante as apresentações ocorreram muitas partilhas de vivências, de opiniões e de dúvidas que tornaram ainda mais compensador e memorável este desafio.

4.4. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4.4.1 As diversas reuniões

Reunião Geral do Pessoal Docente e Não Docente

Em relação à reunião do pessoal docente e não docente, esta decorreu no dia 09 de setembro de forma virtual. Esta reunião é dirigida pela Diretora do agrupamento e logo no início da reunião esta apresentou o slogan que marcaria este ano “*Stronger Together*”, ou seja, “Mais fortes juntos”. Ao longo desta reunião foram debitadas várias informações, como a composição do conselho geral, pedagógico, entre outros, a preparação do ano letivo e as datas importantes do mesmo, definindo assim como decorreria o ano letivo em semestres. Referiu ainda todas as restrições e regras devido à pandemia, bem como caso fosse necessário transitar para o ensino à distância. Desta foram, esta reunião deu assim o arranque do ano letivo com o objetivo de preparar todo o pessoal docente e não docente para o ano que se avizinhava.

Reuniões do Departamento de Expressões

Quanto às reuniões do Departamento de Expressões, ao longo de todo o ano letivo decorreram algumas reuniões, nas quais, por motivos profissionais, não pude estar presente em todas. Nestas reuniões estão sempre presentes todos os professores pertencentes a este departamento desde o 5º ano até ao 12º ano.

A primeira reunião deste departamento em que estive presente foi logo no início do ano letivo, onde todos os docentes se apresentaram um a um, terminando com a apresentação dos estagiários presentes. Ao longo das apresentações foi notável um ambiente animado e descontraído, sendo que em tom de brincadeira todos tiveram que dizer o seu clube de futebol preferido ficando renhido entre o Porto e o Benfica. Após isso, foram divulgadas algumas informações como a existência este ano de três núcleos de estágio, dois pertencentes à disciplina de Educação Física e um à disciplina de Matemática. Quanto aos núcleos de Educação Física estes pertenciam à FADEUP e ISMAI. Nas restantes reuniões do departamento, os docentes eram informados sobre diferentes esclarecimentos decididos em conselho geral, eram apresentados os relatórios das classificações de cada disciplina. O grande objetivo destas reuniões era mesmo procurar e definir estratégias para melhorar o desempenho dos alunos, analisando os problemas e virtudes de todas as situações.

Reuniões do Grupo de Educação Física

Nas reuniões do Grupo de Educação Física, tal como as reuniões anteriores, estas também aconteceram algumas vezes durante o ano letivo, em que não pude comparecer a todas. A primeira reunião, que decorreu logo no início do ano, foi realizada com o intuito de analisar e debater sobre os critérios de avaliação, as planificações e adaptações no âmbito da pandemia, o plano anual de atividades e outros assuntos. Na minha opinião foi neste grupo de docente que senti uma maior partilha de ideais, estratégias e reflexões, o que levou a

existir muitos momentos de conversas informais nos corredores do pavilhão, onde as novas aprendizagens estão sempre presentes, seja sobre conversar acerca de como um professor reagiu ao comportamento de um certo aluno, seja como se deve ou não utilizar o material ou até sobre dicas para gerirmos melhor a turma ou a aula.

Reuniões do Conselho de Turma

O Conselho de Turma é constituído por todos os professores que lecionam numa determinada turma, por dois representantes dos Pais ou Encarregados de Educação e se for eventualmente necessário, por um elemento da educação especial. No caso de as reuniões assinaladas serem relacionadas com a avaliação sumativa dos alunos, os representantes dos alunos, dos Pais/Encarregados de Educação não poderiam estar presentes. Desta forma, o Conselho de Turma tem como objetivo elaborar e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Curricular de Turma, articular e harmonizar as atividades desenvolvidas pela turma, aplicar medidas educativas disciplinares, solucionar problemas de aprendizagem e ponderar e aprovar as propostas do aproveitamento escolar apresentadas por cada professor.

As reuniões do Conselho de Turma realizaram-se em cinco momentos, no início do ano letivo, no final do primeiro semestre e no final do segundo semestre, mais duas de natureza intercalares. Na primeira reunião, esta teve como objetivo o Conselho de Turma desenvolver linhas de atuação comum, contextualização da intervenção educativa e a caracterização da turma. Desta forma, a reunião baseou-se na perceção sobre os alunos que compõem as turmas e a definição de algumas estratégias para promover a aprendizagem.

“Fiquei com a ideia de que a turma era mediana em termos de classificações, apresentando alguns alunos com muitas dificuldades em algumas disciplinas. Em geral será necessário incentivar os alunos a serem mais

ativos e dinâmicos, porque apresentam uma falta de iniciativa própria” (Diário de bordo, dia 14 de setembro de 2021).

Quanto às outras duas reuniões, realizaram-se no âmbito de analisar as classificações finais de cada aluno, por isso é que decorreram no final de cada semestre. Desta forma, estas reuniões seguiam um certo guião, primeiro iniciava-se com a análise das classificações de cada aluno nas disciplinas que frequentava. De seguida, realizava-se uma apreciação descritiva geral do empenho, comportamento e trabalho de cada aluno, sendo esta elaborada em conjunto por todos os professores. Posteriormente, analisava-se os casos mais complexos da turma, ou seja, os alunos que terminaram os semestres com mais classificações negativas, com o objetivo de perceber se existiam estratégias possíveis para adotar de modo a auxiliar estes alunos.

“Esta má prestação escolar dos alunos é devida, na maioria das vezes, à falta de estudo, porque, como foi possível ouvir-se nas reuniões, estes alunos até se empenham na aula e realizam as atividades, mas demonstram uma grande dificuldade na aquisição e compreensão das matérias” (Diário de bordo, dia 28 de janeiro de 2022).

Após a discussão e reflexão dos tópicos anteriores, o secretário apresentava o esboço da ATA, sendo esta finalizada em conjunto pelo Conselho de Turma. Esta ATA tinha como objetivo descrever os aspetos mais importantes discutidos durante a reunião, como o empenho e comportamento da turma, bem como os alunos que apresentavam mais dificuldades, as atividades que se realizaram durante o semestre (visitas de estudo) e medidas para melhorar o sucesso escolar da turma.

4.4.2 Corta-Mato

O Corta-Mato é uma atividade elaborada pelo Departamento de Educação Física que se realiza todos os anos na ESV. Este ano o Corta-Mato realizou-se no interior da escola, no dia 17 de dezembro. Todos os alunos tinham a eventualidade

de participar, tendo apenas que se inscrever junto do seu professor de Educação Física. Cada professor de Educação Física tinha em sua posse uma ficha onde deveria colocar o nome, ano, turma, número e escalão de cada aluno que pretendesse participar. Quanto à realização do Corta-Mato, todos os docentes do Grupo de EF foram solicitados para ajudar, mas a sua organização ficou destinada a um grupo restrito de professores.

Devido à ESV acolher tantos alunos, o Corta-Mato continha dois percursos, um percurso mais pequeno para os alunos dos escalões mais baixos e um percurso maior para os escalões mais elevados. No entanto, devido à situação pandémica que se encontrava na altura, foi necessário implementar certas regras e estratégias para prevenir a propagação do Covid-19, como por exemplo, todos os alunos deveriam ser portadores de uma máscara, estando esta devidamente colada, em todos os espaços de atividade, após 200 metros da partida os alunos podiam retirar as máscaras, mas tinham que as colocar em recipientes de recolha de lixo disponibilizados e distribuídos ao longo do percurso e após a passagem da meta era fornecido uma máscara nova ao aluno, tendo este que a colocar de imediato.

Desta forma, no dia do Corta-Mato, a primeira prova (escalão infantil B) teve início às 9h00 pelo que todo o trabalho prévio de preparação foi realizado com antecedência. Por isso, decorreu uma reunião preparatória às 8h00, no gabinete de Educação Física. A marcação do percurso e a instalação de todo o material de apoio foram realizadas até às 8h45. Depois desta hora e até ao início da primeira prova, cada professor recebeu um envelope que continha um mapa do percurso, o número de voltas respetivas de cada escalão/género, uma lista com todos os alunos inscritos pelo professor e os dorsais identificativos de cada um que o professor teve que distribuir nas suas turmas. O dorsal autocolante tinha que ser colocado na frente da camisola de forma visível para facilitar a identificação de cada participante. Como forma de contar as voltas ao percurso, porque cada escalão tinha um número voltas a dar para completar a distância estipulada, era fornecidas pulseiras de plástico sempre que os alunos completavam mais uma volta.

“Outro aspeto que deveria ter sido pensado melhor, os elásticos (pulseiras) para contabilizar as voltas. Este procedimento, na minha opinião só atrapalhou quem estava a correr, às vezes perdiam muito tempo e acabavam por ser ultrapassados porque andavam atrás de uma pulseira. Se calhar deveria ser um objeto maior, um cordão ou assim, que era só apanhar e continuar a correr” (Diário de bordo, dia 17 de dezembro de 2022).

Após cada escalão ter cumprido o percurso, eram distribuídas as senhas para o lanche e definido quem eram os três vencedores desse mesmo escalão. No final do Corta-mato foi possível constatar que da minha turma residente tive uma aluna que conseguiu alcançar o 4º lugar e outra o 18º, tendo sido os melhores resultados da minha turma.

4.4.3. Visita de Estudo à Serra de Santa Justa

A Serra de Santa Justa, em Valongo, foi foco da reflorestação pelos discentes das escolas de Valongo, num projeto cofinanciado pelo PO SEUR – Programa Operacional Sustentabilidade e Eficiência no uso de Recursos. Os alunos plantaram 617 árvores de espécies originárias da zona: carvalho-alvarinho, medronheiro, pilriteiro, pinheiro-bravo e sobreiro, numa área que estava ocupada por espécies invasoras.

A área foi reconquistada no âmbito do projeto “Gestão ativa de áreas ocupadas por espécies usurpadoras no Parque das Serras do Porto”, da Associação de Municípios Parque das Serras do Porto, e apoiado pelo Fundo de Coesão, através do PO SEUR.

Esta visita de estudo decorreu no âmbito da disciplina de Biologia e Geologia, tendo o NE acompanhado uma das suas turmas até à Serra Santa Justa. Ao chegarmos houve uma pequena reunião onde os organizadores referiram qual era o objetivo daquele projeto e como deveríamos plantar corretamente as árvores. Desta forma, dividiram os alunos e professores em pequenos grupos, fornecendo a cada um deles um balde com árvores, luvas e material de plantação.

Na minha opinião foi uma visita de estudo muito interessante, especialmente no que diz respeito à relação professores-estagiários e alunos. Isto é, foi possível verificar que muitos alunos se sentiram realmente à vontade junto dos professores-estagiários. Claro que houve alguns que “esticaram a corda” dizendo alguns palavrões, não cumpriam o que nós pedíamos... Mas na minha perspetiva estas visitas de estudo são muito benéficas para fortalecer o elo entre professor-aluno. “Os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (Lopes e Silva, 2011, p.63). “Ser professor não se limita às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (Cardoso, 2013, p.37). Podemos assim concluir que, o docente tem tanto a ensinar aos seus alunos, como a aprender com eles, por isso a ligação entre professor e aluno é uma conexão contínua entre o aprender e ensinar.

4.5 Área 3 – Desenvolvimento Profissional

4.5.1 Estudo- Influência de um programa de treino e do ensino da natação na aptidão física e composição corporal num aluno com autismo

4.5.1.1 Resumo

O presente trabalho decorre de um estudo de caso e teve como objetivo fundamental analisar a influência de um circuito de treino funcional e do ensino da natação na aptidão física e composição corporal de um adolescente com autismo, cuja intervenção pedagógica durou praticamente cinco meses. Tentou-se, também, perceber como é que o meio aquático influenciaria o desenvolvimento psicomotor, preceptivo-motor, afetivo e social do participante. O aluno que participou no estudo tinha 17 anos e frequentava a Escola Secundária de Valongo. O programa de treino implementado versou um programa de treino funcional, tendo sido implementados dois circuitos distintos ao longo do tempo de intervenção. O circuito era realizado em casa, pelo menos três vezes por semana, devendo ser registada a data em que o treino era cumprido, numa folha fornecida para o efeito. No âmbito do ensino da natação, o aluno tinha 1 hora de natação por semana, com o objetivo de aprender novas habilidades, melhorar a sua condição física e desenvolver aspetos psicossociais. Para se perceber o efeito deste trabalho, foram considerados os resultados obtidos na avaliação de diagnóstico, antes da intervenção, e sumativa, após a intervenção. Na natação a avaliação centrou-se nas técnicas de nado (*crawl*, costas, bruços). Os resultados do programa de treino funcional foram obtidos através da realização da bateria de teste FITescola, em dois momentos. E por fim os resultados da composição corporal foram obtidos através das medições antropométricas e das medições dos perímetros corporais realizadas diversas vezes ao longo do tempo da intervenção pedagógica. Após a análise dos dados foi possível constatar que houve melhorias em praticamente todos os parâmetros, tanto ao nível da aptidão física como no desenvolvimento psicomotor, preceptivo-motor, afetivo e social do participante.

PALAVRAS-CHAVE: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS; TREINO FUNCIONAL; NATAÇÃO; EVOLUÇÃO; APTIDÃO FÍSICA; COMPOSIÇÃO CORPORAL

4.5.1.2 Abstract

The present work is the result of a case study, and its main objective was to analyse the influence of a functional training circuit and swimming lessons on the physical fitness and body composition of an adolescent with autism, whose educational intervention lasted for almost five months. It was also attempted to understand how the aquatic environment would influence the psychomotor, preceptive-motor, affective and social development of the participant.

The student who took part in the study was 17 years of age and attended the Secondary School of Valongo. The training programme implemented was a functional training programme, and two different circuits were implemented over the intervention time. The circuit was performed at home, at least three times a week, and the date on which the training was done had to be recorded on a sheet provided for that purpose. In the context of swimming instruction, the student had 1 hour of swimming per week, with the aim of learning new skills, improving their physical condition and developing psychosocial aspects.

In order to understand the effect of this work, the results obtained in the diagnostic evaluation, before the intervention, and summative, after the intervention, were considered. In swimming, the assessment focused on swimming techniques (crawl, backstroke, breaststroke). The results of the functional training programme were obtained through the FITescola test battery, in two moments. And lastly, the results of the corporal composition were obtained through the anthropometric measurements and the measurements of the corporal perimeters carried out several times throughout the time of the pedagogical intervention. After analysing the data, it was possible to see that there were improvements in practically all parameters, both in terms of physical fitness and in the psychomotor, preceptive-motor, affective and social development of the participant.

KEYWORDS: SPECIAL EDUCATION NECESSITIES; FUNCTIONAL TRAINING; SWIMMING; EVOLUTION; PHYSICAL APTITUDE; BODY COMPOSITION.

4.5.1.3 Introdução

O presente estudo encontra-se inserido no Estágio Profissional, integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Ao iniciar o desafio de lecionar aulas de natação à turma com necessidades educativas específicas, deparei-me com a possibilidade de este poder vir a ser o meu projeto de estágio, pois envolvia um ambiente novo para mim ao nível do perfil de alunos, num ambiente que me é muito familiar, a natação. Após as primeiras aulas de natação, consegui selecionar o aluno que seria o meu participante neste estudo, com base na relação de cumplicidade que tinha com o mesmo. Tendo em conta que o participante tinha uma aparência volumosa, baixa condição física e uma personalidade singular, fui aos poucos estruturando os objetivos atingir no sentido de melhorar a aptidão física, melhorar a composição corporal, introdução e aprendizagem de novas habilidades aquáticas e, em paralelo, melhorar aspetos psicossociais. Para atingir estes objetivos foi elaborado e proposto um programa de treino funcional, que deveria ser realizado de forma regular, mas em casa, para melhorar a aptidão física, sendo complementado com as aulas de natação. O programa de treino funcional foi estruturado para ser realizado em casa devido à incompatibilidade de horários entre mim e o aluno. Como não era possível estar presente durante a realização do treino, elaborei o mesmo com o intuito então de fomentar a autonomia e os hábitos de prática de atividade física em casa do aluno. Para este efeito a aptidão física foi avaliada através da bateria de testes FITescola. Utilizei esta bateria de testes porque era a bateria de testes aplicada regularmente nas aulas de Educação Física para avaliar a aptidão física dos alunos e desta forma obtinha os resultados mais facilmente, além de serem realizados sob a supervisão e com a colaboração do professor de Educação Física do aluno. A evolução da composição corporal foi analisada e avaliada através de medições antropométricas e das medições dos perímetros corporais, realizadas diversas vezes ao longo do estudo. Quanto à natação, a aprendizagem e evolução foi

avaliada com base nos critérios de êxito inerentes às respectivas técnicas de nado aprendidas ou aprimoradas. Estes critérios de êxito tinham como base os apontamentos adquiridos nas aulas de Didática de Desporto de Natação, lecionadas no primeiro ano do mestrado. E por fim, a evolução dos aspetos afetivos e sociais dos alunos foram avaliados com base nas interações com os colegas de turma e com os professores.

4.5.1.4 Revisão da literatura

Autismo

O autismo foi caracterizado primeiramente pelo psiquiatra Leo Kanner, em 1943, através do seu artigo “Autistic disturbances of affective contact”. Neste artigo o pesquisador estudou e relatou o caso de 11 crianças que se isolavam desde o início das suas vidas, o que levou a este aplicar o termo “autismo infantil precoce” pois constatou que essas crianças ostentavam alterações motoras e aspetos não usuais na nossa comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência à utilização do eco. Kanner utilizou a palavra “autismo”, pois as crianças aparentavam permanecer em uma fase em que são bastante voltadas para dentro de si e não apresentando muito interesse em outras pessoas e objetos (Bosa & Callias, 2000; Mello, 2007). Em 1944, Hans Asperger estudou um grupo de crianças e obteve comportamentos muito idênticos aos que Kanner descreveu, tendo estas crianças privação de empatia, redução da capacidade de fazer amizades, foco intenso e movimentos descoordenados. Com objetivos diagnósticos, em 1952, a Academia Americana de Psiquiatria (APA) apresentou a Diagnostic and Statiscial Manual of Mental Disorders, DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais).

Assim esta “doença” recebeu como definição, Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é um transtorno na evolução neurológico da criança que procria modificações na comunicação, dificuldade ou ausência de interação social e

alterações no comportamento, sendo usualmente reconhecido entre os 12 e 24 meses de idade.

Indivíduos com autismo podem expor algumas particularidades específicas, como preservar pouco contato visual, ter complicações para falar ou exprimir opiniões e sentimentos, e ficar incomodado no meio de outras pessoas, além de poder expor comportamentos repetitivos, como ficar muito tempo sentado balançando o corpo para frente e para trás, por exemplo.

É essencial salientar que o autismo não é uma doença, mas sim uma forma distinta de se exprimir e reagir, que, apesar de não ter cura, não se agrava com o avanço da idade. Todavia, quanto mais cedo for efetuado o diagnóstico e iniciado o tratamento, melhor será a qualidade de vida e a autonomia da pessoa.

Segundo Mello (2007), esta trilogia de perturbações no comportamento compreende:

1. Complicações em comunicação – qualificada pela adversidade em usar com sentido todos os aspetos da comunicação verbal e não verbal. Isto abrange gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal.
2. Complicação em sociabilização – este é o sinal decisivo no autismo, e o mais simples de procriar falsas interpretações. Exprime impedimento em relacionar-se com os outros, a inaptidão de compartilhar sentimentos, gestos e emoções e a complicação na discriminação entre diferentes pessoas.
3. Complicação no uso da imaginação – caracteriza-se por solidez e inflexibilidade e estende-se a distintas áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Podendo ser ilustrado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das alterações e complicações em processos produtivos.

Ao longo de vários anos foi possível concluir-se que, os estudos ainda indicam que o predomínio seria duas vezes e meia mais frequente em indivíduos do sexo masculino do que em sujeitos do sexo feminino (Bryson, Clark & Smith, 1988; Kim et al., 2011). Apesar dos inúmeros estudos realizados sobre o autismo,

ainda não é possível saber quais são as suas causas. Estipula-se que o autismo tem origem em irregularidades em algumas partes do cérebro, ainda não esclarecidas e que possivelmente tem princípio genética. Desta forma, quando nos mencionamos a sujeitos autistas devemos atentar às suas particularidades singulares, todavia *“A personalidade autista é altamente distinta apesar de amplas diferenças individuais”* (Asperger, 1994). Efetivamente, os autistas diferenciam-se de todos os outros, não unicamente pelo grau do distúrbio de contacto e das capacidades intelectuais, como também pela sua personalidade e preferências próprias, geralmente originais e diversificados. A diversidade é acessível em numerosas dimensões do seu comportamento, bem como o seu modelo de desenvolvimento. Certos sujeitos usufruem de capacidades superiores em áreas especiais como música, a mecânica, ou o cálculo aritmético, em contrapartida noutras áreas demonstram um retardamento significativo (Dunlap, Pierce & Kay, 1999).

Com isto pode-se assim concluir que, atualmente existem diversos significados que têm em vista caraterizar o autismo, parecendo existir um consentimento em volta do que se trata uma síndrome comportamental, caraterizado clinicamente por uma tríade sintomática de perturbações na socialização e comunicação, insuficiência da atividade criativa e de interesses restritos. Isto é, de numa forma geral os atributos primordiais dos autistas aparentam habitar nas complicações de desenvolvimento na comunicação verbal e não-verbal, relacionamento social e atividades lúdicas (Dunlap, Pierce & Kay, 1999).

FITescola

Desenvolvido pela Faculdade de Motricidade Humana em colaboração com a Direção Geral de Educação, o FITescola tem como finalidade diagnosticar a aptidão física de cada aluno e, ainda, motivar para a prática de atividade física adequada a cada jovem. Para além da plataforma criada pelos autores do conceito ser uma fonte de informação onde são disponibilizados diversos

recursos e ferramentas interativas relacionados com o desporto, disponibiliza ainda informações para desenvolver o processo educativo da atividade física, da aptidão física, combater o comportamento sedentário, recomendações acerca do sono e da alimentação para os alunos e Encarregados de Educação.

Para avaliar a condição física dos alunos, esta plataforma disponibiliza também uma bateria de testes que permitem a avaliação dos alunos em três parâmetros: aptidão aeróbia (através da realização do teste de vaivém e milha), composição corporal (através da avaliação do índice de massa corporal, % de massa gorda e perímetro da cintura) e aptidão muscular (através da avaliação do número de flexões de braços e abdominais, comprimento da impulsão horizontal e vertical, flexibilidade dos membros inferiores e superiores).

Aptidão Física

Aptidão Física é um realdade de bem-estar, afetado pela situação nutricional, pela edificação genética e pela frequente participação em diversas atividades físicas, de ponderadas a intensas, (Gallahue & Ozmun, 2001). Enquanto Gallahue e Donnelly (2003) definem que a aptidão física é visualizada como um combinado de propriedades alistados com a capacidade de executar atividade física, articulada à composição genética, assim como a uma apropriada nutrição. De acordo com Maia *et al.* (2001), a aptidão física operacionaliza dois aspetos, um referente ao rendimento, onde circunda componentes ou capacidades como a força, velocidade, etc. e a vertente da saúde, onde avalia a flexibilidade, composição corporal, etc.

Quadro 9- Componentes da aptidão física associadas à saúde e ao rendimento (adaptado de Ratliffe e Ratliffe, 1994)

Aptidão Física	Componentes
Associada à saúde	Eficiência cardiorrespiratória
	Força Muscular
	Endurance Muscular

	Flexibilidade
	Composição Corporal
Associada ao rendimento	Agilidade
	Equilíbrio
	Coordenação
	Potencia. Muscular
	Velocidade

Estando a aptidão física cada vez mais ligada à saúde, segundo Maia & Lopes (2002), a aptidão física respetiva com a saúde é determinada pela capacidade de executar tarefas diárias com robustez e capacidades que estão unidos a um baixo risco de desenvolvimento de doenças hipocinéticas. Por fim, Botelho (1996) define a aptidão física associada à saúde centrando-se em aspetos que relacionam ocupações do dia a dia, a conservação da saúde e o nível habitual de atividade física.

Treino Funcional

Segundo Garganta e Santos (2015, p.135), o treino funcional é visto “como estratégia de melhoria da condição física do ser humano, é um método antigo, uma vez que advém do tempo em que o peso do próprio corpo era a única “sobrecarga” e a funcionalidade estava associada à sobrevivência”. Para os mesmos autores, atualmente o treino funcional apresenta novas finalidades, podendo ser aplicado em praticamente todos os contextos do exercício físico, desde escolas, clubes e ginásios. Desta forma, o treino funcional deve ser pensado, estruturado e adequada a cada realidade onde este será aplicado. No que diz respeito à realidade escolar, segundo Boyle (2004) devemos rastrear três princípios para se criar um programa de treino funcional viável; primeiro aprender os exercícios básicos (agachamento, flexões); de seguida avançar para exercícios de peso corporal; e por fim progredir do simples para o complexo, como por exemplo

passar de um simples agachamento para um agachamento com salto. Assim sendo, para criar um programa de treino funcional é necessário a criação de circuitos variados e desafiante, equilibrando a intensidade com a duração de cada estação (Garganta & Santos, 2015).

Ensino da Nataação

A influência do meio aquático tem sido protegida por diferentes autores como forma de propiciar e acompanhar a evolução geral da criança com deficiência, com perturbações do desenvolvimento ou em situação de risco. Neste contexto, Faria (1984) evidencia as vantagens particulares do meio aquático, da prosperidade global da criança com deficiência ou perturbações do desenvolvimento, especialmente no desenvolvimento psicomotor, preceptivo-motor, afetivo e social. Assim Campion (2000) afirma que a atividade aquática é um método de despertar a evolução e ampliar a prática de movimento das crianças.

Enquanto Lepore (2003) realça os resultados terapêuticos da água e a relevância da atividade aquática apropriada. O autor (*op. cit.*) verificou que este tipo de atividade auxilia o relaxamento muscular, a amplitude de movimentos das articulações e a melhora da força e resistência muscular. O meio aquático complementa ainda o fortalecimento dos músculos, o que leva à melhoria da estabilidade postural, do controle respiratória e a aptidão cardiorrespiratória, além disso, reforça o desenvolvimento de noções cognitivos. Em relação a isso, Netto & Gonzalez (1996) mencionam que a diminuição da gravidade que o meio aquático ajuda a movimentação e facilita o controlo e a adaptação dos movimentos. Quanto ao nível cognitivo, estimula o desenvolvimento e a conquista de autonomia.

Assim sendo, neste meio é exequível ativar uma ampliação das capacidades cardíaca, respiratória e metabólica, assim como um melhoramento da circulação periférica, alívio da dor e do espasmo muscular. O meio aquático beneficia,

ainda, a interação, comunicação e verbalização, fatores fundamentais ao progresso afetivo e social da criança. O trabalho neste meio, a partir das suas características peculiares, solicita ativamente os recetores cutâneos de todo o corpo do sujeito. Deste modo, este facilita um intenso estímulo propriocetiva e exteroceptiva, proporcionando a incorporação de informação originária do meio exterior e a vivência de experiências corporais enigmáticas e próprias deste meio. Pode-se, logo, reconhecer que o meio aquático é simplificador e promotor do desenvolvimento da cognição, uma vez que beneficia aspetos alistados com a comunicação e, naturalmente, incentiva a aquisição da linguagem por parte da criança (Noémia, 2002).

4.5.1.5 Objetivos do estudo

Objetivo geral:

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a influência de um circuito de treino funcional e do ensino da natação na aptidão física e composição corporal de um adolescente com autismo durante cerca de cinco meses.

Objetivos específicos:

1. Contribuir para a melhoria da composição corporal do participante através do ensino da natação e dos programas de treino;
2. Contribuir para a evolução da aptidão física (aeróbia e muscular) através do ensino da natação e dos programas de treino;
3. Contribuir para a aprendizagem de novas habilidades aquáticas;

4.5.1.7 Metodologia

O presente trabalho tem uma configuração de estudo de caso, debruçando-se assim sobre questões descritivas (o que aconteceu) e questões explicativas (como e porquê que aconteceu). Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso representa a observação pormenorizada de uma ocasião, ou sujeito, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento singular. Quanto ao tipo de abordagem deste estudo, consiste numa abordagem fundamentalmente qualitativa, com base em observações e registos realizados pela investigadora principal. As observações são documentadas com descrições de atividades, comportamentos e ações. Segundo Patton (2002), os dados abrangem notas de campo: narrações ricas e pormenorizadas, incluindo o contexto dentro do qual as observações são feitas. Cabe aqui mencionar que, neste trabalho todas as observações foram anotadas em folhas de registos adequados e durante e após todas as aulas eram realizadas reflexões pragmáticas de todos os acontecimentos ocorridos.

Participante:

Para o desenvolvimento do presente estudo foi selecionado um aluno da turma de natação, sendo que esta turma em questão só englobava alunos com o diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo. Toda a informação relativa ao aluno em questão foi adquirida através da leitura e análise do portefólio pessoal do aluno, fornecido este pela professora que o acompanha diariamente na escola.

O aluno, alvo desta intervenção pedagógica, tinha 17 anos e frequentava a Escola Secundária de Valongo. O aluno em causa, apesar de apresentar algumas debilidades a nível cognitivo, linguístico, comunicativo, social e comportamental, revelava ser empenhado, interessado, assíduo, responsável,

esforçado, observador, perspicaz, detalhista, com espírito de cooperação e interajuda, e ainda revelava autonomia e timidez.

Ao nível da informação clínica, obtive a informação de que o aluno era acompanhado desde 2014, em consultas de Psiquiatria da Infância e Adolescência, tendo o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, além de ser portador de atraso no crescimento. Apesar do aluno apresentar autismo, este era de grau leve, apresentando lacunas a nível cognitivo, linguístico, comunicativo, social e comportamental.

Ao nível cognitivo, o discente mostrava um perfil bastante desarmónico, revelando dificuldades que já deveria ter superado de acordo com a sua faixa etária. Ainda possui um processamento da informação vagaroso, revelando uma atenção bastante seletiva. Em contrapartida o aluno, evidenciava mais capacidades quando se sentia mais seguro e confiante.

Ao nível linguístico e comunicativo, o discente apresentava um vocabulário bastante variado, assim como uma compreensão verbal adequada na maior parte das situações, apesar de mostrar dificuldades no âmbito da meta comunicação. A sua comunicação tinha falhas, sendo em algumas situações pouco expressivo e monocórdico, contudo expressava interesse pela conversa com o outro, pela partilha de experiências e emoções.

No patamar social, revelava que a relação com os outros era favorecida caso houvesse laços de proximidade, que lhe permitia estar confiante e libertar assim os seus pensamentos, sentimentos e emoções. Em contrapartida, demonstrava dificuldades para interagir com o outro de forma espontânea, quer por falta de habilidades sociais, quer por timidez/receio.

Em relação ao comportamento, houve momentos em que o aluno apresentava dificuldades em lidar com a frustração, mas para combater estas complicações o aluno implementou estratégias para conseguir lidar melhor com os seus erros, as suas falhas e as suas dificuldades a nível geral.

Devido a certos problemas descritos anteriormente, o aluno frequentava a terapia da fala, sendo que atualmente já apresentava resultados bastante

positivos, outros que precisava de continuar a trabalhar, como a nível morfosintático, da componente fonológica e na leitura.

Relativamente à atividade física, o aluno demonstrava ser muito predisposto para a prática de exercício físico, participando em várias modalidades como, na natação, no hipismo e na escalada.

“É o aluno mais adaptado e funcional, mas não é cognitivamente adequado. Nele a interação pessoal e a comunicação também estão bastante afetadas e necessita de muito estrutura, rotina, repetição e antecipação. Mas por um lado o (...) é autónomo (vem sozinho para a escola), é recetivo (praticou equitação, escalada, boccia...). É considerado o que tem o autismo mais ligeiro, não apresenta problemas notórios na fala, lê e escreve de forma elementar, coopera muito e gosta muito de agradar. Neste momento o (...) está no Curso de Restaurante e Bar e ninguém nota que ele tem autismo enquanto trabalha e isso é muito bom devido à preparação individual para a vida ativa” (Diário de bordo, dia 2 de dezembro de 2021).

Desta forma, a análise e avaliação de toda esta informação, levou-me a concluir que este aluno teria autonomia suficiente para fazer um trabalho de treino funcional em casa, de forma autónoma, mas seguindo um plano por mim elaborado e revisto, ajustado, sempre que necessário.

Procedimentos metodológicos

De modo a aferir a eventual influência positiva de um programa de treino e das atividades de ensino da natação na aptidão física e composição corporal do aluno com autismo, os procedimentos metodológicos seguidos foram:

Através das aulas de natação, que tinham a duração de 1h por semana, pretendia-se a aprendizagem de novas habilidades, bem como a melhoria da aptidão física e a evolução dos aspetos psicossociais através do treino de

natação. Após o início da intervenção foi realizado um momento de avaliação (diagnóstico) às técnicas de nado do aluno, tendo sido os critérios de avaliação baseados nos apontamentos adquiridos nas aulas de Didática do Desporto de Natação. Posteriormente a esta avaliação, foi possível a elaboração de planos de aula (Anexo 9) específicos para as capacidades motoras do aluno.

Em relação à criação do programa de treino funcional, foram elaborados dois circuitos, tendo sido um fornecido no início do estudo e outro a meio, para que o aluno não perdesse o interesse na realização do treino funcional. Pretendia-se que o aluno os realizasse em casa três vezes por semana, tendo este acesso a um vídeo que apresentava como se realizava cada exercício, bem como o tempo de exercitação e o tempo de repouso. Em simultâneo foi elaborada uma folha de registos, onde o aluno teria de apontar as datas que realizava o treino, para possibilitar a verificação da sua assiduidade e empenho (Anexo 10). Assim, objetivou-se que de forma autónoma o aluno realizasse o treino em casa com vista à melhoria dos seus níveis de aptidão física e simultaneamente, ganho de hábitos de prática de atividade física, bem como a superação das suas dificuldades físicas.

“Nesta aula tentei perceber se o aluno tinha disponibilidade e espaço para realizar os treinos de aptidão física que se pretende desenvolver para observar e analisar a sua evolução nesse âmbito. Recebi uma resposta positiva por parte do aluno e demonstrou estar disposto a colaborar” (Diário de bordo, dia 3 de fevereiro de 2022).

Os treinos elaborados para a melhoria da aptidão física do aluno, consistiam em cinco exercícios, sendo o tempo de exercitação de 30 segundos e o tempo de repouso de 10 segundos, tendo como objetivo completar 5 rondas. Assim, o primeiro treino era constituído pelos exercícios expostos na quadro seguinte (Quadro 10), bem como está presente na figura 2 um excerto do vídeo desse mesmo treino. Quanto ao segundo treino, é possível observar no quadro 11 os exercícios aplicados e na figura 3 um excerto do vídeo fornecido ao aluno do treino a cumprir.

Quadro 10- Primeiro treino funcional

Treino 1	Tempo de exercitação: 30 seg.	Tempo de repouso: 10 seg.
	Rondas: 5 rondas completas	TF por semana: 3 vezes
Exercício 1	<i>“Burpees”</i>	
Exercício 2	Agachamentos	
Exercício 3	<i>“Mountain Climbers”</i>	
Exercício 4	Polichinelos	
Exercício 5	Flexões de braços	

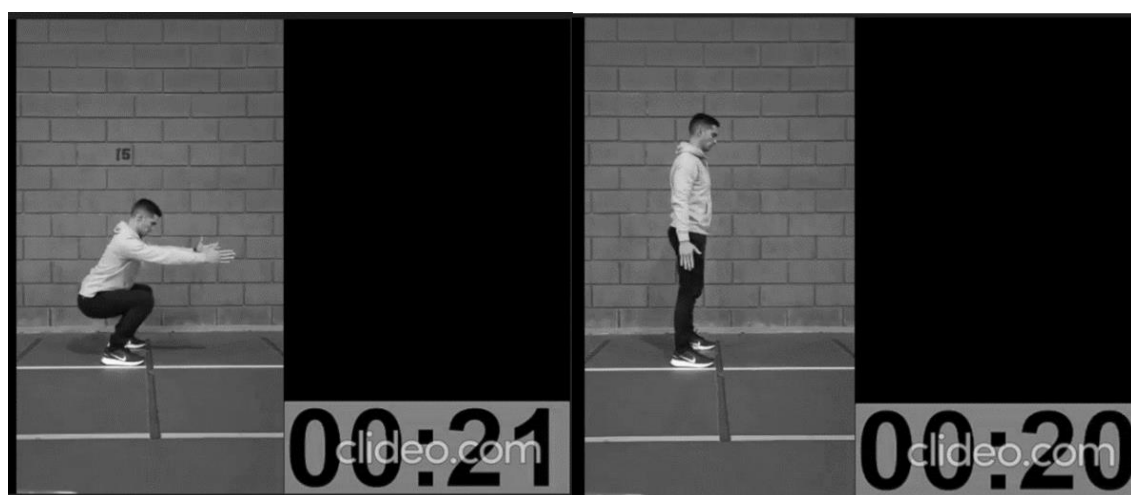


Figura 2- Excerto do vídeo do primeiro treino funcional

Quadro 11- Segundo treino funcional

Treino 2	Tempo de exercitação: 30 seg.	Tempo de repouso: 10 seg.
	Rondas: 5 rondas completas	TF por semana: 3 vezes
Exercício 1	Agachamento com salto	
Exercício 2	Abdominais “estrela”	
Exercício 3	<i>“Skipping”</i> alto	
Exercício 4	Elevação da bacia em decúbito dorsal	
Exercício 5	<i>“Seal jack”</i>	

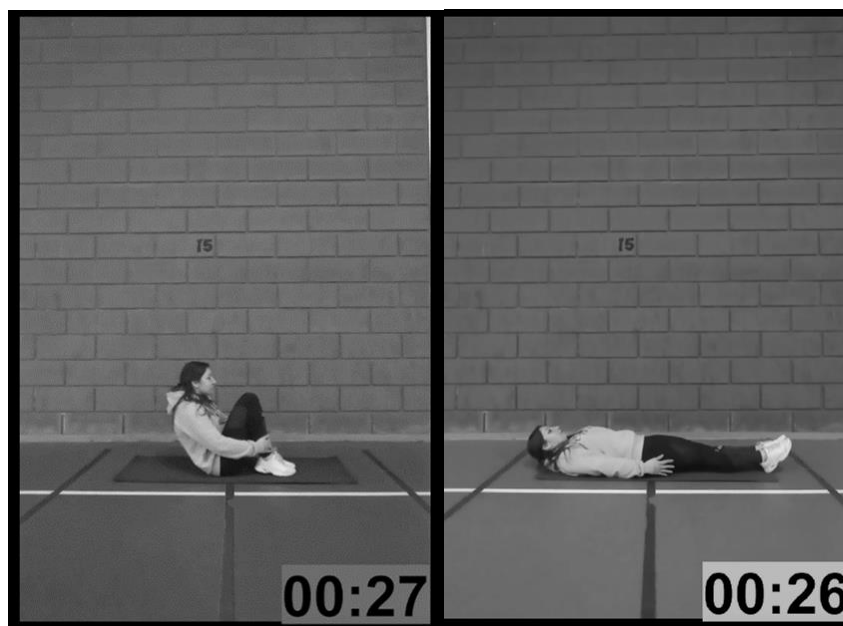


Figura 3- Excerto do vídeo do segundo treino funcional

Procedimentos de recolha de dados

Por forma a avaliar a evolução ocorrida na modalidade de natação ao longo da intervenção, foi feita uma observação e avaliação com base em critérios de êxito previamente definidos e relativos a cada técnica de nado (*crawl*, costas, bruços e viragens). Os resultados destas avaliações foram recolhidos através de uma folha de registo (Anexo 11) produzida para o efeito e tendo os critérios de êxito sido estipulados e aplicados conforme os apontamentos das aulas de Didática de Desporto de Natação (ano letivo 2020-21). Para avaliar cada critério de êxito foi elaborada uma pontuação, de um a quatro, tendo em conta o desempenho do aluno. Sendo que, a pontuação um, atribuída se/quando “o aluno não realizava a tarefa proposta” e a pontuação quatro, quando “o aluno realizava a tarefa sem dificuldade, tendo o professor apenas que verbalizar/instruir a mesma”. Estas avaliações ocorreram assim em dois momentos, ou seja, no início e no final da intervenção pedagógica, para assim ser possível comparar os resultados e aferir se ocorreu alguma evolução por parte do aluno. Quanto ao plano de aula para estas aulas de avaliação, consistia

num plano de aula com muita variabilidade de tarefas, com o objetivo de cumprir com todos os critérios de êxito expostos na folha de registo da avaliação.

Em relação à melhoria da composição corporal do participante esta foi observada e analisada através dos resultados das medições de antropometria, baseados nos documentos adquiridos nas aulas de Desenvolvimento Motor. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos resultados foi a fita métrica e a balança digital. Com a fita métrica obtive os resultados dos perímetros corporais do aluno (braço, tórax, cintura, anca, crural e geminal) e a altura, e com a balança digital obtive o valor do peso corporal, com o objetivo de calcular o índice de massa corporal ($IMC = \text{peso} / (\text{altura} \times \text{altura})$). Estes resultados foram obtidos ao longo de toda a intervenção pedagógica, tendo ocorrido assim seis momentos de avaliação, permitindo uma vasta comparação de resultados.

Quanto à avaliação da aptidão aeróbia e aptidão muscular, os resultados foram aferido com base nas classificações obtidas durante a realização das baterias de teste FITescola nas aulas de Educação Física. Os resultados da aptidão aeróbia foram adquiridos através da realização do teste de vaivém, que consistia no número de percursos executados numa distância de 20 metros com uma cadência pré-definida, sendo que este teste era progressivo, com uma velocidade crescente em períodos consecutivos de 1 minuto até o aluno atingir o seu máximo de esforço e não conseguir realizar mais nenhum percurso.

Relativamente aos resultados da aptidão muscular, estes foram obtidos através da realização das flexões de braços, abdominais, flexibilidade dos membros inferiores, flexibilidade dos ombros e impulsão horizontal. Tendo estes valores sido obtidos através da bateria de testes FITescola. Nos abdominais pretendia-se avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal através do número de abdominais que executava, sendo o máximo 75 repetições, a uma cadência pré-definida. Nas flexões de braços, avaliava-se a força de resistência dos membros superiores através do número de flexões executadas, com uma cadência pré-definida. Quanto à impulsão horizontal, tinha como objetivo avaliar a força explosiva dos membros inferiores através da distância atingida num salto horizontal em comprimento a pés juntos. Com a realização da flexibilidade dos

ombros pretendia-se avaliar a flexibilidade da região superior do corpo através do contato dos dedos das mãos atrás das costas. Por fim, na flexibilidade dos membros inferiores, avaliava-se a flexibilidade desta região corporal através da distância alcançada pelas mãos após uma flexão do tronco à frente na posição de sentado no chão.

Os resultados destes testes eram providenciados pelo professor de Educação Física do aluno, que demonstrou sempre muita disponibilidade colaborar. Como as baterias de teste FITescola eram realizadas apenas duas vezes ao longo do ano letivo, só foi possível obter os resultados da aptidão aeróbia e muscular em dois momentos de avaliação, possibilitando assim a comparação entre eles e, portanto, a verificação da evolução do aluno.

4.5.1.8 Apresentação e discussão dos resultados

Ensino da Natação

Como mencionado anteriormente, a atividade aquática foi avaliada em dois momentos, no início e no final da intervenção pedagógica. Na avaliação diagnóstico de natação, o participante encontrava-se com uma boa adaptação ao meio aquático, tendo obtido a classificação quatro pontos (realiza sem dificuldade, tendo o professor apenas que verbalizar a tarefa) em todos os conteúdos.

Quanto à técnica de *crawl*, o participante demonstrou saber realizar a técnica de nado já com alguma confiança, apesar de se ter notado algumas dificuldades na realização da respiração em coordenação com os membros superiores e inferiores. Pois o aluno prendia a respiração em vez de libertar o ar (expirar) aquando da cara se encontrava em imersão, daí quando este necessitava de respirar, a inspiração era quase suprimida porque o aluno tinha de conseguir expirar o ar que conservou e inspirar ao mesmo tempo, para armazenar novo ar,

enquanto a cabeça estava emersa. Mas em contrapartida os restantes conteúdos da modalidade de crawl encontravam-se bem adquiridos e consolidados.

Em relação à técnica de costas, de todos os critérios utilizados para avaliar esta técnica, apenas o critério “Pulso em rotação na entrada e na saída no trajeto de recuperação” recebeu a classificação três (realiza com alguma dificuldade, tendo o professor que verbalizar especificamente a tarefa), tendo os restantes critérios obtido a pontuação máxima.

Por fim, a técnica de nado de bruços e as viragens nem foram sequer avaliadas, porque o aluno demonstrou nem saber de que se tratava e por esta razão estes movimentos foram considerados como futuras novas aprendizagens.

Outro aspeto verificado durante a avaliação diagnóstica, foi que o participante não conseguia realizar uma piscina completa (25 m) sem ter de parar várias vezes para descansar, tendo sido então mais um dos objetivos estipulados para alcançar até ao final da intervenção.

“Enquanto este estava na piscina de 25 metros, informei-lhe que se ele treinasse (realiza-se o treino funcional) iria conseguir realizar uma piscina completa (25m) sem precisar de para tantas vezes como estava a acontecer na aula” (Diário de bordo, dia 10 de março de 2022).

Ao comparar a avaliação diagnóstica de natação com a avaliação sumativa (Quadro 12), é totalmente perceptível a magnífica evolução do aluno. Em relação à técnica de *crawl*, onde o participante demonstrou inicialmente dificuldades na respiração, aquando da avaliação sumativa este apresentou já conseguir controlar a respiração, realizando a expiração quando a cara se encontrava em imersão e a inspiração quando esta estava em emersão.

Quanto à técnica de costas, o participante facilmente adotou a postura correta para realizar esta técnica de nado totalmente com sucesso, adquirindo naturalmente a rotação do pulso durante o trajeto de recuperação dos membros superiores.

No que diz respeito à técnica de bruços, o participante mostrou-se bastante recetivo e motivado para a aprendizagem de uma nova técnica de nado, tendo se esforçado e empenhado para obter resultados positivos quanto à execução correta da técnica de bruços.

“Nesta aula, planeei introduzir a técnica de bruços, começando pela pernada, de seguida a braçada e só depois a técnica completa. O aluno não demonstrou ter muitas dificuldades na realização deste estilo, precisando apenas de aperfeiçoar alguns aspetos técnicos. A meu ver, com a introdução uma técnica de nado nova deu animo ao aluno porque este demonstrava estar cansado de estar sempre a nadar crawl e costas” (Diário de bordo, dia 5 de maio).

Quanto às viragens, foi ensinado o rolamento ventral, ou seja, a conhecida “cambalhota”, tendo o aluno se mostrado bastante entusiasmado e motivado para a realização e aprendizagem desta habilidade. Em contrapartida, no final da avaliação sumativa o aluno ainda apresentava algumas lacunas na realização do rolamento, como por exemplo, não conseguia realizar o rolamento ventral e dar impulsão na parede e fazia um rolamento mais “aberto”, em vez de estar totalmente engrupado. Infelizmente esta habilidade foi inserida muito tarde, não tendo havido aulas suficiente para aprimorar estes aspetos.

“Esta semana dei continuidade à exercitação da técnica de bruços e introduzi as “cambalhotas”. O aluno ficou todo entusiasmado por aprender algo novo, tendo de trabalhar as cambalhotas nas próximas aulas para, posteriormente, conseguir realizar o rolamento ventral junto da parede e dar impulsão” (Diário de bordo, dia 12 de maio).

Por fim, em relação à realização dos 25m sem parar para descansar, o aluno conseguiu evoluir positivamente, tendo passado a conseguir realizar uma piscina completa a nadar, sem nenhuma paragem.

“Em relação às técnicas de nado tenho visto melhorias no aluno e um esforço da parte dele para conseguir fazer sempre melhor. Ele leva muito a sério quando lhe digo que não pode parar a meio da piscina e ele

*demonstra se esforçar e empenhar para conseguir atingir este objetivo”
(Diário de bordo, dia 19 de maio).*

Quadro 12- Comparação dos resultados da avaliação diagnóstica e sumativa de natação

	Conteúdo	Descrição	Avaliação Diagnóstica				Avaliação Sumativa			
			1	2	3	4	1	2	3	4
Adaptação ao meio aquático (AMA)	Entrada na água	O aluno entra na piscina e aceita o contacto com a água.				X				X
	Equilíbrio vertical	O aluno desloca-se na posição vertical sem perder o equilíbrio.				X				X
	Respiração	Aceitar o contacto da água com a face, emergir a face e expirar ativamente.				X				X
	Deslocamentos	O aluno desloca-se pela piscina, na posição dorsal, sem perder o equilíbrio.				X				X
	Propulsão dos membros inferiores	O aluno realiza batimentos dos M.I. em posição ventral e dorsal, sem perder o alinhamento corporal horizontal.				X				X
	Imersão	O aluno realiza imersão total da face e do corpo.				X				X
	Alterações de equilíbrio	O aluno passa da posição vertical à posição de equilíbrio horizontal ventral e dorsal autonomamente. O aluno realiza várias rotações.				X				X
	Equilíbrio dinâmico	O aluno deve deslizar em posição ventral e dorsal mantendo posição hidrodinâmica.				X				X
	Deslocamentos autónomos	O aluno desloca-se autonomamente pela piscina.				X				X
Técnica de crawl	Ação dos M.I. com respiração (crawl)	Manutenção da face em contacto com a água durante a inspiração e recuperação dos M.S.				X				X
		Total alternância da ação dos M.S.				X				X
	Técnica completa (crawl)	Inspiração bilateral				X				X
		Manutenção do ritmo contínuo da pernada				X				X
Técnica de costas	Ação dos M.I. coordenada com a ação dos M.S.	Pulso em rotação na entrada e na saída no trajeto de recuperação.			X					X
		Manutenção da anca em posição elevada.				X				X
	Técnica completa (costas)	Total alternância da ação dos M.S.				X				X
		Manutenção do ritmo contínuo da ação dos M.I.				X				X
Técnica de bruços	Ação M.I. (bruços)	Extensão e adução completa dos M.I.	X							X
		Eversão/inversão dos pés	X							X
	Ação M.S. coordenada com a respiração	Quando os braços dobram a cabeça levanta	X							X
		Quando os braços esticam a cabeça mergulha	X							X
	Técnica completa (bruços)	Só afasta os braços depois de juntar as pernas	X							X
		Só dobra as pernas depois das mãos estarem debaixo do peito	X							X
Viragens	Rolamento ventral	“Cambalhota” em posição engrupada	X						X	

1. Não fez a tarefa proposta pelo professor.
2. Realiza com dificuldade, tendo o professor que exemplificar.
3. Realiza com alguma dificuldade, tendo o professor que verbalizar especificamente a tarefa.
4. Realiza sem dificuldade, tendo o professor apenas que verbalizar a tarefa.

Composição corporal

Em relação à composição corporal do participante, ao analisar todos os resultados obtidos (Quadro 13), este foi o parâmetro em que menos evolução se verificou.

Quadro 13- Resultados das medições de antropometria

Medições		23/02	10/03	31/03	10/04	28/04	26/05
Peso (kg)		56.9	58.7	59.1	58.7	58.7	58.8
Altura (cm)		156	156	156	156	156	156
IMC		23.4	24.1	24.3	24.1	24.1	24.2
Perímetros	Braço	29cm	30cm	29cm	30cm	30cm	29cm
	Torácico	85cm	85cm	85cm	85cm	85ccm	85cm
	Cintura	87cm	75cm	74cm	75cm	75cm	73cm
	Anca	85cm	88cm	88cm	88cm	86cm	85cm
	Crural	51cm	50cm	50cm	50cm	50cm	50cm
	Geminal	32cm	34cm	33cm	33cm	33cm	33cm

Analisando individualmente cada parâmetro, destaco aqueles em que se verificou maiores variações durante todas as medições, iniciando desta forma pela pesagem corporal (Gráfico 5). Na 1ª pesagem podemos constatar que o peso corporal do participante, no início do estudo, era de 56.9 kg e após essa pesagem (2 semanas depois), o peso corporal do aluno tinha aumentado cerca de 1.8 kg e na 3ª pesagem esse valor continuava a aumentar, chegando aos 59.1 kg. A partir desta última pesagem o aluno perdeu um pouco de peso, cerca de 400 gramas, tendo se mantido neste peso (58.7 kg) até ao final do estudo. A meu ver, não existiu grandes melhorias em termos de massa corpora, o que provavelmente se explica pelos hábitos alimentares, contudo não referir que não tinha acesso à rotina alimentar do aluno, nem consegui forma de influenciar significativamente os seus hábitos alimentares, para assim obter resultados mais positivos. Desta forma, tentei privilegiar o exercício físico, mostrando ao aluno

que a realização do treino funcional em casa era bastante importante e através do treino da natação procurava que desenvolvesse capacidade de esforço e resiliência, pelo que lhe dava *feedback* para que se esforçasse ao máximo durante a aula.

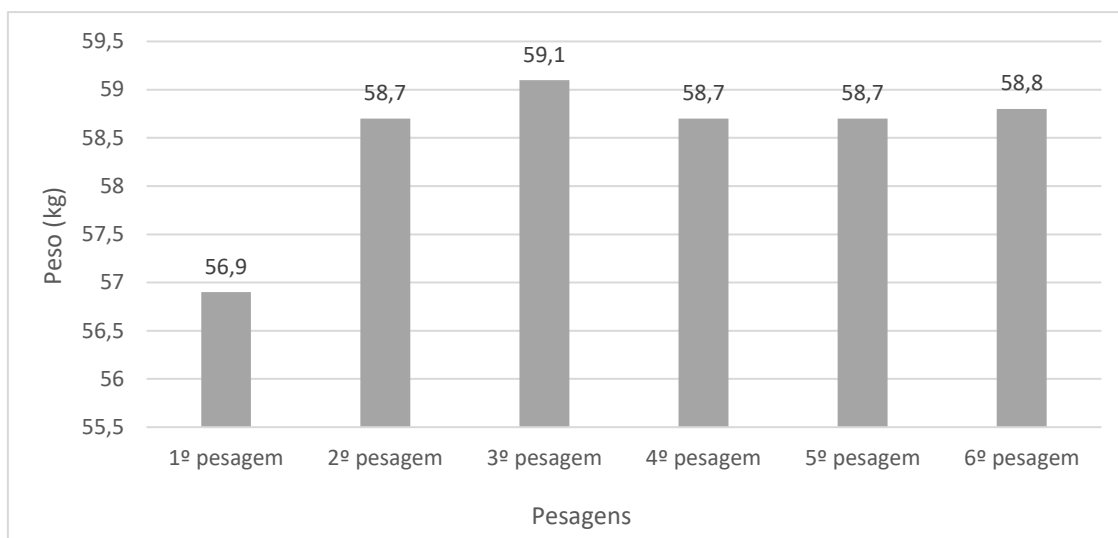


Gráfico 5- Resultados das pesagens ao longo da intervenção

Quanto ao índice de massa corporal, como é possível averiguar no gráfico seguinte (Gráfico 6), só um valor é que se destaca, que foi logo na primeira medição devido ao inferior peso do participante em comparação com as restantes medições. Apesar de parecer que o participante se encontrava com peso excedente, considerando a sua aparência e a sua altura, este encontrava-se nos valores de peso correspondentes à zona saudável, por exemplo, com o valor da primeira pesagem (56.9 kg) podemos ver na figura seguinte (Figura 4) que o índice de massa corporal é de 23.4 kg/m^2 , sendo que o peso ideal para a altura do participante (156 cm) seria entre os 45 kg e os 60.6 kg. Como este nunca excedeu 60 kg, o aluno esteve sempre dentro da média do peso saudável.

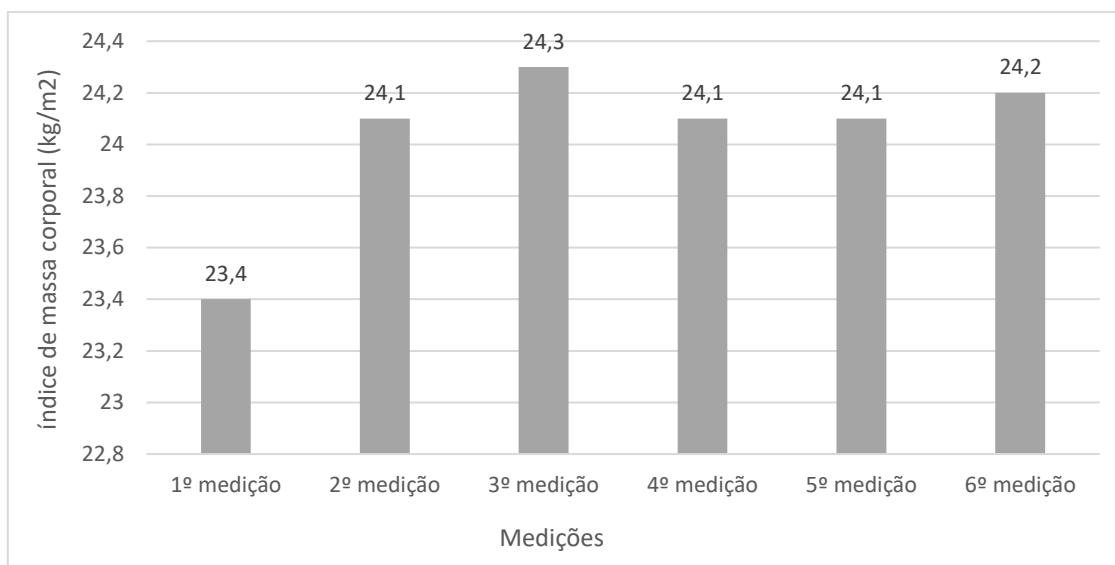


Gráfico 6- Resultados dos cálculos do índice de massa corporal ao longo da intervenção



Figura 4- Relatório do índice de massa corporal da primeira pesagem

Em relação valores retirados ao perímetro da cintura, vemos que o valor inicial foi muito superior em relação às restantes medições (Gráfico 7). O aluno, em termos da sua composição corporal, continha um grande volume na zona abdominal em comparação com o resto do corpo, daí o participante conter inicialmente 87 cm de perímetro na cintura. À medida que foram sendo cumpridos os programas de treino e as aulas de natação, este valor foi descendo atingindo o valor mínimo de 73 cm. Estes valores relevaram que, com a prática de exercício física, o participante estava no decorrer do tempo a evoluir positivamente.

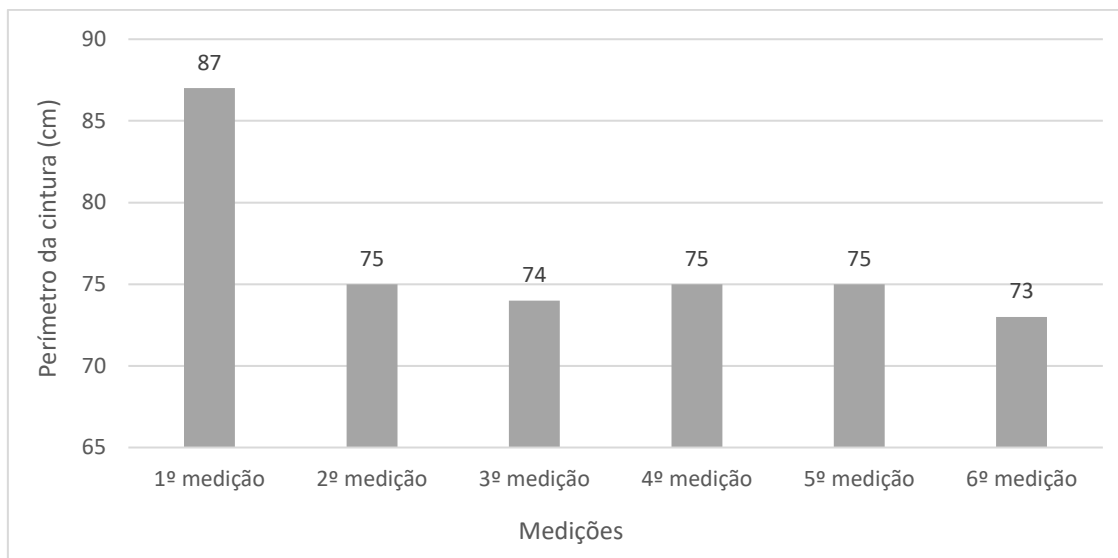


Gráfico 7- Resultados dos perímetros da cintura ao longo da intervenção

No que diz respeito aos perímetros na zona da anca, como podemos ver no gráfico abaixo (Gráfico 8), o aluno começou com um valor favorável (85 cm), depois começou a aumentar conforme o peso também foi aumentando (88 cm) e no final do estudo o aluno tinha atingindo novamente o valor inicial (85 cm). Desta forma, é possível verificar as zonas do corpo que aumentaram face ao aumento de peso, como foi o caso da zona da anca.

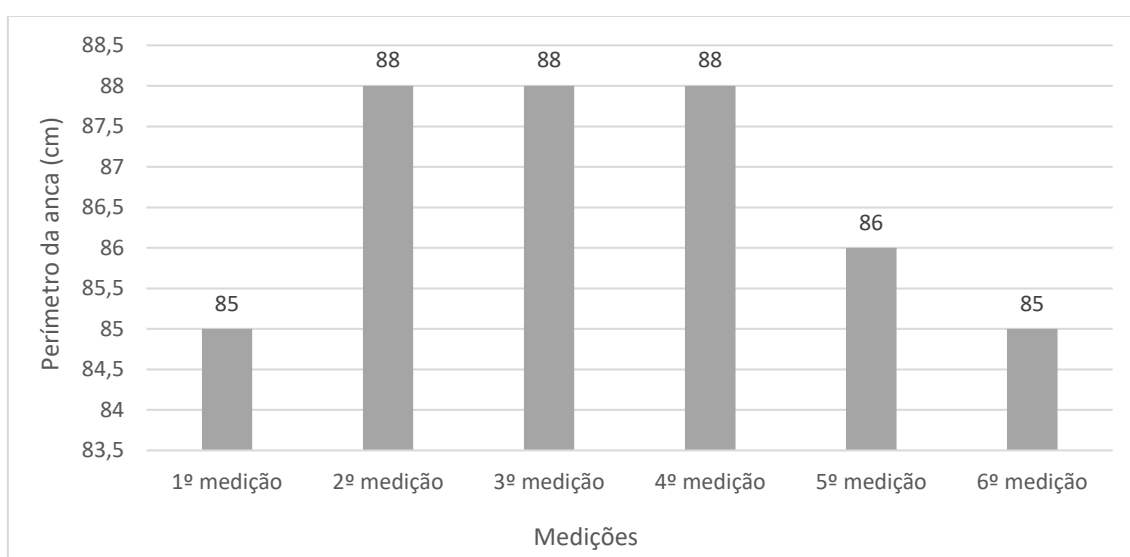


Gráfico 8- Resultados dos perímetros da anca ao longo da intervenção

Por fim, em relação aos perímetros geminais, podemos verificar que, devido ao aumento de peso repentino da 1ª para a 2ª pesagem, o perímetro dos gémeos aumentaram também (Gráfico 9). Na primeira medição os gémeos mediam 32 cm de perímetro, enquanto a segunda medição o perímetro dos gémeos aumentou para 34 cm. Com o tempo o perímetro dos gémeos estagnou nos 33 cm. Os gémeos foram assim outro local do corpo que se verificaram alterações de peso, neste caso aumento de peso na 2ª fase de medições antropométricos.

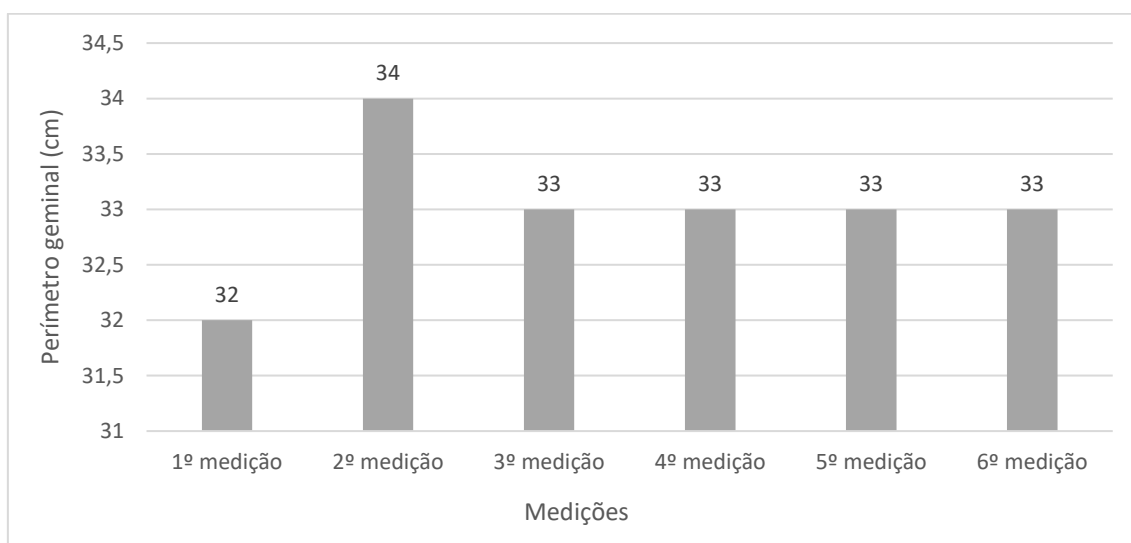


Gráfico 9- Resultados do perímetro geminal ao longo da intervenção

Aptidão Física

Quanto à aptidão aeróbia do participante, como é possível verificar no quadro abaixo (Quadro 14), o aluno realizou o mesmo número de percurso tanto na primeira avaliação como na segunda (30 percursos), daí concluir que a nível da aptidão aeróbia não se obteve nenhuma alteração, ou seja, o tempo que o aluno realizou o treino funcional e as aulas de natação não chegaram para alterar a aptidão aeróbia do indivíduo. Este aspeto pode-se dever ao facto das habilidades de nadar e correr serem totalmente diferentes, podendo o treino da natação não ter efeito direto na aptidão aeróbia aquando da corrida.

Quadro 14- Resultados da avaliação da aptidão aeróbia

Medições	20/01	31/05
VAIVEM	30	30

Analisando os resultados da aptidão muscular (Quadro 15), é possível verificar que nas flexões de braços o participante de uma avaliação para a outra apenas realizou mais uma flexão de braços, passando assim de 15 repetições para 16 repetições. Em relação aos abdominais, foi onde se notou uma maior evolução, o aluno evoluiu de 15 abdominais para 28 abdominais, tendo sido uma evolução extramente positiva (Gráfico 10). De seguida, na flexibilidade do membro inferior direito aconteceu a mesma situação que nas flexões, aumentou apenas um valor, ou seja, evoluiu de 23 cm para 24 cm, enquanto no membro inferior esquerdo o resultado manteve-se. Outro parâmetro que se verificou uma elevada evolução foi na impulsão horizontal, em que o indivíduo no primeiro momento de avaliação só tinha atingido os 132 cm e no segundo momento progrediu para os 155cm. (Gráfico 11)

Quadro 15- Resultados da avaliação da aptidão muscular

Medições	20/01	31/05
Flexões de braços	15	16
Abdominais	15	28
Flexibilidade do membro inf. dir	23 cm	24 cm
Flexibilidade do membro inf. esq	25 cm	25 cm
Flexibilidade Ombro direito	Sim	Sim
Flexibilidade Ombro esquerdo	Sim	Sim
Impulsão horizontal	132 cm	155 cm

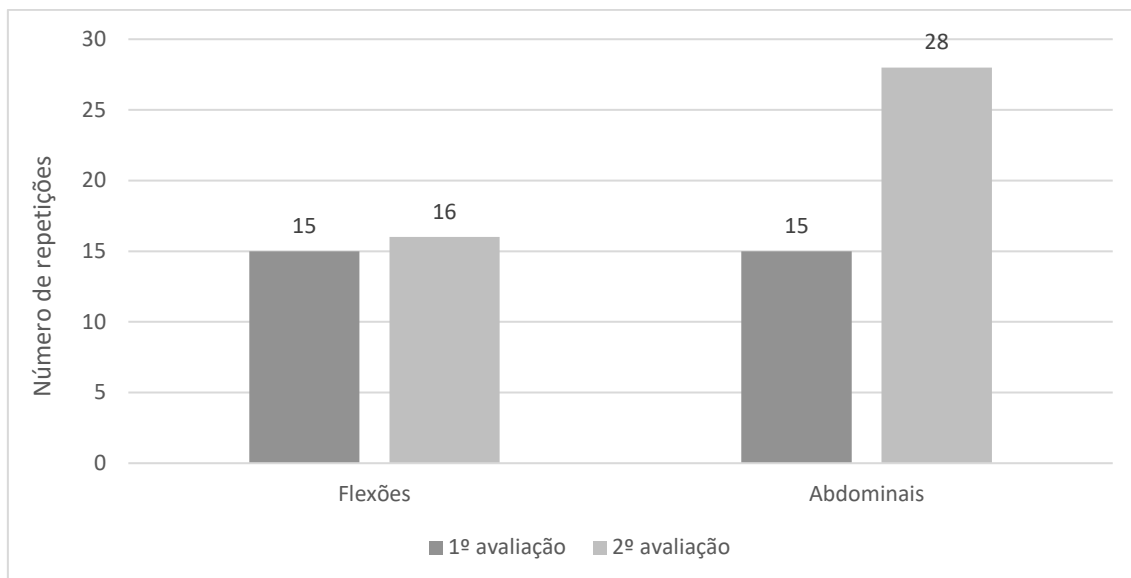


Gráfico 10- Resultados das avaliações das flexões e abdominais

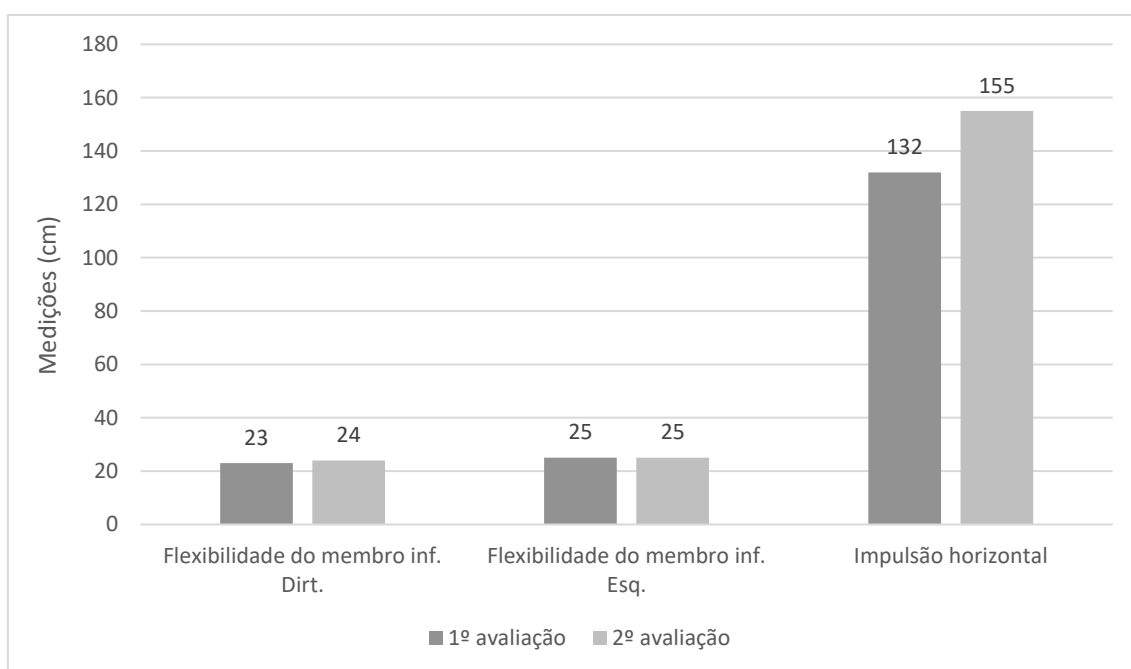


Gráfico 11- Resultados das avaliações da flexibilidade dos membros inferiores e da impulsão horizontal

Ao analisarmos e discutirmos todos os resultados, podemos afirmar que, globalmente, ocorreu uma evolução muito positiva no indivíduo alvo desta intervenção. Ao nível da natação verificou-se uma evolução positiva no aperfeiçoamento das

habilidades/técnicas que já dominava e aquisição de novas habilidades/técnicas, destacando aqui a rápida aprendizagem da técnica de bruços.

Quanto ao peso corporal, como foi verificado, houve inicialmente um aumento de peso; entre a primeira e segunda pesagem ocorreu um aumento de 3% do peso corporal e entre a segunda e a terceira pesagem voltou a haver um aumento de cerca de 1%. Desta forma, podemos pôr em causa que este aumento pode dever-se ao início do treino de musculação ou devido às interrupções letivas entre o primeiro e segundo semestre, o que levou a que, muito provavelmente, o aluno tenha estado mais sedentário por não ter as atividades da escola. Como o índice de massa corporal está diretamente relacionado com o peso, é normal verificar um aumento e/ou diminuição deste parâmetro conforme os valores do peso. Destacando aqui que o aluno manteve sempre os valores do índice de massa corporal no patamar do peso saudável.

Em relação aos perímetros corporais, é possível salientar os valores de duas zonas do corpo, a cintura e a anca. A cintura foi a zona corporal que sofreu uma diminuição significativa do seu perímetro, tendo sido a percentagem alta mais dessa diminuição de 14%. Quanto à zona da anca, inicialmente ocorreu um aumento de 4% do seu perímetro, mas ao longo da intervenção pedagógica o aluno conseguiu reduzir esse aumento em 2%.

Quanto às melhorias da aptidão física do aluno, podemos salientar que ocorreu uma positiva evolução ao nível da aptidão muscular. Nas flexões de braços, o aluno entre os dois momentos de avaliação melhor os seus resultados em 7%. Quanto à impulsão horizontal, este foi um dos parâmetros que o aluno progrediu mais, tendo aumentado os seus valores em 17% de um momento de avaliação para outro. Por fim, podemos destacar os resultados obtidos nos abdominais, tendo o aluno evoluído 87% entre os dois momentos de avaliação.

4.5.1.6 Constrangimentos e limitações

Com o avançar da minha intervenção pedagógica, começaram a surgir alguns constrangimentos e dúvidas em relação à consistência deste estudo. Inicialmente surgiu o problema de o aluno não apresentar motivação para realizar o treino funcional em casa, levando-me a questionar como iria motivar o aluno e se iria conseguir obter alguns resultados positivos na avaliação da bateria de testes FITescola, a partir do programa de treino em casa. Outro problema em relação ao treino em casa, foi o aluno não preencher a ficha de assiduidade dos treinos e de não a trazer para eu a analisar em todas as aulas de natação, levando a que eu não tivesse qualquer confirmação de que o aluno tinha realizado os treinos.

De seguida fui confrontada com valores superiores nas medições antropométricas e nas medições dos perímetros corporais, logo na fase inicial da intervenção, fazendo-me refletir como iria conseguir motivar o aluno para a prática de atividade física, tanto em casa como nas aulas de natação. Questionava-me como iria envolver o aluno no trabalho com o objetivo de reduzir o peso se num primeiro momento o efeito tinha sido precisamente o inverso.

Em relação às aulas de natação, também foram surgindo alguns constrangimentos, levando-me a questionar como seria possível melhorar a aptidão física do aluno com apenas uma aula de natação por semana e com tantas restrições ao nível físico do aluno.

4.5.1.9 Conclusões

Ao concluir o presente estudo, foi possível verificar que, tendo por base o objetivo geral, ou seja, analisar a influência de um circuito de treino funcional e do ensino da natação na aptidão física e composição corporal num adolescente com autismo durante praticamente cinco meses, foi um desafio estimulante, árduo e recompensador tanto ao nível dos resultados obtidos no final da intervenção,

como ao nível pessoal pela interação e convívio com um aluno com TEA. Assim, verifica-se que os resultados alcançados ao nível da natação, da aptidão física e da composição corporal do adolescente foram bastantes promissores, destacando novamente que a intervenção pedagógica só foi desenvolvida apenas durante 5 meses, fazendo-se assim acreditar que seria possível obter resultados ainda mais eficientes se o tempo de intervenção fosse mais extenso.

No que diz respeito aos objetivos específicos, o primeiro estipulado referia-se à contribuição para a melhoria da composição corporal do participante através do ensino da natação e dos programas de treino, foi desta forma possível afirmar que, com base nos resultados anteriormente explanados, este foi o objetivo onde os resultados menos se destacaram, devido a não ter ocorrido uma evolução significativa na composição corporal do aluno durante a intervenção.

Quanto ao segundo objetivo específico, ou seja, contribuir para a evolução da aptidão física (aeróbia e muscular) através do ensino da natação e dos programas de treino, foi possível salientar a evolução da aptidão muscular do aluno, demonstrando assim que todo o esforço e empenho do participante estava a ter repercussões positivas.

Por fim, quanto ao último objetivo específico, que mencionava a contribuição para a aprendizagem de novas habilidades aquáticas, podendo aqui destacar a disponibilidade e empenho do aluno para aprender e encarar estas novas habilidades, tendo sido criado um ambiente de companheiro durante as aulas de natação, tendo o aluno aprendido a técnica de bruços e a viragem frontal.

Após o término deste estudo, pessoalmente posso concluir que, a atividade física, quando exercitada de forma apropriada, influencia positivamente a saúde e o bem-estar do praticante, ou seja, a implementação da atividade física num adolescente com TEA pode trazer resultados bastantes benéficos para o mesmo, tanto a nível motor como psicológicos, através das interações sociais que a atividade física pode proporcionar ao indivíduo.

4.5.1.10 Referências Bibliográficas

- Baron-Cohen, S. (1990) Autismo: uma alteração cognitiva específica de “cegueira mental”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*
- Bataglion, G. A, Zuchetto, A. T., & Nasser, J. P. (2014). Possibilidades e necessidades de crianças com deficiência na prática de atividades motoras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bôscolo, E. F. M., (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 167-177
- Cardoso, M. (2000): *Aptidão Física e Atividade Física da População Escolar do Distrito de Vila Real – Estudo em crianças e jovens de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade*. Dissertação de Mestrado. FCDEF – UP: Porto.
- Freitas, D.; Marques, A.; Maia, J. (1997): *Aptidão Física da população escolar da região autónoma da Madeira*. Universidade da Madeira.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" propostas do treino funcional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 125-157). Porto: Editora FADEUP.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperge: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*
- Magalhães, P., Lopes, V. e Barbosa, T. (2002). O papel da atividade física na educação para a saúde – Um projeto numa escola secundária in *Resumos do Congresso sobre Desporto, Atividade física e Saúde*. Porto: Edição da Faculdade de Ciências do Desporto de Educação Física – Universidade do Porto

- Maia, J.; Lopes, V.; Morais, F. (2001): Atividade física e aptidão física associada à saúde: um estudo de epidemiologia genética em gémeos e suas famílias realizado no arquipélago dos Açores. FCDEF – UP / DREFD.
- Mauerberg-deCastro, E. (2005). Atividade Física Adaptada (1th ed.). Ribeirão Preto: Tecmedd.
- Mota, J. (1990). Aspectos metodológicos do ensino da natação. Edição da Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Porto.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd edition. Sage Publications, Inc.
- Pimenta, A. R., (2012). Programa de atividade aquática adaptada para pessoas com transtorno de espectro autista: avaliação dos efeitos nas habilidades aquáticas e nas variáveis comportamentais. Porto: Dissertação para grau de Mestre em Ciências do Desporto- Actividade Física Adaptada.
- Ratliffe, T.; Ratliffe, L. M. (1994): Teaching Children Fitness. Becoming a Master Teacher. Human Kinetics, Inc. Champaign, Illinois.
- Santa-Clara, H. (2005). I ciclo de conferências do Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte. A saúde e o ciclo vital. Resumo de comunicações. Centro de congressos da Alfândega do Porto.
- Varela, A. (1986). Uma metodologia do ensino da natação para pessoas portadoras de deficiência. Ludens, 11, outubro-dezembro
- Vaz, JGCLD (2013). Atividade física, aptidão física, rendimento escolar e variáveis sociodemográficas em alunos da Região do Oeste. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal.

5. Conclusões

Após ver concluída esta viagem que levo para a vida, debruço-me sobre todas as vivências, experiências, desafios e obstáculos superados e reflito sobre todas as expectativas excedidas e aprendizagens adquiridas e armazenadas ao longo de toda esta viagem. Termino assim este percurso com o sentimento de dever cumprido, mas perspetivo que esta sensação poderia ser ainda mais intensa se tivesse superado o meu nível de entrega e dedicação ao longo da minha prática pedagógica. Apesar de tudo, finalizo com a certeza de que, ser docente, vai para além de lecionar uma simples aula ou de simplesmente debitar de conteúdos e ou orientar tarefas. Ser docente envolve centrar o processo no aluno, na aprendizagem e alimentar a relação e interação que se desenvolve com este e com toda a comunidade escolar.

Mesmo já sendo docente no ensino da natação quando iniciei esta jornada, a realidade vivenciada na escola e em todo o contexto escolar levou-me a evoluir, tanto a nível pessoal como profissional, tendo repercussões diretas na minha profissão atual. Quanto ao meu desenvolvimento profissional, fortaleci a minha rela o professora-aluno e professora-professor, aprimorei o controlo e clima de aula, bem como a cria o de rotinas para um melhor ambiente na aula, fortifiquei a minha instru o e o fornecimento de *feedbacks* ao longo da aula para uma aprendizagem mais prazerosa e consistente e prosperei ao nível do planeamento e avalia o das aulas. A nível pessoal, tornei-me mais responsável e organizada com o planeamento das aulas e fui capaz de começar a combater a minha timidez e proporcionar novas rela es no meu ambiente profissional. Desta forma, confesso que adquiri, ao longo deste ano, inúmeras competências e conhecimentos que serão uma forte “armadura” para o meu futuro como docente.

Na memória irei guardar todos os momentos vividos na escola residente, dos alunos, dos colegas de estágio que me acompanharam nesta jornada, do Professor Cooperante que tanto auxílio e bons conselhos me deu, bem como toda a comunidade escolar. E assim, concluo que esta experiência nem sempre foi

fácil, mas passo e passo os obstáculos foram se desmoronando, e é por causa destes momentos que guardarei para sempre recordações significativas e excelentes, quer dos triunfos alcançados, quer de todos os contratempos.

Espero assim, que após o término desta viagem que levo para a vida, que venham muitas outras, com ainda mais ensinamentos e aprendizagens.

6. Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). A avaliação formativa. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I., (2020). Percursos da Didática. Aveiro: UA Editora
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- Alves, M. (2010). Estudo do *feedback* pedagógico em instrutores de localizada. Análise dos níveis de experiência profissional e das configurações de comportamento de *feedback*. Santarém: Tese de Mestrado em Desporto-Especialização em Condição Física- Instituto Politécnico de Santarém.
- Aranha, Á. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Vila Real: Série Didáctica das Ciências Sociais e Humanas n.º 47, UTAD.
- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Barreira, C., Boavida, J., Araújo, N., Avaliação Educacional: novas formas de ensinar e aprender, Imprensa da Universidade Coimbra, Revista portuguesa de pedagogia, 2006.
- Bento, J. O. (1987). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte
- Boyle, M. (2004). Functional Training for Sports: Human Kinetics.
- Cardoso, A. (2011). Linguagens e Diálogos: *Feedback* em contextos de ensino aprendizagem on-line.v.7, n. º1, 17-34
- Cardona, M.J. (2001). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. Revista Infância Educação e Práticas, 5: 43-62. Porto: GEDEI
- Carita A. & Fernandes G. (1997). Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar? Lisboa: Editorial

- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? Horizonte,1(1), 22-26.
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). Estudo de Avaliação do Projeto de Inovação Pedagógica. Relatório final. Lisboa: ME/DGE (julho de 2019). Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf
- Costa, E., Almeida, M., Dorotea, N., & Viana, J. (2020). Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar. Lisboa: IE-ULisboa/MEC-DGE.
- Esteves, L. (2012). A relação pedagógica na sala de aula. Covilhã: Tese do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.
- Estrela, M.T. (1992). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. A (2013). Relatório de observação das aulas gravadas. Lisboa: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário- Universidade Técnica de Lisboa
- Fukuda, C. C. e Pasquali, L. (2002). Professor eficaz: um instrumento de aferição. Avaliação Psicológica, vol.1, n.1, 01-16. Retirado em 25 de setembro, 2010, a partir de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712002000100002&lng=pt&nrm=is.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas “novas” perspetivas do treino In R. J. R. Marques, P. M. F. Batista & P. M. L. Queirós (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em educação física. Porto Editora Fadeup.
- Garganta, R., Santos, C., H., Soares, J., & Pinto, D. (2017). Treino funcional. Realidade, Pleonasmo ou Marketing? 4º Simpósio do Treino da Força e

da Condição Física, In Treino de força e da condição física em Crianças e jovens: Carlos Carvalho

Gonçalves, C. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. Boletim SPEF, nº 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 111-134

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., Gouveia, E. A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: Uma Abordagem Prática a Nível Macro. Universidade da Madeira, Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, 3 Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Revista Portuguesa de Ciências de Desporto

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In S. P. d. E. Física (Ed), Avaliação em Educação Física- Perspetivas e desenvolvimentos. Lisboa: Omniserviços.

Granja, A. (2015). A relação professor/aluno com condutora do sucesso escola. Porto: Relatório de Estágio apresentada a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

IIIE, (1992). Avaliar é aprender. Lisboa: Autor.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos – Cursos gerais e cursos tecnológicos.

Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R., & Correia, A. Problemáticas da Educação Física I. Universidade da Madeira, 2014- Funchal, Portugal. ISBN: 978-989-8805-00-3.

Mateo, J. (2002). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona, cuadernos de educación.

Nóvoa, A. (Org.) (2000). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

- Nunes, T., Alves, R., Nóbrega, A. (2012). Avaliação em Educação Física: Proposta de um Sistema de Avaliação. Universidade da Madeira. Funchal, Portugal.
- Oliveira, I., Courela, C. (2013). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. Universidade Aberta. NO. 27, PP. 97-117
- P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física (pp.67-83). Porto: Editora FADEUP
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física (pp.67-83). Porto: Editora FADEUP
- Quina, J. A organização do processo de ensino em Educação Física. Edição: Instituto Politécnico de Bragança, 2009.
- Ribeiro, L. (1997). Avaliação da aprendizagem (6ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2009) Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & Mesquita (Eds), Pedagogia do desporto. (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & Mesquita (Eds), Pedagogia do desporto. (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (2004). Pedagogia do desporto e observação. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana e Universidade do Porto: Faculdade de Desporto.

- Silva, C. (2009). A observação de aulas enquanto prática reflexiva. Covilhã: Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários- Universidade da Beira Interior
- Vieira, I. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação de aprendizagem. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).
- Vieira, P. Uma Odisseia pelo mundo do ensino: Relato das experiências e vivências de um estudante estagiário. 2015. Tese (Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário) - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Virões, M., O papel da escola na educação de valores. Dissertação do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2013

7. Anexos

Anexo 1- Questionário anamnese

Caracterização Individual

Este inquérito é confidencial.
Respondendo com sinceridade,
permitirás que o teu professor de
Educação Física te compreenda melhor e
te possa ajudar nas tuas aprendizagens.

Nome completo

A sua resposta

Turma

☐ 11º CT

☐ 11º CT

☐ 11º CT



☐ 11 CS

Número

A sua resposta

Anexo 2- Planeamento anual

Mês	Dia	Unidade Didática	Sumário	Nº de aula
Setembro	22	Apresentação	1/2	X
	24	Apresentação	3	X
	29	Voleibol	4/5	1/2
Outubro	1	Voleibol	3	3
	6	Voleibol	4/5	4/5
	8	Voleibol	6	6
	13	Futebol	7/8	1/2
	15	Voleibol	9	7
	20	Voleibol	10/11	8/9
Novembro	22	Voleibol	12	10
	27	Voleibol	13/14	11/12
	29	Voleibol	15	13
	3	Voleibol	16/17	14/15
	5	Voleibol	18	16
	10	Futebol	19/20	3/4
Dezembro	12	Voleibol	21	17
	17	Voleibol	22/23	18/19
	19	Voleibol	24	20
	24	VISITA DE ESTUDO	25/26	X
	26	FITescola-FITschool	27	X
	3	FITescola-FITschool	28	X
Janeiro	10	FITescola-FITschool	29	X
	15	Voleibol	30/31	21/22
	17	CORTA-MATO	32	X
	14	Voleibol	33	23
	19	Badminton	34/35	1/2
	21	Badminton	36	3

Mês	Dia	Unidade Didática	Sumário	Nº de aula
Fevereiro	2	Badminton	37/38	4/5
	4	Badminton	39	6
	9	Badminton	40/41	7/8
	11	Badminton	42	9
	16	Badminton	43/44	10/11
	18	Badminton	45	12
Março	23	Badminton	46/47	13/14
	25	Badminton	48	15
	2	Badminton	49/50	16/17
	4	Badminton	51	18
	9	Badminton	52/53	19/20
	11	Badminton	54	21
Abril	16	Badminton	55/56	22/23
	18	Badminton	57	24
	23	Badminton	58/59	25/26
	25	Badminton	60	27
	30	Badminton	61/62	28/29
	1	Badminton	63	30
Maio	6	Futebol	64/65	5/6
	8	Badminton	66	31
	20	Futebol	67/68	7/8
	22	PES	69	X
	27	PES	70/71	X
	29	Futebol	72	9
Junho	4	Futebol	73/74	10/11
	6	Futebol	75	12
	11	Futebol	76/77	13/14
	13	Futebol	78	15
	18	FITescola-FITschool	79/80	X
	20	FITescola-FITschool	81	X
	25	Futebol	82/83	16/17
	1	Futebol	84/85	18/19

CXLVI

UNIDADE DIDÁTICA: VOLEIBOL																									
bro	Outubro												Novembro												
	1	6	8	15	20	22	27	29	3	5	12	17	19	24	26	3	10	15	17	20	23/24	25	31		
Data		Nº da sala																							
Nº do usuário		Nº do usuário																							
Competências técnicas	Habilidades Motoras	Posição média	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	
		Passe	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	
		Dedoladores	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Serviço por baixo	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Machete	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
Competências táticas	Habilidades Motoras	Sustentação de bola	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Intencionalidade na devolução da bola	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Diferenciação de funções	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Ocupação do espaço	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Zonas de responsabilidade	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
Formas de jogo	Habilidades Motoras	Exercitamento de ações	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Dificuldade baixa	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Retorno	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Comunicação	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Ajustamento	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
Capacidades condicionais	Habilidades Motoras	1x1	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		2x2	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		3x3	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		4x4	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Torneio	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
Capacidades coordenativas	Habilidades Motoras	Resistência	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Velocidade	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Força	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Coordenação	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Orientação espacial	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
Atitudinal e Psicossocial	Habilidades Motoras	Agilidade	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Diferenciação cinestésica	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Dimensões do campo e rede	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Composição das equipes	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Marcar ponto/ganhar um set/ganhar o jogo	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
Cultura Desportiva	Habilidades Motoras	Posicionamento	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Rotação	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Bola em jogatória de jogo e bola dentro/bola fora	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Toques da equipe	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Características do toque de bola	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
E-EXERCITAÇÃO	Habilidades Motoras	Serviço	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Sinal de arbitragem	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Regras de Segurança	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Regras de Sinalização	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD
		Regras de Sinalização	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD	AD

Anexo 4- Plano de aula modelo



Ano 2021/2022



Professor:	Ano/Turma:	Data:
Local:	Nº de alunos:	Hora:
Aula nº	de	Unidade temática:
		Duração:

Função Didática:

Material:

Objetivo específico da aula:

Sumário:

	Tempo	Conteúdo/Objetivos operacionais	Situação de aprendizagem/Esquema/ Organização didática/Condições de realização	CrITÉrios de êxito
Inicial				
Fundamental				
Final				

Observações:

Legenda:

Anexo 5- Grelha de observação do professor

Ficha de observação do professor



Aula n.º:	de		Observador:							Unidade didática:			
Professor:								Turma:		Data:			
Min.	0"-5"	5"-10"	10"-15"	15"-20"	20"-25"	25"-30"	30"-35"	35"-40"	40"-45"	45"-50"	50"-55"	55"-60"	
1"													
2"													
3"													
4"													
5"													
6"													
7"													
8"													
9"													
10"													
11"													
12"													
13"													
14"													
15"													
16"													
17"													
18"													
19"													
20"													
21"													
22"													
23"													
24"													
25"													
26"													
27"													
28"													
29"													
30"													
31"													
32"													
33"													
34"													
35"													
36"													
37"													
38"													
39"													
40"													
41"													
42"													
43"													
44"													
45"													
46"													
47"													
48"													
49"													
50"													
51"													
52"													
53"													
54"													
55"													
56"													
57"													
58"													
59"													
60"													
61"													
62"													
63"													
64"													
65"													
66"													
67"													
68"													
69"													
70"													
71"													
72"													
73"													
74"													
75"													
76"													
77"													
78"													
79"													
80"													
81"													
82"													
83"													
84"													
85"													
86"													
87"													
88"													
89"													
90"													

Categorias	Símbolo	Duração Absoluta (decimal)	Duração absoluta (mm:ss)	Duração relativa
Instrução	I	0,0	0:00	NC/NVI
Feedback	FB	0,0	0:00	NC/NVI
Organização	O	0,0	0:00	NC/NVI
Afetividade Positiva	AP	0,0	0:00	NC/NVI
Afetividade Negativa	AN	0,0	0:00	NC/NVI
Intervenções verbais do aluno	IVA	0,0	0:00	NC/NVI
Observação	OB	0,0	0:00	NC/NVI
Outros Comportamentos	OC	0,0	0:00	NC/NVI
Total		0,0	0:00	NC/NVI

Descritores
Instrução: Intervenções do Prof relativas à motivação de todos os alunos em 3 formas de realização de exercício.
Feedback: Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos. Exemplo: Intervenções sobre o que faz e como faz, avaliar, descrever os erros e prestações motora dos alunos.
Organização: Intervenções do Prof que regem as condições materiais da sala de aula. Exemplo: deslocação dos alunos, distribuição de materiais, formação de grupos.
Afetividade positiva: O Prof elogia, encoraja, recompensa, incentiva os alunos a apresentarem 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 iniciativa própria ou responde a uma questão posta pelo Prof.
Observação: Período durante o qual não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno.
Outros Comportamentos: Outros comportamentos não especificados.

Tempo total de aula	Intervalo de tempo	Duração
Tempo útil de aula		0:00
Duração do treino funcional		
Ação da parte fundamental da aula		

Anexo 6- Grelha de observação do aluno

Ficha de observação do aluno



Aula n.º:	de			Sumário n.º:					de			Unidade didática:			
Professor:				Aluno:								Turma:		Data:	
Min.	0"-5"	5"-10"	10"-15"	15"-20"	20"-25"	25"-30"	30"-35"	35"-40"	40"-45"	45"-50"	50"-55"	55"-60"			
1"															
2"															
3"															
4"															
5"															
6"															
7"															
8"															
9"															
10"															
11"															
12"															
13"															
14"															
15"															
16"															
17"															
18"															
19"															
20"															
21"															
22"															
23"															
24"															
25"															
26"															
27"															
28"															
29"															
30"															
31"															
32"															
33"															
34"															
35"															
36"															
37"															
38"															
39"															
40"															
41"															
42"															
43"															
44"															
45"															
46"															
47"															
48"															
49"															
50"															
51"															
52"															
53"															
54"															
55"															
56"															
57"															
58"															
59"															
60"															
61"															
62"															
63"															
64"															
65"															
66"															
67"															
68"															
69"															
70"															
71"															
72"															
73"															
74"															
75"															
76"															
77"															
78"															
79"															
80"															
81"															
82"															
83"															
84"															
85"															
86"															
87"															
88"															
89"															
90"															

Categorias	Símbolo	Duração Absoluta (decimal)	Duração absoluta (mm:ss)	Duração relativa
Atividade Motora	AM	0,0	0:00	#DIV/0!
Demonstração	D	0,0	0:00	#DIV/0!
Ajuda	A	0,0	0:00	#DIV/0!
Manipulação de Material	M	0,0	0:00	#DIV/0!
Deslocamentos	Dz	0,0	0:00	#DIV/0!
Atenção à Informação	AI	0,0	0:00	#DIV/0!
Espera	E	0,0	0:00	#DIV/0!
Comportamento Fora da Tarefa	CF	0,0	0:00	#DIV/0!
Interação Verbal	IV	0,0	0:00	#DIV/0!
Afetividade	AF	0,0	0:00	#DIV/0!
Outros Comportamentos	OC	0,0	0:00	#DIV/0!
Total:		0,0	0:00	#DIV/0!

Descritores
Atividade Motora: Participação nas atividades de aprendizagem;
Demonstração: ☐ Professor solicita a um aluno para exemplificar um exercício.
Ajuda: ☐ Aluno ajuda manualmente um dos seus companheiros na execução de um exercício.
Manipulação do material: Colocação, disposição do material e distribuição dos equipamentos.
Deslocamentos: Percorso efetuado para retomar o seu lugar depois de um exercício, dirigir-se para o seu lugar numa formação;
Atenção à informação: ☐ Aluno manifesta atenção às informações, conteúdos, organização, feedback, afetividade ou demonstração fornecida pelo professor.
Espera: Período durante o qual o aluno se encontra numa formação esperando a sua vez para realizar a atividade.
Comportamentos fora da tarefa: ☐ Aluno centra-se numa outra atividade que não aquela que é proposta à turma.
Interações verbais: ☐ Aluno entra em comunicação com outros alunos.
Afetividade: Manifesta sentimentos de apoio ou de hostilidade para com os seus companheiros.
Outros Comportamentos: Outros comportamentos não especificados.

Tempo total de aula	Intervalo de tempo	Duração
Tempo útil de aula		0:00
Duração do treino funcional		
ação da parte fundamental da at		

Anexo 7- Grelha de observação de *feedback*

Professor:				Observador:				
Unidade didática:				Data:				
Turma:								
		QUANTO À DIREÇÃO				TOTAL		
		Min.	ALUNO	GRUPO	CLASSE			VISUAL
QUANTO AO OBJETIVO	PRESCRITIVO	10'					0	0
		20'						
		30'						
		40'						
		50'						
		60'						
		70'						
		80'						
		90'						
	AVALIATIVO	10'					0	
		20'						
		30'						
		40'						
		50'						
		60'						
		70'						
		80'						
		90'						
	DESCRIPTIVO	10'					0	
		20'						
		30'						
		40'						
		50'						
		60'						
		70'						
		80'						
		90'						
QUANTO À FORMA	VISUAL	10'					0	
		20'						
		30'						
		40'						
		50'						
		60'						
		70'						
		80'						
		90'						
	AUDITIVO	10'					0	
		20'						
		30'						
		40'						
		50'						
		60'						
		70'						
		80'						
		90'						
	QUINESTÉSICO	10'					0	
		20'						
		30'						
		40'						
		50'						
		60'						
		70'						
		80'						
		90'						
	MISTO	10'					0	
		20'						
		30'						
		40'						
		50'						
		60'						
		70'						
		80'						
		90'						
TOTAL		0	0	0	0	0		

Anexo 8- Circuito de treino funcional



Anexo 9- Plano de aula de natação




Ano 2021/2022



Professor: ~~xxx~~	Aluno: ~~xxx~~	Data: 28/03
Local: Piscina Municipal de Valongo	Aula nº 6	Hora: 08:15h – 09:15h

Função Didática: Exercitação da ação dos MI de crawl e costas; Exercitação da ação dos MI coordenada com a respiração; Exercitação da ação dos MI coordenada com a respiração e com a ação de um membro superior.

Material: 1 placa

Objetivo específico da aula: Exercitação da ação dos MI de crawl e costas (MI predominantemente em extensão (coxa, perna e pé)); Exercitação da ação dos MI coordenada com a respiração na técnica de crawl (manutenção da face em contacto com a água, no momento da inspiração); Exercitação da ação dos MI coordenada com a ação de um membro superior na técnica de crawl (manutenção do ritmo da Ação MI); Exercitação da ação dos MI de costas coordenada com a ação de MS unilateral (Manutenção da anca em posição elevada).

	Tempo	Objetivos ~~operac~~ /conteúdo	Condições de organização/Situações de aprendizagem/Esquema	Critérios de êxito
Inicial	10' 08h15-08h25	Aquecimento/Estímulo da interação social com os colegas	- Alunos divididos em dois grupos; - Objetos distribuídos pelo fundo da piscina, cada elemento tem o objetivo de trazer um objeto de cada vez, de acordo com a cor pedida pelo professor, colocando-a no bordo da piscina;	Critérios de êxito qualitativos - Cooperar com os colegas cumprindo as regras do jogo Critérios de êxito quantitativos - Recolher o maior número de objetos possível
	10' 08h25-08h35	Exercitação da técnica completa de crawl com foco principal na ação dos membros inferiores	- Técnica completa de crawl; - Utilização de placa se necessário;	Critérios de êxito qualitativos - MI predominantemente em extensão (coxa, perna e pé). - Amplitude adequada (pouco ampla). - Profundidade adequada (perto da superfície). - Ação MI rítmica, sem paragens. - Corpo em alinhamento horizontal. Critérios de êxito quantitativos Realizar duas piscinas consecutivas (sem paragens)
	10' 08h35-08h45	Exercitação da ação dos MI coordenada com a respiração e com a ação de um membro superior	Nadar crawl, só com o membro superior direito ou esquerdo (meia pista com o MS direito + meia pista com o MS esquerdo) realizando a entrada da mão na água bem à frente e a saída bem atrás, rodando a cabeça lateralmente para respirar a cada braçada (realizar uma braçada a cada 3s).	Critérios de êxito qualitativos - Realização de uma Ação MS ampla. - Manutenção do cotovelo elevado. - Manutenção do ritmo da Ação MI. Critérios de êxito quantitativos - Realizar duas piscinas consecutivas (sem paragens)

Porto, setembro 2021

1




Ano 2021/2022



	15' 08h45-09h00	Exercitação da técnica completa de crawl	Técnica completa de crawl;	Critérios de êxito qualitativos Realização da técnica completa cumprindo os critérios de êxito introduzidos durante a aula Critérios de êxito quantitativos Realizar quatro piscinas consecutivas (sem paragens)
Final	15' 09h00 – 09h15	Retorno à calma/Estímulo da interação social com os colegas	Momento de retorno à calma autónomo dos alunos, permitindo que explorem a piscina e objetos disponíveis livremente	

Observações:

Legenda:

Anexo 10- Ficha de assiduidade do treino em casa



Plano de treino

O treino deve ser feito pelo menos 3 vezes por semana e feito o registo dos dias em que fizeste o treino na tabela que se segue.

	DATA		DATA
Treino 1		Treino 16	
Treino 2		Treino 17	
Treino 3		Treino 18	
Treino 4		Treino 19	
Treino 5		Treino 20	
Treino 6		Treino 21	
Treino 7		Treino 22	
Treino 8		Treino 23	
Treino 9		Treino 24	
Treino 10		Treino 25	
Treino 11		Treino 26	
Treino 12		Treino 27	
Treino 13		Treino 28	
Treino 14		Treino 29	
Treino 15		Treino 30	

Anexo 11- Folha de registo da avaliação de natação

ALUNO:

DATA:

	Conteúdo	Descrição	Avaliação			
			1	2	3	4
Adaptação ao meio aquático (AMA)	Entrada na água	O aluno entra na piscina e aceita o contacto com a água.				
	Equilíbrio vertical	O aluno desloca-se na posição vertical sem perder o equilíbrio.				
	Respiração	Aceitar o contacto da água com a face, emergir a face e expirar ativamente.				
	Deslocamentos	O aluno desloca-se pela piscina, na posição dorsal, sem perder o equilíbrio.				
	Propulsão dos membros inferiores	O aluno realiza batimentos dos M.I. em posição ventral e dorsal, sem perder o alinhamento corporal horizontal.				
	Imersão	O aluno realiza imersão total da face e do corpo.				
	Alterações de equilíbrio	O aluno passa da posição vertical à posição de equilíbrio horizontal ventral e dorsal autonomamente. O aluno realiza várias rotações.				
	Equilíbrio dinâmico	O aluno deve deslizar em posição ventral e dorsal mantendo posição hidrodinâmica.				
	Deslocamentos autónomos	O aluno desloca-se autonomamente pela piscina.				
Técnica de crawl	Ação dos M.I. com respiração (crawl)	Manutenção da face em contacto com a água durante a inspiração e recuperação dos M.S.				
		Total alternância da ação dos M.S.				
	Técnica completa (crawl)	Inspiração bilateral				
		Manutenção do ritmo contínuo da pernada				
Técnica de costas	Ação dos M.I. coordenada com a ação dos M.S.	Pulso em rotação na entrada e na saída no trajeto de recuperação.				
		Manutenção da anca em posição elevada.				
	Técnica completa (costas)	Total alternância da ação dos M.S.				
		Manutenção do ritmo contínuo da ação dos M.I.				
Técnica de bruços	Ação M.I. (bruços)	Extensão e adução completa dos M.I.				
		Eversão/inversão dos pés				
	Ação M.S. coordenada com a respiração	Quando os braços dobram a cabeça levanta				
		Quando os braços esticam a cabeça mergulha				
	Técnica completa (bruços)	Só afasta os braços depois de juntar as pernas				
		Só dobra as pernas depois das mãos estarem debaixo do peito				
Viragens	Rolamento ventral	"Cambalhota" em posição engrupada				

1. Não fez a tarefa proposta pelo professor.
2. Realiza com dificuldade, tendo o professor que exemplificar.
3. Realiza com alguma dificuldade, tendo o professor que verbalizar especificamente a tarefa.
4. Realiza sem dificuldade, tendo o professor apenas que verbalizar a tarefa.