



**“A never ending story”: A superação no início da construção
do sonho de ser professor.**

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

António Sérgio Miranda

Porto, setembro 2022

Ficha de Catalogação

Miranda, A. (2022). “A never ending story”: A superação no início da construção de um sonho de ser professor. Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Miranda. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ENSINO ANDEBOL, APTIDÃO FÍSICA

AGRADECIMENTOS

À FADEUP!

Aos **Professores**, que fizeram parte do meu percurso académico;

À **Professora Doutora Paula Batista**, pela orientação, transmissão de ideias, conhecimentos, e claramente, pelas palavras certas nas horas certas;

Ao **meu professor**, Professor Doutor Paulo Cunha, pelo seu enorme gosto de ensinar, pela aprendizagem, experiências, histórias e vivências que me transformaram enquanto professor e pessoa;

À **Escola Cooperante** e sua comunidade, por me terem acolhido como se fosse da “casa”;

Aos **meus colegas**, Daniel e Rui, por todo o companheirismo, partilha, amizade e diversão proporcionada ao longo deste ano;

Aos **meus pais, irmão, avós e tio** por estarem sempre do meu lado;

À **minha noiva**, pelos dias de ausência, força inabalável e enorme compreensão nos meus momentos menos bons!

A todos, sem exceção, um enorme obrigado!

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que não acreditavam que era capaz, e especialmente, com imensa gratidão, a todos os que contribuíram para que isto fosse possível!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	III
DEDICATÓRIA.....	IV
ÍNDICE GERAL.....	V
ÍNDICE DE TABELAS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. A DIMENSÃO PESSOAL	3
2.1. O caminho até aqui.....	3
2.2. As expectativas iniciais	5
3. O ENQUADRAMENTO DA PROFISSÃO.....	9
3.1. A importância do estágio na formação de professores	9
3.2. Um olhar acerca da escola	10
3.3. Um olhar sobre a Educação Física	11
4. O CONTEXTO DE ATUAÇÃO	15
4.1. A escola cooperante.....	15
4.2. O motor de busca	17
5. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	20
5.1. Os alunos que me foram atribuídos.....	20
5.2. Um plano de intenções	21
5.2.1. O planeamento anual	23
5.2.2. A unidade didática: das decisões à realização.....	29
5.3. A antecipação do ensino: o exemplo do badminton.....	41
5.3.1. O plano de aula	41
6. AS OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE LECIONAÇÃO.....	46
6.1. Um misto de sensações.....	46
7. O ENSINO DO ANDEBOL NA ESCOLA: Um estudo em turmas do Ensino Secundário.....	52
7.1. Resumo.....	52

7.2.	Abstract	53
7.3.	Introdução	54
7.3.1.	Ensino dos jogos desportivos coletivos.....	59
7.3.2.	O ensino do andebol na escola	61
7.5.	Metodologia	63
7.5.1.	Participantes	63
7.5.2.	A unidade de ensino	64
7.5.3.	Procedimento de recolha dos dados.....	69
7.5.4.	Procedimentos de análise dos dados	71
7.6.	Resultados	73
7.7.	Discussão de Resultados	77
7.8.	Referências Bibliográficas	79
8.	<i>A DIFERENCIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA NA ESCOLA.....</i>	88
8.1.	O programa	90
8.1.1.	Fase 1- Melhoria da Aptidão Física.....	94
8.1.2.	Fase 2 – Autoavaliação.....	101
8.1.3.	Fase 3- Autoplaneamento	103
8.1.4.	Fase 4- Aptidão física para a vida	105
9.	<i>A BATALHA DE SUPERAÇÃO</i>	108
10.	<i>O COMPLEXO PROCESSO DA AVALIAÇÃO</i>	117
11.	<i>A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA</i>	121
11.1.	O Desporto Escolar	121
11.2.	A Direção de Turma.....	122
12.	<i>CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS.....</i>	125
13.	<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	127
	<i>ANEXOS.....</i>	XIX

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Temas “Dica da Semana”	26
Tabela 2 - Planeamento Anual.....	27
Tabela 3 - Estrutura-Base Aulas	41
Tabela 4 - Caracterização dos Participantes	63
Tabela 5 - Síntese Objetivos Unidade Didática	66
Tabela 6 - Tempo de Jogo Efetivo	73
Tabela 7 - Perdas de Bola (Mau Passe)	74
Tabela 8 - Posses de Bola com Remate.....	74
Tabela 9 - Posses de Bola com Golo.....	75
Tabela 10 - Perdas de Bola Globais	75
Tabela 11 – Perdas de Bola (Atuação Defensiva)	75
Tabela 12 - Comparação do M1 com o M2.....	76
Tabela 13 - Categorização do Nível e Desempenho dos Especialistas	77
Tabela 14 - Momentos de Aplicação da Bateria de Testes de Aptidão Física..	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. - Logótipo da "Dica da Semana"	26
Figura 2. - Unidade Didática de Voleibol	37
Figura 3. - Organização-Tipo Aula Badminton	43
Figura 4. - Despedida do 6º Ano de Escolaridade.....	49
Figura 5. - Unidade Didática de Andebol.....	68
Figura 6. - Organização- Tipo da Aula Andebol	69
Figura 7. - Sistema de Observação	70
Figura 8. - Fases do programa de Aptidão Física	92
Figura 9. - Ficha de Avaliação para Aprendizagem da Aptidão Física.....	100
Figura 10. - Tabela de pontuação (Desafio Extraescola)	105

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Ficha de Caracterização Individual.....	XIX
Anexo B: Questão Aula nº2 – Avaliação Conhecimentos	XX
Anexo C: Exemplo Output Monitor Frequência Cardíaca	XXI
Anexo D: Ficha Vídeo-Feedback.....	XXII
Anexo E: Guião para elaboração do Plano de Treino	XXIII
Anexo F: Plano de Treino elaborado por um aluno e justificação	XXIV
Anexo G: Ficha de Avaliação para Aprendizagem (ApA) - Badminton	XXV
Anexo H: Ficha de Avaliação para Aprendizagem (ApA) – Andebol.....	XXVI

RESUMO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, inserida no 2º ciclo de estudos referente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A construção do presente relatório teve como base as vivências experienciadas de um estagiário (o autor) ao longo do ano letivo, que tiveram um grande contributo para a construção da sua identidade profissional. O Estágio Profissional decorreu numa escola na zona metropolitana do Porto, inserido num núcleo constituído por três estudantes estagiários, um professor cooperante da escola cooperante e uma professora orientadora da Faculdade. A constante procura de conhecimentos e estratégias, a par da superação do estudante estagiário está espelhada ao longo de todo o relatório, mas especialmente no capítulo “A Batalha de Superação”. As estratégias e programa desenvolvidos na área da aptidão física levaram este estudante estagiário a abrir novos horizontes acerca desta matéria no contexto escolar. O estudo realizado teve como propósito central a análise da aprendizagem dos alunos na escola, relativamente aos aspetos técnico táticos ao longo de uma unidade didática de andebol. As unidades didáticas foram semelhantes em três turmas distintas do ensino secundário. Os resultados revelam algumas melhorias na aprendizagem dos alunos, relativamente ao início e ao fim da unidade didática, contudo a maioria dos dados não é significativamente estatística. O Estágio Profissional traduziu-se num ano marcante para o estudante estagiário, uma vez que a panóplia de experiências e momentos foram fulcrais para o seu desenvolvimento não só profissional, mas também pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ENSINO ANDEBOL, APTIDÃO FÍSICA

ABSTRACT

This document comes within the scope of the school placement, inserted in the 2nd cycle of studies referring to the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. The construction of this report was based on the experiences of a pre-service teacher (the author) throughout the school year, which had a great contribution to the construction of his professional identity. The school placement took place at a school in the metropolitan area of Porto, within a group made up of three pre-service teachers, a cooperating teacher from the cooperating school and professor from the Faculty. The constant search for knowledge and strategies, along with the overcoming of the pre-service teacher, is reflected throughout this report, but especially in the chapter "A Batalha de Superação". The strategies and program developed in the area of physical fitness led this pre-service teacher to open new horizons about this subject in the school context. The study carried out had as its central purpose the analysis of students' learning at school, regarding the technical and tactical aspects throughout an handball didactic unit. The didactic units were similar in three different classes of secondary level. The results reveal some improvements in student learning, in relation to the beginning and end of the didactic unit, however most of the data is not statistically significant. The school placement resulted in a remarkable year for the pre-service teacher, since all the experiences and moments were central to his development, not only professionally, but also personally.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, EDUCATION HANDBALL, PHYSICAL FITNESS

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Atividade Física

AFMV - Atividade Física Moderada a Vigorosa

ApA - Avaliação para a Aprendizagem

ApF - Aptidão Física

AS - Avaliação Sumativa

CF - Cardíofrequencímetros

DE - Desporto Escolar

DB – Diário de Bordo

DT - Diretor de turma

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EEFEBS - Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GR - Guarda-Redes

IMC - Índice de Massa Corporal

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

M1 - Momento Inicial

M2 – Momento Final

MAPJ - Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MCJI - Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MED - Modelo da Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

MID - Modelo de Instrução Direta

NE - Núcleo de Estágio

PC - Professor Cooperante

PO - Professor Orientador da Faculdade

RE - Relatório de Estágio

T1 – Turma 1

T2 - Turma 2

T3 - Turma 3

UD - Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta unidade curricular engloba duas componentes, a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante (EC); e o relatório de estágio (RE), orientado por um professor da Faculdade, que supervisiona a ação do estudante estagiário (EE) no contexto da prática.

O presente RE procura retratar e refletir sobre o início de uma história de amor à profissão docente, que não terminará aqui, e continuará ao longo da vida. Esta reflexão desempenha um papel fulcral no desenvolvimento pessoal e profissional de um estudante-estagiário (o autor) na procura de gerar novos conhecimentos. Neste sentido, Alarcão (1996), considera mesmo que os professores devem refletir de forma situada na e sobre a interação, que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno. Batista e Queirós (2013) reportam-se à importância de desenvolver competências que permitam aos EE responder às situações imprevisíveis e complexas do contexto da profissão. No entender de Batista e Pereira (2014), o facto de ter competências não está diretamente relacionado com o ser competente e, nesse mesmo sentido, Batista e Queirós (2013) enfatizam a necessidade de o estudante estagiário (EE) refletir acerca da sua prática.

Queirós (2014) afirma ainda que o EP concede ao EE, a oportunidade única de se integrar numa comunidade educativa, e de conhecer o contexto real da profissão. A mesma autora diz ainda que “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de emergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica” (pp. 78). Neste seguimento, é natural que exista um

grande choque com a realidade, tal como advoga Veenman (1984). Este facto prende-se com a multiplicidade de papéis que a profissão contém e a inexperiência para lidar com a incerteza das situações deste contexto.

Assim, este documento ilustra as peripécias, obstáculos, desafios e dificuldades que contribuíram para o desenvolvimento profissional de um EE ao longo do EP.

O documento encontra-se estruturado em onze capítulos centrais, onde estão espelhadas as diferentes experiências e contribuições relevantes para o desenvolvimento profissional enquanto EE. O primeiro, “A dimensão pessoal”, aparece no sentido de retratar o autor, o seu percurso até ao EP e as expectativas para o início desta caminhada. O segundo, “O enquadramento da profissão”, tem como objetivo sintonizar para a importância do EP na formação de professores e uma breve ideia acerca da escola e da Educação Física (EF). O terceiro, “O contexto de atuação”, procura descrever a escola onde foi realizado o EP e o núcleo de estágio (NE). No “O processo de ensino aprendizagem”, surge a caracterização dos alunos que me foram atribuídos, descreve o planeamento nos seus diferentes níveis e respetiva operacionalização. Seguidamente, a descrição de outras experiências de lecionação. O estudo “O ensino do andebol na escola: um estudo em turmas do ensino secundário”, surge logo a seguir, no sétimo capítulo, uma vez que tem relação direta com as matérias relatadas no ponto anterior. No oitavo capítulo, “A diferenciação da aptidão física na escola”, está descrito o programa desenvolvido na área da aptidão física, uma das áreas mais desenvolvidas ao longo deste EP. No nono capítulo, “A batalha de superação”, como o próprio nome indica, são espelhados os desafios e dificuldades que marcaram o EP. A avaliação, assim como as estratégias usadas e uma breve reflexão sobre a mesma, surge no décimo capítulo. O décimo primeiro capítulo, tem como foco a descrição da participação na escola e relação com a restante comunidade. Por último, a “Conclusão e perspetivas futuras”, reflete acerca do EP na sua globalidade, assim como as perspetivas para um futuro próximo.

2. A DIMENSÃO PESSOAL

2.1. O caminho até aqui...

“Do sonho, ao início da realidade...”

(Diário de Bordo, 1 de setembro de 2021)

Este pequeno excerto da primeira escrita no meu Diário de Bordo (DB), espelha a sensação inicial relativa aos momentos prévios do início deste EP.

Desde tenra idade que a Educação é uma prioridade. A ligação profissional do meu pai à educação e à EF, levou-me, provavelmente, ao caminho que percorri. Nunca fui um excelente aluno, mas sempre tentei cumprir com os objetivos a que me propunha.

Frequentei a escola primária EB1-JI do Covelo, completando os 4 anos de ensino primário neste estabelecimento de ensino. Após este período, aconteceu a maior mudança da minha vida: a troca da cidade do Porto, pela vila de Baião. O meu pai é natural de Baião e professor de Educação Física com uma longa carreira profissional na área. A necessidade de unir a família, provavelmente, falou mais alto, pelo que optou por regressar, de vez, às suas origens para lecionar, onde se mantém até aos dias de hoje. Ingressei no 2º ciclo no mesmo estabelecimento, Eb2,3/Secundária de Baião, atualmente denominada Escola Básica e Secundária Vale de Ovil, onde foi traçado grande parte do meu percurso escolar.

“O sonho” prevalece desde que me conheço, pois cresci a ver o Desporto e a EF muito de perto. Provavelmente, serão as maiores razões que encontro para justificar o enorme gosto pela área. Quando me questionavam com a típica pergunta “O que queres ser quando fores grande?”, a resposta estava bem definida: Professor de EF. Foram muitos os que me tentaram desviar deste caminho, inclusive o meu pai, uma vez que o acesso à carreira docente está cada vez mais difícil devido ao elevado número de professores em lista de espera para serem colocados. No entanto, o rumo nunca foi perdido.

Aliado a esta vontade enorme de ser professor de EF, está a paixão pela música que tanto me caracteriza. Foram muitos os quilómetros percorridos, sítios, países e pessoas fantásticas que tive a oportunidade de conhecer devido à profissão na área da música. Conto com treze anos de crescimento, experiências e sensações jamais descritas por palavras. No entanto, o amor ao Desporto nunca me deixou perder o “rumo”. Foram também muitos, os que me desmotivaram e duvidaram de que um dia podia chegar à posição que tanto ambiciono. A compatibilidade das profissões não é propriamente uma tarefa fácil, reconheço, mas considero que a música foi um importante suporte ao longo da minha vida, tanto ao nível do crescimento pessoal, como económico. Além disso, o mundo artístico, de certa forma, proporcionou um crescimento acelerado da minha pessoa, tendo em conta todos os problemas e desafios inerentes.

Dando seguimento ao meu percurso, as ciências e tecnologias foram a minha escolha no ensino secundário, em primeiro lugar porque me daria maiores bases para o percurso académico na área do Desporto, em segundo lugar, porque o gosto pela ciência sempre foi bastante maior que as letras.

A EF destacou-se sempre pelo meu favoritismo, a enorme obsessão por ser o melhor possível a cada aula esteve sempre presente. A prática desportiva é também um ponto de destaque. Pratico desporto desde que me conheço, especialmente futebol, tendo também passado por várias outras modalidades ao longo da minha juventude: natação, karaté, futsal, basquetebol, ténis de mesa, badminton, escalada, orientação, entre outras. O futebol, a natação e o Karaté a nível federado e as restantes no desporto escolar. No fundo, disponibilizava-me a praticar todas as ofertas da escola possíveis. Uma prática desportiva diversificada, certamente, me iria ser útil no futuro quando chegasse à posição de professor de EF.

Paralelamente à vontade de ser professor de EF, destaco a intenção de ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), uma vez que, para mim, só faria sentido se fosse nesta instituição. Completei a licenciatura, conjuntamente com o estágio curricular inerente, no ano de 2020. Este foi realizado em contexto escolar, mais precisamente, no Desporto Escolar (DE). Ao longo de um ano letivo, fui contemplado com a responsabilidade de preparar e acompanhar vários alunos na prática de escalada. Estes tinham entre

os 11 e os 17 anos de idade. Facilmente, se percebe, que esta se traduziu numa experiência gratificante, que me marcou imenso, fomentando ainda mais a vontade de ser professor de EF. A professora orientadora ficará para sempre na minha memória pela sua simplicidade, amabilidade e pelo gosto de ensinar tão característico. Sabia muito bem das minhas intenções futuras, preparando-me com algumas das bases e apoio necessários para o passo seguinte.

Ao longo de toda a vida, os desafios, a luta constante esteve sempre presente. Se pudesse descrever-me numa só palavra, provavelmente, seria: lutador. As conquistas alcançadas, nunca apareceram de ânimo leve, existindo sempre um trabalho árduo para as atingir. Costumo até dizer: “Se for fácil, algo não está bem”.

Por último, mas não o fim da luta, no ano de 2021, ingresso no 2º ciclo em EEFEBS. Foram várias as conversas com colegas que frequentavam este ciclo de ensino. A curiosidade, justificava-se apenas na preparação psicológica para aquilo que seria a exigência deste ciclo. Na generalidade, todos o definiam como muito “trabalhoso”, mas com imensa aprendizagem aliada. Após um ano letivo, o término deste EP, deixou as suas marcas. A viagem foi bastante longa, carregada de desafios e aprendizagens, mas valeu a pena o inconstante e longo percurso até aqui.

A realidade do “sonho” começou, no entanto, considero a profissão docente um caminho ininterrupto de construção, incertezas e desafios.

2.2. As expectativas iniciais

O EP é o resultado do culminar do esforço e dedicação ao longo do todo o percurso escolar e académico.

O “sonho” teve início no primeiro dia na EC como EE. Os professores da faculdade, preparam o EE da melhor forma possível para o EP, contudo não há nada que se compare à dimensão do sentir. Sentimentos que se confundem com a insegurança e incerteza de como serão os primeiros dias. É certo, que o EE já foi aluno, mas estar do lado do professor é um sentido de responsabilidade que

se eleva. Pacheco (1995) caracteriza a passagem a estagiário através de uma descontinuidade tripartida: da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática. Durante o período de formação anterior ao estágio, ainda não somos capazes de perceber a enorme responsabilidade que é lecionar. Essa mudança ocorre na passagem de aluno para professor, com início no EP, nas primeiras aulas como EE.

“A noite mal dormida devido à ansiedade é um facto a destacar. Ansiedade provocada, provavelmente, pela incerteza do que seria o primeiro dia na escola como professor...”

(DB, 1 de Setembro de 2021)

A ansiedade é, sem sombra de dúvidas, o meu maior inimigo. Este é um fator com que luto a cada dia. Não pelo facto de considerar que não sou capaz, mas por desejar que o momento chegue rápido e, neste caso específico, também pela incerteza no desempenho da função como sempre idealizei.

Um capítulo novo como o EP, é provavelmente, um dos acontecimentos mais marcantes do percurso académico de um EE.

Pessoalmente, esperava adquirir as competências necessárias para me tornar num futuro professor competente. O desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que decorre ao longo da carreira, mas através desta experiência única, guiada pelo professor cooperante (PC), é possível reter aprendizagens muito relevantes e preparatórias para o futuro. A aprendizagem acontece, efetivamente, através do contacto com a realidade, com outros professores e com os próprios alunos (Batista & Queirós, 2013). O objetivo também passava por conhecer a profissão docente na sua plenitude, de forma a confirmar o veiculado por Roldão (2007a), isto é, que ser professor não é apenas

ser um transmissor de conhecimentos, mas sim fazer com que os outros aprendam algo.

Relativamente ao PC, tendo em conta o seu enorme currículo e a sua vasta cultura desportiva, poderia esperar uma grande exigência. A par disso, um impulsionador, um entusiasta na busca do nosso melhor lado de professor. Segundo o PC “Não há aulas perfeitas, há sempre algo que podemos melhorar”. Na verdade, o EP traduz-se, efetivamente, na procura constante de estratégias, no sentido de melhorar a nossa ação pedagógica.

Quanto à comunidade educativa, uma receção “amigável”, com vista a ter um papel facilitador no processo de integração e iniciação profissional.

Quanto aos alunos, esperava que fossem empenhados e colaboradores, tendo em conta o ano de escolaridade que iria lecionar (12ºAno), contudo nas primeiras reuniões de conselho de turma, face às informações transmitidas pela diretora de turma, a esperança desapareceu. Aproximava-se uma missão árdua.

Por fim, de forma global, mantinha a crença de que o choque com a realidade tal como refere Queirós (2014), fosse desaparecendo ao longo do ano com o auxílio de todos os intervenientes envolvidos, tornando-me capaz de assumir futuramente a profissão docente autonomamente, sem insegurança, acrescentando valor ao percurso traçado.

3. O ENQUADRAMENTO DA PROFISSÃO

3.1. A importância do estágio na formação de professores

O EP é caracterizado pelo último passo antes da profissionalização. Esta experiência assume um papel preponderante na formação do EE, sendo um meio de contacto real com a profissão. É neste contexto que o EE põe em prática as habilidades aprendidas no percurso académico. Embora o EE guie uma turma na sua íntegra, todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação é supervisionado pelo PC e pelo professor orientador da faculdade (PO). Estes funcionam como um pilar do EE. Os membros do grupo disciplinar também revelam ser agentes mediadores significativos nos processos de integração na comunidade educativa (Batista, 2014), uma vez que acolhem o EE tal como se fosse um professor do grupo. Neste sentido, a partilha e existência de discussão com professores mais experientes, assume-se determinante para encorajar os EE a estabelecerem ligações entre os construtos teóricos acerca do ensinar e do aprender, assim como as práticas no contexto do processo ensino/aprendizagem (Lave & Wenger, 1991).

O EP reflete-se como o momento em que o EE ganha uma visão diferente acerca da profissão e no qual ocorre uma mudança de papéis, ou seja, o momento que deixamos de ser alunos e passamos a ser um professor. Através desta mudança surge a dificuldade que a profissão acarreta, acrescida à preocupação de ter presente todos os conhecimentos teóricos e habilidades de ensino. Queirós (2014) refere que, importa valorizar o saber experiencial e desenvolver as competências funcionais em estreita articulação com as do conhecimento. O estágio permite ainda “dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas, fundamentalmente, de capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar” (Batista & Queirós, 2011, p. 36).

A oportunidade privilegiada de estagiar em contexto real, surge como um momento fulcral do envolvimento do EE na comunidade escolar, que vai muito além da transmissão de conhecimentos teóricos. De facto, o “ensino não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática forja o seu pensamento, influencia enormemente a sua vontade, os seus sentimentos e atuação, e sua disponibilidade para o empenho nas tarefas do dia-a-dia” (Bento, 2003, p. 39).

3.2. Um olhar acerca da escola

Pensar a escola não é algo linear, nem tão pouco a resposta à questão: “O que é a escola?”. A resposta é complexa e a complexidade deve-se, principalmente, às inúmeras respostas e definições para a escola, bem como diversos objetivos adjacentes à mesma.

Na minha perspetiva, considero que a escola deve funcionar como um meio para atingir um determinado fim, enquadrado por valores e convicções com elevada pertinência e significado. O objetivo deve passar por garantir que os alunos possam ter acesso a uma educação e formação carregada de valor e intencionalidade educativa. Segundo Freire (2002), todas as crianças e jovens, independentemente da sua cultura, etnia ou género possuem o mesmo direito de acesso à educação, ou seja, merecem oportunidades equitativas de sucesso.

No fundo, a escola procura formar um cidadão para o futuro, daí a importância de garantir uma formação a todos os níveis. Por este motivo, os conhecimentos e valores transmitidos na escola estão presentes na sociedade, sendo difundidos pelos diferentes intervenientes deste contexto. Neste quadro, podemos afirmar que a escola é muito mais que um espaço de transmissão de conhecimentos (Freire, 2002), pois educa indivíduos que serão futuros cidadãos pertencentes a comunidades diferenciadas. Nesse sentido, exige-se que o professor tenha valências muito abrangentes além dos conhecimentos da sua matéria de ensino (Tardif & Raymond, 2000), uma vez que tem também a missão de transmitir valores e princípios que ajudarão o aluno a viver em comunidade.

Em suma, a escola prepara o aluno para a vida, munindo-o com as habilidades, conhecimentos e valores necessários para “sobreviver” em comunidade.

3.3. Um olhar sobre a Educação Física

O conceito EF é bastante recente se pensarmos em termos históricos. Nem mesmo nas várias partes do mundo tem a mesma designação. Desde os tempos pré-históricos até à atualidade, a prática de atividade física foi utilizada com diversos propósitos, desde a preparação para a luta ou guerra na antiga Grécia, fins religiosos e recreativos educacionais e religiosos por exemplo, civilizações Maias e Astecas e tribos africanas. No Renascimento, há referências à importância da EF ou atividade física para fim social, de educação e saúde. No caso concreto da EF no currículo escolar começou com as diferentes escolas europeias de ginástica que surgiram no século XVIII.

Na minha perspectiva a EF tem um papel preponderante no currículo escolar, destacando-se por ser uma disciplina distinta das restantes, pois além da formação ética, é responsável por elevar valores de integração, equidade e multiculturalidade. Como já vimos anteriormente a escola deve procurar transmitir valores e princípios que ajudarão os alunos a viver em comunidade. A EF é um excelente meio para ajudar a atingir este fim. Matos (2014) advoga que a integração da EF no currículo é imprescindível uma vez que a inexistência da formação corporal, não permite formar um homem corporal. É facilmente perceptível, que a EF é fulcral para o desenvolvimento dos alunos e não pode, de modo algum, ser única e exclusivamente associada a razões relacionadas com a saúde. Todavia, Graça (2015) afirma que o combate ao sedentarismo e à obesidade tem estado bastante presente nos discursos acerca da EF. É facilmente compreensível que se os professores de EF tiverem preocupações no que diz respeito à fomentação de hábitos de vida saudáveis e as suas práticas visarem o dispêndio energético, existem enormes probabilidades para os problemas relacionados com a saúde obterem melhorias significativas. Porém e

de acordo com Graça (2014b), esta pode ser pensada de uma forma pedagógica mais abrangente, no sentido de contribuir para a formação moral, pessoal e social, dos vários intervenientes.

Segundo a (UNESCO, 2015) a prática da EF, do exercício físico e do desporto é um direito fundamental que todos têm direito. Todos têm o direito de acesso à EF, ao exercício físico e ao desporto, independentemente, da etnia, género, orientação sexual, língua, religião, convicção política, situação económica ou qualquer outro. A mesma organização afirma que uma EF de qualidade procura promover a competência de movimento para estruturar o pensamento, expressar sentimentos e enriquecer a compreensão. Por meio da competição e da cooperação, os alunos apreciam o papel das regras, dos valores e do *fair play*, lidam com o sucesso e com o insucesso. Experiências estas que oferecem uma larga exposição a valores claros e consistentes, reforçando a sua responsabilidade social por meio da participação e do desempenho. Ainda neste tema, Bento (1999, p. 68) reforça e aponta vários benefícios da disciplina de EF: “Desenvolvimento da personalidade e da capacidade de rendimento geral, da saúde e do bem-estar; aquisição dos valores do fair play, do respeito, da consideração e tolerância, assim como de atitudes de integração e convivialidade; formação de um estilo de vida que desempenhe uma função relevante no âmbito de uma estratégia de prevenção de comportamentos desviantes ligados ao consumo de drogas e às diversas formas de violência”. Neste sentido, Crum (1993) enumera três papéis fundamentais da EF: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e ainda, a formação pessoal, cultural e social.

A EF como podemos constatar, assume então uma importância fundamental no desenvolvimento da criança e do jovem. Esta disciplina além de contribuir de forma decisiva para a educação integral dos alunos, no que diz respeito à área dos conhecimentos, atitudes e competências necessárias pode ainda desempenhar um papel fulcral na aquisição e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável ao longo da vida (UNESCO, 2015).

Contudo, Hirst e Peters (1970) advogam que desde que a disciplina foi introduzida na escola, que outras áreas disciplinares questionam a sua legitimidade. A este respeito, Batista e Queirós (2015) indicam que a concepção de ensino remete para uma sobrevalorização do conhecimento intelectual, representando um dos maiores obstáculos à valorização da EF. Segundo Batista e Queirós (2015) nos primeiros tempos a EF centrava-se nas atividades gímnicas e de relaxamento, visando a recreação e atualmente incorpora, principalmente, os desportos, os jogos e a dança, sendo substituída, em muitos países, pelo termo “Desporto”. Esta denominação torna-se simples de compreender se forem tidos em consideração os momentos de AF significativa, com aprendizagem dos vários valores que surgem induzidos no conceito de Desporto. No entanto, Moreira et al. (2013) destacam a importância do papel dos professores de EF, pois não deve descurado, assumindo-se como os principais veículos do desenvolvimento integral e diversificado dos alunos.

4. O CONTEXTO DE ATUAÇÃO

4.1. A escola cooperante

No momento da decisão acerca das escolhas onde seria realizado o EP, considero que tinha os critérios bem definidos. Critérios esses que se prendiam com a localização e a qualidade de ensino. Felizmente, fui contemplado com a entrada na segunda opção da lista de escolhas possível. A EC está inserida num meio urbano, com elevada densidade populacional, refletida nos seus aproximadamente 1500 alunos, distribuídos entre o 3º ciclo do ensino básico e o secundário. Todo um “mundo novo” estava por descobrir, uma vez que nunca tinha entrado nestas instalações. O primeiro guia neste “mundo novo” foi o PC, desde logo, mostrou os cantos à “casa”. A EC foi totalmente renovada ao abrigo do programa Parque Escolar, com edifícios novos e excelentes condições para a comunidade educativa. Integra-se no sistema público de ensino e assume como missão indeclinável a justa distribuição do bem público educacional, proporcionando aos alunos um percurso escolar de sucesso e de excelência pela promoção de um ensino rigoroso e de qualidade.

No que respeita à lecionação da EF, a escola tem disponível dois pavilhões interiores com capacidade para 5 turmas simultâneas em aula. Dispõe ainda de um espaço exterior de grandes dimensões, que se encontra subdividido numa zona para a prática do basquetebol e outra para as restantes modalidades com duas balizas. É de realçar que a quantidade e qualidade dos espaços existentes beneficiam os alunos e permitem práticas de qualidade nas aulas de educação física. No entanto, esta realidade, nem sempre é possível observar, em todas as escolas do país. Para além disso, quer-me parecer, que a EC impõe um valor e rigor na EF, acima da generalidade nacional. Pelo menos, proporciona condições que me parecem acima da média, facilitadoras de um ensino de qualidade. Podemos destacar ainda as arrecadações bem equipadas, com um vasto leque de material em bom estado para a lecionação das várias matérias de ensino. Em conferencia com colegas estagiários colocados noutros estabelecimentos de ensino, são algumas as limitações tanto no material, como

nas instalações. Será este um tema de estudo? Se pretendemos o fomento de uma EF equitativa de qualidade para todos os alunos, não deveria existir igualdade também nas condições proporcionadas? Bem, será tema de discussão para outra altura.

Não posso deixar de referir, que um dos pavilhões de EF, tem uma divisão com um miniginásio, onde se podem encontrar bastantes materiais para o desenvolvimento da aptidão física. Esta área foi a que me surpreendeu mais, claramente pela positiva, uma vez que nunca tinha visto em contexto escolar.

Uma das regras fundamentais para a prática de EF é o equipamento adequado. Deste modo, a EC tem definido o “dress code” no seu regulamento interno. A camisola branca ou amarela, conjuntamente com calções pretos e meias brancas ou pretas, é regra para que os alunos possam realizar a aula prática. O rigor não se define apenas pela forma de vestir, mas podemos verificar uma grande elevação, através de pequenos pormenores. Segundo o projeto educativo (2021) da EC, a principal orientação é contribuir para que os alunos desenvolvam de modo crítico, criativo e autónomo, competências de cidadania ativa, que lhes permitam desenvolver as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade pelos seus contributos críticos e responsáveis, promovendo assim o desenvolvimento da comunidade.

O plano de atividades revela o nível extenso de diversidade de oferta da EC, promovendo aos alunos atividades como o “Eco-Escolas”, “O dia de Garrett”, “Garrett Solidário”, entre tantos outros. A EC apresenta também uma grande oferta ao nível do Desporto Escolar (DE), são ponto de destaque o voleibol, a ginástica, o andebol, o #BeActive(ginásio) e a esgrima. Além destas ofertas, podemos destacar ainda o corta-mato, Mega Salto e o Mega sprinter. O corta-mato, foi sem dúvida, uma das festas grandes do desporto este ano letivo, devido ao seu elevado número de participantes.

Como podemos verificar, quer-me parecer, estarmos perante um contexto invejável para qualquer professor ou aluno. Todas os aspetos mencionados acerca da EC encontram-se, claramente, espelhados no seu lema: **“Ensinar e APRENDER a SER”**.

4.2. O motor de busca

Pode soar um pouco estranho a expressão encontrada para o NE, mas para mim faz todo o sentido. Segundo Batista e Pereira (2014) os contextos de estágio têm de se transformar numa comunidade de aprendizagem, na qual o conhecimento possa ser construído no coletivo. Peguemos neste coletivo de forma a estabelecer uma ligação metafórica com um motor. Um motor necessita das suas componentes na totalidade para desempenhar as suas funções na perfeição e o núcleo de estágio necessita de todos os seus elementos para formar uma comunidade de prática, de forma que nós estudantes estagiários (EE) sejamos capazes de atingir conhecimento e novas competências (Batista e Queirós, 2013). Este NE é composto por diversos agentes, cada um com a sua função, sendo eles o PC que acompanha de perto todas as ações dos EE, a PO, os meus colegas EE, e ainda tivemos o privilégio de partilhar momentos, conhecimento e experiências com uma estudante de doutoramento, que nos acompanhou até ao final da caminhada.

As dificuldades acompanhadas de inúmeras inseguranças, foram frequentes no início e ao longo de todo o EP. O PC e a PO têm um papel importante neste parâmetro, contribuindo com a sua vasta experiência para a minimização dos erros, contribuindo para a estabilidade de um EE.

O PC tem uma longa carreira como docente de EF aliada a uma vasta experiência na orientação de EE. Não é fácil realizar uma caracterização com poucas palavras. É um profissional com um conhecimento invejável desde a EF, ao treino e no desporto em geral. Para além de professor de EF foi treinador da seleção de voleibol feminina/masculina e de uma série de clubes, sendo reconhecido a nível internacional. O primeiro contacto com o PC bastou para perceber que lidava com um profissional de excelência.

“A sua cultura, profissionalismo e experiência é notável. Qualquer estagiário com vontade de aprender, gostaria de ser orientado

por este professor. Obrigado pela oportunidade. O enigma de qual professor me calharia... de como seria ... será bom? Mau? Está desvendado! Estou muito contente, e penso que o destino me reservou o melhor. “

(DB, 1 de Setembro 2021)

A certo momento pensei que o destino afinal me tinha reservado a pior das opções, uma vez que foram várias as oscilações na nossa relação. O PC tem a brilhante capacidade de numa hora o “odiarmos” e noutra gostarmos imenso dele. Não sei como o faz, mas é real. Aconteceram muitos momentos de “tensão” fruto das reflexões constantes. A instabilidade teimava em permanecer levando-me muitas vezes ao limiar da ansiedade.

“A instabilidade gera a melhoria. Temos de andar perto do limiar do caos para evoluir, para nos fazer acreditar que podemos ser melhores. A estabilidade é a morte de qualquer sistema...”

(PC, Vila Nova de Gaia, 21 de Abril de 2022)

Com uma personalidade muito vincada, o PC é extremamente confiante dos seus ideais. Um fanático pela investigação, aliado a um grande gosto por ensinar os seus alunos e, especialmente, os EE. Segundo Reina (2013) o PC deve procurar estar sempre em atualização e ser um apaixonado pelo ensino. O “nosso” PC destaca-se por muitas características, mas admiro, em particular, a sua capacidade de transformar as suas experiências em aprendizagens para a prática pedagógica.

Queirós (2014, p. 79) afirma que “é fundamental que as questões relacionadas com o modo como se aprende e se ensina sejam alvo de debate sistemático e aprofundado”. O facto de estarmos em “reunião permanente”, devido ao convívio quotidiano e presença assídua nas aulas uns dos outros, foi

fulcral para o debate sistemático e aprofundado referido pela autora. Esta partilha constante, e por vezes, reflexão mútua entre os EE e o PC, contribuíram para a evolução da nossa prática pedagógica. Os pontos de debate entre os EE e o PC são importantes, de forma a promover o diálogo profissional e encorajar os EE a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender, assim como as suas práticas no contexto do processo de ensino aprendizagem (Queirós, 2014).

Destaco ainda a importância do EP ser realizado em grupo. A constante convivência, entre nós EE, construiu um espírito de equipa gigante, tanto nas tarefas comuns, como no auxílio necessário durante as aulas de cada EE. São um grande exemplo disso, os momentos de avaliação da aptidão física e até nos imprevistos. Além de todas estas, o EE vive bastantes emoções fortes. Não posso deixar de referenciar a grande união existente na ultrapassagem dos inúmeros momentos negativos e desmotivadores.

Por último, mas não menos importante, não posso deixar de destacar o papel da PO ao longo de todo o percurso. Houve momentos em que me senti “perdido”, no entanto a PO teve sempre a habilidade de escolher as palavras certas, nos momentos certos. A sua função não se restringiu apenas pela simples regulação do EP. A mesma revelou uma especial dedicação por todas as atividades desenvolvidas, contribuindo consequentemente para a melhoria das mesmas. As suas visitas de rotina eram esperadas sempre com ansiedade, o seu olhar crítico refinado provocava um sentimento de nervosismo que se apoderava de nós EE. No entanto, todas estas sensações são naturais e a PO trabalhava para retirar o melhor possível de cada um de nós.

Como podemos constatar o NE funcionou como um excelente “motor” para todo o processo do EP. Um motor na procura da melhoria das aprendizagens e do conhecimento. A busca de estratégias foi intensa, no sentido de melhorar aspetos para contornar os problemas e, por fim, reavaliar novamente.

5. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

5.1. Os alunos que me foram atribuídos

No início do ano letivo o PC proporcionou-nos a experiência de passar pelas suas diferentes turmas. Todas com características muito distintas, sendo necessárias estratégias diferentes para cada uma delas.

A turma foi-me atribuída pelo PC após uma passagem por todas. Esta era do 12º ano de escolaridade e constituída por 22 alunos, 9 do sexo masculino, e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos de idade, existindo repetentes e 2 alunos com nacionalidade brasileira.

A ficha de caracterização individual do aluno elaborada pelo núcleo de estágio (Anexo A), permitiu obter um conhecimento mais detalhado dos alunos. Foi possível verificar que apenas 9 alunos praticam exercício físico de forma regular fora do contexto escolar, tais como: Futebol, Andebol e atividades de Ginásio. Neste panorama, mais de metade da turma não praticava qualquer atividade física regular, precisamente 13 alunos. No entanto, existiam 6 alunos federados em clubes. O facto de ser uma minoria a praticar atividade física regularmente, contribuía bastante para a heterogeneidade da turma.

Com problemas de saúde destaco apenas um aluno com asma. Um olhar atento aquando das atividades que exigem uma maior intensidade dos alunos, aliado a uma conversa inicial com o respetivo, onde foi reforçada a ideia de que precisava de saber quando não estivesse a sentir-se bem, não impossibilitou o aluno de realizar a aula prática de EF, assim como a existência de episódios preocupantes ao longo do ano letivo.

No domínio antropométrico, aferido através dos testes de avaliação da aptidão física, a turma apresentava uma média de peso dentro do normal, existindo apenas 3 alunas com peso acima da referência para a sua idade.

No que diz respeito à disponibilidade motora e à cultura desportiva, os alunos, de um modo geral, apresentavam um nível rudimentar.

“Através de situações anteriores, percecionamos a dificuldade de lecionar aos alunos desta turma. A colaboração é quase nula, obrigando a uma preparação muito organizada da aula.”

(DB, 30 Setembro, 2021)

Este excerto caracteriza os alunos relativamente à colaboração com o professor nas tarefas propostas. Os vários elementos respondem de forma diferenciada. Parte dos alunos é dedicada e cumpre com todas as tarefas solicitadas, enquanto outra dificulta todos os processos. Os comportamentos desviantes e fora da tarefa ao longo das aulas eram significativos, levando a um estado de alerta constante do professor. Para além disso, os níveis de concentração eram muito baixos, obrigando a uma comunicação clara e objetiva. Contudo, apesar de todos estes aspetos, foram sempre pessoas íntegras e nunca revelaram qualquer falta de respeito para comigo e com os colegas.

5.2. Um plano de intenções

O plano de intenções retrata exatamente as intenções de planeamento em larga escala para o ano letivo, assim Bento (2003) afirma que este é o guia orientador do trabalho do professor, permitindo uma planificação das aulas a longo prazo e possibilitando aprendizagens adequadas. No sentido de planear de forma abrangente o PC aconselhou a leitura atenta do “projeto educativo da escola”, do “regulamento interno da escola”, do “regulamento de estágio profissional”, dos “programas de EF” emanados pelo Ministério da Educação, assim como o documento que traduz as aprendizagens essenciais para o 12º ano de escolaridade.

“Numa perspetiva de sintonização, o PC aconselhou-nos a ler os documentos aprendizagens essenciais 12º ano, projeto educativo, regulamento interno da escola, regulamento de estágio e as normas orientadores do estágio profissional.”

(DB, 1 de Setembro 2021)

Mesquita (2005) e Bento (2003) referem que o planeamento deve fazer parte do trabalho de um bom professor, que tem como objetivo facilitar a aprendizagem dos seus alunos. Neste sentido, o professor deve refletir acerca do rumo a seguir, tendo sempre por base uma metodologia de ensino, as características dos seus alunos e o cumprimento dos respetivos programas. Para alcançar os objetivos do programa é importante planear e pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir. De certa forma, cria-se uma imagem prévia daquilo que se pretende colocar em prática no futuro, tendo em conta o presente. Por isso, é importante que o planeamento seja pensado segundo o contexto em que será executado, considerando as suas características, tal como refere Bento (2003).

Para além deste conhecimento e análise, e do conhecimento pedagógico, é fundamental estar dentro da metodologia da estrutura onde estamos. A forma como se organizam os departamentos, a forma como o departamento de educação física interage nos diferentes aspetos (espaços, material, etc.). Conhecer todo este panorama, é fundamental para uma conceção assertiva daquilo que será a visão anual na educação dos alunos. Qualquer planeamento deve ter como base a conceção e os próprios conteúdos destes programas e normas de ensino (Bento, 2003).

Feita a análise dos aspetos acima referidos teve início o momento das decisões prévias, no que diz respeito ao planeamento a longo, médio e curto prazo.

Bento (2003) identifica três níveis de preparação do ensino em educação física, sendo eles, o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula. Entendidos como etapas intermédias e necessárias para o aumento da qualidade de conceção e de melhoria da realização do ensino.

5.2.1. O planeamento anual

As orientações do programa nacional de EF para o Ensino Básico e Secundário e as aprendizagens essenciais serviram de mote para começar a idealizar o planeamento anual.

O planeamento anual refere-se à escolha dos conteúdos a abordar e sua distribuição pelo tempo de aulas durante o ano letivo (Bento, 2003). O mesmo autor refere ainda, que este é definido como “uma perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003, p. 59).

No momento de começar a traçar o planeamento anual recordo a minha inquietação: “E agora? Por onde começo?”. O facto de ter realizado esta tarefa em colaboração com os meus colegas de núcleo de estágio facilitou bastante o processo.

Para além da análise dos documentos referidos, uma análise do calendário escolar, as aulas previstas, horário das turmas, a distribuição dos espaços e o material disponível, foram informações cruciais para a elaboração do mesmo. A distribuição de espaços, decidida em área disciplinar, foi fulcral para a concretização do planeamento. Este documento tem como função mostrar o espaço de aula disponível para cada professor. Neste sentido, a rotatividade dos espaços obriga a que as matérias de ensino sejam refletidas desde cedo.

No fundo, o plano anual, envolve principalmente a distribuição das diferentes áreas (**atividades físicas, aptidão física e conhecimentos**) ao longo do ano letivo.

No que diz respeito às **Atividades Físicas**, segundo as aprendizagens essenciais para o 12º ano de escolaridade estas orientam para a lecionação de 4 subáreas obrigatórias, ou seja, a de jogos desportivos coletivos (JDC), com 2 matérias de ensino diferentes, a subárea de Ginástica e Atletismo, podendo ser selecionado um dos dois conteúdos, as atividades rítmicas e expressivas e uma subárea opcional, com várias matérias, como os desportos de raquete, patinagem, orientação, entre tantas outras. No entanto, em conselho área disciplinar, a planificação foi ajustada, ficando estipulado o seguinte: uma subárea de JDC, com o peso de “duas” subáreas, devendo ser estendida por ambos os semestres, com 4 diferentes matérias de ensino; uma subárea de ginástica e atletismo, podendo ser selecionada uma das duas matérias de ensino, em virtude das preferências dos alunos ou a divisão de ambas as matérias e, ainda, uma subárea opcional, juntando ao plano anual mais uma ou duas matérias de ensino de acordo com a escolha dos alunos. Nogueira (2014) afirma que é bastante vantajoso o ensino tentar ir ao encontro das motivações e escolhas de cada aluno. Ainda, neste seguimento, Penney et al. (2009), advogam que a inclusão dos alunos na construção do currículo, revela benefícios no sentido de motivar os alunos para a EF.

Após a escolha das matérias a lecionar, houve lugar para a decisão acerca da forma como seria operacionalizada a sua lecionação, ou seja, se seria de acordo com uma prática massiva ou por blocos, ou pela prática distribuída das diferentes matérias de ensino. Neste caso, o PC orientou-nos, desde logo, referindo que a prática distribuída seria a opção viável, uma vez que com base nos seus anos de experiência identificava vários benefícios na sua utilização.

A prática distribuída ou aleatória e a prática massiva ou em blocos distinguem-se pelo tempo entre repetições. Desta forma, numa prática distribuída, deduz-se que haja intervalos significativos entre repetições, enquanto uma prática massiva contempla intervalos diminutos (Barreiros, 2016).

Numa primeira impressão pareceu-me bastante confuso lecionar várias matérias ao mesmo tempo, contudo ao longo do tempo esta estratégia revelou-se eficaz no sentido de transferir competências e habilidades de umas matérias para outras, tal como referem Schmidt et al. (2018). Estes autores advogam que a prática distribuída acaba por ser prejudicial no desempenho imediato, mas facilita a retenção e a transferência das habilidades motoras, comparativamente com a prática massiva. Viciania e Mayorga (2009) afirmam ainda, que perante uma prática em blocos, quando as aprendizagens são alcançadas, o professor muda para um conteúdo diferente e o objetivo não tem relação nenhuma, nem o respetivo conteúdo é novamente lecionado naquele ano. Neste pensamento de transferência de habilidades, Keulen et al. (2016, p. 2) afirmam que “a prática aleatória cria um traço de memória mais forte e menos dependente do contexto no qual a habilidade foi adquirida permitindo maior retenção e transferência do que foi aprendido.

Relativamente à área da **Aptidão Física**, tendo em conta a sua relevância foi decidido que estaria presente em todas as aulas do planeamento de forma equivalente, no sentido de operacionalizar o programa que está detalhado num ponto subsequente deste relatório. Para além disso, o reconhecimento da importância do desenvolvimento desta matéria pela escola e pelo PC, também esteve na base desta decisão.

Na área dos **Conhecimentos**, as aprendizagens essenciais para o 12º ano de escolaridade apontam para o fornecimento de uma base teórica que suporte as práticas dos alunos na manutenção e desenvolvimento da sua aptidão física. Neste sentido, o nosso pensamento passou por dar a conhecer aos alunos os métodos de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras. Esta matéria está diretamente relacionada com matéria da aptidão física, portanto foi distribuída ao longo do ano em momentos específicos, de forma a dar resposta ao programa desenvolvido na aptidão física. A melhor forma para operacionalizar esta matéria, foi pensada em NE, criando a “Dica da Semana” (Figura 1). Esta estratégia envolvia a transmissão de conteúdos relativos à área dos conhecimentos durante os minutos iniciais das

aulas práticas. Para além do benefício de os temas (Tabela 1) surgirem no planeamento aliados à necessidade do desenvolvimento do programa, este método suprimia a necessidade de lecionar todos os conteúdos em aulas essencialmente teóricas numa sala de aula comum, parecendo-me bastante eficaz na promoção de uma EF essencialmente prática.



Figura 1. - Logótipo da "Dica da Semana"

Tabela 1 - Temas "Dica da Semana"

Temas - Conhecimentos
I. Princípios Básicos do Treino
II. Fórmula FITT
III. Intensidade
IV. Treino da Aptidão Cardiorrespiratória
V. Interpretação dos dados fornecidos pelos cardiofrequencímetros
VI. Treino da Força
VII. Ética desportiva
VIII. Treino de força e o género desportivo
IX. Atividade Física ao longo da vida

No sentido de operacionalizar a avaliação da área dos conhecimentos, foram previstas 2 questões-aula (Anexo B) em cada semestre, também estas distribuídas inicialmente no planeamento anual. No mesmo seguimento os momentos de avaliação para a aprendizagem (ApA) também foram previstos e distribuídos no planeamento.

“O planeamento não é para encaixilhar, deve ser útil e está sempre sujeito às alterações necessárias”

(PC, Setembro de 2021)

A necessidade de ajustar o planeamento perante imprevistos esteve presente ao longo do ano letivo. O PC elucidou-nos desde o início que a elaboração deste documento não é vedada a alterações. Piletti (2004, p.75) afirma que o planeamento deve “ser flexível, isto é, dar margem para possíveis reajustamentos sem quebrar a unidade e a continuidade”. As condições climatéricas, o aparecimento de atividades repentinas no plano anual da escola e necessidade de ajustar uma outra unidade didática (UD), são alguns dos motivos que justificam os ajustes do planeamento ao longo do ano letivo.

Após este conjunto de decisões, o resultado da distribuição das matérias relativas às atividades físicas pode ser observado de forma global na (Tabela 2).

Tabela 2 - Planeamento Anual

SEMANA		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8													
DIA		21-set	23-set	28-set	30-set	5-out	7-out	12-out	14-out	19-out	21-out	26-out	28-out	2-nov	4-nov	9-nov	11-nov												
Espaço		G2	G4	G2	G4	G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1	G4	G2	G4	G2	G4												
1º Semestre	APRESENTAÇÃO	BK-1 (AD)	VB-2	VB-3	BK-2	Feriado	BK-3	BK-4	VB-4	BK-5	VB-5	ATL-1	VB-6	BK-6	VB-7	ATL-2	FUT-2												
																		VB-1 (AD)	FUT-1 (AD)	AP. VB	AP.BK	1ºTeste (ABS, I.HOR)	1ºTeste (ABS, I.HOR)	1ºTeste (FLEX, I.VERT)	1ºTeste (PACER)	Cond Física (F)	Cond Física (F)	Cond Física (F)	Cond Física (F)
Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (F)															

SEMANA		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17													
DIA		16-nov	18-nov	23-nov	25-nov	30-nov	2-dez	7-dez	9-dez	14-dez	16-dez	21-dez	22-dez a 9-Jan	11-jan	13-jan	18-jan	20-jan	25-jan	27-jan												
Espaço		G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1	G4	G2	G4	G2	G4	G3	G4	G1	G4	G1	G4												
VB-8	GIN-1 (AD)	DICA	VB-9	AV.FORM. INT.	BK-7	VB-10	AND-1 (AD)	BK-8	VB-11	VB-12	BK-9	CORTA - MATO	Férias Natal	BK-10	BK-11	ATL-3	VB-13	AV. SUM. - VB	AV.SUM. BK												
																				DICA	GIN-2	Apre.GIN	AFL - VB/BK	DICA	QUESTÃO- AULA 1	2º Teste (ABS, FLEX, I.VERT.)	2º Teste (IMP.HORI. , PACER)	DICA	GIN-4	AV. SUM. - ATL	QUESTÃO- AULA 2
Cond Física (AE)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (AE)		Cond Física (AE)		Cond Física (AE)		Cond Física (Ae)		Cond Física (F)		Cond Física (F)															

SEMANA		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8		Semana 9												
DIA		3-fev	8-fev	10-fev	15-fev	17-fev	22-fev	24-fev	1-mar	3-mar	8-mar	10-mar	15-mar	17-mar	22-mar	24-mar	29-mar	31-mar												
Espaço		G3	G2	G4	G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1	G4	G2	G4	G2	G4	G3	G4												
2º Semestre	BAD-1 (AD)	Apre.BAD	FUT-1	BAD-2	BAD-3	BAD-4	AND-1 (AD2*)	FUT-2	Feriado	BAD-5	AND-2	BK-13	FUT-3	BAD-6	AND-3	BAD-7	AND-4	FUT-4												
																			Apre.BAD	Apre. FUT	DICA	Apre.AND	DICA	DICA	3º Teste (PACER, FLEX, I.HOR.)	3º Teste (I.VERT, ABS)	DICA	QA-3	AFL - CondF	Cond Física (Ae)
Cond Física (Ae)		Cond Física (Ae)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (Ae)		Cond Física (Ae)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (Ae)														

SEMANA		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18													
DIA		5-abr	7-abr	12-abril a 18-abril	19-abr	21-abr	26-abr	28-abr	3-mai	5-mai	10-mai	12-mai	17-mai	19-mai	24-mai	26-mai	31-mai	2-jun	7-jun												
Espaço		G3	G4		G1	G4	G1	G4	G2	G4	G2	G4	G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1												
BAD-8	FUT-5	DICA	Férias da Páscoa	AND-5	BAD-9	AND-6	FUT-6	AND-7	VB-15	AND-8	RUGBY-1	RUGBY-2	BAD-10	RUGBY-2	AND-9	BAD-11 (AS)	AND-10 (AS)	FUT-7 (AS)	EXPO ESAG												
																				DICA	AFL- FUT/BAD/ AND	DICA	VB-15	DICA	RUGBY-1	4º Teste (ABS, FLEX, I.VERT.)	4º Teste (IMP,HORI., PACER)	QA-4	AFL + Auto Av. -GERAL	Cond Física (F)	Cond Física (F)
Cond Física (F)		Cond Física (Ae)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (Ae)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (F)		Cond Física (F)															

Final ano Letivo

5.2.2. A unidade didática: das decisões à realização

Metzeler (2011) afirma que cada professor leciona uma UD de forma distinta, uma vez que cada grupo de alunos é diferente e os objetivos são, também eles, diferentes. A atuação do professor varia conforme o contexto, de forma a ser mais eficaz. Para este autor, para atingir a eficácia, os professores devem conhecer vários modelos instrucionais, e considera que os melhores professores não são aqueles que conhecem o maior número de modelos, mas os que selecionam o mais apropriado a cada situação (Metzeler, 2011).

Nesta linha de pensamento, em cooperação com o PC, procuramos adequar a nossa atuação da forma mais eficaz possível.

5.2.2.1. Os jogos desportivos coletivos

Neste ano letivo, em reunião da área disciplinar, ficou definido que o seu peso se traduziria numa “super” unidade, composta por 4 modalidades diferentes. O Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) serviram de orientação na abordagem dos diferentes JDC.

O MID caracteriza-se por colocar no centro do processo o professor, sendo tomadas por este todas as decisões. Ao longo do ciclo de ensino sempre fomos um pouco “afastados” deste modelo. Muitos dizem, que está em desuso e que o aluno é um reproduzidor de tarefas e não um construtor da sua própria aprendizagem. Em certa medida, é verdade, mas, na prática, na grande maioria dos casos, os alunos não estão preparados para construir a sua própria aprendizagem e, mesmo quando já estão, o MID não deixa totalmente de existir.

A passagem do aluno para o centro é um processo que deve ser construído gradualmente. Para além disso, numa fase inicial do EP, também nós, EE, ainda demonstramos limitações ao nível da instrução, da gestão e do

controlo da turma, revelando-se o MID importante para levar a cabo as nossas práticas como docentes.

Relativamente ao **andebol**, **futebol** e **basquetebol**, mesmo sendo matérias distintas, os princípios são transversais, nomeadamente, a construção do ataque, manutenção de posse de bola e finalização. No fundo, o objetivo principal do professor, é fazer com que os alunos consigam interpretar os vários momentos de jogo, ou seja, ser capazes de identificar o espaço livre e quando devem passar a bola a um colega no ataque e, defensivamente, que procurem marcar individualmente cada adversário. Deste modo, este pensamento aproxima-se bastante do modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Teaching Games for Understanding - TGfU). A lecionação destas matérias, teve em consideração o modelo anteriormente referido e ainda o modelo da educação desportiva (MED), resultando no MCJI.

O MCJI, segundo Graça e Mesquita (2015b) pode ser entendido como um modelo híbrido entre o MED e o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Teaching Games for Understanding - TGfU). No caso do último, são sublinhadas as escolhas de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; onde estão presentes os problemas reais do jogo; a introdução do ensino das habilidades do jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão.

No caso do MED, este modelo propõe a criação de um contexto desportivo autêntico, com carácter festivo, *fair play*, equidade e inclusão de todos os alunos. De igual modo, pressupõe a promoção de competências no desempenho de papéis de relevo, tais como: o desempenho das funções de árbitro e treinador. No entanto, foi nossa opção, juntamente com o PC, não definir esta atribuição de papéis como uma prioridade. Esta decisão teve por base as características dos alunos da turma e a promoção máxima da sua participação efetiva nas diferentes tarefas, aumentando as suas repetições, seja nos contactos com a bola, seja nas oportunidades de decisão durante o jogo.

“A evolução acontece, quanto maior o número de repetições e experiências o aluno executar”

(PC, Outubro 2021)

“Sem repetição, não há aprendizagem!!”

(PC, Novembro 2021)

O MCJI caracteriza a competência de um jogador em três formas diferentes de aprendizagem (Graça & Mesquita, 2015a): (i) as formas básicas de jogo, que representam versões modificadas do jogo formal apropriadas ao nível dos alunos, cada uma fornecendo o contexto para determinar as necessidades de aprendizagem, consolidar e facultar a passagem para uma nova forma básica de jogo; (ii) as formas parciais de jogo, que se caracterizam por situações mais simplificadas que, sem desvirtuar o jogo, visam evidenciar e facilitar certos momentos do mesmo e (iii) as tarefas baseadas no jogo, caracterizando-se por situações de aprendizagem que procuram enfatizar os mecanismos de execução num contexto muito simplificado, mas que visam a transferência para um determinado momento do jogo. Estas formas de aprendizagem enunciadas pelos autores serviram de orientação basilar à lecionação das três matérias de ensino anteriormente referidas. No entanto, o **Andebol**, foi alvo de maior sistematização em virtude de o estudo de investigação ser relacionado com esta matéria de ensino. Importa referir que tivemos a orientação de uma professora da faculdade, especialista na matéria, visionando sistematicamente e gradualmente vídeos referentes às aulas, sendo em consequência emitidos feedbacks com estratégias pertinentes de intervenção de acordo com a evolução dos alunos ao longo do processo.

Relativamente ao **Andebol** foram várias as estratégias e formas de jogo utilizadas. As formas parciais de jogo e as tarefas baseadas nos comportamentos de jogo foram as situações mais privilegiadas, assim como o objetivo de tentar que os alunos compreendam o jogo e tomem decisões mais

acertadas. Neste sentido, podemos destacar como prioridades definidas a capacidade de identificar o espaço livre, quando deve ser efetuado um passe para o colega, quando deve acontecer o remate à baliza e, defensivamente, quando devem procurar marcar individualmente cada adversário. No entanto, o maior destaque vai para a importância que uma simples adaptação da bola teve no processo de ensino aprendizagem.

A alteração da bola foi efetuada ao longo da abordagem do andebol, por sugestão da professora referenciada devido aos alunos possuírem características que os posicionam num nível básico, apresentando dificuldades principalmente relacionadas com o manejo da bola, o passe e a receção. A utilização de bolas *soft* poderia trazer benefícios ao processo, uma vez que, por serem ligeiramente maiores e constituídas por uma camada interior esponjosa, torna a sua manipulação muito mais facilitada. Estas propriedades inviabilizam o ressaltado no solo, e como tal, impedem a utilização do drible, dando exclusividade à utilização do passe. Além destas questões, o impacto da bola com o corpo é reduzido, permitindo que todos os alunos passassem pela situação de guarda-redes sem qualquer constrangimento.

É de importante reflexão, que os alunos não tinham receio de desempenhar as funções de guarda-redes (GR), porque, tal como mencionado anteriormente, a utilização da bola *soft* reduz bastante o impacto com o corpo. Podemos destacar um papel importantíssimo desta tanto na evolução do nível tático, como na inclusão de todos os alunos no jogo, sejam eles do sexo masculino ou feminino. Podemos destacar ainda, o facto de os mesmos terem passado pela experiência de voltar a jogar com bolas de andebol normais num momento final da UD. O mais incrível de observar foi a não utilização do drible como prioridade. A primeira opção destes era sempre o passe e a consecutiva desmarcação. Como se pode verificar, a adaptação da bola teve um impacto gigante na aprendizagem dos alunos. Nos excertos abaixo podemos verificar as ideias dos mesmos acerca da bola *soft*.

“Prefiro a bola mais leve porque assim podemos jogar sem nos magoar.”

(Aluno A, Entrevista aos alunos no final da UD de Andebol)

“É muito mais fácil agarrar.”

(Aluno D, Entrevista aos alunos no final da UD de Andebol)

“Antes tinha medo de ir à baliza, agora gosto bastante.”

(Aluno E, Entrevista aos alunos no final da UD de Andebol)

O **futebol** foi talvez dos maiores desafios que enfrentei no EP. O desempenho dos alunos era marcadamente heterogéneo, e nesta matéria específica, as diferenças realçavam-se ainda mais. Eram vários os praticantes desta modalidade, especialmente do sexo masculino. Ao verificar este panorama a solução passou por criar tarefas distintas para grupos de alunos com um nível igualmente distinto. Caso contrário não iria conseguir motivar os alunos de nível avançado. Esta decisão foi tomada com base na orientação do PC. Assim, foram privilegiadas tarefas onde fosse possível exercitar a coordenação, condução, o passe e remate para o nível mais rudimentar numa fase inicial da aula para este nível de alunos, proporcionando, desta forma, uma maior relação com a bola beneficiando-os para as tarefas relacionadas com o jogo na parte fundamental da aula. Em contrapartida, para o nível mais avançado, situações e tarefas de jogo mais complexas ao longo de toda a aula, onde estivesse presente a competição.

As situações de jogo privilegiadas ao longo da UD no grupo de nível mais básico foram as de superioridade numérica em campo reduzido (2x1 e 3x2), uma vez que permitia aos alunos construir o ataque mais facilmente, aumentando, assim, a probabilidade de obter mais sucesso. Numa fase final da UD, os alunos, ainda que de forma muito básica, já eram capazes de jogar e construir situações de ataque. No caso do grupo mais avançado, a ideia base foi a igualdade numérica, principalmente o 4x4, com tarefas aliciantes tendo em conta o seu nível de desempenho.

No decorrer desta matéria os problemas relativos ao controlo da turma evidenciaram-se claramente, uma vez que a missão de controlar “duas aulas” distintas se torna bastante difícil. Os alunos já protagonizavam vários comportamentos desviantes em contexto normal, sendo necessário um estado de alerta constante para que as aulas funcionassem. Neste prisma a situação tornava-se numa missão “quase impossível” e, para além disso, os alunos de nível mais baixo sentiam-se inferiorizados aos restantes, tecendo comentários que nos deixavam numa situação um pouco desconfortável. Este facto leva-me a acreditar que devemos tentar encontrar estratégias onde possamos privilegiar a inclusão, e ainda, onde possa existir a harmonia através do jogo aliada à consequente aprendizagem. No entanto o PC era da opinião que não iríamos conseguir adotar situações de jogo onde fosse possível a participação de todos os alunos em simultâneo, uma vez que os níveis eram muito distintos. Neste sentido, a UD de futebol viu os seus dias terminarem mais cedo. Esta foi uma decisão tomada em concordância com o PC, conforme se pode constatar no excerto seguinte:

“Optamos por terminar a unidade didática de futebol mais cedo do que o previsto, uma vez que as aulas não estão a resultar como se pretendia. Os alunos passam bastante tempo em comportamentos desviantes, influenciando-se uns aos outros. O PC refere que os conteúdos programáticos são meios para se atingir determinados fins, e se estes não são

atingidos...devemos ajustar o planeamento de modo a conseguir concretizá-los. Portanto, neste caso, é preferível apostar nas matérias em que existe um bom funcionamento da aula, ritmo e empenho dos alunos, tal como é o caso dos restantes JDC e badminton.”

(DB, 28 de Abril 2022)

De certo modo senti-me um pouco “frustrado”, pois esta matéria era a minha de eleição. Sou praticante desde que me conheço e as minhas expectativas iniciais estavam altas, uma vez que me sinto completamente à vontade com a mesma, e, além disso, os próprios alunos referenciaram-na como das favoritas no questionário inicial. Todavia, se as aulas não continham o nível de envolvimento pretendido dos alunos, muito provavelmente, foi uma decisão acertada.

No caso do **basquetebol** foi adotada a mesma estratégia que nos restantes JDC, a utilização de estruturas básicas e parciais de jogo, evoluindo gradualmente para as mais complexas. Numa fase diagnóstica os alunos perdiam facilmente a posse de bola, não tomavam iniciativas para o cesto e tomavam decisões precipitadas. Desta forma, foi nosso objetivo contrariar estes comportamentos, característicos na Forma Básica de Jogo 1, proposta por Graça, Santos e Tavares (2017). Ao longo da UD a evolução das estruturas de jogo acontecia quando os alunos revelavam começar a conseguir resolver os problemas de jogo de cada uma delas. A estrutura mais utilizada foi a 3x3(+J), sendo que no final da UD foi possível alcançar situações de igualdade numérica, tais como: (2x2) e (3x3).

O **voleibol** foi claramente das matérias em que existiu mais evolução na nossa atuação. O facto de termos um especialista por perto, a acompanhar a 100%, foi a “cereja no topo do bolo”. Ainda que, várias vezes, tenha sido “duro” no seu discurso connosco, a verdade é que o nosso conhecimento na matéria era muito rudimentar em comparação com o dele. Alguém que tem um currículo

“estrondoso” em todos os parâmetros, mas especialmente no voleibol, é natural ter a perspicácia de detetar defeitos em todo o lado.

Na abordagem do **voleibol** voltamos a verificar uma diferença significativa entre os níveis dos alunos. Existia assim, mais uma vez, a necessidade de criar situações adaptadas ao nível de cada aluno. Neste caso o trabalho colaborativo nas tarefas de carácter mais técnico, foi um ponto positivo a destacar. Os alunos com capacidades mais desenvolvidas tiveram um papel preponderante na ajuda dos restantes

Nas primeiras aulas os desafios passaram por proporcionar tarefas em que os alunos praticassem com bastantes repetições os gestos técnicos passe e manchete. Partimos de uma primeira fase muito centrada na técnica de forma a permitir aos alunos conseguirem jogar minimamente, para posteriores situações de jogo simplificadas e com condicionantes facilitadoras.

O MAPJ (Mesquita et al, 2015) serviu de guia na orientação desta UD. Tal como referido anteriormente, a exercitação da componente técnica foi a chave para que os alunos conseguissem evoluir consideravelmente o seu nível de jogo. O 1x1 e o 2x2 foram as estruturas mais utilizadas ao longo desta matéria, o 1x1 para os alunos com um nível mais básico, e o 2x2, para os restantes.

Não posso deixar de referir, que na parte fundamental das aulas estava sempre presente a competição, nomeadamente jogos idênticos ao “campo do rei”, elevando bastante o empenho dos alunos. Claramente, que cada aluno competia no seu respetivo nível.

Na UD de voleibol (Figura 2) podemos verificar a existência de uma evolução gradual das tarefas e da estrutura de jogo ao longo da UD. Numa fase final foi possível alcançar situações de 2x2, tendo sido realizadas situações competitivas entre os alunos sem qualquer tipo de diferenciação. Perante este cenário, considero que todo este processo foi positivo. Todavia, é importante referir, que a evolução não foi igual em todos os alunos, até porque os pontos de partida eram diferenciados.

Unidade Didática de Voleibol															
Dia	23/set	28/set	30/set	14/out	21/out	28/out	04/nov	16/nov	18/nov	30/nov	09/dez	14/jan	25/jan	25/jan	05/mar
Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Duração da Aula	50'	50'	100'	100'		100'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	100'
Espaços	G4	G2	G4					G3	G4	G1	G4	G2	G1	G1	G4
Conteúdo															
ASPECTOS TÉCNICOS															
PASSE	INDV. c/mov di posições; autopasse; toques consecutivos	INDV. c/mov di posições; autopasse; toques consecutivos	INDV/PARES - Passe, sustentação; S/variações de distâncias e trajetórias ; Ind passes p/parde + ind c/movimento	PARES - Passe, sustentação; S/variações de distâncias e trajetórias	PARES - variação da tarefa/distâncias e trajetórias	PARES - Situações de cooperação + competição com recurso ao autopasse- passe/passe direto	PARES - Situações de cooperação + competição com recurso ao autopasse- passe/passe direto	PARES - variação da tarefa/distâncias e trajetórias. Situações de cooperação + competição com recurso ao autopasse- passe/passe direto	TRIOS - variação da tarefa/distâncias e trajetórias. Situações de cooperação + competição com recurso ao autopasse- passe/passe direto	Introdução ao 2x2 (diâ angulo)					
Manchete	INDV. / Pares	INDV. / Pares	INDV.	PARES controle em situações simplificadas	PARES controle em situações simplificadas	PARES controle em situações simplificadas	PARES controle em situações simplificadas	PARES controle em situações simplificadas	SJ	Introdução ao 2x2 (diâ angulo)					
SERVIÇO P/BAIXO							SJ	SJ							
REIMATE							SJ Facilitadora	SJ	(TRIOS) SJ Facilitadora + SJ						
SITUAÇÃO DE JOGO															
SUSTENTACÃO (1x1,2x2)			1+1	1+1	1+1; 1x1	1x1	1x1	1+1 (cooperação)	1+1 (cooperação)	2+2 (cooperação)	2X2	2X2	2X2	2X2	2X2
(Nível +)	1x1; 2x2	1x1	1x1	1x1	2x2	2x2	2x2 (Contagem de pontuação Individual)	2x2 (Contagem de pontuação Individual)	2x2 (Contagem de pontuação Individual)	2x2 (Contagem de pontuação Individual)	MISTO 2x2 (Contagem de pontuação Individual)		MISTO 2x2 (Contagem de pontuação Individual)	MISTO 2x2 (Contagem de pontuação Individual)	MISTO 2x2 (Contagem de pontuação Individual)
(Nível -)		1x1	1x1	1x1	1x1	1x1	1x1 (Contagem de pontuação Individual)	1x1 (Contagem de pontuação Individual)	1x1 (Contagem de pontuação Individual)	1x1 2+2 (cooperação)	MISTO 2x2 (Contagem de pontuação Individual)		MISTO 2x2 (Contagem de pontuação Individual)	MISTO 2x2 (Contagem de pontuação Individual)	MISTO 2x2 (Contagem de pontuação Individual)
CONHECIMENTOS		apresentação da modalidade, passe e manchete	CC Passe/manchete	CC Passe/manchete	Estrutura de jogo 1x1; introdução ao jogo 2x2	Estrutura de jogo 1x1; Estrutura do jogo 2x2; Remate; Serviço p/Baixo	Estrutura de jogo 1x1; Estrutura do jogo 2x2; Remate; Serviço p/Baixo	Estrutura de jogo 1x1; Estrutura do jogo 2x2;	Estrutura de jogo 1x1; Estrutura do jogo 2x2;	Estrutura do jogo 2x2	Estrutura do jogo 2x2	Estrutura do jogo 2x2	Estrutura do jogo 2x2	Estrutura do jogo 2x2	Estrutura do jogo 2x2
AVALIACÃO	AD	AF	AF (P-M)	AF (P-M)	AF (Dx)	AF - Passe Manchete 1x1	AF (Dx)	AF (Dx)	AF - jogo 2x2	AF	AF	AF	AF	AS	AF

Figura 2. - Unidade Didática de Voleibol

5.2.2.2. A ginástica

Na minha perspetiva considero esta matéria de ensino como uma das mais difíceis de lecionar na escola, e simultaneamente, pelo que consegui apurar, a menos apreciada pelos alunos. Em vários casos os alunos chegam ao fim da escolaridade obrigatória com um nível muito abaixo do esperado e daquilo que é suposto para o seu nível de ensino. Para além disso, podemos considerar a pandemia provocada pelo vírus da *COVID-19*, um fator influenciador do processo de desenvolvimento dos alunos no geral, mas especialmente, nesta matéria de ensino. O regresso ao ensino presencial durante algum tempo foi realizado com restrições. Restrições essas, que impossibilitavam a prática da ginástica, devido ao contacto corporal constante e a partilha do material, gerando uma interrupção na sua prática, aproximadamente, durante dois anos.

Tendo em conta este panorama, já expectávamos que os níveis de desempenho dos alunos, no seu todo, se encontrassem no nível introdutório. Para além disso, devido às experiências que fomos adquirindo com as restantes matérias, as aulas só decorriam dentro da normalidade caso os alunos estivessem envolvidos nas tarefas, e que estas fossem competitivas. Por sugestão do PC, a ginástica foi lecionada apenas para os alunos que gostavam realmente da mesma, tendo sido apenas sete alunos. A estratégia passou por distribuir esta matéria no planeamento em simultâneo com o voleibol sempre que possível. Uma das principais razões baseou-se no facto de existir um maior controlo da turma nas aulas de voleibol. Neste sentido, uma parte dos alunos realizava atividades relativas à ginástica, enquanto os restantes se mantinham no voleibol. Esta decisão revelou-se bastante benéfica, uma vez que os alunos que apreciavam ginástica tiveram a oportunidade de exercitar e elevar as suas habilidades, enquanto os restantes não perturbaram este processo, mantendo o seu foco na matéria de voleibol.

O ponto de partida numa fase diagnóstica passou pela abordagem dos elementos mais básicos da ginástica de solo, tais como: os rolamentos à frente e à retaguarda, engrupado e com os membros inferiores afastados, o apoio facial invertido, e elementos de flexibilidade e equilíbrio como o avião ou a ponte. Após

ter constatado que o nível destes alunos era elevado, uma vez que gostavam e praticavam fora das aulas, houve necessidade de evoluir para elementos gímnicos mais complexos, tais como: o pino de cabeça, o rolamento saltado e a roda. Confesso, que a maior dificuldade se centrou na criação de situações e exercícios desafiantes. O conteúdo da ginástica é provavelmente uma das minhas maiores dificuldades, tendo sido constante a pesquisa de situações que pudessem elevar o nível do desafio dos alunos.

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

(PC, 30 de Novembro de 2021)

Esta expressão tão característica do PC nunca fez tanto sentido, e como sempre, proferida nas alturas mais certas. Ao longo da profissão vamos ser confrontados com episódios diferenciados, tendo de ser capazes de dar resposta de imediato. Tal como refere Oliveira (1993) nem sempre vai ser fácil resolver os problemas e dificuldades que surgem, mas o melhor é preveni-los.

No contexto desta turma se não existisse envolvimento dos alunos nas matérias e atividades, os comportamentos desviantes e inapropriados multiplicam-se, influenciando todo o processo de ensino aprendizagem, portanto, considero que esta decisão foi benéfica. Os alunos apreciaram a decisão revelando níveis de empenho superiores na matéria de voleibol. Perante este cenário, o peso desta matéria na classificação final foi ajustado e distribuído de forma equivalente pela restante subárea, uma vez que a UD apenas teve a duração de 4 aulas.

5.2.2.3. O badminton

O badminton foi a matéria de destaque nas preferências dos alunos. Após a primeira aula de avaliação diagnóstica (AD), foi fácil de perceber que os alunos tinham um nível bastante acima das restantes matérias. Portanto, a sua lecionação no decorrer do segundo semestre foi a escolha mais acertada, uma vez que nesta fase já existia um conhecimento alargado do comportamento dos alunos da turma, e sendo o badminton uma matéria em que os alunos revelavam um desempenho mais homogêneo, foi muito mais acessível conjugar tarefas competitivas com exercitação de exercícios técnicos.

Imaginemos a confeção de um bolo. Como todos sabemos, a falta de um ingrediente vai influenciar o seu todo. Transporte esta comparação para a realidade dos alunos da turma destacando como ingrediente essencial, e imprescindível, a competição.

A UD foi construída como se de uma época desportiva se tratasse. Todas as aulas os alunos disputavam vários jogos uns contra os outros, de forma organizada, somando pontos até à última aula.

De referir que na estrutura de cada aula para além de contemplar a época desportiva, na parte inicial, eram exercitados os diferentes batimentos e sequências, com o objetivo de conferir aos alunos uma capacidade técnica que lhes permitisse resolver as diferentes situações no jogo. Podemos afirmar que, mesmo durante esta parte, os alunos revelavam um nível de empenho e colaboração acima do que estávamos habituados, o que, vai ao encontro da ideia de Mesquita (2005), ao referir que o carácter competitivo, eleva a alegria e a motivação dos alunos para todas as tarefas propostas ao longo da aula.

O sucesso desta UD traduz-se bastante pelas razões acima referenciadas, mas também pela forma como foram preparados os **planos de aula**. Segundo Bento (2003, p.152), na estruturação da aula de EF “deve ser evitado todo o espírito de esquematismo e de formalismo”. Este mesmo autor refere ainda que “existem numerosas propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal”. Tomando como

referência o badminton, no próximo ponto destaco a preparação minuciosa de cada aula desta UD.

5.3. A antecipação do ensino: o exemplo do badminton

5.3.1. O plano de aula

O nível de planificação mais micro, o **plano de aula** caracteriza-se, no fundo, pela concretização da UD, baseada nos objetivos da mesma e na procura das experiências de aprendizagem para o aluno (Rink, 2014). Neste nível de planeamento são definidas, detalhadamente, as tarefas que vão ocorrer ao longo da aula.

O primeiro passo foi definir a estrutura base de cada aula, uma vez que desta forma é possível os alunos adquirirem hábitos de trabalho devido às rotinas inerentes. Cada aula estava organizada em três partes: uma inicial (ativação geral e mobilização articular), de duração aproximada de 15', uma fundamental, neste caso, o badminton, de cerca de 50' e uma final, dedicada ao desenvolvimento da aptidão física, de aproximadamente 20' (Tabela 3).

Tabela 3 - Estrutura-Base Aulas

Aulas de 100'	
85' prática efetiva	
Parte	Tempo
Ativação geral e mobilização articular	15'
Badminton	50'
Aptidão Física	20'

As experiências noutras situações de ensino, assim como as unidades curriculares da faculdade, contribuíram bastante para o cuidado nos pormenores de elaboração de um plano de aula. Aspetos como: a escolha atempada do material disponível, os objetivos gerais da aula, a correta divisão e sequencia dos exercícios, bem como os critérios de êxito e objetivos específicos de cada exercício, são fulcrais para o bom funcionamento da aula.

Estando definida a base de orientação para a elaboração do plano de aula, passamos para a parte de operacionalização do mesmo.

“Não me interessam planos de aula todos bonitos, se depois não são funcionais e não ajudam o professor em nada (...)”

(PC, Setembro 2021)

De acordo com esta orientação procuramos elaborar planos de aula, com ênfase na sua praticabilidade e funcionalidade. Para além das questões essenciais de preparação referenciadas foram também alvo de preocupação todas as transições, tendo em conta as características da turma. A diminuição dos tempos “mortos” foi a preocupação essencial para o bom funcionamento das aulas, assim como as transições de exercícios e os tempos de espera dos alunos. Piéron (1999) refere que o professor deve multiplicar os lugares de trabalho ou estabelecer estações suficientes, evitando que os alunos se encontrem em longos momentos de espera. Nesta linha de pensamento, apresentamos uma estrutura-tipo da parte fundamental das aulas de **badminton** (Figura 3).

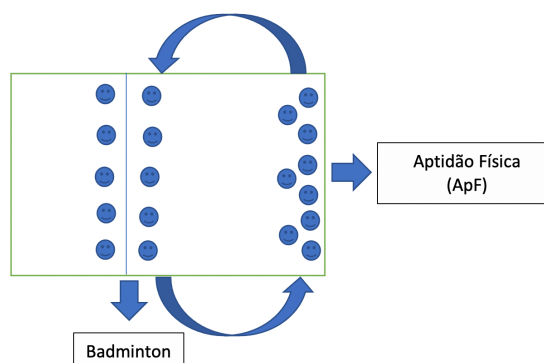


Figura 3. - Organização-Tipo Aula Badminton

Tendo como ideia central a redução dos tempos de espera e a ocupação permanente em atividade dos alunos, a rentabilização da utilização do material e do espaço, a organização da aula era pensada de forma detalhada e minuciosa. Estes fatores traduziam-se numa redução significativa dos comportamentos desviantes e consequente elevação do ambiente favorável à aprendizagem.

“O detalhe na preparação das transições, organização dos alunos e pontos-chave dos exercícios, fizeram toda a diferença.”

(DB, 24 Março 2022)

Voltando à ideia de organização dos alunos, ao professor é exigida capacidade de decisão na ação, no sentido de responder às imprevisibilidades. Ao longo do ano letivo este aspeto foi constantemente alvo de reflexão, pois era claramente influenciador do decurso de cada aula. Na maioria das vezes a falta de assiduidade dos alunos proporcionava a uma rápida adaptação do plano, e da própria organização, no momento inicial da aula. Neste sentido, na idealização das situações de aprendizagem, foi também importante refletir acerca da distribuição dos alunos, na disposição espaço de aula e na sequência de tarefas propostas ao longo da sessão, para toda e qualquer eventualidade. Desta forma, o bom funcionamento da aula é garantido, contribuindo para o máximo tempo de prática. A capacidade de adaptação na ação foi, claramente,

uma das minhas maiores evoluções, dado que a imprevisibilidade teve uma presença assídua ao longo de todas as aulas.

A compreensão da flexibilidade de um plano de aula considero que não foi sempre clara. Numa fase inicial do EP sentia-me bastante preso ao documento, tentando concretizar todos os aspetos planeados. Porém, tal como existe flexibilidade no planeamento macro, também deverá existir num nível mais restrito, como é o caso do plano de aula. Este está sempre sujeito a alterações no sentido de conferir significado ao processo de ensino-aprendizagem pretendido.

6. AS OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE LECIONAÇÃO

6.1. Um misto de sensações

Consideramos um misto de sensações no momento que se desencadeia um role de emoções misturadas, ou seja, podemos estar tristes e simultaneamente felizes. Em boa verdade, é uma situação um tanto contraditória. A diversidade de experiências é por si só um motivo de felicidade. No entanto, os motivos que levam à felicidade, nem sempre são positivos. É exemplo disso, a minha “história”, ainda que curta, com mais dois níveis de escolaridade.

A ausência de um professor da área disciplinar proporcionada pelo diagnóstico de uma doença grave, foi o motivo infeliz que vos retrato. Este episódio foi vivido no seio da comunidade escolar com muita solidariedade, assim como também na área disciplinar de EF. A impossibilidade de lecionar deste professor despertou o interesse do PC acerca da ideia dos EE dirigirem as aulas das respectivas turmas, até que fosse novamente colocado um professor definitivo. De certa forma, colmatávamos a ausência de professor para que os alunos não ficassem sem aulas e ao mesmo tempo experienciávamos outros contextos de lecionação.

O PC atribuiu uma turma a cada EE, sendo todas elas do 11º ano de escolaridade. A minha ansiedade começou novamente a manifestar-se, pois o desafio que tinha vivido até à altura, só me levava para pensamentos relativos aos comportamentos dos alunos da minha turma residente. O PC fez a distribuição das turmas de uma forma que pareceu aleatória, no entanto, foi muito além de uma simples distribuição. As habilidades do PC mais uma vez a darem o ar da sua graça.

Neste seguimento, chega o momento da primeira aula. O modo de alerta que se apoderaram de mim ao longo das aulas com a turma residente estava ligado. No entanto, deparo-me com uma realidade completamente contrastante daquilo que eu idealizei. Esta nova realidade essa constituída por 17 alunos, com uma disponibilidade motora acima da média, rotinados, muito atentos a toda a

informação transmitida, dóceis e com uma enorme vontade de aprender. Neste momento tomei consciência que a distribuição foi propositada, no sentido de proporcionar uma experiência diferenciada a cada estagiário. E de que maneira!

Neste sentido, tive de aprender a responder de uma nova forma, adaptada ao novo contexto que estava inserido. O primeiro passo foi tentar perceber as matérias de ensino que estavam a ser lecionadas, com a finalidade de dar seguimento ao processo. A duração deste período transitório estava prevista para um mês, porém devido a atividades da escola e a rápida colocação do professor definitivo, reduziu o tempo em apenas cinco aulas de EF. A solução passou por lecionar voleibol conjuntamente com a aptidão física. A escolha justifica-se pela continuidade das matérias e preferência dos alunos. As situações de passe, manchete e serviço com tarefas de complexificação estiveram presentes em quase todas as aulas numa parte inicial. Realço a dificuldade de planejar tarefas desafiantes, uma vez que os alunos alcançavam facilmente o sucesso. A parte maioritária da aula era dedicada às situações de jogo 2x2 com condicionantes de aprendizagem em contexto competitivo.

Alcanço o fim desta experiência com o sentimento de tristeza pelo simples facto de querer muito mais. A “história”, ainda que curta, fica marcada por uma rápida ligação positiva. Sinto-me um privilegiado por ter estado na posição de professor com alunos desta natureza. A ligação foi mútua, dando resultado a que a última aula do ano letivo fosse lecionada por mim em conjunto com a professora da turma, a pedido dos mesmos.

No sentido de aumentar este role de sensações, chega a vez de lecionar ao longo de um mês uma turma do 6º ano de escolaridade. Esta proposta vem no seguimento da regulamentação do EP direccionar os EE para a leção de um ciclo diferente, mais precisamente o 2º ciclo de ensino. A EC não tem alunos neste ciclo de ensino, como tal foi proposto realizar esta componente noutra instituição localizada nas suas imediações.

A turma do 6º ano que me foi atribuída era composta por 22 alunos (9 rapazes e 13 raparigas). O andebol, o salto em comprimento e o hóquei foram as várias matérias lecionadas, na sequência da prática distribuída utilizada pelo professor da turma.

O excerto seguinte expressa a forma como me senti nos momentos prévios à primeira aula.

“Confesso que estou bastante receoso, devido ao que tinha vindo a ser transmitido pelo PC. Aquilo é outro mundo... não tem nada a ver com a EF que estamos habituados... vão ser métodos de trabalho totalmente diferentes”.

(DB, 4 de Maio 2022)

Em boa verdade, é que estes comentários do PC retrataram na perfeição esta nova experiência. A “nova” escola, o espírito da área disciplinar de EF, as estratégias, os alunos, a organização do material. Esta panóplia de aspetos foram, definitivamente, um mundo novo para explorar. No entanto, o ponto alto desta descoberta foi observar a alegria dos alunos durante as aulas de EF.

“Foi gratificante ver alunos que gostam realmente de Educação Física, gostam de jogar, de correr, de saltar... A energia nunca acaba e querem sempre mais.”

(DB, 4 de Maio 2022)

No que diz respeito às estratégias de lecionação, de realçar a importância de um discurso adequado à idade dos alunos, bastante claro e o planeamento de atividades simples com transições que não envolvam muitas alterações ao nível da estrutura da aula. As aulas tinham a duração de 50 minutos, algo a que não estava habituado, levando-me a adotar este tipo de estratégias para economizar o tempo da melhor forma possível. São também exemplo disso, a

combinação de sinais de comunicação rápidos (eg. “quando ouvirem o apito e levantar a mão têm 10 segundos para se colocarem em meio círculo à minha volta”).

A turma tinha um aluno com *Síndrome de Asperger*, pelo que teve de haver cuidados redobrados em todos os momentos da aula. A *Síndrome de Asperger* afeta a forma como as pessoas percebem o mundo e interagem com outras pessoas. Trata-se de um dos perfis ou espectro de autismo, o chamado Transtorno do Espectro Autista. As pessoas com Asperger veem, ouvem e sentem o mundo de forma diferente, de todo o resto. Sem dúvida alguma, que foi mais um desafio do qual me irei sempre recordar. Na distribuição de tarefas e dos alunos tinha sempre o cuidado de colocar este aluno junto de alunos que estavam dispostos a ajudar na sua inclusão, prevendo sempre tarefas básicas em cada atividade. A amabilidade do ‘pequeno’, aliado à forma como me fazia sentir o “melhor amigo” dele, contribuiu para a elevação dos meus níveis de atenção.

Sem dúvida alguma, que posso classificar esta diversidade de experiências enriquecedoras para a minha ação pedagógica. A capacidade de ensinar, em todas situações, é na minha visão o ponto alto de todo desafio de ser professor.

Para terminar, apresento uma pequena atividade (Figura 4) realizada pelos alunos desta turma, no sentido de garantir que nunca mais me esquecerei da forma como fui recebido.



Figura 4. - Despedida do 6º Ano de Escolaridade

“Quanto à experiência... senti que é bastante diferente lidar com alunos com idades mais baixas. Gostei imenso, ao contrário daquilo que imaginava. Foram todos muito educados e cumpriram com as regras estabelecidas logo na primeira impressão. Provavelmente, o mais importante, foram as primeiras palavras para que tudo fosse à minha maneira.”

(DB, 4 Maio 2022)

7. O ENSINO DO ANDEBOL NA ESCOLA: Um estudo em turmas do Ensino Secundário

7.1. Resumo

O presente estudo teve como propósito central analisar a aprendizagem dos alunos nos aspetos técnico-táticos numa unidade didática de andebol. Sessenta e um alunos pertencentes a três turmas do ensino secundário, quarenta e dois do sexo feminino e dezanove do sexo masculino, de uma escola da zona metropolitana do Porto, participaram nesta unidade didática de Andebol. Foram registados em vídeo dois momentos, da respetiva unidade didática nas três turmas, mais precisamente o momento inicial e final. Foi elaborada pelo gabinete de andebol da FADEUP, uma ficha de observação sistemática em formato excel, onde foram registadas todas as ações de jogo em cada posse de bola. Posteriormente, os dados foram alvo de uma análise e comparação, usando medidas descritivas e o teste de medidas repetidas, com o objetivo de verificar a existência de diferenças significativas de desempenho nos dois momentos. Para além disso, foram enviados os vídeos, aleatoriamente, para dois especialistas de andebol analisarem, no sentido de os colocarem na ordem cronológica correta e alinhamento com a sequência de ensino estabelecida na unidade didática. Os dados revelaram que os alunos, não melhoraram significativamente na generalidade dos aspetos técnico-táticos entre o início e o final da unidade didática. No entanto, os especialistas ao colocarem a maioria dos vídeos das turmas pela ordem correta de alinhamento com a sequência de ensino das unidades didáticas, evidenciam que houve melhorias de desempenho observáveis.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ANDEBOL NA ESCOLA; APRENDIZAGEM; ENSINO SECUNDÁRIO.

7.2. Abstract

The main purpose of this study was to analyze student learning in technical-tactical aspects in a handball teaching unit. Sixty-one students from three secondary school classes, forty-two female and nineteen male, from a school in the metropolitan area of Porto, participated in this Handball didactic unit. Two moments of the respective didactic unit in the three classes were recorded on video, more precisely the initial and final moments. A systematic observation sheet in excel format was prepared by the handball office of FADEUP, where all game actions in each possession of the ball were recorded. Subsequently, the data were analyzed and compared, using descriptive measures and the repeated measures test, with the objective of verifying the existence of significant differences in performance at the two moments. In addition, the videos were randomly sent to two specialists of this sport to analyze, in order to place them in the correct chronological order and alignment with the teaching sequence established in the didactic unit. The data revealed that the students did not improve significantly in most technical-tactical aspects between the beginning and the end of the didactic unit. However, when the experts placed most of the videos of the classes in the correct order of alignment with the teaching sequence of the didactic units, they showed that there were observable performance improvements.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; HANDBALL AT SCHOOL; LEARNING; HIGH SCHOOL.

7.3. Introdução

Ao longo dos anos a EF tem sido uma área com visões distintas, principalmente em termos da sua legitimidade. Umas perspectivas argumentam que não é comparável com as restantes disciplinas do currículo, outros enunciam o facto de ser única e rica em muitos aspetos, que outras não contém. Contudo, facilmente se percebe a importância desta no currículo escolar, uma vez que é a única disciplina que tem como foco principal a corporalidade, ou seja, atribui a importância educativa ao nível do corpo, tendo também o movimento e o jogo como as outras categorias fundamentais. A UNESCO (2015) considera que todos os sistemas de educação devem ter em consideração a importância da EF, da atividade física e do desporto, com o objetivo de estabelecer um equilíbrio e fortalecer os vínculos entre as atividades físicas e as restantes componentes da educação. Da mesma forma, devem ser asseguradas responsabilidades que uma EF inclusiva e de qualidade seja parte obrigatória do ensino primário e secundário. A mesma organização (2015) refere ainda, que uma EF de qualidade visa promover a competência do movimento para estruturar o pensamento, expressar sentimentos e enriquecer a compreensão. Através da competição e da cooperação, os alunos valorizam o importante papel das regras, dos valores e do *fair play*, lidando com o sucesso e com o insucesso. Estas experiências contribuem para uma aproximação de valores claros e consistentes, reforçando a sua responsabilidade social por meio da participação e do desempenho. Para além destas questões relacionadas com a EF, deve existir um processo de planeamento racional que vise à máxima eficiência, flexibilidade de utilização e estruturação por objetivos (Vicianá, 2002).

Existem três níveis de decisão na estruturação e concretização do planeamento educacional: (1) curricular, de ordem superior; (2) de escola, normalmente definido em área disciplinar de Educação Física (EF); e (3) do professor, com carácter essencialmente aplicativo e operacional (Vicianá e Mayorga-Vega, 2016).

O nível decisional mais abrangente, de âmbito curricular, está ligado à forma como as nações, dependendo de sua própria política educativa,

características socioculturais e socioeconómicas, fatores políticos e ideológicos, desenvolvem as suas diretrizes-padrão e programam os seus objetivos educacionais (Kelly & Melograno, 2004; Viciania, 2002). O curriculum estabelece uma estrutura para organizar o que deve ser ensinado, especifica o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer em cada nível, define as expetativas mínimas do que se pretende alcançar, estabelecendo as grandes prioridades e produtos a obter em cada área de conteúdo considerado, dadas as restrições de tempo ao dispor dos professores, servindo para a orientação destes no desenvolvimento de unidades e aulas (Rink, 2010).

Em sintonia com o nível de decisão intermédio (escola e área disciplinar de EF), no documento introdutório das aprendizagens essenciais (Aprendizagens Essenciais 12º Ano, 2018), o curriculum é desenvolvido, reforçando a possibilidade da sua gestão flexível, de forma contextualizada, à turma, e a todos e cada um dos alunos, garantindo, desta forma, o princípio da equidade no acesso, respondendo à diversidade das necessidades e possibilidades dos alunos e das condições das escolas, promovendo a inclusão, por via da diferenciação pedagógica (Aprendizagens Essenciais 12º Ano, 2018).

No nível decisional último, o professor adapta o plano ao ano, turma e contexto, com um carácter prático e operacional estruturando UD's, que consubstanciam os principais temas a lecionar.

O plano anual elaborado pelos professores de EF engloba várias UD's, que preenchem a necessidade de lecionar um conjunto mais ou menos alargado de conteúdos, satisfazendo as determinações estruturadas a partir do curriculum (Piéron, 1999; Siedentop & Tanehill, 2000).

A UD é assim o conjunto de aulas lecionadas para atingir objetivos pré-definidos, com base na previsão do tempo de aprendizagem necessário em função de experiências anteriores ou tendo como referência estudos realizados para o efeito (Viciania, Salinas, & Cocca, 2008).

A duração da UD, em função do tempo necessário para atingir os objetivos previstos, é um dos aspetos mais importantes da sua construção (Delaunay & Pineau, 1989; Viciania, 2002). De acordo com o modelo de aprendizagem de Carroll (1963), a aprendizagem é função do *tempo passado a aprender* (conjuga o tempo definido para tal e a perseverança na tarefa) e o *tempo necessário para*

aprender (integra a aptidão dos alunos para adquirir os conteúdos, capacidade de compreender a instrução e a qualidade desta).

A ideia de cobrir o curriculum (Siedentop & Tanehill, 2000), provoca nos professores a necessidade de tratar um vasto leque de conteúdos durante o ano, podendo causar UD curtas e ineficazes (Himberg, Hutchinson, & Roussell, 2003). A lecionação de UD com um número reduzido de aulas tende a situar os alunos num nível de experiencição, tempo insuficiente para produzir efeitos de aprendizagem (Seners, 2001). Por exemplo, os professores de EF em formação têm tendência a elaborar UD muito curtas com o objetivo principal de fazer com que os alunos desenvolvam a sua aptidão física (Pérez-Pastur, 2010). Embora muitos estudos tenham sido eficazes no aumento dos níveis de aprendizagem dos alunos em EF (Arday, et al., 2010; Gray & Sproule, 2011), nenhum deles mencionou, especificamente, quanto tempo é necessário para aprender determinados conteúdos.

As UD longas permitem ao professor a oportunidade de ensinar com uma visão de aprendizagem mais abrangente e, mais importante ainda, levar os alunos a uma participação bem-sucedida e significativa.

A construção tradicional de UD visa alcançar objetivos isolados (Kelly & Melograno, 2004; Piéron, 1992; Siedentop & Tanehill, 2000), não conseguindo integrar objetivos, conteúdos e a perspetiva situacional da aprendizagem (Smith, 2011). De acordo com esta perspetiva, as UD são lecionadas em bloco, ou seja, englobando aulas consecutivas do mesmo conteúdo, apresentando alguns problemas: (1) a aprendizagem reveste-se, por vezes, de um trabalho duro e monótono; (2) quando algum conteúdo é aprendido, o professor ensina um novo, não dando tempo aos alunos para uma prática bem-sucedida; (3) existem perdas, na sequência de um determinado período de destreino; (4) não existe ligação com outros conteúdos, provocando aprendizagens isoladas; e (5) não se atingem resultados reais no final do ano letivo (Viciano & Mayorga-Vega, 2016).

Em alternativa, os referidos autores apresentam diferentes possibilidades de estruturar temporalmente as UD: intermitentes, alternadas, irregulares e reforçadas, procurando colmatar as fragilidades de organização tradicional acima apontadas (Viciano & Mayorga-Vega, 2016).

As UD são planeadas tendo a vista a sua concretização na aula. Conforme o período de tempo mais restrito e curto para o qual os professores planeiam. Todos os níveis de planeamento devem estar interrelacionados e a consistência deve prevalecer ao longo dos mesmos, ou seja, as metas que se pretendem atingir de acordo com o currículo. O ponto a alcançar, ou seja, as metas que se pretendem atingir de acordo dos currículos, devem estar refletidas nas UD's, nas aulas e naquilo que os alunos vivenciam.

O processo de planeamento é antecedido por uma análise contextual prévia, em que são determinantes (1) o próprio professor (conhecimento do conteúdo, experiência no nível de ensino considerado, recursos disponíveis na ajuda à lecionação, por exemplo), (2) os alunos (número por turma, existência de necessidades educativas especiais, conhecimento acerca deles e nível global apresentado), (3) os conteúdos (nível expectável dos alunos sobre os conteúdo(s) a lecionar em termos motores e de conhecimentos, ordenação possível dos mesmos, ajustamentos a fazer para adaptação aos estudantes, tempo necessário à concretização das aprendizagens previstas) e (4) os recursos disponíveis (número de aulas previstas para a UD, tempo de instrução, espaços e materiais disponíveis e/ou adaptáveis em relação com dimensão da turma) (Metzler & Colquitt, 2021).

O diagnóstico dos alunos permite identificar problemas, servindo de base para as decisões a tomar ao longo da UD, através de uma adequação do ensino às características apresentadas pelos alunos (Rosado et. Al, 2011). É bastante útil testar previamente os alunos sobre os objetivos a serem alcançados no final da UD. Assim, os alunos tomam consciência do caminho a percorrer e o professor tem a oportunidade de planejar tarefas ajustadas ao nível da turma e de cada aluno. O diagnóstico inicial permite ainda a comparação com a avaliação final, determinando mais claramente o progresso dos alunos (Rink J., 2014)

O professor deve procurar ter os objetivos claramente identificados e definidos na UD considerada (Rink J., 2014), estruturados dentro dos domínios: cognitivo, motor e afetivo, determinando o comportamento a atingir pelos alunos, as condições em que o mesmo se realiza e os respetivos critérios de desempenho (Metzler & Colquitt, 2021). Nesta linha de pensamento, o professor deve procurar estabelecer um planeamento que englobe estes aspetos,

especialmente, sendo o ensino dos JDC uma das áreas mais relevantes no ensino da EF e no currículo.

Os JDC têm um papel preponderante no currículo da EF, uma vez que contribuem bastante na promoção de todas as características mencionadas. Graça e Mesquita (2015b) afirmam que, o lugar dos jogos desportivos na EF é privilegiado, destacando-se pelo seu valor próprio; o seu potencial edificante do humano, como prática moral, cultural e social; o seu potencial para enriquecer de prazer, de significado e sentimento de realização a vida de quem está, de uma qualquer maneira, ligado à prática dos jogos. Os JDC fazem parte das atividades lúdicas, mas, de acordo com Caillois (1958), são bem diferentes da “paidia”, caracterizada pela diversão sem regras. O lúdico é o jogo a par com regras preestabelecidas, em que os praticantes visam cumprir com a devida disciplina e organização. O prazer do lúdico advém da experiência do desafio e da satisfação de resolver os problemas proporcionados pelo jogo (Graça e Mesquita, 2015b).

No contexto escolar procura-se que os JDC satisfaçam todas estas questões, mas sem descorar a vertente educativa. Neste sentido, Siedentop (2002), considera que para ser educativo, o ensino dos jogos tem de visar aos alunos uma melhoria na capacidade jogar, de entender o jogo e de fruir o jogo, contribuindo, assim, para a formação do cidadão desportivamente culto, competente e entusiasta. Para uma contribuição positiva a este o planeamento deverá, assim, apresentar à máxima eficiência, flexibilidade de utilização e estruturar-se por objetivos (Viciania, 2002). Nesta linha de pensamento, surge o planeamento das UD. O professor deve ter os objetivos claramente identificados e definidos na UD considerada (Rink J., 2014), estruturados dentro dos domínios: cognitivo, motor e afetivo, determinando o comportamento a atingir pelos alunos, as condições em que o mesmo se realiza e os respetivos critérios de desempenho (Metzler & Colquitt, 2021).

7.3.1. Ensino dos jogos desportivos coletivos

No desenvolvimento de uma UD dedicada aos JDC, importa clarificar a base concetual de que se parte, do ponto de vista do professor, para estruturar o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, a avaliação inicial é fulcral para conseguir perceber o ponto de partida. O diagnóstico dos alunos permite identificar problemas, servindo de base para as decisões a tomar ao longo da UD, através de uma adequação do ensino às características apresentadas pelos alunos (Rosado et. Al, 2011). Assim, também os alunos tomam consciência do caminho a percorrer e o professor tem a oportunidade de planear tarefas ajustadas ao nível da turma e de cada aluno. O diagnóstico inicial permite ainda a comparação com a avaliação final, determinando mais claramente o progresso dos alunos (Rink, 2014).

O jogo assume assim o papel de contexto de referência: o professor pretenderá assim fazer evoluir o nível de jogo dos alunos, referenciado pelo diagnóstico inicial efetuado, melhorando as relações de cooperação-oposição entre os participantes.

Os alunos aprendem e progridem a jogar, expressando um ajustamento cada vez maior aos níveis de complexidade crescente que o próprio jogo vai apresentando, na sequência da sua própria evolução individual e coletiva. Jogar bem, ou saber jogar, é interpretar os diversos sinais/estímulos provenientes do meio envolvente e responder apropriadamente, de forma eficaz e eficiente (Tavares & Casanova, 2017). Por outras palavras, o aluno que joga bem sabe o que fazer, quando e como, tal como é preconizado pelo modelo de jogos para a compreensão (TGfU-Teaching Games for Understanding) (Bunker & Thorpe, 1982; Bunker e Thorpe, 1986; Thorpe, Bunker e Almond, 1984). Estes aspetos colocam a dimensão estratégica-tática como elemento central do processo ensino-aprendizagem dos JDC. Ensinar a jogar é, portanto, ajudar os alunos a melhorar as escolhas “táticas” que fazem face às diversas configurações de jogo com que se lhes deparam.

No ensino da tática, o professor deve ajudar o aluno a: (1) recordar/reconhecer situações de jogo; (2) saber interpretar a probabilidade de as mesmas acontecerem; (3) orientar o seu comportamento de procura visual; e

(4) utilizar adequadamente os indicadores referentes à postura/orientação corporal do(s) opositor(es) (Williams, 2000; Casanova, 2012; Roca e Williams, 2016; Casanova e Tavares, 2017).

O jogo de alto nível, enquanto referência cultural apresentada aos alunos, é-lhes quase completamente inacessível aos níveis de prática que podem apresentar. Por este motivo, é importante a utilização de formas de jogo modificadas adaptadas às características dos alunos, com base nos princípios pedagógicos: (1) da amostragem (vivência de diversas situações, oportunidades, cenários, tendo em vista o aumento do leque de possíveis decisões/respostas); (2) da representação (construção de exercícios cujo formato competitivo/ecológico potenciará a identificação de oportunidades de ação similares às de jogo, incrementando o ajustamento das potenciais respostas); (3) do exagero (a manipulação dos constrangimentos inerentes à tarefa proposta orienta o aluno para um determinado tipo de problema, solicitando maior frequência da sua resolução, desde que se garanta a integridade da mesma); e (4) do ajustamento da complexidade tática (adaptação das formas de jogo às capacidades dos alunos) (Bunker & Thorpe, 1986; Graça & Mesquita, 2013; Cunha, Afonso & Clemente, 2021).

No desenvolvimento de uma UD de JDC, deve encontrar-se o equilíbrio ótimo entre a propostas de situações de jogo e a exercitação que favoreça a melhoria da capacidade de jogo dos alunos. Embora devendo depender exclusivamente das opções didático-metodológicas do docente, existem por vezes condicionalismos de ordem contextual (espaços de aula, material, número de alunos por turma) limitativos das decisões mais adequadas do professor.

A construção dos exercícios/tarefas deve obedecer aos seguintes princípios: (1) ter um desenho representativo (a aprendizagem deve fazer-se em contextos similares ao da situação real); (2) deve desenvolver ligações relevantes entre a informação existente/produzida e o movimento realizado; (3) permite a manipulação de constrangimentos, acentuando a exploração de potenciais soluções; (4) variabilidade, guiando o aprendiz na descoberta de soluções funcionais individualizadas para atingir determinados objetivos específicos; (5) e orientar externamente o foco atencional do aluno, limitando o

controlo consciente da execução dos movimentos (Chow, Davids, Button e Renshaw, 2016).

O relevo crescente dado às perspetivas construtivistas da aprendizagem orienta a atuação do professor para a utilização de estratégias instrucionais menos diretivas, com carácter mais implícito, suscitando a participação proativa e autónoma dos alunos, com espaço para decidir e regular as tarefas de aprendizagem (Mesquita, 2006; Rovegno, 1995; Souza & Oslin, 2008; Chambers & Vickers, 2006). O significado dado à aplicação das habilidades técnicas coloca o aluno a tomar decisões e a intervir em situações autênticas de prática, tentando resolver os problemas colocados pelo jogo (Griffin et al., 2003; Hopper, 2002; Light, 2005, 2008; Mesquita et al., 2005; Nevett et al., 2001), assumindo um papel intencional, responsabilizando-se pela aprendizagem realizada e utilizando os seus processos cognitivos para perceber e decidir na situação concreta de jogo (Brooker et al., 2000; Graça & Mesquita, 2007; Gréhaigne & Godbout, 1995; Rovegno et al., 2001).

A possibilidade de adequar o conteúdo de aprendizagem (natureza, complexidade, dificuldade) às características dos alunos, considerando a sua história pessoal e motivação, parece ajudar a colocar quem aprende no centro do processo (Rink, 2001).

7.3.2. O ensino do andebol na escola

“Nos últimos tempos, o jogo de andebol evoluiu de forma significativa, consequência de alterações regulamentares e também devido ao desenvolvimento de métodos de treino mais ajustados à modalidade e aparecimento de modelos de jogo mais evoluídos” (Estriga & Moreira, 2017, p.123). De acordo com as mesmas autoras, o rápido desenvolvimento do andebol faz com que a investigação nesta área seja ainda escassa, tanto ao nível da formação, como no alto nível.

As particularidades do ensino do andebol não se ficam por aqui. Provavelmente, devido à escassa investigação e falta de modelos de ensino, ao que parece, o ensino do andebol tem sido visto pelos profissionais docentes com

alguma reserva, e ainda porque é considerado de difícil lecionação na escola, também devido à falta de espaços apropriados (Estriga & Moreira, 2017).

No sentido, de minimizar a dificuldade de lecionação Estriga e Moreira (2017), dirigem as orientações emanadas na sua proposta metodológica com base nos modelos de ensino dos jogos desportivos, nomeadamente: o ensino dos jogos para a compreensão (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982); o Tactical Game Approach (Mitchell, 1996), o modelo de competência nos jogos de invasão (Musch et al., 2002); e por fim o modelo de abordagem progressiva ao jogo (Mesquita, 2006). Estes modelos conjugam a valorização da vertente tática e cognitiva na aprendizagem do jogo. Quanto às habilidades técnicas, são lecionadas de acordo com a sua importância na resolução dos problemas do jogo, e de forma que os alunos entendam a sua utilidade no contexto tático.

Na operacionalização destas orientações, Estriga e Moreira (2017) valorizam as formas de jogo modificadas, em representação do jogo formal. Neste sentido, as autoras consideram as formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo como elementos cruciais na lecionação do andebol na escola, uma vez que permitem facilmente a manipulação da complexidade e dificuldade das atividades, adaptando as mesmas ao contexto em questão e às necessidades dos alunos.

7.4. Objetivos

7.4.1. Objetivo Geral

O presente estudo teve como propósito central analisar a aprendizagem dos alunos nos aspetos técnico-táticos numa unidade didática de andebol.

7.4.2. Objetivos Específicos

- a) Analisar as alterações nas ações técnicas do passe e remate;
- b) Analisar as ações táticas da efetividade da defesa e construção do ataque;

- c) Verificar se existiram melhorias significativas nas ações técnico-táticas do momento inicial para o final de unidade didática.
- d) Verificar se especialistas de andebol percecionam melhorias no desempenho técnico-tático dos alunos entre o início e o final da unidade didática.

7.5. Metodologia

7.5.1. Participantes

Participaram no estudo 61 alunos, 42 do sexo feminino (68,90%) e 19 do sexo masculino (31,10%), pertencentes a três turmas de cursos científico humanísticos de uma escola da zona metropolitana do porto. Uma turma era composta por 15 raparigas e cinco rapazes (n=20); outra por 14 raparigas e cinco rapazes (n=19); e a terceira por 13 raparigas e nove rapazes (n=22).

A média de idades era de 17 anos, sendo que os rapazes apresentam uma idade média de 17,1 ($\pm 0,6$) anos e do ponto de vista antropométrico, a estatura média é de 180cm ($\pm 5,6$) e o peso 77,4kg ($\pm 11,8$). No caso das raparigas, a idade média é de 17,0 ($\pm 0,6$) anos, a altura é de 163cm ($\pm 6,6$) e o peso de 63,9kg ($\pm 12,5$) (Tabela 4).

Tabela 4 - Caracterização dos Participantes

Sexo	Parâmetros	Idade (anos)	Altura (cm)	Peso (kg)	IMC
Feminino (n=42)	Média	17,0 $\pm$ 0,6	163 $\pm$ 6,6	63,9 $\pm$ 12,5	25,0 $\pm$ 4,3
	Mínimo	16	153	37,2	15,7
	Máximo	18	180	92,7	34,5
Masculino (n=19)	Média	17,1 $\pm$ 0,6	180 $\pm$ 5,6	71,7 $\pm$ 8,08	22,1 $\pm$ 2,1
	Mínimo	16	168	59,4	19,0
	Máximo	18	190	95,7	27,7
Total (n=61)	Média	17,0 $\pm$ 0,6	168 $\pm$ 10,0	66,3 $\pm$ 11,8	23,5 $\pm$ 3,9
	Mínimo	16	153	37,2	15,7
	Máximo	18	190	95,7	34,5

Todos os participantes envolvidos no estudo assinaram um consentimento informado representativo da sua participação voluntária. No caso dos estudantes menores de idade o consentimento foi assinado por eles e pelos seus encarregados de educação. Todos foram informados do direito a abandonar o estudo a qualquer momento por livre vontade sem que adviesse qualquer prejuízo.

7.5.2. A unidade de ensino

O processo de ensino foi elaborado à luz das orientações relativas ao Modelo de Competência nos jogos de invasão (MJCI). Este, pode-se entender como um modelo híbrido entre o Modelo da Educação Desportiva (MED) e o modelo de Ensino dos Jogos para a compreensão (TGfU).

Em comum com o TGfU, o MJCI privilegia a escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; o confronto com problemas reais de jogo; a introdução do ensino das habilidades do jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão.

No caso do MED propõe a criação de um contexto desportivo autêntico, com caráter festivo, *fair play*, equidade e inclusão de todos os alunos. De igual modo, pressupõe a promoção de competências no desempenho de papéis de relevo, tais como: o desempenho das funções de árbitro e treinador. No entanto, o desempenho destas funções não foi aplicado, no sentido de uma promoção máxima da participação prática efetiva dos alunos.

O MCJI caracteriza a competência de um jogador em três formas diferentes de aprendizagem (Graça & Mesquita, 2015a): (i) as formas básicas de jogo, que representam versões modificadas do jogo formal apropriadas ao nível dos alunos, cada uma fornecendo o contexto para determinar as necessidades

de aprendizagem, consolidar e facultar a passagem para uma nova forma básica de jogo; (ii) as formas parciais de jogo, que se caracterizam por situações mais simplificadas que, sem desvirtuar o jogo, visam evidenciar e facilitar certos momentos do mesmo e (iii) as tarefas baseadas no jogo, caracterizando-se por situações de aprendizagem que procuram enfatizar os mecanismos de execução num contexto muito simplificado, mas que visam a transferência para um determinado momento do jogo. Tendo como referência estas orientações, foi elaborada a unidade de ensino.

A unidade de ensino, teve como ponto de partida a avaliação inicial ou diagnóstica. Através desta, foi possível enquadrar o nível dos alunos nos diferentes parâmetros, tal como refere Sobral & Barreiros (1980). Na visão de Rosado et al. (2002), a AD permite perceber se, de acordo com os conhecimentos e aptidões dos alunos, é possível iniciar novas aprendizagens, identificando as dificuldades nos conteúdos, assim como a revisão de conteúdos anteriores. Analisando o comportamento dos alunos na sua generalidade identificou-se que existia bastante aglomeração em torno da bola, as tentativas do ataque eram realizadas através de iniciativas individuais e, ao nível coletivo, as falhas nos passes e receções eram bastante frequentes. Face a estas características, os alunos possuem um nível de jogo, essencialmente, anárquico. Nesta linha, Estriga e Moreira (2017), na sua proposta metodológica para o ensino do andebol, caracterizam estes comportamentos no 1º Nível de jogo, “*do jogo sem sistema à organização rudimentar*”, sendo preconizadas pelas mesmas autoras duas formas básicas de jogo (1 e 2). Na forma básica de jogo 1 (FBJ1) são focadas as dificuldades ofensivas, particularmente, na relação com a bola e na cooperação ofensiva. Na forma básica de jogo 2 (FBJ2) é introduzido o princípio da responsabilidade defensiva individual, promovendo assim um maior dinamismo no jogo, no sentido de criar outros problemas ofensivos que levem à melhoria das ações de cooperação e à resolução de duelos de 1x1.

Os mesmos autores definem como principais objetivos para esta etapa de aprendizagem, a melhoria de competências técnicas individuais, relacionais ofensivas mais simples e de entendimento do jogo. Complementarmente, os

autores também consideram, que os alunos devem aprender a construir o jogo em função da baliza e que a cooperação ofensiva deve evoluir no sentido da exploração do espaço livre (com e sem bola). No aspeto defensivo são introduzidas as noções básicas de defesa do portador da bola, do oponente direto e da baliza.

Em conformidade com os elementos referidos, nesta etapa é fundamental melhorar as competências técnicas individuais, relacionais ofensivas mais simples, do entendimento das ações e do próprio jogo. Neste sentido, poderemos encontrar uma breve síntese dos objetivos para UD, tanto ao nível técnico, tático e dos conhecimentos (Tabela 5).

Tabela 5 - Síntese Objetivos Unidade Didática

	OFENSIVOS	DEFENSIVOS
MODELO DE JOGO	FBJ1 e FBJ2: Ocupar o espaço de forma racional	FBJ1: Defesa sem sistema FBJ2: Introdução do princípio da responsabilidade defensiva individual
PROBLEMAS TÁTICOS GERAIS	Manter a posse de bola Progredir em direção à baliza	Recuperar a bola Defender a baliza
OBJETIVOS TÁTICOS (GRUPO E INDIVIDUAL)	Identificação de oportunidades de finalização Criação e identificação de linhas de passe Desmarcação de apoio e rutura Finta de passe Finta de deslocamento	Identificação de adversário direto Enquadramento defensivo Interceção do passe Função de GR
OBJETIVOS TÉCNICOS (HABILIDADES MOTORAS)	Adaptação e manejo da bola Passe de ombro (trajetória e direção) Remate em salto e pé fixo Receção frontal	Posição base defensiva Deslocamentos ofensivos Interceção de passe
CONHECIMENTOS	Regulamentares e funções	

Relativamente às formas de jogo privilegiadas, destacamos a limitação do espaço em contexto escolar como um dos aspetos limitativo do processo. Neste sentido, a diminuição do espaço, assim como a redução das formas de jogo estiveram sempre presentes no planeamento.

Podemos caracterizar o GR+3x3+GR, como a estrutura mais utilizada numa primeira fase. Contudo, no decorrer da UD tiveram de ser implementadas

estruturas de jogo que privilegiassem as situações de superioridade numérica, uma vez que os alunos tinham alguma dificuldade em progredir no terreno de jogo. Desta forma, o GR+2x2(+GR), com GR avançado, foi a solução que nos pareceu mais viável. Esta estrutura permitia que o ataque tivesse mais um elemento, que houvesse mais espaço para atacar. Conjuntamente com a utilização desta estrutura, foram implementadas condicionantes nas ações dos alunos, que iam de encontro aos objetivos que pretendidos. De entre as condicionantes utilizadas, destacam-se: o toque obrigatório na própria linha de 6 metros antes de poder começar a defender, obrigando a que os alunos recuperassem no terreno de jogo imediatamente a seguir ao ataque; e a obrigatoriedade de a bola passar por todos os elementos da equipa antes de existir finalização. Após a implementação destas adaptações e condicionantes, os alunos começaram a obter mais sucesso nas suas ações, começaram a jogar em equipa e a explorar o espaço (contrariando aquela ideia inicial da aglomeração em torno da bola).

O espaço reduzido, como já foi referido, é uma limitação real no contexto escolar, portanto, foi frequente, simultaneamente às situações de jogo, o recurso a exercícios com tarefas baseadas no jogo e formas parciais de jogo. De destacar os jogos de passes e as situações de finalização, com variantes de complexificação, sempre relacionadas com o objetivo pretendido.

A evolução nas formas de jogo foram, gradualmente, acontecendo ao longo da UD, proporcionando alterações constantes às estruturas utilizadas. Quando os alunos já demonstravam alguma capacidade na resolução dos problemas criados pela estrutura GR+2x2(+GR), com GR avançado, adotamos uma estrutura um pouco mais complexa, mantendo a superioridade, que foi o caso da GR+3x3(+GR).

Numa fase final, os alunos já eram capazes de resolver situações de igualdade numérica com menos dificuldades, portanto demos prioridade ao GR+3X3+GR. Nesta forma de jogo, foi possível verificar os alunos com um nível de jogo bastante razoável. Estes já eram capazes de se afastar do portador da bola para dar linhas de passe, procuravam atacar o espaço livre e quando

condicionados pela defesa eram capazes de passar a bola a um colega e reposicionarem-se dando continuidade ao ataque; havia muito menos erros nas trajetórias do passe; era visível a iniciativa de finalizar sempre que existia espaço para tal e, a defender, posicionando-se entre a bola e a baliza, procurando controlar o oponente direto e, desta forma, terem uma atitude defensiva muito superior à fase inicial.

A Figura 5 ilustra a UD de andebol. Esta foi lecionada ao longo de dez aulas de forma equivalente nas três turmas com a duração de 100' cada.

Cada aula estava organizada em três partes: uma inicial (ativação geral), de duração aproximada de 15', uma fundamental, onde era lecionado a matéria de ensino estudada, de cerca de 50' e uma final, dedicada ao desenvolvimento da aptidão física, de 20', totalizando 500' destinados ao andebol.

UD ANDEBOL										
Mês	Fev	Março			Abril		Maio			
Dia	22	8	22	29	19	26	3	10	24	31
Tempo Aula	100'(50')	100'(50')	100'(50')	100'(50')	100'(50')	100'(50')	100'(50')	100'(50')	100'(50')	100'(50')
Espaço Disponível	1/2	1/2	T	1/2	1/2 ou T	1/2	T	1/2	1/2	1/2
Torneio	AD		X					X		AS
Avaliação		AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	
FBJ		FBJ1	FBJ1	FBJ1	FBJ1	FBJ1	FBJ1	FBJ1	FBJ1	
FPJ		GR+2x2(+Gr)	GR+2x2(+Gr)	GR+2x2(+Gr)	GR+2x2(+Gr)	GR+3x3(+Gr)	GR+3x3(+Gr)	GR+3x3(+Gr)	GR+3X3+GR	
TBJ		10 PASSES (2X2+AP)		SITUAÇÃO 2x1(+Gr) Finalização	SITUAÇÃO 2x1(+Gr) Finalização	JOGO DE PASSES 3x3 SITUAÇÃO 2x1(+Gr)	JOGO DE PASSES (4x4)		SITUAÇÃO 2x1(+Gr) Finalização	
Papéis	AD	GR; DEFESA	GR; DEFESA	GR; DEFESA	GR; DEFESA	GR; DEFESA	GR; DEFESA	GR; DEFESA	GR; DEFESA	AS
Ass. For Learning						X				X

Legenda:	
T	Campo Todo
1/2	Meio-Campo
FBJ	Forma Básica de jogo
FPJ	Formas Parciais de jogo
TBJ	Tarefas baseadas no jogo

Figura 5. - Unidade Didática de Andebol

Tendo como ideia central a ocupação permanente em atividade dos alunos, a rentabilização da utilização do material e do espaço, a organização da aula englobava, habitualmente uma situação de jogo com maior utilização do espaço disponível, jogos de passes e situações exercitação, privilegiando sobretudo o remate e a finalização (Figura 6). Com maior disponibilidade de

espaço, eram utilizadas, preferencialmente, situações de jogo competitivas, em formato de torneio.

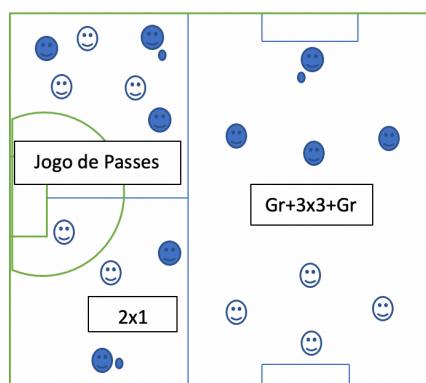


Figura 6. - Organização- Tipo da Aula Andebol

Importa referir que ao longo da UD, foram emitidos feedbacks com estratégias pertinentes por uma professora do gabinete de andebol da FADEUP, de acordo com a evolução dos alunos ao longo do processo.

A construção dos exercícios obedeceu à ideia da máxima contextualização em relação à situação de jogo, respeitando o princípio da representatividade das tarefas de treino (Dicks, Davids & Button, 2009).

Por último, importa salientar a utilização de uma bola de estrutura interna esponjosa (*Soft*), de fácil manipulação por parte dos alunos, não possibilitando o ressaltar no solo e, como tal, impedindo a utilização do drible e consequente exclusiva utilização do passe, bem como de impacto corporal reduzido, permitindo que todos os alunos passassem pela situação de guarda-redes sem qualquer constrangimento.

7.5.3. Procedimento de recolha dos dados

Foram registados em vídeo dois momentos, das 3 turmas, com o recurso à câmara de um telemóvel Xiaomi Mi 10 Pro com resolução de 1080p. O aparelho era colocado na bancada, orientado para o espaço de aula, de forma a conseguir capturar o maior ângulo de imagem possível. Estes dois momentos dizem

respeito ao momento inicial (M1) e ao momento final (M2) da UD, sendo estes com tempos de duração idênticos (aproximadamente 5 minutos).

O gabinete de andebol da FADEUP, providenciou um sistema de observação sistemática em formato Excel (Figura 7). Através deste sistema, foi efetuada a observação e registo da globalidade das ações de jogo técnico táticas do início ao fim da posse de bola de cada equipa.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Figura 7. - Sistema de Observação

Ao longo da UD, foram exercitadas várias formas de jogo, no entanto, a selecionada para observação foi a situação (GR+3x3+GR), uma vez que foi utilizada para a avaliação inicial, permite a igualdade numérica e, perante o espaço disponível, também foi a mais adequada.

7.5.4. Procedimentos de análise dos dados

1ª Parte

Ao longo da UD, foram exercitadas várias formas de jogo, no entanto, a escolhida para a respetiva observação foi a situação (GR+3x3+GR), uma vez que, como referido, permite a igualdade numérica e, perante o espaço disponível, foi a mais adequada. Esta situação foi igual para as três diferentes turmas.

De acordo com os dados recolhidos com recurso ao instrumento de observação, os respetivos foram analisados recorrendo a frequências absolutas e relativas. Os indicadores que tiveram por base esta análise foram os seguintes: tempo efetivo de jogo; número de posses de bola com finalização; número de posses de bola com golo; número de posses de bola com perda da mesma. Na tentativa de uma análise mais detalhada do número de perdas de bola, foram categorizadas da seguinte forma: i) perdas de bola devido a maus passes; ii) perdas de bola devido à atuação defensiva do adversário; seguidamente, todos estes indicadores foram convertidos em percentagens de acordo com o número de posses de bola totais de cada observação.

2ª Parte

O objetivo desta componente foi verificar se as diferenças eram significativas entre a avaliação inicial e a final. Para ajuizar se houve diferenças significativas comparou-se os indicadores relativos aos momentos M1 e o M2 de cada turma, através do T teste de medidas emparelhadas de Wilcoxon. O valor de significância foi estabelecido em $p \leq 0,05$.

3ª Parte

Para além destes, foram convidados dois especialistas da modalidade a fazer uma análise. Um especialista é membro do gabinete de andebol da FADEUP, considerado como tal devido à posição institucional que ocupa, à

qualificação acadêmica inerente e à experiência acumulada na modalidade como treinador (+10 anos). O segundo especialista é professor de educação física em atividade, contando com uma experiência significativa de lecionação no contexto escolar e como treinador.

Cada especialista foi solicitado com a seguinte tarefa: colocar os vídeos na ordem temporal correta. Os especialistas desconheciam a ordem cronológica dos vídeos, uma vez que foram enviados para cada um deles de forma aleatória. Foi considerado que se os especialistas fossem capazes de colocar os vídeos na ordem cronológica correta, provavelmente, seria um suporte para a afirmação de que realmente existiram aprendizagens consideráveis.

7.6. Resultados

A apresentação dos resultados, vai ser dividida em 5 partes: 1) tempo de jogo efetivo; 2) ações de cariz técnico; 3) ações táticas; 4) comparação entre o M1 e M2; e 4) categorização do nível e desempenho dos especialistas.

1) Tempo Jogo Efetivo

A análise efetuada ao tempo de jogo (Tabela 6), considerando globalmente a população estudada, evidencia que existiu um aumento do tempo de jogo efetivo de 63,00 ($\pm 6,24$) do M1 para 75,67 ($\pm 8,50$) no M2.

Tabela 6 - Tempo de Jogo Efetivo

TEMPO JOGO EFETIVO							
M1				M2			
TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO
T1	56	63,00	6,24	T1	82	75,67	8,50
T2	68			T2	66		
T3	65			T3	79		

2) Ações de cariz técnico

Neste parâmetro “ações de cariz técnico”, vão surgir os resultados relativos às perdas de bola por mau passe e posses de bola com remate.

Nas perdas de bola através de maus passes (Tabela 7), considerando globalmente a população estudada, verificou-se uma diminuição do número de perdas por maus passes de 76,00 ($\pm 20,88$) do M1 para 34,67 ($\pm 5,68$) no M2.

Tabela 7 - Perdas de Bola (Mau Passe)

MAU PASSE							
M1				M2			
TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO
T1	66	76,00	20,88	T1	41	34,67	5,68
T2	100			T2	30		
T3	62			T3	33		

Nas posses de bola com remate (Tabela 8), considerando globalmente a população estudada, existiu um aumento do número de remates de 34,66 ($\pm 7,50$) do M1 para 41,00 ($\pm 6,60$) no M2.

Tabela 8 - Posses de Bola com Remate

REMATE							
M1				M2			
TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO
T1	39	34,66	7,50	T1	41	41,00	6,60
T2	39			T2	35		
T3	26			T3	48		

3) Ações táticas

Relativamente às “ações táticas” vão ser apresentados os resultados relativos às posses de bola com golo, perdas de bola globais e perdas de bola devido à atuação defensiva.

Nos golos marcados (Tabela 9), considerando globalmente a população estudada, verificou-se um aumento do número de golos de 21,66 ($\pm 10,50$) do M1 para 24,93% ($\pm 2,74$) no M2.

Tabela 9 - Posses de Bola com Golo

GOLOS							
M1				M2			
TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO
T1	22	21,66	10,50	T1	22	24,93	2,74
T2	11			T2	27		
T3	32			T3	26		

Nas perdas de bola globais (Tabela 10), considerando globalmente a população estudada, foi evidente uma diminuição do número de perdas de 43,66 ($\pm 5,68$) do M1 para 34,03 ($\pm 6,88$) no M2.

Tabela 10 - Perdas de Bola Globais

PERDAS DE BOLA GLOBAIS							
M1				M2			
TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO
T1	39	43,66	5,68	T1	38	34,03	6,88
T2	50			T2	39		
T3	42			T3	26		

Nas perdas de bola através da atuação defensiva (Tabela 11), considerando globalmente a população estudada, verificou-se um aumento do número de perdas através da atuação defensiva de 7,67 ($\pm 6,65$) no M1 para 41,00 ($\pm 8,54$) no M2.

Tabela 11 – Perdas de Bola (Atuação Defensiva)

ATUAÇÃO DEFENSIVA							
M1				M2			
TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	TURMAS		MÉDIA	DESVIO PADRÃO
T1	11	7,67	6,65	T1	50	41,00	9
T2	0			T2	40		
T3	12			T3	33		

4) Comparação entre os dois momentos (M1-M2)

Neste parâmetro surgem os resultados da comparação entre o M1 e o M2, perante o teste de medidas repetidas.

Após a análise dos dados (Tabela 12), a maioria não é estatisticamente significativa, exceto o indicador de perdas de bola pela atuação defensiva, onde existe uma diferença considerada estatisticamente significativa ($p = 0,033$).

Tabela 12 - Comparação do M1 com o M2

INDICADORES	Valor P (M1-M2)
Tempo Efetivo de Jogo	0,285
Ações Técnicas	
Mau Passe	0,103
Remates	0,593
Ações Táticas	
Golos	0,666
Perdas Globais	0,152
Atuação Defensiva	0,033*

*Estatisticamente Significativo para $p \leq 0,05$.

5) Categorização do nível e desempenho dos especialistas

Este parâmetro contempla as respostas recebidas por parte dos especialistas convidados a participar no estudo (Tabela 13).

O Especialista 1 colocou os todos os vídeos (M1 e M2) pela ordem cronológica correta, exceto os vídeos relativos à turma 2 (T2).

O Especialista 2 colocou todos os vídeos (M1 e M2) pela ordem cronológica correta, exceto os vídeos relativos à turma 3 (T2). É, assim, visível uma unanimidade dos especialistas em relação à turma 1 (T1) e 3 (T3), em que todos consideraram que houve melhorias do M1 para o M2. Já na turma 2, existe uma concordância entre os especialistas.

Tabela 13 - Categorização do Nível e Desempenho dos Especialistas

ESPECIALISTA 1		ESPECIALISTA 2	
TURMAS	ORDEM	TURMAS	ORDEM
T1	CORRETA	T1	CORRETA
T2	INCORRETA	T2	INCORRETA
T3	CORRETA	T3	CORRETA

7.7. Discussão de Resultados

De acordo com os resultados obtidos, podemos verificar uma diminuição dos erros de passe (mais de metade) do M1 para o M2. Neste sentido, podemos considerar que a exercitação do passe em tarefas baseadas no jogo e em situações parciais de jogo aproximadas do contexto real, tiveram um resultado positivo na aprendizagem dos alunos. Importa referir que, em contexto escolar, os alunos têm mais facilidade de aprender a técnica do que a tática. No entanto, a parte técnica foi sempre exercitada em função da tática.

Os resultados relativos aos golos tiveram um aumento do M1 para o M2, esta realidade deve-se, provavelmente pelo facto de os alunos desenvolverem atitudes de finalização mais acentuada ao longo da UD, ou seja, passaram a tomar a iniciativa de finalização de forma mais recorrente. Este aspeto é visível no aumento considerável do indicador do número de finalizações. Neste panorama, podemos considerar que as situações de ataque evoluíram. O motivo desta evolução pode ser justificado pela maior compreensão do jogo por parte dos alunos, uma vez que ao longo da UD foram propostos desafios e situações tal como veiculam Mesquita et al (2005), no sentido que estes fossem capazes de resolver os problemas colocados pelo jogo, ou seja, os alunos melhoraram a

execução e, principalmente, sabiam quando executar (Kirk & MacPahail, 2002). Deste modo, as perdas de bola globais destacam-se como outro indicador de evolução do nível dos alunos, uma vez que se verificou uma descida do M1 para o M2. À medida que o ataque foi evoluindo, a atitude defensiva dos alunos também revelou bastantes melhorias, uma vez que as perdas de bola por ação defensiva aumentaram significativamente, resultando num indicador estatisticamente significativo.

Não podemos deixar de referir que, segundo a observação dos vídeos, tudo indica que no M2 existem mais alunos a tomar a iniciativa de finalização, enquanto, que no M1, maioritariamente apenas existe finalização por parte dos alunos mais aptos.

O tempo de jogo efetivo revela-nos que existe mais continuidade das ações, levando a um aumento do tempo efetivo considerável. Este facto, provavelmente, deve-se ao menor número de erros técnicos no M2, proporcionando assim um jogo mais jogado, com muito mais ações de sucesso.

Os especialistas, de um modo geral, foram capazes de colocar os vídeos pela ordem cronológica correta, este facto leva-nos a crer que, provavelmente, existiram melhorias técnicas e táticas dos alunos ao longo da UD. Ainda que estas melhorias não sejam totalmente significativas, facilmente se entende que existiu um processo de evolução. Todavia, a concordância dos especialistas na T2, levam-nos a refletir sobre o processo de evolução nesta turma. Pela nossa perspetiva e observação, provavelmente, poderá justificar-se pelo facto de a turma estar num nível superior no M1, que as restantes turmas, existindo assim menor evolução do M1 para o M2. Não podemos deixar de referir que este parâmetro é objeto de um olhar subjetivo, não se podendo afirmar convictamente que os alunos evoluíram ou não efetivamente. Contudo, é um fator que ajuda na compreensão do processo.

Conclusões e Limitações

No geral, os indicadores, são reveladores de melhorias, embora não tenham sido identificadas melhorias significativas. Neste panorama, podemos afirmar que houve evolução na aprendizagem dos alunos, mas não de acordo com as expectativas.

Por último, importa destacar que ao longo do estudo foram detetadas algumas limitações. O número de observações, provavelmente foi insuficiente, não possibilitando resultados estatisticamente significativos. O espaço disponível em contexto escolar é realmente redutor, na tentativa de melhorar os índices dos alunos, assim como o tempo disponível dedicado a UD, pode ser considerado insuficiente para aquisição de aprendizagem dos alunos.

Os resultados deste estudo mostram, que com uma duração mais alargada da UD, os alunos podem progredir de um nível mais rudimentar para um aproximado aos elementos-chave de um jogo bem jogado. Todavia, considero que as principais limitações se prenderam com o facto de apenas existirem dois momentos de curta duração para definir todo o processo de aprendizagem existente ao longo da UD.

Por fim, para além de todas estas questões, importa referir que os professores que lecionaram as UD, não foram os mesmos nas diferentes turmas. Sendo este estudo realizado em contexto de EP, é difícil que o professor seja o mesmo nas diferentes turmas ao longo de toda a UD.

7.8. Referências Bibliográficas

Ardoy, D. N., Fernandez-Rodriguez, J. M., Chillon, P., Artero, E. G., Espana-Romero, V., Jimenez-Pavon, D., ... & Ortega, F. B. (2010). Physical fitness enhancement through education, EDUFIT study: background, design, methodology and dropout analysis. *Revista Española de Salud Pública*, 84(2), 151-168.

Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-26.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethinking Games Teaching* (pp. 7-10)

Caillois, R. (1958). *Lex Jeux et les hommes: Le masque et le vertige* (2 ed.). Paris: Galimard

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers college record*, 64(8), 1-9.

Casanova, F. L. M. (2012). Perceptual-Cognitive Behavior in Soccer Players: Response to prolonged intermittent exercise.

Casanova, F., & Tavares, F. (2017). As habilidades percetivo-cognitivas subjacentes à tomada de decisão dos atletas dos jogos desportivos coletivos e suas concepções. *A tomada de decisão nos jogos desportivos coletivos: do laboratório ao terreno de jogo*. Porto: Editora FADEUP.

Chambers, K. L., & Vickers, J. N. (2006). Effects of bandwidth feedback and questioning on the performance of competitive swimmers. *Sport psychologist*, 20(2), 184.

Cunha P., Afonso J. & Clemente M. (2021). *Teoria e Metodologia do Treino Desportivo*. Instituto Português da Juventude e Desporto. Consult. 15 Julho 2022, disponível em:

https://ipdj.gov.pt/documents/20123/3644128/PNFT2021_TMTD_GIII.pdf/d63861e8-458f-5a67-e033-27dcbc66b836?t=166237502142

Delaunay, M., & Pineau, C. (1989). Un programme-la lechón-le cycle en EPS. *Revue EPS*, 217, 49-52.

Dicks, M., Davids, K., & Button, C. (2009). Representative task design for the study of perception and action in sport. *International Journal of Sport Psychology*.

Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica de ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 123- 164). Portugal: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar. Porto: Universidade do Porto*, 9-54.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015b). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Portugal: Editora FADEUP.

Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32.

Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47(4), 490-505.

Griffin, L. L., Brooker, R., & Patton, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical education and sport pedagogy*, 10(3), 213-223.

Himberg, C., Hutchinson, G., & Roussell, J. M. (2003). *Teaching secondary physical education: Preparing adolescents to be active for life*. Human Kinetics 1.

Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), 44-48.

Kelly, L. E., Kelly, L., & Melograno, V. (2004). *Developing the physical education curriculum: An achievement-based approach*. Human kinetics.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 21, 177-192.

Light, R. (2006). Introduction: The games approach to coaching. *New Zealand Physical Educator*, 39(1), 5.

Light, R. (2008). Complex learning theory—its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. *Journal of teaching in physical education*, 27(1), 21-37.

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

Mesquita, I (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. O. Bento & R. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 327-344). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). Planning for Model-Based Instruction. In M. Metzler & G. Colquitt (Eds.), *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). New York: Routledge.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). Planning for Model-Based Instruction. In M. Metzler & G. Colquitt (Eds.), *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). New York: Routledge.

Much, E, Mertens, B. Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., Remy, C, De Clercq, D, Mutaël, M., & Vonderlynck, V. (2002). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on cd. In M. Koskolou (Ed.), *Proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science, 24-28 July 2002*. Athens, Greece: Pashalidis Medical Publisher, European College of Sports Science.

Nevett, M., Rovegno, I., Babiarz, M., & McCaughtry, N. (2001). Changes in basic tactics and motor skills in an invasion-type game after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of teaching in physical education*, 20(4), 352-369.

Pérez-Pastur, R. (2010). Unidad didáctica sobre las capacidades físicas básicas.

Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas. Barcelona: INDE Publicaciones.

Renshaw, I., Araújo, D., Button, C., Chow, J. Y., Davids, K., & Moy, B. (2016). Why the constraints-led approach is not teaching games for understanding: A clarification. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 459-480.

Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (pp. 350-370). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.

Rink, J. (2014). Planning. In J. Rink (Ed.), *Teaching physical education for learning* (7th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.

Roca, A., & Williams, A. M. (2016). Expertise and the interaction between different perceptual-cognitive skills: Implications for testing and training. *Frontiers in psychology*, 7, 792.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), *Avaliação das Aprendizagens*, (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços

Rovegno, I., & Kirk, D. (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: Toward a broader agenda. *Quest*, 47(4), 447-474.

Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S., & Babiarz, M. (2001). Teaching and learning basic invasion-game tactics in 4th grade: a descriptive study from situated and constraints theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 370-388.

Senners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. Barcelona: INDE.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 409-418.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Souza, A. D., & Oslin, J. (2008). A player-centered approach to coaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(6), 24-30.

Sobral, F., & Barreiros, M. L. M. (1980). *Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1984, September). A change in focus for the teaching of games. In *Sport Pedagogy. Olympic Scientific Congress Proceedings* (Vol. 6, pp. 163-169).

UNESCO. (2015). Quality physical education: Guidelines for policy- makers. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Viciano, J. (2002). Planificar en Educación Física. Barcelona: INDE.

Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to Physical Education—changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1.), 142-152.

Viciano, J., Salinas, F., y Cocca, A. (2008). Effects of an Aerobic-Capacity Based Program on Cardiovascular Risk Factors in Spanish Schools. *Circulation*, 117(11), e221.

Williams, A. M. (2000). Perceptual skill in soccer: Implications for talent identification and development. *Journal of sports sciences*, 18(9), 737-750.

8. A DIFERENCIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA NA ESCOLA

A ligação com a aptidão física (ApF) esteve sempre presente ao longo do meu percurso de vida. Considero reconhecer, desde muito cedo, a importância desta matéria no quotidiano de qualquer indivíduo. No entanto, de acordo com a minha experiência enquanto aluno, sinto que a ApF nunca chegou a afirmar o seu relevo. As modalidades eram prioridade, restando tempo insuficiente para a ApF.

Ao iniciar o EP apercebi-me de que a escola tratava a ApF com muito maior importância do que eu imaginava que ocorresse nas aulas de EF. A escola, e especialmente, o PC. As experiências como treinador pessoal e preparador físico contribuíram bastante para encarar este parâmetro com alguma tranquilidade. No entanto, não posso deixar de referenciar a minha ansiedade quando o PC fala em individualizar. Neste momento consciencializo, que o início de um árduo trabalho estava prestes a começar. Individualizar o treino de uma turma inteira, é de facto, uma maratona. Claramente, que ao perceber que a ApF seria lecionada desta forma, motivou-me para desconstruir o pensamento inicial, trabalhando de forma que os alunos não tivessem a mesma opinião no final do seu percurso escolar. Neste sentido, foi determinante, que os alunos compreendessem os benefícios da prática regular do exercício físico, e conhecessem as formas pelas quais esses benefícios podem ser alcançados e mantidos (Armstrong et al., 1990). A nossa linha de orientação baseou-se nesta consciencialização.

A ApF tem uma forte ligação com a saúde e promove importantes indicadores para o futuro em crianças e jovens, tais como: a aptidão cardiorrespiratória, a aptidão muscular e a composição corporal (Ganley et al., 2011; Ortega et al., 2008). Para além das razões relacionadas com a saúde, o desenvolvimento da ApF tem um papel fundamental na formação de todos os alunos, ajudando a desenvolver não só habilidades motoras, como também conhecimentos para se tornarem ativos na sua vida futura (SHAPE, 2015). Contudo, existe uma tendência decrescente significativa tanto nos níveis de aptidão cardiorrespiratória (Tomkinson & Olds, 2007), como muscular

(Sandercock & Cohen, 2019), dos jovens, o que justifica a pertinência da mudança de rumo que devemos realizar enquanto docentes. Neste sentido segue-se uma breve síntese acerca do que cada uma representa e de que forma pode ser desenvolvida nas aulas de EF.

Podemos classificar a aptidão muscular em três diferentes parâmetros. A força máxima (quantidade absoluta de força produzida pelo sistema neuromuscular), a potência muscular (taxa de produção de força por unidade de tempo) e a resistência de força (capacidade do sistema neuromuscular de produzir força repetidamente vencendo uma resistência submáxima) (Caspersen et al., 1985). Esta última, provavelmente, a mais indicada para o contexto escolar. Elevados níveis de aptidão muscular são refletidos no bem-estar de crianças e jovens, e promovem melhorias na coordenação motora, saúde óssea e redução de massa adiposa (García-Hermoso et al., 2019; Singh et al., 2012). Collins et al. (2018). Para além destes, Faigenbaum e Myer (2010) acrescentam ainda que existem efeitos ao nível fisiológico, psicológico e emocional. No contexto escolar, vários autores indicam que, existindo acompanhamento e são respeitadas as recomendações, pode ser possível construir programas de treino da força, que contribuem positivamente para a aptidão muscular. (Faigenbaum et al., 2011; Mayorga-Vega et al., 2013)

Quanto à aptidão cardiorrespiratória, podemos caracterizá-la como a capacidade global dos sistemas cardiovascular e respiratório em levar a cabo tarefas prolongadas, sendo o consumo máximo de oxigénio (VO₂max) atingido de forma progressiva até à exaustão voluntária (Ortega et al., 2008). Segundo Tomkinson et al. (2016), a capacidade cardiorrespiratória é, inclusive, o indicador de saúde mais importante nas crianças e jovens. Importa ainda perceber de que forma podemos potenciar a aptidão cardiorrespiratória dos alunos nas aulas de EF. Sallis e Patrick (1994) apontam para a necessidade de se cumprir, no mínimo, 50% do tempo da aula em níveis de atividade física moderada a vigorosa (AFMV), para que existam benefícios aeróbios. Neste contexto de estágio, os 20 minutos reservados à aptidão física, no final da sessão, correspondem apenas a 20% das mesmas, sendo essencial que, na restante

aula, os níveis de intensidade sejam também eles elevados para que se consiga avanços neste sentido.

A maior dificuldade foi mentalizar os alunos para a importância de todos estes fatores. Os alunos da turma que me foi atribuída, eram muito problemáticos, sem rotinas de trabalho e com desinteresse nas disciplinas em global.

“Como vou motivar estes alunos a fazerem 15 agachamentos, se eles não têm interesse por nada?”

(DB, 7 Outubro 2021)

8.1. O programa

A realização de um programa de intervenção, e seu respetivo desenvolvimento de forma correta, é crucial para que o domínio da ApF seja rico em experiências e aprendizagens para os alunos. Ao longo do ano letivo contamos com a ajuda de uma aluna de doutoramento da nossa faculdade, com experiência na área do *fitness*, que nos acompanhou durante o processo realizado ao nível da aptidão física. A sua partilha aliada a conhecimentos pré-existentes devido a outras experiências no *fitness*, revelou-se fundamental para o desenvolvimento de um programa cuidado e com benefícios para as aulas de EF.

“Para os alunos melhorarem a aptidão física, tem que se trabalhar a aptidão física!”

(PC, 10 Novembro 2021)

O PC mencionava muitas vezes a importância de trabalhar continuamente os elementos que é suposto melhorar. A ApF é uma das áreas que requer um processo gradual e contínuo. Para existirem melhorias significativas é crucial o envolvimento dos alunos nas tarefas e que estas sejam realmente cumpridas. Nesta linha, o programa nunca se limitou à prescrição de treino com o objetivo

de aumentar os níveis dos alunos nas diversas capacidades motoras. Uma das nossas principais missões, tal como referido anteriormente, foi a construção de um programa que procurasse sensibilizar os alunos para a prática regular de atividade física ao longo de toda a sua vida. Como tal, é importante que tomem consciência acerca da importância de serem fisicamente ativos, e ainda que saibam como o fazer. Deste modo, consideramos fundamental mover os alunos de um estado de dependência de instrução externa e de motivação extrínseca, para um estado de motivação intrínseca e onde a capacidade de decisão dos alunos seja também aumentada ao longo deste processo. De certa forma, procuramos colocar o aluno no centro do processo, progressivamente, munindo-o de ferramentas que este, de forma autónoma, possa construir e executar o seu próprio plano de treino.

De forma a desenvolver um programa que englobasse progressão até à autonomia, a orientação foi o modelo *“Fitness Education”*, desenvolvido por McConnell (2010) e a escada composta por 6 degraus, capaz de elevar um indivíduo a um nível que lhe possibilite ser fisicamente ativo durante a sua vida. O primeiro degrau, *“Make students do activity”*, passa por proporcionar aos estudantes momentos para realizar AF. Segue-se o passo de *“Start getting fit”* em que se pressupõe que os estudantes adquiram capacidade física para o desenvolvimento do programa. O terceiro degrau intitulado de *“Begin self-assessing their strengths and weaknesses”* tem como objetivo que os estudantes tenham a capacidade de se autoavaliar, tendo consciência dos seus pontos fortes e fracos; O quarto, *“Initiate self-planning”*, procura que os alunos comecem, de forma autónoma, a tomar decisões e a planear o seu treino. O quinto degrau nomeado de *“Introduce activity for life”* procura que os estudantes levem a prática de AF para fora da escola de forma voluntária. Por último, o sexto degrau, *“Culminate on lifetime fitness”* visa que esta prática seja realizada ao longo da vida. Os dois primeiros passos, assim como os degraus 5 e 6, são bastante equivalentes, portanto a decisão foi de os juntar num só passo. Assim sendo, o programa de desenvolvimento da ApF foi dividido em apenas 4 fases (Figura 8). A primeira fase, *“Melhoria da Aptidão Física”* que, visa melhorar os níveis de ApF dos alunos, dando um suporte inicial capaz de sustentar o restante

processo. A segunda fase (“Autoavaliação”) procura que os alunos sejam capazes de se autoavaliar e identificar os seus pontos fortes e fracos. O “Autoplaneamento”, terceira fase do programa, pressupõe que os alunos sejam capazes de aplicar princípios e conceitos e de tomar decisões de forma autónoma, na construção do seu próprio plano de treino. A quarta e última fase, “Transferência para a vida”, como o próprio nome indica, traduz a capacidade de transportar as experiências, assim como os conhecimentos adquiridos ao longo do processo para fora da escola, ao longo da vida.

O programa desenvolvido decorreu simultaneamente com o auxílio das “Dicas da Semana”, que se revelaram uma preciosa ajuda no domínio do conteúdo teórico, provendo os alunos de conhecimentos pertinentes para que, de forma progressiva, pudessem tomar as suas próprias decisões ao nível da ApF.

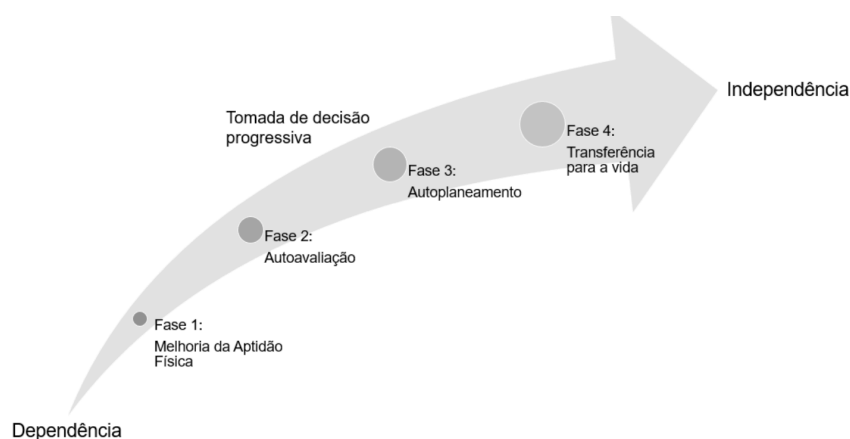


Figura 8. - Fases do programa de Aptidão Física

As estratégias de ApA (Avaliação para a Aprendizagem) implementadas tiveram também um papel de relevo na avaliação permanente das diferentes fases apresentadas, das nossas práticas docentes, tal como também foram responsáveis pelo envolvimento cognitivo dos alunos ao longo deste processo.

Importa ainda referir outro aspeto, a utilização da tecnologia algo diferente e, inclusive, novidade de todo este processo. Esta foi utilizada ao longo das distintas fases, sugerida pela estudante de doutoramento que nos acompanhou.

A utilização da tecnologia e dos dispositivos eletrónicos em concreto, podem revelar inúmeras vantagens às aulas de EF. Partridge et al. (2011) refere que, estes dispositivos permitem aos professores avaliar, motivar e fornecer *feedback* aos alunos sobre a sua prestação nas diferentes atividades. Para além disso, tal como referem Lee et al. (2015) e Martin et al. (2015), as vantagens estendem-se ao envolvimento dos alunos, uma vez que tendem a acompanhar o seu processo, estando assim mais predispostos para a prática de atividade física. No entanto, Partridge et al. (2011) advogam que é muito importante que, os alunos e professores, compreendam a tecnologia e qual a sua finalidade, estando em risco a sua intencionalidade pedagógica. Aos olhos de Esmonde (2019), não existem garantias que os alunos sigam, inquestionavelmente, essas diretrizes e se envolvam devidamente nas práticas, tendo interesse nos dados que os dispositivos são capazes de fornecer. O professor tem desta forma, mais uma vez, um papel relevante, tanto na transmissão das intenções de aprendizagem, como no conhecimento acerca da própria tecnologia e na transmissão daqueles que são os objetivos do seu uso.

A utilização da tecnologia baseou-se no aproveitamento dos benefícios da mesma, usando-a como meio para envolver os alunos neste processo. De certa forma, o facto de ser novidade, ajudou bastante para elevar os níveis de motivação dos alunos.

De forma a conseguir dados concretos acerca da evolução dos alunos, assim como informações que contribuam para o processo, foi aplicada também uma bateria de testes. Por decisão do NE, a bateria de testes *Fit Escola*, serviu de orientação, mas foram selecionados apenas os testes que nos pareceram mais relevantes para o desenvolvimento do programa em questão. Foi selecionado o teste de extensões de braços, abdominais, impulsão vertical e impulsão horizontal para avaliar a aptidão muscular e o teste do vaivém de forma a avaliar a aptidão cardiorrespiratória. Além destes, foi registado o perfil antropométrico dos alunos, nomeadamente o peso, a altura, o perímetro da cintura, o perímetro da anca e calculado o índice de massa corporal (IMC) com as informações obtidas.

No início do ano letivo, a definição da aplicação da bateria de testes foi calendarizada para 5 momentos distribuídos ao longo do ano, mas devido às alterações que foram decorrendo no calendário escolar, esta foi reduzida a 4 momentos (Tabela 14).

Tabela 14 - Momentos de Aplicação da Bateria de Testes de Aptidão Física

1º Momento	12/20/22 de Outubro
2ºMomento	15/17 Dezembro
3ºMomento	16/18 Março
4ºMomento	18/20 Março

8.1.1. Fase 1- Melhoria da Aptidão Física

Na primeira fase do programa procuramos elevar os níveis de aptidão física dos alunos após um período longo de férias. Para muitos, a pausa letiva de verão, traduz-se em ausência de atividade física com a frequência e intensidade recomendadas e para outros, a inexistência total. Neste sentido, os objetivos foram, gradualmente, atingir uma forma física capaz de garantir todas as condições de segurança, preparar os alunos para a realização do programa, assim como também para a intensidade que procuramos colocar nas aulas.

Para que a concretização destes objetivos seja possível, potenciando as devidas adaptações nos alunos, Haff e Haff (2020) referem que devem ser utilizadas tarefas e respetivas variações, gerindo as diferentes componentes da carga (frequência, volume e intensidade). Todos possuímos potenciais biológicos e níveis de aptidão distintos, sendo essencial que o treino seja ajustado a cada um, no sentido de obter os efeitos pretendidos. Através da variação destas componentes podemos individualizar o treino dos alunos.

Numa fase inicial, aparecem os receios que geravam a minha ansiedade inicial, como referi inicialmente. A pouca experiência que tenho revela que nem

sempre é fácil ajustar o treino a um individuo. São necessárias, por vezes, várias tentativas, até descobrir o exercício adequado ou a carga adequada. Sendo uma turma inteira de alunos, a dificuldade aumenta consideravelmente.

*“Olha para aquele agachamento!!
Tu não estás a ver? Vai lá corrigir! O
aluno está a treinar o erro e nunca vai
mudar se não houver feedback!!”*

(PC, Setembro 2021)

Este, é um dos muitos alertas do PC, relativos a esta primeira fase. E confirma-se, foi bastante difícil conseguir corrigir tantos alunos ao mesmo tempo, dando o *feedback* certo, na hora certa. Pelo menos, durante as primeiras aulas.

Posteriormente, contemplamos 5 exercícios base com tarefas de simplificação e complexificação, o que permitia ajustar rapidamente os exercícios ao nível de cada um. O nível de individualização ainda se manteve superficial, apesar de as tarefas realizadas estarem enquadradas ao nível de cada um. Todos realizavam ainda o mesmo número de exercícios para cada grupo muscular, não estando, assim, a respeitar as necessidades de cada aluno.

A aplicação do primeiro momento da bateria de testes foi bastante importante, pois permitiu reconhecer e identificar as necessidades de cada aluno, e desta forma, ajustar o plano de treino. De acordo com os resultados obtidos procedemos à construção de grupos de trabalho, tendo em conta dois princípios base: os alunos que apresentavam mais dificuldades em determinados grupos musculares e o nível de aptidão física geral de cada aluno. Assim, cada grupo foi constituído por 4 a 5 elementos, com necessidades semelhantes e níveis de aptidão também eles idênticos.

Podemos considerar esta decisão, como uma das melhores que foram tomadas ao longo do ano letivo. O trabalho em grupo funcionou muito bem, permitiu individualizar o treino em função das necessidades de cada grupo e, dentro de cada grupo, às características de cada aluno. A nomeação de um

capitão por grupo, de forma rotativa em todas as aulas, foi outra das grandes conquistas, pois não só ajudou a fomentar o sentido de responsabilidade e de liderança, como também a aumentar o compromisso de todos para com o próprio grupo. A dinâmica criada com a formação dos grupos foi também sublinhada pelos alunos em algumas entrevistas realizadas sobre o trabalho de aptidão física.

“É fixe em grupo. A gente vai-se rindo e vai fazendo. Não gosto que seja no final da aula, mas acho que os grupos estão equilibrados.”

(Entrevista aluno Y, Trabalho de Aptidão Física)

“Acho que é bom estarmos em grupo, porque assim puxamos uns pelos outros e também não é galhofa, mas a gente diverte-se mais a fazer em grupo do que individual.”

(Entrevista aluno X, Trabalho de Aptidão Física)

“Eu acho que há grupos e grupos. Se tivermos num grupo com pessoas que nos damos melhor, acho que se calhar conseguimos puxar mais do que se estivermos num grupo em que não nos damos tão bem. Acho eu, pelo menos eu penso assim. Por exemplo, eu dou-me bem com o Edu e consigo puxar mais por ele, do que se estivesse com outra pessoa que não me desse tão bem.”

(Entrevista aluno Z, Trabalho de Aptidão Física)

A tentativa de motivação dos alunos esteve sempre, assim como as estratégias para conseguir a mesma. A certa altura, foram introduzidos materiais de ginásio nos planos de treino, apenas nas aulas do ginásio de cima (onde o material estava disponível devido ao projeto “#beactive”), e para um grupo

restrito de alunos. Em concordância com o PC, consideramos ser um fator de melhoria nos níveis de empenho, especialmente, dos rapazes. Durante algum tempo esta dinâmica correu muito bem, contudo, numa fase final, considero que existiam muitos comportamentos fora da tarefa, pondo em causa o ambiente e funcionamento da aula de EF. Neste sentido, optamos por voltar a exercícios com o uso do peso do corpo. Todavia, ficamos com a ideia que foi muito interessante para os alunos passarem por esta experiência, uma vez que nem todos têm possibilidades de frequentar um ginásio ou simplesmente nunca tiveram interesse.

“Gostei de trabalhar em grupo. O meu grupo era eu e o Eduardo. Ele também trabalha bem e os exercícios também eram fáceis, fáceis para a nossa aptidão e acho que foi um bom método esse. O professor depois começou a colocar, naquela parte de ginásio, a dificultar mais. Nessa parte já não achei tão fácil, já tive mais dificuldade”

(Entrevista aluno U, Trabalho de Aptidão Física)

Os resultados da bateria de testes aplicada tiveram também a sua quota parte no envolvimento cognitivo dos alunos no processo. Estes, tal como em todos os momentos de testagem que se seguiram, foram confrontados com os resultados obtidos através de uma ficha de ApA (Figura 9), que conduzia à reflexão acerca dos resultados, à consequente identificação dos aspetos a melhorar e posteriormente, à definição de duas metas a cumprir, registadas numa escada de progressão e de crescimento individual, até ao próximo momento de aplicação da bateria de testes. Além destes aspetos, a ficha continha um espaço no final, onde, posteriormente, o professor elaborava um pequeno comentário, no sentido de fornecer um *feedback* individualizado e orientar os alunos para as próximas etapas.

Quanto ao uso da tecnologia, nesta fase do programa, foram utilizados monitores de frequência cardíaca. A sua utilização é muito recorrente no âmbito treino, mas também nas aulas de EF. Bastantes investigadores já realizaram estudos acerca da sua utilização. Partridge et al. (2011) afirmam que a utilização de monitores de frequência cardíaca nas aulas de EF deve ser abordada de forma consistente e cuidadosa para que sua importância e valor sejam esclarecidos aos alunos. O recurso a esta tecnologia tem um papel relevante na monitorização do exercício nas zonas de frequência cardíacas apropriadas (Nichols et al., 2009; Partridge et al., 2011), fornece essa informação ao professor e, ainda permite aos alunos decifrar, através da interpretação dos dados fornecidos, se estão a cumprir as recomendações de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) para as aulas de EF. Lee et al. (2015) concluem mesmo que os alunos, quando usam cardiofrequencímetros (CF) estão, normalmente, envolvidos no processo, mantendo-se entusiasmados e ansiosos para ver os seus dados. Os mesmos autores apontam ainda os benefícios que traz o uso deste dispositivo como ferramenta para ensinar os alunos sobre a resposta fisiológica do coração ao exercício físico.

A escolha deste dispositivo teve como objetivo principal, o de fornecer aos alunos a experiência de monitorizar o seu próprio treino, de forma a avaliar e refletir acerca do que pode ser alterado para o melhorar. Não destacamos apenas o uso do dispositivo que vai desenvolver estas competências. “As dicas da semana” tiveram o seu importante papel, na medida em que, anteriormente à utilização dos cardiofrequencímetros, centraram-se essencialmente no fornecimento da informação necessária aos alunos.

A utilização de CF foi benéfica para qualidade do processo. Inicialmente, tal como já referi, foi possível observar uma elevação da motivação para realizar a aula com o monitor de frequência cardíaca (Anexo C), mas, além disso foi automático o interesse em saber os dados provenientes da sua utilização. As fichas de ApA (Figura 9), revelam igualmente, que os alunos conseguiram entender a sua utilização e escrever sobre os pontos essenciais, quando foram motivados a refletir sobre a aula através da interpretação dos dados fornecidos

pelos CF. Acrescente-se que foram vários os alunos que reconheceram relevância na sua utilização, tal como se encontra evidenciado nos seguintes excertos:

“Eu falo por mim, não sei se mais alguém pensa isto, mas eu ao usar aquilo sinto que chega a uma parte da aula que já não me lembro que tenho aquilo. Fico muito confortável com aquilo, também se tiver bem posto e se a fita também estiver bem.”

(Entrevista aluno X, acerca dos CF)

“Perceber a intensidade da aula. Quando é que a gente está mais ativo, quando é que a gente está a descansar.”

(Entrevista aluno Y, acerca dos CF)

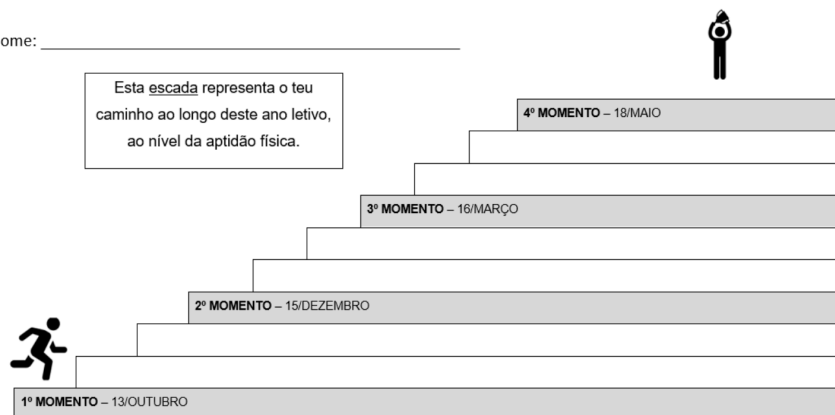
“Não tive dificuldade a ler o output. O professor também explicou mais do que uma vez.”

(Entrevista aluno Z, acerca dos CF)

No entanto, não podemos deixar de referir que a motivação foi decrescendo. Provavelmente, pelo desconforto provocado, a necessidade de humedecer os elétrodos no início da aula e colocar a banda diretamente no corpo durante o inverno. Ainda nesta linha, de certa forma, a mais provável, o facto de a sua colocação exigir algum trabalho. Convenhamos que, ao fim de algumas aulas, torna-se “aborrecido”.

Em síntese, considero que existem largos benefícios com a utilização deste tipo de tecnologia, no entanto, a mesma deve ser realizada de forma criteriosa e intencional, dando resposta aos objetivos definidos e sem se prolongar muito no tempo.

Nome: _____



Testes de Aptidão Física

Observações / Testes	Dados Antropométricos			Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Abs	Flexões	Vaivém
	IMC	P cintura	P anca					
1*								
2*								
3*								
4*								
5*								

1º MOMENTO DE REALIZAÇÃO DOS TESTES:

1. Assinala com um (X) a forma como te avalias nos diferentes domínios.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Força dos membros superiores				
Força dos membros inferiores				
Força abdominal				
Aptidão cardiorrespiratória				
Empenho no trabalho de aptidão física				

2. Que capacidade(s) consideras que precisas de trabalhar mais?

3. Considerando o teu desempenho, define dois objetivos (na escada) que te propões alcançar até ao 2º momento de realização dos testes (13/12).

Comentário do professor:

Figura 9. - Ficha de Avaliação para Aprendizagem da Aptidão Física

8.1.2. Fase 2 – Autoavaliação

A capacidade dos alunos se autoavaliarem é um objetivo desta fase. Esta, corresponde ao degrau três, de acordo com o modelo *Fitness Education* (McConnell, 2010). Nesta fase, procuramos que o aluno identifique os seus pontos fortes e fracos, e assim definir, as estratégias e oportunidades de melhoria.

Os resultados obtidos pelos testes físicos realizados no fim da primeira etapa permitiram avançar para a criação de um novo plano de treino para cada grupo, adaptado às novas necessidades dos alunos, e de forma a continuar a seguir os princípios da individualidade, da progressão e da sobrecarga, sendo estes fundamentais para a criação contínua de adaptações com o treino. Estes novos planos trouxeram uma mudança, pois possuíam três níveis de dificuldade distintos. Esta alteração permitiu ajustar, ainda mais, o treino ao nível de cada aluno, como também que fossem os próprios a autoavaliar-se e a escolher o nível de dificuldade mais ajustado. Neste sentido, o mesmo aluno poderia realizar os exercícios direcionados para os membros superiores do nível mais fácil, mas, ao mesmo tempo, nos exercícios de membros inferiores ou tronco, poderia executar os exercícios mais avançados, baseando-se sempre na sua capacidade e necessidade.

Nesta nova fase, os alunos voltaram a ser confrontados com os resultados obtidos na bateria de testes, através do preenchimento de uma nova ficha de ApA. Desta vez, utilizando os resultados anteriores como meio de comparação, que deram uma importante ajuda na autoavaliação e definição de novos objetivos.

No sentido de auxiliar os estudantes a avaliar o seu desempenho, foi também utilizada a tecnologia de *vídeo-feedback*. Segundo Weir e Connor (2009), esta tecnologia pode ser útil, na medida em que permite aos alunos observar a sua própria prestação, ficando assim uma ideia concreta dos aspetos a melhorar, mas as vantagens da sua utilização também podem ser outras. Quando o *vídeo-feedback* é conduzido pelo professor, tal como foi, existem

grandes melhorias na execução das habilidades, na técnica e no conhecimento de conteúdo, que se reflete num nível mais alto de prática (Palao et al., 2015). Desta forma, com as devidas autorizações, o treino de aptidão física dos diferentes grupos foi filmado em duas ocasiões. O tempo reservado às aulas de EF é escasso e precioso, portanto decidimos calendarizar as reuniões para análise e discussão dos vídeos num período extracurricular.

Confesso, que tive receio que nenhum aluno comparecesse. Tendo em conta, os seus reduzidos níveis de interesse. Contudo, fiquei surpreendido, ao ver que os alunos com mais dificuldades, que menos gostavam de EF, foram aqueles que não faltaram. Ao longo da reunião, cada grupo analisou o seu treino através do visionamento do respetivo vídeo, com o acompanhamento do professor. Estes foram desafiados a refletir sobre o seu empenho nas diversas tarefas, nomeadamente ao nível do cumprimento dos critérios de êxito presentes no plano de treino e dos aspetos a melhorar para as próximas aulas (Anexo D).

Ao longo da realização do plano, durante as aulas, a minha atenção focou, especialmente, as correções técnicas, e simultaneamente esteve sempre presente o diálogo com os alunos, no sentido de ajustar o treino às suas necessidades. Muitas desses ajustes foram realizados ao longo das aulas, mas foi bastante importante, também para mim, observar alguns erros para os conseguir corrigir. Tal como já referi anteriormente, apesar de as estratégias adotadas facilitarem o processo de observação do professor, nem sempre é possível verificar todas as execuções menos conseguidas. Contudo, o mais importante para mim, foi ver que os alunos conseguiram identificar erros ao visualizar os vídeos. Desta forma, comprova-se que os alunos reconheceram a importância da visualização do vídeo. Nas aulas seguintes, foram capazes de corrigir o que visualizaram, e na segunda reunião foi crescente o número de presentes.

“Eu acho que as reuniões foram super interessantes. Aliás, eu tinha exercícios que estava a fazer mal e, depois disso, comecei a fazer bem, mas acho que não funcionaram,

porque pouquíssima gente ia. Eu, pessoalmente, evolui devido a isso, mas não funciona como turma.”

(Entrevista ao Aluno Y, acerca das reuniões vídeo-feedback)

No conteúdo das dicas da semana, durante esta fase do programa, foram considerados temas como a definição de objetivos, a importância dos critérios de êxito, o que são e para que servem. Além destes, foram também fornecidas algumas bases para a entrada próxima fase do programa, tais como: “Princípios básicos do treino” e “Fórmula FITT”.

8.1.3. Fase 3- Autoplaneamento

Nesta fase do programa, tínhamos como meta que os alunos fossem capazes de contruir o seu próprio plano de treino. Para este efeito, foi fundamental que estivessem envolvidos cognitivamente no processo e tivessem passado por todas as fases anteriores, e que possuísem um conjunto de conhecimentos do conteúdo que lhes permitisse sustentar as suas escolhas.

As dicas da semana serviram de base para responder a este desafio, sendo tratados temas como o “Treino da força” e com o “Treino da aptidão cardiorrespiratória”. Além destes, foi também elaborado um guião para auxiliar os alunos a reproduzir o seu plano (Anexo E).

No fundo, consideramos, que as condições estavam reunidas para que os alunos, de forma autónoma, conseguissem elaborar o seu plano de treino individual, considerando os pontos fortes e fracos. Foi, ainda, sugerido o uso da tecnologia para ajudar na escolha dos exercícios, através de uma aplicação para dispositivos móveis “JEFIT”. Esta aplicação fornece uma quantidade extensa de exercícios, agrupados pelos diferentes grupos musculares, diferentes graus de dificuldade, sendo uma ferramenta benéfica para os alunos.

Antes do plano de treino ser executado, tinha de existir uma garantia que o mesmo cumpria os requisitos mínimos de qualidade, relacionados com os princípios básicos do treino. Os planos foram revistos e entregues novamente aos alunos com sugestões de melhoria. Após correção, seguindo as dicas e orientações dadas, foram entregues numa versão final, onde todas escolhas deveriam estar devidamente justificadas.

Os planos de treino elaborados (Anexo F) foram alvo de classificação, contribuindo, desta forma, para domínio dos conhecimentos, presente nos critérios de avaliação da disciplina. Na generalidade, os alunos cumpriram com os prazos estipulados. Salvo, os alunos, que eu já estava à espera. Com alguma insistência, acabaram por entregar todos. Esta fase foi bastante positiva, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprenderam ao longo do ano, assim como decidir, com consciência e responsabilidade, acerca do seu próprio plano de treino para a aula de EF.

“Gostei, principalmente, quando fomos nós a realizar os nossos próprios planos, porque chegou a um ponto em que os planos, que fazíamos todos juntos, já não faziam tanto sentido para algumas pessoas. Então acho que depois de termos feito os nossos planos ajudou.”

(Entrevista aluno U, acerca da fase de autoplaneamento)

“E também o processo de termos de fazer o próprio plano, deu-nos mais conhecimento não só nosso, mas também das coisas, dos exercícios.”

(Entrevista aluno Y, acerca da fase de autoplaneamento)

8.1.4. Fase 4- Aptidão física para a vida

A última fase do programa de ApF contempla as fases 5 e 6 do modelo desenvolvido por McConnell (2010), fomentando a prática regular de Atividade Física (AF) fora da escola, alargando-se à vida futura.

No sentido de ajudar a motivar os alunos para uma prática de AF fora da escola, promovemos uma competição dentro da turma, com a duração de uma semana, onde, mediante o tipo de exercício físico e respetiva prova monitorizada do mesmo, a estes era-lhe atribuída uma pontuação (Figura 10). O grupo que conseguiu juntar mais pontos, assim como o aluno que mais contribuiu, tiveram direito a prémio.

4ª Fase do Projeto – Atividade Física fora da escola

- Desafio semanal (de segunda 16/5 a domingo 22/5)
- Pequenos grupos (3 a 4 elementos), podendo ser os grupos de aptidão física que já tinham.
- Sempre que treinarem, dentro ou fora da escola, só têm de enviar um comprovativo para o Classroom do que realizaram (o ideal é um grupo para cada equipa). Vão receber uma pontuação por cada tarefa completa. Quantas mais tarefas finalizarem, mais pontos vão ganhar e mais perto estarão de ser os vencedores do desafio.
- Haverá prémio para melhor equipa e para o melhor aluno (MVP).

Pontuação	Tarefas
15 Pontos	- o Realizar a aula de Educação Física - o Caminhada individual (0 – 30')
30 Pontos	- o Caminhada individual (30' – 60') - o Treino individual (0 – 30') - o Caminhada com companhia (0 – 30')
45 Pontos	- o Caminhada individual (60' ou mais) - o Treino individual (30' – 60') - o Caminhada com companhia (30' – 60') - o Treino com companhia (0 – 30')
50 Pontos	- o Caminhada com companhia (60' ou mais) - o Treino individual (60' ou mais) - o Treino com companhia (30' – 60')
100 Pontos	- o Caminhada / Treino / Atividade com TODOS os elementos da equipa - o Video com TODOS os elementos da equipa a TREINAR

Figura 10. - Tabela de pontuação (Desafio Extraescola)

Esta decisão foi tomada em reunião do NE. Contudo, verificamos que uma semana, não é suficiente para observar aqueles que são os nossos objetivos principais para esta fase do programa. Um aluno que seja empenhado durante este período não é uma garantia que o fará a longo prazo. Além desta limitação, é incluído um estímulo de motivação externa, devido aos prémios, algo que não existirá futuramente. O que se sucedeu foi uma reduzida adesão e participação.

No entanto, fiquei bastante contente porque participaram alunos que eu nunca imaginei, tendo juntado pontuações elevadas. Provavelmente, porque a dinâmica de grupo foi aceite de bom agrado e porque queriam ganhar o prémio. Tal como já referi anteriormente, estes alunos são movidos pela competição.

Em síntese, nada me garante que vão continuar a realizar AF ao longo da vida, e revelar conclusões acerca da eficácia do programa desenvolvido. Embora, provavelmente, este ano letivo tenha tido um impacto positivo na maioria dos alunos.

“Eu acho que foi um ano positivo. Acho que foi um ano que, em toda a gente, mesmo com aqueles que não trabalham tanto, houve evolução.”

(Entrevista aluno X, acerca da ApF)

“Acho que a condição física também nos ajudou a evoluir.”

(Entrevista aluno Y, acerca da ApF)

“Eu, com a aptidão física, consegui melhorar mais a força de membros superiores, uma coisa que eu não vou fazer a jogar um desporto.”

(Entrevista aluno Z, acerca da ApF)

“Pessoalmente, senti mais nos membros superiores, porque comecei com zero flexões e acabei com tipo 12, uma coisa do género, por isso, melhorei muito. Mas também

melhorei nos outros testes e eu acredito que seja por causa da aptidão física e não tanto por causa dos desportos.”

(Entrevista aluno U, acerca da ApF)

“Eu vou continuar a treinar em casa. A EF ajudou... Eu antes não fazia ideia de como planejar os meus treinos e o professor ajudou-nos com a planificação da condição física e tudo mais e isso ajudou imenso.”

(Entrevista aluno I, acerca da ApF)

“A EF ajudou-nos a perceber melhor o que nós precisamos, quais são as nossas necessidades e o que é que nós precisamos de continuar a fazer para manter os nossos pontos fortes. Melhorar os fracos e manter os fortes e isso é uma mais-valia, porque agora vamos acabar o secundário, não vamos ter mais EF e estamos, nós próprios, aptos nesse aspeto. Agora, depois deste ano e com a coisa de fazer o nosso próprio plano e de perceber o que fizemos, ajudou-nos a ter uma noção de como procurar os nossos pontos e fracos para fazer os nossos próprios planos e treinos.”

(Entrevista aluno N, acerca da ApF)

9. A BATALHA DE SUPERAÇÃO

Este capítulo surge em representação da batalha com mais relevo, para mim, ao longo deste EP. Foram vários os desafios que me testaram a limites que, anteriormente, não pensava existirem. O **controle da turma**, a **gestão** da aula e dos alunos, assim como a forma de comunicar eficazmente foram, provavelmente, a minha “batalha” com maior destaque. O ensino é um processo verdadeiramente imprevisível pela quantidade de cenários e variáveis possíveis a que este contexto está exposto. Neste sentido, é bastante importante os docentes estarem preparados para todas as situações. A batalha é, essencialmente, caracterizada pela forma como fui adquirindo as competências essenciais para gerir o clima da aula e o controle da turma de forma a operacionalizar os planos de aula da melhor forma possível.

A experiência neste EP foi marcada, especialmente, pela turma que me foi atribuída. Tal como já foi evidenciado, as características da mesma, estão diretamente relacionadas com um nível de preocupação superior relativamente ao **clima** de aprendizagem e **controle** da turma. São vários os aspetos que têm de ser tidos em consideração no combate a estas dificuldades. Podemos destacar como mais relevantes a **gestão** da aula e dos alunos, assim como a qualidade da **instrução**. O modo ideal de agir faz parte de um conjunto de pressupostos teóricos, que consideram ser a forma ideal de potenciar o processo de ensino. A inexperiência não facilita, desde logo, a forma correta de agir nestas situações. Todo este processo se traduz numa descoberta constante à medida que o ano letivo vai decorrendo, e para o futuro, à medida que os anos de experiência docente vão passando.

A manutenção de um **clima** de aula agradável e o **controle** da turma propício à aprendizagem são elementos fundamentais à atividade do professor. Este é responsável por criar um clima relacional que, tanto quanto possível, deverá ser encorajador, caloroso, seguro e contribuir para o maior número possível de aprendizagens. Este clima relacional baseia-se, particularmente, em

três níveis: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-matéria (Onofre, 1995).

No que respeita à minha relação com os alunos, sempre procurei ser o mais imparcial, justo e correto possível. A proximidade esteve sempre presente através de com um olhar atento a todas as necessidades. As conversas informais extra-aula foram algumas, partindo tanto da minha vontade, como da dos próprios. No entanto, importa referir que este tipo de relação próxima e afetiva foi sempre sustentada pelo respeito mútuo, de forma que não fosse posta em causa a liderança e autoridade como professor.

Nas situações observadas de comportamentos menos apropriados entre alunos, demonstrava preocupação e, muitas das vezes, descontentamento com o(s) respetivo(s) aluno(s), tentando promover o respeito pela diferença e a inclusão.

Relativamente à matéria de ensino, tal como já vimos, nem sempre foi possível cativar o interesse dos alunos. No entanto, a procura na atribuição de significado às propostas de aprendizagem, a pesquisa de atividades diversificadas, desafiantes e adaptadas para todos, esteve sempre presente. A criação de situações de aprendizagem com diferentes variantes, é um exemplo disso.

No sentido de alcançar um clima de aprendizagem favorável o controlo dos alunos é um fator fundamental. O PC desde o primeiro momento alertou para a necessidade de uma postura firme, com margem curta para existirem comportamentos desviantes.

“O professor não está na escola para ser amigo dos alunos”

(DB, 7 de Outubro de 2021)

Foi exemplo disso o estabelecimento de regras específicas desde as primeiras aulas. Podendo destacar uma delas como implacável na economia do tempo de instrução: “Quando mandar juntar, têm 10 segundos para estar à minha beira”. Ainda que, fosse necessário um reforço constante do “juntar”, no decorrer do ano esta regra começou a ser “mecânica”. Contudo, Oliveira (2001, p.105) refere que “a disciplina na aula não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas, apesar destas condições serem necessárias, em algumas ocasiões, para que se obtenham objetivos específicos. A ordem na sala de aula significa apenas que, dentro de certos limites, os alunos seguem programas de ação necessários para que a atividade de aprendizagem seja realizada em boas condições”.

Voltando à economia de tempo, nada melhor que a **gestão** da aula e dos alunos para contribuir para este fator.

A investigação no ensino em EF revela que a organização é uma das variáveis mais consistentes quando se trata de analisar os professores mais eficazes (Carreiro da Costa, 1995; Siedentop & Tannehill, 2000). Esta eficácia está normalmente relacionada com um sistema de organização preventivo bem definido e assimilado pelos alunos (sabem o que fazer, quando fazer, como fazer), desde a primeira aula. Este sistema de organização estabelece as bases para que as aulas de EF decorram de forma fluida, sem grandes imprevistos, maximizando as oportunidades de prática e aprendizagem.

Um sistema de organização eficaz assenta principalmente na criação de rotinas (Siedentop & Tannehill, 2000). Estas devem ser estabelecidas o mais cedo possível, lembradas sempre que o professor sentir essa necessidade e devem ser postas em prática todas as aulas, sem exceção. Este estabelecimento de regras e rotinas ajudará no melhoramento do ritmo da aula, na sua dinâmica, na diminuição de perdas de tempo por parte dos alunos e facilitará o trabalho do professor a longo prazo. Neste sentido, Rink (1993) afirma que as rotinas são uma forma habitual de lidar com uma situação e são um ingrediente essencial da boa gestão da aula. A mesma autora entende que os professores devem estabelecer rotinas com os alunos nas situações mais necessárias para que

possam dedicar mais tempo a partes substantivas da aula. Porém, não existe uma receita certa para a criação de rotinas, pois cada turma tem as suas especificidades. Por exemplo, algumas das rotinas incutidas foram: a forma como os alunos prestam atenção à informação transmitida (e.g. de pé – de frente para o professor em meio círculo; em silêncio e ninguém atrás de mim; e no caso de ter uma bola, coloca-a debaixo do braço, sem qualquer movimento).

Anteriormente, no subcapítulo relativo ao plano de aula, foram já enunciadas várias estratégias que contribuem consideravelmente para uma gestão da aula aproximada da eficácia. No entanto, “nem tudo são rosas”. As aulas de badminton, provavelmente, tiveram o balanço mais positivo, mas destaco a enorme dificuldade de gerir uma aula de futebol no contexto da turma que me foi atribuída.

*“(...) estes alunos têm de estar sempre a **mexer o esqueleto** (...) não foram feitos para estar parados. Cada momento morto ou transições demoradas, é propício a comportamentos desviantes e fora da tarefa.”*

(DB, 14 de Outubro 2022)

As escolhas de situações de aprendizagem simples com o foco dirigido para o objetivo principal, contribuía para a fluidez da aula, uma vez que eram facilmente compreendidos pelos alunos. O PC com base na sua vasta carreira como treinador e inspirado por um treinador italiano, utilizava frequentemente uma expressão muito característica “*Cose semplici, fatte benne*”, em português: Coisas simples, bem feitas. É curioso, mas nos momentos de planeamento era tida sempre em conta esta máxima, contribuindo significativamente para ultrapassar as dificuldades no momento da verdade.

Quanto à gestão dos alunos, “Uma das técnicas que muitos professores usam é a de simplesmente pedirem às crianças para escolherem um par ou formarem grupos. A vantagem desta abordagem é a de ser relativamente rápida”

Graham (1992, p.34). Tal como refere o autor, num primeiro momento esta técnica parece ser uma tarefa simples, contudo não revelou benefícios, uma vez que a sua duração era maior do que a desejada e não contribuía para a criação de grupos com níveis equivalentes. À medida que fui tendo um conhecimento mais aprofundado dos alunos, optei por definir os grupos de forma equilibrada no início de cada aula. Os critérios para a formação dos grupos traduziam-se no domínio das habilidades motoras, ao objetivo pretendido e às questões disciplinares. A junção, ou o afastamento, de alguns alunos eventualmente mais perturbadores, servia para amenizar o ambiente na aula e assim manter o controlo da turma. Todavia, a criação de grupos heterogéneos (e.g. alunos com diferentes níveis realizam a mesma tarefa), foi também um fator privilegiado, pois está relacionado com um clima motivacional orientado para a mestria (Braithwaite et al., 2011). Esta estratégia potenciou ainda o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda (Papaioannou et al., 2012). Contudo, esta foi mais eficaz nos exercícios de cariz mais técnico, revelando melhorias significativas dos alunos nas situações de jogo.

Por último, mas não menos importante, vamos discorrer um pouco acerca das estratégias utilizadas na instrução. A **instrução** consiste na apresentação das atividades de aprendizagem aos alunos e representa normalmente 15 a 25% das interações entre o professor e o aluno (Piéron, 1999). Para além deste autor, Siedentop (1991) define a instrução como todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para comunicar de forma efetiva. Aqui, inclui-se todo o tipo de comportamentos, “verbais e não-verbais (explicação, questionamento, demonstração, *feedback*, expressões, sons, gestos, sinais), que estão associados aos objetivos de aprendizagem” (Rosado & Mesquita, 2011, p.69). Neste sentido, podemos considerar a instrução, todas as ações do professor realizadas ao longo da aula, com o objetivo de auxiliar os alunos a compreender as situações de aprendizagem propostas, e que os permitem atingir os objetivos propostos.

A turma que me foi atribuída, apresentava índices de concentração muito baixos, levando a que uma das principais preocupações se centrasse na

realização de instruções muito breves, claras e objetivas tal como advoga (Rink, cit. por Rosado & Mesquita, 2011)

Numa fase inicial do ano, tive bastantes dificuldades neste aspeto. O PC alertou-me para a necessidade de tornar o discurso muito mais curto e objetivo.

“Pouca conversa, estás a falar demais... Eles não precisam de tanta conversa!”

(PC, Vila Nova de Gaia 2021)

Inicialmente, sentia-me um pouco mal com esta afirmação do PC porque o objetivo passou sempre por dar o meu melhor para que os alunos entendessem o solicitado, mas a verdade é que não ouviam nada do que era transmitido. Para além da clarificação do discurso, a garantia de condições favoráveis de comunicação, é também um fator chave para existir comunicação.

“Antes de falares, garante condições de comunicação... depois vai direto aos pontos-chave”

(PC, Vila Nova de Gaia 2021)

Ao longo do ano segui as orientações do PC ao detalhe, começando a verificar melhorias significativas. Foram muitas as situações que a utilização de critérios em número reduzido foram a solução para muitos dos problemas. Peguemos num exemplo prático no badminton para a realização correta do batimento LOB. O transmitido aos alunos era somente: “batimento abaixo da cintura”; envio do volante para o fundo do campo adversário”. Através destes critérios, os alunos facilmente chegavam ao pretendido, sem descorar o reforço aquando do acompanhamento e avaliação das atividades dos alunos ao longo da aula (NASPE, 2009; Piéron, 1999).

Quanto à forma de comunicação, um aspeto fundamental que pode ajudar a economizar tempo de instrução é a utilização de modelos visuais (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Através desta estratégia, além do tempo ser economizado, os alunos percebem melhor a mensagem. O uso de vídeos no início da aula para exemplificar o pretendido, por vezes, foi uma opção viável. No entanto, a opção mais recorrida foi a utilização da demonstração. Neste recurso, optei por recorrer à demonstração através do “modelo correto” (Rosado e Mesquita, 2011), ferramenta determinante no processo de ensino aprendizagem, uma vez que ajuda os alunos a interiorizarem a informação visualmente. Segundo Rosado e Mesquita (2011) o “modelo correto” é quando se utiliza um elemento que saiba demonstrar corretamente e que seja um bom exemplo para os restantes alunos. Em vários casos, os alunos mais irrequietos e problemáticos, eram também aqueles que eram munidos das melhores capacidades técnicas e o facto de lhes serem atribuídas tarefas de relevo, tal como esta, auxiliava na diminuição de comportamentos desviantes, como também captava a atenção dos restantes alunos.

Posteriormente, na lista de preocupações surge o *feedback*, ferramenta fulcral no processo de ensino-aprendizagem. O *feedback* pedagógico é definido “como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 82). Neste quadro, importa referir que não basta emitir *feedback* apreciativo ou de cariz incentivador, é fundamental ter a capacidade de identificar o elemento que falta para a execução ser mais correta.

*“Procurei a todo o momento dar
feedbacks de forma a melhorar a
qualidade do exercício, assim como
melhorar o desempenho dos alunos.”*

(DB, 12 de Outubro 2021)

*“Os **feedbacks** constantes permitiram que muitos alunos conseguissem melhorias e obtivessem sucesso nas tarefas.”*

(DB, 17 de Fevereiro 2022)

*“O **instinto de professor** começa a dar sinais de vida e os **feedbacks** saem por natureza, quase que inconscientemente. É de facto uma grande evolução. Chego ao fim da aula, “cansado” de falar e com a consciência que fiz tudo para ajudar os alunos.”*

(DB, 3 de Março 2022)

Destaco todas estas características da instrução como base para potenciar um envolvimento significativo dos alunos. A ausência delas leva a que os alunos entrem numa prática diferente da desejada (Piéron, 1999).

Para garantir a qualidade e pertinência da informação, mas também reduzir ao estritamente necessário o tempo passado na instrução, planeei sempre que possível a mesma, aquando da preparação do plano de aula. Em situações desfavoráveis, em que não estava tão à vontade nos conteúdos, a preparação do discurso para cada situação de aprendizagem, fez toda a diferença.

Todos estes aspetos são fundamentais para a concretização do planeamento previsto, assim como para o processo de ensino aprendizagem. Na minha perspetiva, é bastante difícil conseguir transmitir qualquer conteúdo se não houver uma efetiva evolução nestes campos. A realização representa na prática o ato de ensinar, em que o professor demonstra conhecimento,

habilidade e confiança não só no domínio de uma determinada matéria, mas também na gestão de todos os elementos de uma aula.

Num balanço final, sinto que consegui criar um laço bastante forte com todos os alunos. O processo foi complicado, pois tinham características bastante distintas uns dos outros. O “segredo” passou por conhecer cada um deles, construindo, com base no tempo e nas experiências, uma aproximação regulada (professor-aluno). Esta aproximação possibilitou retirar o melhor possível de cada um. É certo, que o professor não tem como objetivo principal, que os alunos gostem dele, mas se a ligação for positiva, a probabilidade de potenciar a aprendizagem é elevada (Almeida et al., 2013). O seguinte excerto, retrata na perfeição a conquista desta batalha.

“O que gostei mais foi a organização das aulas e da atitude do professor Sérgio ao longo do ano.”

(Ficha ApA Aluno N, 31 Maio 2022)

“Grandes batalhas, só são dadas a grandes guerreiros”

(Mahatma Gandhi)

10.O COMPLEXO PROCESSO DA AVALIAÇÃO

Na minha perspetiva, considero que a avaliação é um enorme “quebra-cabeças”. Sempre existiu bastante dificuldade em perceber como é que os professores de EF conseguiam avaliar tantos parâmetros, e muitos deles, sujeitos a um olhar tão subjetivo. A avaliação em EF não é feita através da análise de números que solucionam um problema. A subjetividade da observação de comportamentos está constantemente presente.

O PC referia várias vezes “Antes de ligar o computador, é preciso ligar o cérebro”. Neste sentido, antes de avaliar, é necessário ter bem presente aquilo que se vai observar e analisar e, mais importante ainda, como será efetuado esse processo. A AD, como referido anteriormente, foi realizada em todas as matérias de ensino, possibilitando enquadrar o nível dos alunos nos diferentes parâmetros, tal como refere Sobral e Barreiros (1980). Na visão de Rosado et al. (2002) a AD permite perceber se, de acordo com os conhecimentos e aptidões dos alunos, é possível iniciar novas aprendizagens, identificando as dificuldades nos conteúdos, assim como a revisão de conteúdos anteriores.

Neste seguimento das questões relacionadas com a avaliação, surge a avaliação formativa, sendo operacionalizada na sua generalidade através da ApA.

Na minha perspetiva, é fulcral saber o ponto de onde os alunos iniciam, analisar a sua evolução perante os objetivos estabelecidos e, por fim, verificar as aprendizagens alcançadas. No entanto, importa salientar que a classificação de um aluno num determinado domínio não pode, de maneira nenhuma, depender apenas de um momento avaliativo avaliação sumativa (AS). A avaliação do aluno deve ter em conta, especialmente, aquilo que é o processo formativo.

Podemos considerar a auto e heteroavaliação como instrumentos auxiliares do professor ao longo do processo. Estes dados são, quando devidamente implementados, bastante relevantes, uma vez que permitem um

conjunto de outras interpretações sobre a evolução do processo de ensino aprendizagem. Batista et al. (2019) advogam que na avaliação das aprendizagens de cada aluno, a avaliação deve ser um elemento fundamental de valorização do currículo, em que se privilegia o processo de construção dos conhecimentos, sejam eles cognitivos ou corporais.

A auto e heteroavaliação foram parte integrante da operacionalização da avaliação formativa pelo meio da ApA. Portanto, podemos destacar esta estratégia, como um dos auxílios na “descomplicação” da avaliação. Todavia, considero que a ApA vai muito além da avaliação formativa, pois ajuda os alunos a conhecer e compreender os objetivos da aprendizagem, a gerir o seu próprio progresso e usa a autoavaliação e a definição de objetivos de modo a manter os alunos sintonizados com as metas a atingir (Chappuis et al., 2016, p. 55). A ApA assume-se como um conjunto de estratégias que informam o aluno sobre o seu desenvolvimento e evolução ao longo do processo, tornando-os também decisores nesse processo (MacPhail & Halbert, 2010). Neste sentido, foi criada uma ficha de ApA (Anexo G e H) para cada matéria de ensino, nas quais os alunos, em momentos específicos no planeamento, tinham a possibilidade de identificar os objetivos e critérios de sucesso.

A ApA assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem (Hay et al., 2006), usando um modelo autorregulado em que o ensino se adapta às necessidades de cada aluno. Deste modo, é possível afirmar que a ApA só se torna ApA quando os alunos estão realmente envolvidos no processo de aprendizagem e usam a informação para tomar decisões, ou seja, quando estão no centro do processo. Esta estratégia ofereceu ainda a possibilidade de efetuar adaptações e ajustes ao planeamento, tendo por base as dificuldades apontadas pelos alunos, assim como potenciou a evolução dos alunos em diversos conteúdos e matérias de ensino.

“Sinto que preciso praticar mais os batimentos AMORTI e CLEAR.”

(Aluna Y, Ficha de ApA, 28 de Abril de 2022)

Na minha perspetiva prévia ao EP nunca imaginei a possibilidade de operacionalizar a ApF de uma forma tão diferenciada. Como aluno, tal como já referi, nunca senti que o verdadeiro valor lhe fosse verdadeiramente atribuído. As questões relacionadas com a avaliação da ApF foram amplamente debatidas em reuniões da área disciplinar, no entanto as formas de operacionalizar a mesma nunca foram tema de destaque. A par disso, a quantidade quase nula de partilhas de conhecimento e ideias acerca da EF, na generalidade do seio da área disciplinar. Day (2001) afirma que a capacidade de os professores aprenderem mutuamente é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente. O facto que me entristece é que ao longo do EP, estas partilhas foram bastante reduzidas no âmbito da área disciplinar. Não sairíamos todos a ganhar, se a área disciplinar de EF fosse mais unida, partilhasse mais as suas ideias, dificuldades e estratégias? No meu entender, penso que sim, o desenvolvimento seria muito mais significativo, uma vez que todos lidamos com os mesmos “problemas” diariamente. Estando na posição de EE, o relevo desta cooperação seria ainda maior, uma vez que se traduz numa fase inicial da profissão docente, pelo que todos os pormenores são importantes para desenvolver as diversas competências e habilidades.

A avaliação vem no sentido deste discurso. Por vezes, a atribuição de uma classificação a determinada área, tinha mais importância que as próprias aprendizagens. Nesta linha, Roldão (2019) considera fundamental modificar este entendimento para uma visão que vise gerir percursos de aprendizagem diferenciados e individualizados, onde a aprendizagem seja a preocupação central de um processo formativo e contínuo. Possivelmente, esta ideologia iria ajudar os restantes professores da área disciplinar a minimizar o enorme desafio que é a avaliação. Como este exemplo, outros tantos aspetos benéficos noutros parâmetros, que possivelmente, também nos ajudariam a nós EE.

Dando seguimento aos aspetos relativos à avaliação, surge a avaliação sumativa (AS). Sant'anna (1995, p. 35) afirma que, a AS tem como função “classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados.”. Neste aspeto quero destacar a perspicácia do PC para avaliar um aluno, apenas com o seu olhar: o famoso “olhómetro”. Nos momentos de AS, tinha como hábito preparar grelhas onde estavam presentes os critérios de êxito e situações mais exercitadas ao longo das UD, no entanto era extremamente difícil conseguir perceber todos os detalhes, especialmente, em apenas uma aula. O PC elucidou que, “quantos mais critérios tiver a grelha de avaliação, mais dificulta a observação e, consequentemente, menos contribui para eficácia da avaliação”. Portanto, neste quadro, deduzimos que a capacidade de observação e definição concreta dos comportamentos a observar, deve ser a prioridade do professor no momento da avaliação.

Borghouts et al. (2017) referem que a avaliação sumativa, por norma, surge no final de uma UD, resultando na atribuição de uma nota relativamente ao nível do aluno. Assim sendo, a avaliação sumativa insere-se num quadro conceptual classificativo, formal. No sentido de acompanhar as constantes diferenças que a sociedade tem vindo a sofrer, penso que a avaliação em EF, deve também ser adaptada. Considero que os jovens estão a conquistar cada vez mais a sua independência, portanto existe uma certa necessidade de os mesmos assumirem uma maior responsabilidade neste contexto, especialmente quando integramos os alunos no processo. A avaliação sumativa tem uma grande importância no processo de ensino, mas por vezes “no meio de tantos números acabamos por perder o aluno de vista” (PC, Maio 2022). A transformação deve acontecer no sentido de evitar não perder de vista aquilo que realmente importa: O aluno e o seu processo. Não obstante, também considero que a avaliação sumativa não deve ser descartada, uma vez que é fundamental para o professor compreender a pertinência e eficiência do processo de ensino desenvolvido. No fundo, considero que deve servir como um “scanner final”, de forma a confirmar dúvidas que ainda restam, e de suporte à avaliação formativa.

11. A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

11.1. O Desporto Escolar

O DE representa a promoção de uma literacia nos alunos com destaque para a promoção da AF para além das atividades curriculares previstas no currículo. O DE possui ainda uma importância de relevo no que diz respeito a uma prática de AF externamente à escola e ao longo da vida.

Os programas devem ser concebidos com o objetivo de oferecer atividades abrangentes de AF, sejam elas através de desportos individuais ou coletivos, de forma a satisfazer as diversas áreas de interesse, idades e níveis motores (Pate et al, 2011). O DE é um exemplo desta diversidade, onde os alunos podem escolher atividades do seu interesse, trabalhando no sentido de melhorarem as suas capacidades. Estas contribuem para a possibilidade de fidelização dos alunos nas diversas áreas, e consequentemente, uma prática regular futura. O DE favorece ainda o convívio e relações entre os alunos, professores e comunidade.

Nesta linha, a EC está bem representada, pois oferece aos alunos uma ampla diversidade de atividades. Neste ano letivo, tive a oportunidade de participar no DE, através do acompanhamento do **voleibol**. Este foi desempenhado em parceria com um professor da área disciplinar, com experiência nesta matéria. A escolha teve por base a análise das várias ofertas, optando pela maior preferência e aquela que me iria oferecer um conjunto de habilidades abrangentes para o futuro. Para além disso, contribuir para a melhoria dos meus conhecimentos acerca da matéria.

A forma como os alunos encaram o DE é totalmente diferente da vivenciada nas aulas de EF. É fácil de reconhecer, através dos seus rostos, o enorme gosto que têm em estar ali. Esta particularidade faz toda a diferença, uma vez que a sua envolvência traduz uma maior facilidade ao professor. Todos têm vontade de melhorar, criando desta forma um laço de proximidade professor-aluno bastante relevante. Tal como foi referido anteriormente, a participação nos

tempos de aluno praticante no DE foi bastante abrangente. No entanto, para além disso, a minha participação estendeu-se a várias funções, desde secretário de jogo, treinador-adjunto/auxiliar dos professores e até árbitro. A minha envolvência retrata o enorme gosto que tenho pelo desporto. Portanto, nada é mais gratificante, que ter oportunidade de participar no DE com funções de maior relevo, tal como se traduziu nesta experiência.

O **corta-mato** da EC também se incluiu nas atividades relativas ao DE, onde tivemos a oportunidade de colaborar. Este acontecimento, provavelmente, é dos eventos com maior tradição nas escolas nacionais, e claramente da EC. Na preparação do evento, os EE, ficaram responsáveis pela separação e organização dos colares. Este mecanismo sinalizava o número de voltas concluídas por cada participante. Durante a atividade, os EE, geriram uma equipa de alunos voluntários para a correta distribuição dos colares. No mesmo seguimento, também foi responsabilidade dos EE, a passagem das classificações afixadas nos posters para o formato digital.

As preparações destas atividades envolvem uma grande logística, no que diz respeito à sua preparação, realização e tarefas pós-evento. No entanto, o efeito provocado nos alunos, a positividade e o ambiente festivo do desporto vivido, fazem valer a pena todo o tempo despendido.

11.2. A Direção de Turma

Ao longo da experiência como aluno, o diretor de turma (DT) era visto como o elo mais próximo dos encarregados de educação. A função do diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação (Roldão, 1995). Clemente e Mendes (2013, p. 77) consideram ainda que “o DT deve ser um agente educativo respeitado e respeitador com competências pessoais bastante demarcadas, possibilitando estabelecer uma boa relação entre a escola e os pais”. De certa forma, ao longo deste ano tive a possibilidade de perceber a importância do papel do DT. O PC não era DT da turma que

me foi atribuída, mas devido ao facto de estarmos em “reunião permanente” acabei por lidar bem de perto com situações ligadas às funções do DT, uma vez que o PC era DT da turma de um colega EE. Esta proximidade permitiu uma transformação da visão acerca da escola diferente, uma vez que na mesma existe muito mais para além da componente curricular. Pelo menos o PC não se limitava a tratar de questões curriculares, existia uma ligação para além destes aspetos. Provavelmente, será assim na maioria dos casos. Havia uma preocupação acrescida do mesmo na procura da resolução de problemas do foro pessoal dos alunos. Por vezes, existem alunos que lidam diariamente com situações diferentes, que acabam por influenciar a sua atitude na escola.

O PC desempenhava funções de DT desta turma há 3 anos consecutivos, o que possibilitava um maior conhecimento das realidades de cada aluno. Este facto, representa um potencial bastante positivo para o processo educativo dos alunos.

12. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

Parece que foi há pouco tempo que a minha ansiedade estava em alta para o primeiro dia como EE, no entanto passou um ano letivo completo. Inicialmente, o tempo parecia não querer andar, provavelmente devido às imensas incertezas, inseguranças que se apoderaram de mim. O fim desta caminhada, fez-me refletir acerca da panóplia de desafios que enfrentei. Todos eles carregados de aprendizagens jamais imaginadas.

O EP permitiu-me consciencializar que a formação do professor é interminável, a aquisição de aprendizagens é um processo contínuo e constante, não existindo espaço para a perfeição. É uma história sem fim na procura do conhecimento.

A importância de planear antecipadamente com todos os detalhes, a reflexão e debate sobre as nossas ações, a constante procura de estratégias no sentido de obter a maior eficácia nas aprendizagens dos alunos, faz toda a diferença na própria evolução do professor. Além disso, a capacidade de adaptação do professor às várias circunstâncias é fulcral para o processo de ensino. Considero que foi na adaptação a diferentes cenários que o progresso foi mais significativo, uma vez que as situações imprevisíveis foram inúmeras.

Confesso que inicialmente os meus níveis de motivação estavam bastante em baixo, devido ao facto da turma que me foi atribuída ser especialmente complicada. As lutas foram incessantes, chegando ao ponto de me questionar imensas vezes, se não tinha escolhido o “caminho errado”, chegando até a ponderar desistir. No entanto, dou graças por não o ter feito, pois, a certa altura, percebi a melhor forma de lidar com as diferenças de cada um deles. A relação pedagógica que consegui estabelecer permite-me, hoje, afirmar que consegui retirar o melhor de cada um dos alunos.

Este EP conseguiu oferecer-me muito mais do aquilo que eu algum dia imaginaria, uma vez que estimulou capacidades que anteriormente eu desconhecia. A forma como ultrapassei os desafios, fez-me evoluir não só como

profissional, mas também como pessoa. A par desta constante luta, coloca-se o PC, que sempre procurou indicar-me as melhores soluções para os problemas que teimavam em surgir. Nem sempre estivemos de acordo, mas as nossas conversas e “discussões” também tiveram a sua cota na elevação das minhas aprendizagens.

Não posso deixar de destacar a forma como a aptidão física foi desenvolvida. O processo desenvolvido foi algo que nunca imaginei que fosse possível em contexto escolar. Na verdade, é possível e com resultados bastante positivos.

Por fim, sei que os anos que se seguem, provavelmente, não me levarão ao ensino. Tudo indica que a lista de espera de professores é longa, pelo que terei que esperar bastante tempo até poder exercer a profissão docente. Contudo, a minha intenção será sempre a procura de novos desafios capazes de contribuir para a evolução das minhas competências e conhecimentos, uma vez que a história nunca acaba, ou melhor, “A never ending story”.

13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto editora.

Almeida, M. E. B. D. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, 29, 327-340.

Armstrong, N. et al. Health-related physical activity in the national curriculum. *British Journal of Physical Education*, London, v. 21, p. 225, 1990.

Barreiros Cardoso Bomfim, A., Pereira dos Santos Silva, S. A., & de Jesus Miranda, M. L. (2016). A produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores de educação física: uma análise entre estudos nacionais e internacionais. *Journal of Physical Education* (24482455), 27(1).

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2011). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In R. J. R. Marques, P. M. F. Batista & P. M. L. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física. In Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão. Porto: FADEUP.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Lisboa: SPEF (Omniserviços).

Bento, J (1995). O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. (1999). Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.

Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.

Carreiro da Costa, F., Quina, J., Diniz, J., & Piéron, M. (1996). Feedback Pedagogique: Analyse de l'information évoquée par l'élève lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'éducation physique*, 36(2), 75-82.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.

Chappuis, S., Commodore, C., & Stiggins, R. (2016). *Balanced assessment systems: Leadership, quality, and the role of classroom assessment*: Corwin Press.

Clemente, F., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra: Revista Científica*, (7), 70-85.

Collins, H., Fawknner, S., Booth, J. N., & Duncan, A. (2018). The effect of resistance training interventions on weight status in youth: a meta- analysis. *Sports medicine-open*, 4(1), 1-16.

Crum, B. (1993). A critical review of competing PE concepts. *Institute for Social Research, Tilburg University*.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto.

Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., & Cotton, W. (2011). A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. 17(3), 353-378.

Esmonde, K. (2019). Tracing the feedback loop: a Foucauldian and actor-network-theory examination of heart rate monitors in a physical education classroom. *Sport, Education and Society*, 24(7), 689-701.

Faigenbaum, A. D., Farrell, A., Fabiano, M., Radler, T., Naclerio, F., Ratamess, N. A., Kang, J., & Myer, G. D. (2011). Effects of integrative neuromuscular training on fitness performance in children. *Pediatric exercise science*, 23(4), 573-584.

Ferreira, M. S. (2001). Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 22(2).

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Freud, S. 2004. *Escritos Sobre a Psicologia do Inconsciente*.

Ganley, K. J., Paterno, M. V., Miles, C., Stout, J., Brawner, L., Girolami, G., & Warren, M. (2011). Health-related fitness in children and adolescents. *Pediatric Physical Therapy*, 23(3), 208-220.

García-Hermoso, A., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2019). Is muscular fitness associated with future health benefits in children and adolescents? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Sports Medicine*, 49(7), 1079-1094.

Graça, A. (2014b). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015a). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Lisboa: Edições FMH.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015b). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Portugal: Editora FADEUP.

Graça, Santos & Tavares, F. (2017) *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. 2ª ed. Porto: Editora FADEUP.

Graham, G. (1992). *Teaching children physical education becomming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Haff, G., & Haff, E. (2020). Training integration and periodization. In A. D. Faigenbaum, R. S. Lloyd & J. L. Oliver (Eds.), *Essentials of Youth Fitness*. Champaign, IL: Human Kinetics.

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

Hirst, P., & Peters, R. S. (1970). The logic of education. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Keulen, G. E. V., Benda, R. N., Ugrinowitsch, H., Velentini, N. C., & Krebs, R. J. (2016). Influência de uma intervenção utilizando a prática variada e em blocos no desempenho das habilidades de controle de objetos. *Journal of Physical Education*, 27.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, V. R., Drake, J., & Williamson, K. (2015). Let's get physical: K-12 students using wearable devices to obtain and learn about data from physical activities. *TechTrends*, 59(4), 46-53.

MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy Practice*, 17(1), 23-39.

Martin, M. R., Melnyk, J., & Zimmerman, R. (2015). Fitness apps: motivating students to move: editor: brian Mosier. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 50-54.

Matos, Z. (2014). Educação Física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157- 190). Porto: Editora FADEUP.

Mayorga-Vega, D., Viciano, J., & Cocca, A. (2013). Effects of a circuit training program on muscular and cardiovascular endurance and their maintenance in schoolchildren. *Journal of Human Kinetics*, 37, 153.

McConnell, K. (2010). Fitness education. In J. B. Publishers (Ed.), *Standards-based physical education curriculum development* (pp. 367-387): Pacific Lutheran University.

McConnell, K. (2010). Fitness education. In J. B. Publishers (Ed.), *Standards-based physical education curriculum development* (pp. 367-387): Pacific Lutheran University.

Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I. (2015). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 165-184). Lisboa: FMH edições.

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

Metzler, M.W. (2011). *Instructional Models For Physical Education*, Third Edition, Holcomb Hathaway Publishers: Arizona.

Moreira, P., Ribeiro, V., Ribeiro, J. C., Teixeira, J., Pizarro, A., Carvalho, R., & Batista, P. (2013). Intensidade das aulas de Educação Física em alunos do 3o ciclo do ensino básico. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 295-311). Porto: Editora FADEUP.

NASPE. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education* (3rd ed.). Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.

Nichols, R., Davis, K. L., McCord, T., Schmidt, D., & Slezak, A. M. (2009). The use of heart rate monitors in physical education. *Strategies*, 22(6), 19-23.

Nogueira, J. (2014). E depois do estágio..."Oskar o ouriço musical" (projeto artístico em educação). In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação na prática profissional* (pp. 165-176). Porto: Editora FADEUP.

Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de educação física. Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2o e 3o ciclos do ensino básico*. Porto: Maria Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Oliveira, M.T. (1993). O Padrão de Reação dos professores de Educação Física aos comportamentos de indisciplina dos alunos. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto na especialidade de Desporto para Crianças e Jovens. FCDEF. Universidade do Porto. Porto

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11.

Pacheco, J. A. (1995). Análise curricular da avaliação

Palao, J. M., Hastie, P. A., Cruz, P. G., & Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.

Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Eliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59- 90). Champaign, IL: Human Kinetics.

Partridge, J. A., King, K. M., & Ban, W. (2011). Perceptions of heart rate monitor use in high school physical education classes.

Pate, R. R., Saunders, R. P., O'Neill, J. R., & Dowda, M. (2011). Overcoming barriers to physical activity: helping youth be more active. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 15(1), 7-12.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education and society*, 14(4), 421-442

Piéron, M. (1999). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: INDE Publicaciones.

Piletti, C. (2004). Didática Geral (23 ed.). São Paulo: Editora Ática.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: FADEUP.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing.

Rink, J. (2014). Planning. In J. Rink (Ed.), *Teaching physical education for learning* (7th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education

Roldão, M. C. (1995). O diretor de turma e a gestão curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103.

Roldão, M. d. C. (2019). Prefácio. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa: SPEF.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.

Sallis, J. F., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric exercise science*, 6(4), 302-314.

Sandercock, G. R., & Cohen, D. D. (2019). Temporal trends in muscular fitness of English 10-year-olds 1998–2014: An allometric approach. *Journal of science and medicine in sport*, 22(2), 201-205.

Santa'anna, I. M. (1995) *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.

Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2018). Conditions of Practice. In *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (Vol. 6, pp. 437-486): Human kinetics.

SHAPE. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Society of Health and Physical Educators.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(1), 49-55.

Sobral, F., & Barreiros, M. L. M. (1980). Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21, 209-244.

Tomkinson, G. R., & Olds, T. S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: the global picture. In *Pediatric Fitness* (Vol. 50, pp. 46-66): Karger Publishers.

Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Tremblay, M. S., Dale, M., LeBlanc, A. G., Belanger, K., Ortega, F. B., & Léger, L. (2016). International normative 20 m shuttle run values from 1 142 026 children and youth representing 50 countries. *British journal of sports Medicine*, 51(21), 1545-1554.

UNESCO. (2015). Quality physical education: Guidelines for policy- makers. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178.

Weir, T., & Connor, S. (2009). The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 155-171.

ANEXOS

Anexo A: Ficha de Caracterização Individual

Ficha de caracterização individual

1. Dados Pessoais:
Nome: _____ Turma: _____
Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____
Tens algum problema de saúde que te impeça ou limite de realizar as aulas de educação física?
Sim: ☐ Não: ☐ Qual? _____
2. Aulas de educação física:
Quais são as tuas modalidades preferidas? Andebol ☐ Ténis de mesa ☐ Badminton ☐ Basquetebol ☐
Atletismo ☐ Natação ☐ Futebol ☐ Ginástica ☐ Judo ☐ Voleibol ☐ Dança ☐
Gostas de alguma modalidade além das mencionadas? Sim: ☐ Não: ☐ Qual? _____
Quais são os principais objetivos da disciplina de educação física? Socializar ☐ Aprender diferentes modalidades ☐ Passar o tempo ☐ Melhorar a aptidão física ☐ Descompressão ☐ Melhorar a autoestima ☐ Incutir um estilo de vida ativo e saudável ☐ Outros ☐ Quais? _____
Numa escala de 1 a 5, rodeia o teu gosto pessoal pelas aulas de Educação Física:
----- 1 2 3 4 5
3. Atividade física fora da escola:
Praticas atividade física e/ou desportiva de forma regular? Sim: ☐ Não: ☐
Modalidade? _____ És federado? Sim: ☐ Não: ☐
Quantas horas semanais reservas a esta prática? Até 1h: ☐ Entre 1h a 2h: ☐ Entre 2h a 3h: ☐
Entre 3h a 4h: ☐ Entre 4h a 5h: ☐ + de 5h: ☐
4. Hábitos:
Quantas refeições fazes por dia? ____ Tomas pequeno-almoço? Sim: ☐ Não: ☐
O que costumavas comer/beber regularmente? Peixe ☐ Carne ☐ Fast-Food ☐ Água ☐
Doces ☐ Legumes ☐ Refrigerantes ☐ Cozidos ☐ Fritos ☐ Grelhados ☐ Fruta ☐
Consideras ter uma alimentação saudável? Sim: ☐ Não: ☐
Consomes bebidas alcoólicas? Sim ☐ Não ☐
Fumas? Sim ☐ Não ☐
O que gostas de fazer nos teus tempos livres? Ler ☐ Ver TV ☐ Escrever ☐ Cinema ☐
Internet ☐ Ouvir Música ☐ Jogar Vídeo jogos ☐ Praticar Desporto ☐
Outros: _____

Anexo B: Questão Aula nº2 – Avaliação Conhecimentos

Questão-Aula 2 – Educação Física 12ºAno			Ano letivo 2021/2022
Nome:		Data:	
Nº:	Ano:	Turma:	
Enc. Ed.:			
O Prof:		Classificação:	

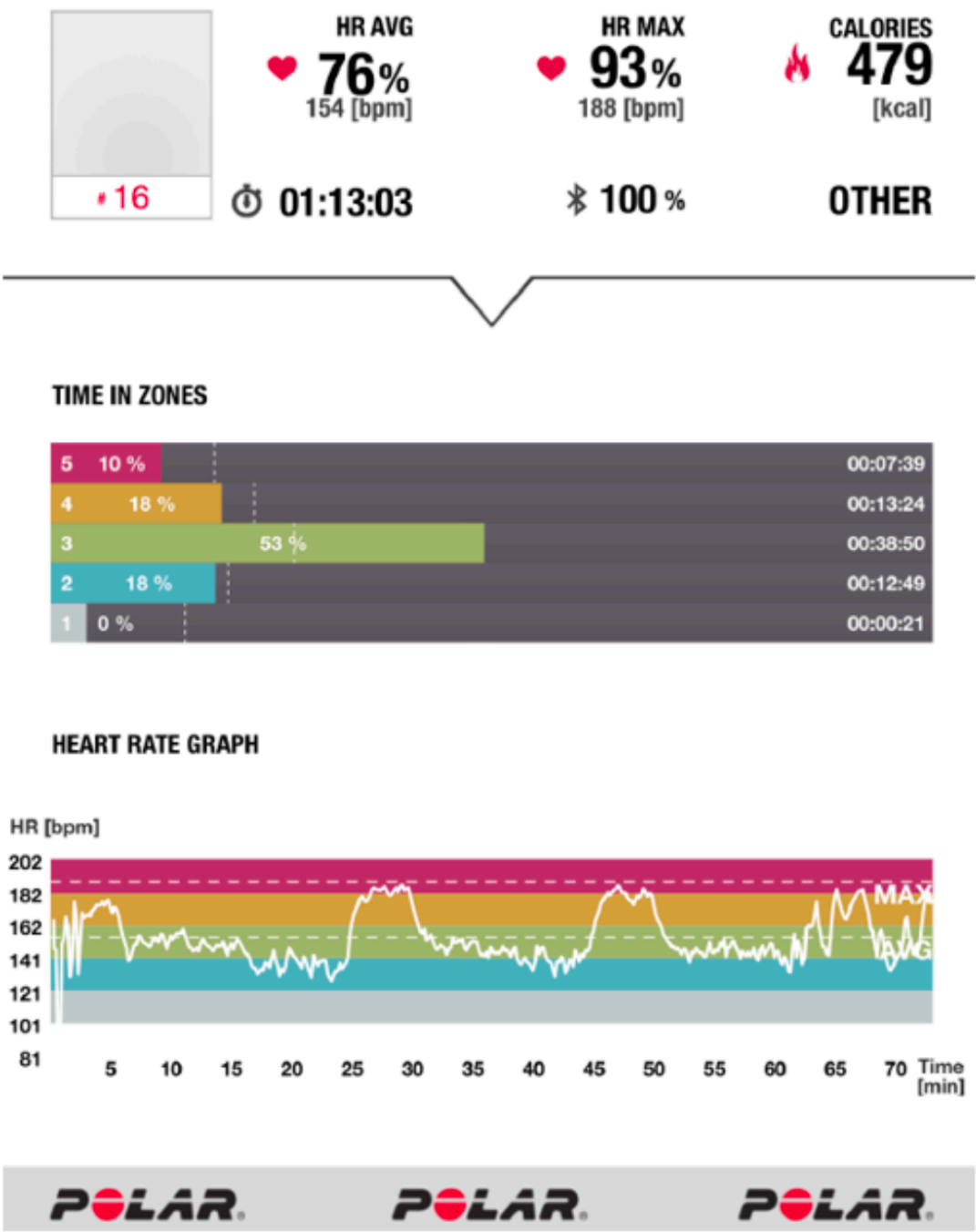
Grupo I

O que entende pelo princípio da regularidade e da individualidade? (8 Valores)

Atendendo à fórmula FITT (frequência, intensidade, tempo e tipo), indique e especifique, quais as características de um plano de treino de natureza aeróbia? (6 Valores)

Indique 3 fatores que podem influenciar a intensidade de uma aula/treino? (6 Valores)

Anexo C: Exemplo Output Monitor Frequência Cardíaca



Anexo D: Ficha Vídeo-Feedback

<u>TURMA</u>		<u>DATA</u>	
<u>ELEMENTOS DO GRUPO</u>			

1. **Cumprimento do programa** – Todos os alunos do grupo cumpriram o programa de treino previsto (repetições, séries, descanso...)? Assinala a alínea indicada.

☐	Todos os alunos cumpriram
☐	1 Aluno não cumpriu
☐	2 / 3 Alunos não cumpriram
☐	Ninguém cumpriu

2. **Empenhamento no programa** – Todos os alunos do grupo se envolveram ativamente nas tarefas propostas? Assinala a alínea indicada.

☐	Todos os alunos se envolveram
☐	1 Aluno não se envolveu
☐	2 / 3 Alunos não se envolveram
☐	Ninguém se envolveu

3. **Qualidade do envolvimento** – Preenchendo a tabela que se segue, identifica os exercícios realizados, a qualidade dos mesmos (numa escala de 1 a 5, sendo 5 perfeito) e ainda os aspetos a melhorar.

	EXERCÍCIOS	QUALIDADE	ASPETOS A MELHORAR
1			
2			
3			
4			
5			
6			

4. **Tecnologia** – Qual a tua opinião acerca da observação do vídeo? Orienta a tua resposta em relação a aspetos positivos, negativos e a melhorar.

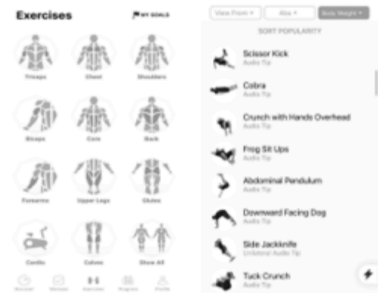
5. **Importância da Aptidão Física** – Consideras que a aptidão física é importante para ti, para o teu dia a dia e para o teu futuro?

☐	Todos os alunos consideram que sim
☐	1 Aluno não considera importante
☐	2 / 3 Alunos não consideram importante
☐	Ninguém considera importante

Anexo E: Guião para elaboração do Plano de Treino

Tarefas a realizar

- Descarregar a aplicação JEFIT, com TODOS os exercícios possíveis
 1. Abrir App Store / Google play
 2. Realizar o download da app "JEFIT"
 3. Abrir aplicação e realizar o log in (via e-mail ou Facebook)
 4. Escolher a opção "Exercícios" e explorar



- Prazos:

29 / 30 Março – Proposta de trabalho
31 Março / 1 Abril – Entrega da 1ª versão (sem avaliação)
5/6 Abril – Revisão do trabalho
7/8 Abril – Entrega da 2ª versão (e última para avaliação)
19/20 Abril – Começam com o plano novo

PRINCÍPIO DA ESPECIFICIDADE → O treino deve ser adequado a ti para ser eficaz, por isso, não te esqueças de analisar os teus pontos fortes e mais fracos na hora de planear o treino.

Vejamos o seguinte exemplo do aluno X ...

Observações / Testes	Dados Antropométricos			Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Abd.	Flexões	Vaivém
	IMC	Ponderal	Parca					
1ª	32.8	94	121	131	32	40	0	24
2ª	32.7	97	122	141	35	75	2	28
3ª	31.8	90,5	120	150	-	83	7	35

Olhando para o resultado dos testes físicos, o aluno ...

X	Progrediu
	Manteve
	Não progrediu

Em termos gerais, o nível do aluno é ...

	Elevado
X	Médio
	Baixo

Observação geral do aluno X / Indicações metodológicas:

Ao nível da força abdominal, o nível do aluno é muito bom. Como tal, deve ser dada prioridade ao treino dos MS e dos MI. Apesar da boa evolução, são as áreas corporais que apresentam maior necessidade de trabalho.

→ Mas como é que isso se faz?

- Considerar o tempo disponível para a sua execução, nas nossas aulas de 15 a 20 minutos;
- Deveremos escolher 5 ou 6 exercícios distintos e realizar 2 séries de cada;

→ E como sou capaz de escolher os exercícios?

- Seguindo o exemplo apresentado, 2 exercícios para os MS, 2 para os MI e 1 para a zona abdominal.

→ E o número de repetições? Quantas devem ser?

- Seguir o princípio da sobrecarga, um dos princípios básicos do treino: trabalhar sempre acima do que o teu corpo está habituado;
- Recomenda-se que as repetições variem entre as 10 e as 15 - isso significa que se fizeres 15 repetições com facilidade, não estarás a obedecer ao princípio.
- Lembra-te que, nas aulas, não é possível trabalhar com cargas externas (pesos) e deves adequar os exercícios escolhidos ao teu nível de aptidão física.

→ Como posso tornar um exercício mais difícil?



Para além da tipologia do exercício conseguimos complexificar através:

- Da cadência (ex: 3ª fase concêntrica + 3ª fase excêntrica)
- Momentos isométricos durante o exercício (ex: parar 2" a meio da flexão)

Aqui tens um exemplo de uma distribuição semanal (porque o exercício físico deve ser regular e efetuado dentro e fora da escola) e de um plano de treino ...

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	FIM DE SEMANA
TREINO (1h) body feito em casa)	DESCANSO	AULA DE EF (100' com aptidão física)	DESCANSO	AULA DE EF (100' com aptidão física)	CAMINHADA (30' com a família)

FORÇA		Reps
Membros superiores		
	Alargar o corpo alinhado e controlado durante todo o exercício. Inclina a cabeça para trás, mantendo o pescoço alinhado com a coluna. Desce até os cotovelos alinhados com os joelhos. Empurra até voltar à posição inicial, depois de 10 segundos no chão e 10 segundos no ar.	2x20
	Alargar o corpo alinhado e controlado durante todo o exercício. Inclina a cabeça para trás, mantendo o pescoço alinhado com a coluna. Desce até os cotovelos alinhados com os joelhos. Empurra até voltar à posição inicial, depois de 10 segundos no chão e 10 segundos no ar.	2x20
Torço		
	Manter o corpo alinhado e controlado durante todo o exercício. Focar com o corpo todo no chão, desde os pés até à cabeça.	2x20
Membros inferiores		
	Manter o corpo alinhado e controlado durante todo o exercício. Focar com o corpo todo no chão, desde os pés até à cabeça.	2x20
	Manter o corpo alinhado e controlado durante todo o exercício. Focar com o corpo todo no chão, desde os pés até à cabeça.	2x20
Aptidão aeróbia*		
Correr 10 minutos contínuo normal / 5 minutos de corrida rápida		30

Anexo F: Plano de Treino elaborado por um aluno e justificação

Treino de aptidão física		
Membros superiores		
	Flexões: -Manter o corpo alinhado; -Ombros à largura dos pés; -Descer até ao chão, não com a barriga, mas com o nariz; -Estender os cotovelos completamente no topo da flexão.	2x15
Tronco		
	Prancha de antebraços: - Braços dobrados e antebraços no chão; - Cotovelos diretamente por baixo dos ombros; - Punhos fechados ou palmas diretamente no chão; - Pés afastados numa posição de estabilidade (a largura dos ombros seria o ideal)	2x45seg
	Mountain climbers: - Posição de prancha alta; - Os joelhos sobem alternadamente ao peito; - Exercício com intensidade elevada de modo a dificultá-lo.	2x30seg
Membros inferiores		
	Jump squat: - Joelhos fletidos; - Costas retas; - Joelhos não passam os pés; - Salto na vertical após a flexão.	2x12
	Bulgarian squat: - Um pé à frente a uma distância adequada e confortável do corpo; - Ao descer o joelho da frente não deve ultrapassar a ponta do pé; - O joelho de trás deve descer na vertical.	2x12
Aptidão Aeróbia		
	- Alternar entre corrida normal e corrida rápida a meio de cada série	

Calendário:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Fim-de-semana :D
Treino full body em casa	Aula de EF (100'+aptidão física)	Descanso	Aula de EF (100'+aptidão física)	Descanso	Caminhar aproximadamente 10km

Justificação:

Membros superiores:

Não achei necessário investir muito nos membros superiores pois tive uma boa evolução então considero que já não são o meu maior foco, assim sendo, escolhi um exercício que sinto ter a dificuldade adequada para me ajudar a manter o meu progresso.

Tronco:

Apesar de ter tido uma evolução significativa gostaria de obter melhores resultados naquilo que toca ao tronco e, por isso, escolhi dois exercícios de média dificuldade que considero que me podem ajudar a evoluir.

Membros inferiores:

Sendo a área em que manifestei mais dificuldades escolhi dois exercícios que me desafiam a progredir, sendo eles de alguma dificuldade para mim, obedecendo ao critério da sobrecarga.

Anexo G: Ficha de Avaliação para Aprendizagem (ApA) - Badminton

“Em que ponto estás? O que te falta para melhorar na modalidade de Badminton?”

Serviço: O que te falta melhorar



- (i) Executar o batimento abaixo da cintura;
- (j) Fazer com que o volante passe junto à rede no SC;
- (k) Batimento explosivo para o fundo do corte no SL;
- (l) Outra: _____.

Amorti: O que te falta melhorar?



- (i) Preparação do batimento (posição troféu);
- (j) Fornecer uma trajetória descendente ao volante;
- (k) Fazer com que caia perto da rede no campo adversário;
- (l) Outra: _____.

Encosto: O que te falta melhorar



- (a) Avançar a perna da mão da raquete;
- (b) Fazer com que o volante passe junto à rede;
- (c) Direcionar para o local que pretendo;
- Outra: _____.

Lob: O que te falta melhorar?



- (a) Avançar a pena da mão da raquete;
- (b) Fornecer uma trajetória ascendente ao volante;
- (c) Enviar para o fundo do campo adversário;
- (d) Outra: _____.

Clear: O que te falta melhorar?



- (a) Preparação do batimento (posição troféu);
- (b) Batimento explosivo para o fundo do campo;
- (c) Fornecer uma trajetória ascendente ao volante;
- (d) Outra: _____.

Em situação de jogo: O que te falta melhorar?

- (a) Identificar o melhor batimento para cada situação.
- (b) Reposicionar-me após o batimento;
- (c) Executar batimentos de Dir e Esq eficazmente;
- (d) Outra: _____.

Define **2 aspetos** prioritários a melhorar nas próximas aulas:

5. _____.

6. _____.

ANO LETIVO 2021/2022
EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo H: Ficha de Avaliação para Aprendizagem (ApA) – Andebol

“Em que ponto estás? O que te falta para melhorar na modalidade de Andebol?”

Quando tens a posse da bola: O que te falta melhorar



- (e) Armar o braço, protegendo do defensor;
- (f) Observar a movimentação dos meus colegas;
- (g) Passar para longe do defensor;
- (h) Outra: _____.

E quando não tens a posse da bola?



- (a) Desmarcar-me do meu defensor direto;
- (b) Dar uma linha de passe ao colega;
- (c) Procurar o espaço livre (evitando a aglomeração);
- (d) Outra: _____.

Remate: O que te falta melhorar?



- (e) O último apoio ser o do braço contrário ao remate;
- (f) Forte impulsão no último apoio;
- (g) Armar o braço;
- (h) Outra: _____.

Situação de jogo 2x1: O que te falta melhorar?



- (a) Enquadrar-me com a baliza;
- (b) Identificar se tenho o caminho livre;
- (c) Avançar rapidamente para a baliza (sem oposição);
- (d) Outra: _____.

Situação de jogo 3x2: O que te falta melhorar?

- (e) Atacar o espaço quando tenho a bola;
- (f) Dar uma linha de passe ao colega;
- (g) Rematar quando estou nos 6m sem oposição;
- (h) Outra: _____.

Define **2 aspetos** prioritários a melhorar nas próximas aulas:

3. _____.

4. _____.