



Educar através do Desporto: Crescer e Fazer

Crescer Ativamente

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Doutora Paula Maria Leite Queirós

Francisco Maria Nogueira Neves Pereira Pombeiro

Porto, junho de 2023

Ficha de Catalogação

Pombeiro, F. (2023). Educar através do Desporto: Crescer e Fazer Crescer Ativamente. Porto: F. Pombeiro. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, TREINO DE INTEGRAÇÃO NEUROMUSCULAR

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que, ainda perto das idades dos alunos com quem tive a sorte de trabalhar e aprender neste estágio, mostrou a grande Mulher que é e sempre me foi ensinando que o maior propósito da vida é termos cá os nossos e fazermos o máximo para lhes dar a melhor educação que soubermos. A quem me ensinou a importância que a música tem nas nossas vidas e partilhou comigo longas viagens de comboio ao som da mesma. Obrigado por teres conseguido passar-me todos os valores e princípios que uma mãe deve passar a um filho, pelos quais me sigo hoje e para sempre, sem que nunca nos tivessem deixado de confundir como irmãos.

Ao meu pai por me ter deixado segui-lo dentro do carrinho das bolas para todo o lado, ter-me passado esta forma intensa de viver o desporto e todas as aprendizagens que dele retiramos. Nunca deixaste de me motivar para ir atrás dos meus sonhos, sem descurar a parte académica que me permitirá sempre ter uma estabilidade maior dentro de toda a instabilidade que é a vida. Também numa idade em que tudo o que não se precisa é de responsabilidades acrescidas, fugiste à regra e fizeste o melhor que podias para que me pudesse tornar naquilo que hoje sou. Que me continues sempre a mostrar que essa idade só continua a aumentar para os outros e que podemos sempre escolher quão jovens somos.

Ao meu tio Júlio que sempre teve a virtude de ser onnipresente mesmo com a distância que nos tem separado ao longo dos anos. Ao que me fez e faz perceber que a família é e será sempre o pilar mais importante da vida. Que continues a desafiar-te todos os dias, seja a atirares-te dos *halfpipes* mais altos, surfar ondas de 10 metros, jogar voleibol de praia no inverno ou dar umas “raquetadas” até o gémeo rasgar, para que eu nunca ouse pensar que estou a ficar mais velho. És uma verdadeira inspiração e um verdadeiro melhor amigo.

Aos meus avós que, ainda com o meu pai e a minha mãe em idade de formação, fizeram questão que o filho dos mesmos pudesse crescer com tudo

o que tivesse direito. Por todas as vezes que encaminharam os meus pais naquela tenra idade onde as dúvidas sobre o que e como fazer deviam ser muitas, e por todos os momentos que me proporcionaram ao longo de toda a vida. O vosso “netinho” mais velho está a crescer e tem uma sorte gigante em ter-vos a todos por muitos mais longos e bons anos.

Aos meus tios e tia, com quem tive a sorte de viver, que aceitaram e assumiram o papel de irmãos mais velhos, e que souberam sempre acarinharme da forma que só uma verdadeira família sabe fazer. Aquilo que sou e maior parte dos traços de personalidade que tenho hoje devem-se muito ao facto de ter andado convosco para todo o lado, em diferentes alturas do meu crescimento. Sempre me fizeram sentir que estaria em casa onde quer que ela fosse.

Aos meus irmãos, que mesmo apesar de toda a distância física que fomos tendo ao longo dos anos, mantiveram sempre o mesmo entusiasmo cada vez que pudemos estar juntos e que sempre foram os meus fãs número 1, tanto nos meus sucessos, como nas alturas menos boas. Tiveram sempre a capacidade de me fazer perceber o que realmente importa na vida e a relativizar as pedras que vão aparecendo no caminho, enquanto me fizeram desenvolver a responsabilidade que existe em ser o irmão mais velho. Tenho e terei sempre o maior orgulho em vocês.

Aos verdadeiros amigos que sempre aceitaram todas os meus defeitos e loucuras, na certeza de que seriam sempre compensadas com genuína amizade e disponibilidade da minha parte. Sempre vos coloquei nos primeiros planos em tudo, porque realmente a diferença grande que existe entre família e uma determinada “obrigação” para com estes, ou amigos e escolher estar lá sempre sem motivo pré-existente, é de valorizar muito. Nunca, em momento algum, me senti sozinho, mesmo quando estive longe da minha família ou do meu país, muito pela vossa omnipresença que apreciarei para sempre.

Ao voleibol por me ter recheado de amigos e ferramentas que levo para toda a vida e que me permitiram perceber o que é realmente lutar com

determinação em prol dos objetivos. Esta modalidade, sem dúvida que alteou todo o rumo da minha vida, por diversos motivos, destacando o facto de me ter mostrado que a seguir ao momento em que pensamos desistir, existe ainda muita energia e vontade escondida que nos levam a sítios que julgávamos inalcançáveis. Sem dúvida que pertencer a equipas variadas, com diferentes treinadores, realidades antónimas, me fez sempre ter noção de que existe algo inalterável e que deve ser igual em todos que é o compromisso connosco e com o próximo. Esse compromisso leva-nos a uma responsabilidade que nos define como pessoas para sempre. Realmente mostraste-me que ao contrário do que se diz por aí, praticar desporto não nos retira tempo na escola, bem pelo contrário, permite-nos sermos melhores em todos os campos da vida.

À professora Andreia Canedo, que desde o primeiro dia teve a capacidade de me entusiasmar e motivar com a sua energia contagiante. A paixão que tem em relação ao desporto é algo que transpira todos os dias com uma naturalidade que salta à vista. Se existe alguém que nasceu para estar ligada ao ensino ou a qualquer outra área do desporto, é a professora Andreia. Tenham sido dias mais felizes ou, por vezes, outros mais complicados, certificou-se sempre de que nunca afetaria de forma alguma o profissionalismo e entrega perante os alunos e perante os estagiários. É sem dúvida um exemplo a seguir e uma sorte para quem tem a oportunidade de aprender consigo.

À professora Paula Queirós que, dentro de todo o turbilhão de tarefas que a faculdade lhe exige, juntamente com a gestão do lado pessoal/familiar, sempre procurou conduzir-me neste processo de formação inicial da melhor forma, fomentando um clima de confiança e à-vontade que faz com que todo o processo de aprendizagem e formação seja mais saudável. Os anos vão passando, mas o seu trabalho e empenho, para que os alunos da faculdade saiam o mais preparados possível, continuam intactos. Uma verdadeira sorte para quem tem oportunidade de cruzar os seus caminhos com os da professora.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
RESUMO.....	XIII
ABSTRACT	XIV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
1. Introdução	1
2. Identidade, Contexto e Expectativas	4
2.1. Quem sou eu?.....	4
2.2. Expectativas Iniciais	6
3. Caracterização da Instituição: História, Estrutura e Funcionamento	8
3.1. Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas	8
3.2. Recursos Temporais	9
3.3. Otimização dos Recursos Espaciais, Organização do <i>Roulement</i> e Grupo de Educação Física	10
3.4. Material Disponível e Condicionantes	11
3.5. Caracterização das Turmas	14
3.5.1. Turma Residente	15
3.5.2. Turma Partilhada	17
4. Análise das Temáticas Relevantes, Dificuldades e Desafios	18
4.1. Planeamento Anual e Desenvolvimento das Unidades Didáticas: Abordagem das Matérias em Questão	18
4.2. Avaliação como Ferramenta Indispensável no Processo Ensino/Aprendizagem: Utilidades e Desafios	21

4.3. Potenciação do Tempo de Atividade Física – Utilização da prática para Compreensão da Teoria	26
4.4. Controlo da Turma - Regras e Rotinas em Ambiente de aula.....	28
4.5. Utilização de Meios Audiovisuais - Ferramenta de Ensino Adequada às Gerações Atuais	30
4.6. O Papel de Diretor de Turma: A Importância e Responsabilidade	32
4.7. Redução do Número de Alunos por Turma: Impacto na Qualidade do Ensino/Aprendizagem.....	34
4.8. O Poder da Reflexão no Desenvolvimento Profissional durante o Estágio.....	36
4.8.1. Diário de Bordo.....	37
4.9. A Riqueza do Estágio em Dois Ciclos de Ensino – Comparação entre as Duas Realidades 10º - 1 e 5º	39
4.10. A Importância de Partilhar e Refletir o Estágio Profissional com os Pares Pedagógicos.....	42
5. Treino de Integração Neuromuscular	45
5.1. Introdução	45
5.2. Enquadramento Teórico.....	45
5.3. Materiais e Métodos.....	50
5.4. Objetivos	53
5.5. Procedimentos Estatísticos	53
5.6. Apresentação dos Resultados	54
a. Caracterização das duas turmas	54
b. Análise dos dados face aos objetivos do estudo	55
5.7. Interpretação dos Resultados	64
5.8. Conclusão	66
5.9. Bibliografia	67
6. Conclusão	69

7. Bibliografia	74
Anexos	I

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha Biográfica	I
Anexo 2 - 1ª Rotação do Roulement de Educação Física.....	I
Anexo 3 - 2ª Rotação do Roulement de Educação Física.....	II
Anexo 4 - 3ª Rotação do Roulement de Educação Física.....	II
Anexo 5 - 4ª Rotação do Roulement de Educação Física.....	II
Anexo 6 - Cartaz do Torneio de Voleibol EBSRF 2023.....	III
Anexo 7 - Marcador do Torneio de Voleibol EBSRF 2023	III
Anexo 8 - Planeamento Anual 10º - 1	IV
Anexo 9 - Planeamento Anual 5º	V
Anexo 10 - Plano de Treino 1 (TIN).....	VI
Anexo 11 - Plano de Treino 2 (TIN).....	VII
Anexo 12 - Reflexão sobre a ação	VIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Horário Geral 2022/2023.....	9
Figura 2 - Unidade Didática Tipo.....	20
Figura 3 – Distribuição das turmas por género.....	54
Figura 4 - Distribuição das turmas segundo a idade	55
Figura 5 - Evolução do número médio de repetições de abdominais segundo a turma	56
Figura 6 - Evolução do número médio de repetições de flexões segundo a turma	57
Figura 7 - Evolução do valor médio de impulsão vertical (cm) segundo a turma	58
Figura 8 - Evolução do valor médio de impulsão horizontal (cm) segundo a turma	59
Figura 9 - Evolução do número médio de repetições abdominais da turma 1..	60
Figura 10 - Evolução do número médio de repetições de flexões da turma 1..	61
Figura 11 - Evolução do valor médio de impulsão vertical (cm) da turma 1	62
Figura 12 - Evolução do valor médio de impulsão horizontal (cm) da turma 1 .	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Variáveis Manipuláveis do TIN	50
Tabela 2 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: repetições de abdominais; Variáveis Independentes: Idade, Género e Turma.....	56
Tabela 3 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: repetições de flexões; Variáveis independentes: Idade; Género e Turma.....	57
Tabela 4 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: impulsão vertical (cm); Variáveis independentes: Idade; Género e Turma.....	58
Tabela 5 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: impulsão horizontal (cm); Variáveis independentes: Idade; Género e Turma	59
Tabela 6 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: repetições de abdominais; Variáveis independentes: Idade e Género (Turma 1)	60
Tabela 7 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: repetições de flexões; Variáveis independentes: Idade e Género (Turma 1)	61
Tabela 8 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: impulsão vertical (cm); Variáveis independentes: Idade e Género (Turma 1)	62
Tabela 9 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: impulsão horizontal (cm); Variáveis independentes: Idade e Género (Turma 1)	63

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Prática Desportiva dos Alunos 10º - 1	16
Gráfico 2 - Modalidades Preferidas 10º - 1.....	16
Gráfico 3 - Prática Desportiva dos Alunos 5º	17
Gráfico 4 - Modalidades Preferidas 5º.....	17
Gráfico 5 - Subáreas e Matérias das Competências Essenciais para o 10º - 1	18
Gráfico 6 - Subáreas e Matérias das Competências Essenciais para o 5º.....	18
Gráfico 7 - Bateria de Testes FITescola para 5º e 10º - 1	19

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e pretende relatar as experiências vividas, aprendizagens adquiridas, desafios superados, resultados atingidos, reflexões realizadas, e bem como apresentar um estudo efetuado no âmbito da aptidão física. O estágio profissional, realizado na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, contou com um núcleo de estágio inicialmente constituído por três estudantes estagiários, acompanhados por uma professora cooperante da escola e orientado por uma professora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A parte inicial do relatório conta com uma descrição pessoal e institucional, passando posteriormente para um conjunto de temas que senti serem mais relevantes neste processo de construção do professor de Educação Física. Passando por temáticas mais comuns como o controlo da turma, o processo avaliativo, a direção de turma ou o poder da reflexão, o presente relatório aborda, também, temas como a utilização de meios audiovisuais, a potenciação do tempo de atividade física, as turmas com redução do número de alunos ou as diferenças sentidas entre o 2º ciclo e secundário. Posteriormente, é apresentado um estudo realizado com o intuito de promover melhorias do ponto de vista da aptidão física, utilizando a metodologia do Treino de Integração Neuromuscular. No estudo, compararam-se as diferenças entre a turma controlo e a turma onde se aplicou a metodologia, bem como os resultados existentes no período antecedente e posterior à aplicação da mesma. Esta ferramenta foi criada para promover uma maior autonomia e responsabilidade por parte dos alunos, numa abordagem que se quis inclusiva por todos estarem perante o mesmo tipo de trabalho. Através da análise dos resultados foi possível verificar melhorias superiores ao trabalho convencional utilizado na turma controlo. Por fim, é feita uma retrospectiva de todo o ano de estágio, bem como de todos os temas abordados.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, REFLEXÃO, TREINO DE INTEGRAÇÃO NEUROMUSCULAR

ABSTRACT

This professional internship report was written to obtain a Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, and its purpose is to show experiments made, lessons learned, challenges overcome, results achieved and a study carried out within the scope of physical fitness. The professional intern program, spent at Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, was initially composed of three trainee students, a cooperating teacher from the school and a professor from the Faculty of Sports of the University of Porto. The first part of the report has a personal and institutional description, moving later to a set of themes that I felt were more relevant in the process of “building” a Physical Education teacher. Though this report covers more common themes such as class control, the evaluation process, class management or the power of reflection, it also addresses topics such as the use of audiovisual media, the enhancement of physical activity time, the reduction of the number of students in classes or the differences between 2nd cycle and high school. In the second part, I present a study whose purpose is the improvement of physical fitness, using the methodology of Neuromuscular Integration Training. In the mentioned study, the differences between the control class and the class where the methodology was applied are compared, as well as the results before and after its application. This tool seeks to promote greater autonomy and responsibility among students, as well as to turn the process into a more inclusive one, since everyone is facing the same type of work. The analysis of the results shows the improvement is bigger in this case than with the conventional work used in the control class. Finally, I make a retrospective of the entire year of internship, as well as of all the topics covered.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, PROFESSIONAL PRACTICUM, REFLECTION, NEUROMUSCULAR INTEGRATION TRAINING

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica
AF – Avaliação Formativa
AS – Avaliação Sumativa
ATF – Atividade Física
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor de Turma
EBSRF – Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas
EE – Estudante Estagiário
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
GEF – Grupo de Educação Física
MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
NE – Núcleo de Estágio
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OMS – Organização Mundial da Saúde
PA – Planeamento Anual
Pa – Plano de Aula
PC – Professora Cooperante
PO – Professora Orientadora
RE – Relatório de Estágio
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIN – Treino de Integração Neuromuscular
TP – Turma Partilhada
TR – Turma Residente
UD – Unidade Didática
ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

1. Introdução

Transitando para o 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), entramos na fase do Estágio Profissional (EP), onde nos é solicitada a realização de um Relatório de Estágio (RE) de forma a completar o ciclo de estudos para obtenção do grau de mestre na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Numa tentativa de alterar um pouco a similaridade entre relatórios de uns anos para os outros, foi-nos sugerido que tornássemos este relatório um documento muito próprio e pessoal, no qual viajássemos pelas experiências vividas ao longo de todo o ano letivo, sem diretrizes ou guiões pré-estabelecidos, podendo a nossa experiência ser esmiuçada ao máximo e não condicionada por formalismos.

Este EP contempla algumas dimensões diferentes e é dirigido por uma Professora Orientadora (PO) e uma Professora Cooperante (PC) cingindo-se às condicionantes da Prática de Ensino Supervisionada (PES). O objetivo do EP é que exista uma constante partilha de experiências entre os estagiários, o PC e o PO, de forma a engrandecer e enriquecer os conhecimentos de todos os intervenientes, em especial a dos estagiários. Ainda que o propósito do EP do ponto de vista académico seja a conclusão de um ciclo de estudos, o objetivo principal passa sempre por garantir o maior sucesso escolar possível aos alunos. As áreas pelas quais os estagiários passam, envolvem a experiência de lecionação em dois ciclos de ensino diferentes; no nosso caso o segundo ciclo e o secundário. Durante toda a experiência, devemos ter contacto também com um grupo de Desporto Escolar (DE) da escola, com o trabalho de direção de turma que é realizado pelos responsáveis das nossas turmas ou Diretor de Turma (DT) e participar na organização de vários eventos escolares destacando um.

Desta forma, foi-me atribuída como Turma Residente (TR) uma turma do 10º ano de escolaridade e como Turma Partilhada (TP) um 5º ano de escolaridade. Na TR todo o trabalho envolvente, quer fora, quer dentro do contexto de aula, terá de ser realizado por mim, sendo que na TP todo este trabalho é conjunto com o outro estudante estagiário (EE), havendo uma enorme partilha de ideias, reflexões, conhecimento, planeamento e balanços. No que diz respeito ao trabalho no DE, foi-me permitido trabalhar com o

voleibol, nas idades compreendidas entre o 5º e 6º ano de escolaridade, uma vez por semana. Passando para o trabalho com DT, tivemos a sorte de a PC ter uma direção de turma, o que nos permitiu acompanhar de perto todos os procedimentos e burocracias que aquela função implica, sobretudo em contexto fora de aula, algo que nos seria impossível aprender na faculdade. Chegando às atividades desportivas da escola, e porque fazemos parte do Grupo de Educação Física (GEF) tal como todos os outros professores de Educação Física (EF), estivemos assim presentes em todas estas organizações de eventos, em particular o torneio de voleibol que foi atribuído ao Núcleo de Estágio (NE).

Esta experiência veio finalmente reunir os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do MEEFEBS e ao longo da própria vida, acrescentando-lhes a capacidade de saber transmitir esses mesmos saberes. No ano ao longo do qual decorreu o EP, fomos postos à prova e colocados em situações que nos obrigavam a refletir sobre a ação, na ação e sobre a reflexão-na-ação, tal como nos ensinou Schön (1992). Todos estes processos reflexivos são estritamente necessários para que possamos compreender como seremos mais eficazes nas nossas ações em prol da aprendizagem dos nossos alunos. Para isso não nos podemos limitar a debitar conteúdos, mas devemos absorver tudo o que se passa à nossa volta e reformular a cada dia os nossos conhecimentos e caminhos a percorrer, para sermos capazes de fazer com que o maior número possível de alunos adquira o conhecimento que pretendemos passar. Todos os dias em que estivemos na posição de professor, houve uma espécie de lei ação-reação entre a nossa prática e a resposta dos alunos, tendo sido precisamente nesta reação que se conseguiu adquirir o maior conhecimento ao longo do ano, tal como Nóvoa (1991, p. 25) nos diz “(...) a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Assim, este RE foi dividido em seis partes, começando pela introdução onde pretendo fazer perceber como foi organizado o relatório e que temáticas

foram mais preponderantes no meu estágio. De seguida, vem a parte onde me apresento a vários níveis, e onde pretendo mostrar o elo de ligação entre o meu envolvimento e as expectativas em relação ao estágio em “Identidade, Contexto e Expectativas”. No terceiro ponto o meu foco será a parte institucional e a contextualização de toda a estrutura, organização e, também, do passado mais relevante da escola em “Caracterização da Instituição: História, Estrutura e Funcionamento”. Passando para o quarto tópico, abordo a prática do EP propriamente dita, que remete para os temas mais relevantes para mim, bem como as dificuldades sentidas e desafios daí decorrentes. Já no quinto ponto, será apresentado todo o estudo científico realizado na TR sobre o trabalho de força, mais especificamente sobre a temática “Treino de Integração Neuromuscular” (TIN), onde serão comparadas as evoluções relativas às avaliações iniciais, intermédias e finais da turma, bem como as diferenças existentes entre os resultados da turma onde foi aplicada a metodologia de treino específica e uma turma do mesmo ano letivo onde esta não foi aplicada, sendo aplicada outra forma de trabalho descrita como TABATA. Por fim, existirá uma retrospectiva global de todo o EP e RE em jeito de conclusão.

2. Identidade, Contexto e Expectativas

2.1. Quem sou eu?

Nascido e criado em Lisboa, desde pequeno a ver o meu pai a treinar equipas de voleibol e a dar aulas de EF, estando desse modo sempre dentro de carrinho das bolas de um lado para o outro, era quase impossível não ficar apaixonado por esta disciplina e por esta modalidade.

Mas, começando pelo mais importante, desde sempre fui uma pessoa com importantes relações com o outro. Seja a família, sejam os amigos, sempre foram eles que me guiaram ao longo da vida e que me deram ânimo e entusiasmo para viver tudo o que me foi acontecendo ao longo de todo este percurso de vinte e seis anos. São sem dúvida o combustível que faz tudo andar e são também aqueles que me transmitiram todos os valores e princípios pelos quais me tento guiar todos os dias.

De norte a sul do país fui vivendo, fosse por razões familiares ou por razões desportivas, algo que me foi fazendo passar por várias escolas, clubes e realidades diferentes. Talvez por esta razão o desporto e a educação sejam dois pilares fundamentais na minha vida, acabando por me levar à minha profissão atual como atleta profissional e à futura como professor de EF.

Com uma breve passagem pela natação, andebol, ténis, kitesurf e snowboard acabei por chegar até ao voleibol sem grandes dúvidas, enquanto fui absorvendo todas as experiências diferentes que as várias modalidades e o desporto nos oferecem. Dentro das diferenças que existem entre modalidades individuais e coletivas, originárias da existência do contexto de equipa e das suas relações interpessoais ou da aprendizagem da relação com o “eu”, existem dois valores semelhantes que para mim se perpetuam e perpetuarão para sempre na minha vida que são o conceito de trabalho e de perseverança. Claro que será sempre mais fácil trabalharmos exaustivamente naquilo que gostamos do que em algo que não nos move tanto, e no desporto existem também muitos momentos que não são prazerosos, mas nos quais aprendemos a trabalhar com um objetivo final em vista. Desta forma, o desporto ensinou-me que desde que consigamos traçar metas ou objetivos que queremos muito, trabalhar arduamente no percurso acabará sempre por compensar, tanto nos bons como nos maus momentos. Como é normal, no

decorrer da minha vida desportiva fui tendo épocas menos boas, onde a tentação de desistir aparece inevitavelmente. Ainda assim, sempre consegui respeitar este outro valor indispensável que é o de nunca o fazer. Não confundindo o não desistir com a insistência desmedida, apercebi-me que nem que seja passado algum tempo, às vezes anos, acabamos por aprender até mais nestes momentos do que nos momentos vitoriosos e de felicidade.

Assim, ao longo de todo este trajeto, fui-me apaixonando pelo desporto e pelos ensinamentos que me ia dando até que, depois de ter tentado enveredar pela via da engenharia, cheguei à conclusão que o curso que me faria sentir feliz e realizado seria o curso de Ciências de Desporto. Ao longo do percurso académico, fui cimentando a minha ideia de que temos efetivamente de escolher estudar e trabalhar naquilo que nos faz genuinamente felizes, muito pelos profissionais de excelência que tive a sorte de ter como professores na FADEUP. Neste trajeto, passei por Guimarães, Porto, Praia da Vitória (Ilha Terceira), Lisboa e Martigues (França) tendo-me sempre seguido pelos valores acima descritos e conseguido estudar e concluir os ciclos de estudos ultrapassando as dificuldades que foram surgindo. Tive a sorte de durante o estágio em Metodologia do Treino Desportivo – Voleibol ter estado nos Açores e ter percebido que o rendimento é sem dúvida alguma importante, mas que é secundário nas idades de formação, bem como o ensino da EF. No fundo, o mais importante é conseguirmos manter e transmitir aqueles que julgamos serem os principais valores e princípios da vida, como o saber perder, o saber ganhar, o saber ser competitivo e ao mesmo tempo respeitar o outro, o ganhar métodos de trabalho, o ser autónomo e responsável, entre muitos outros, um pouco à semelhança do que nos diz Baguinho Bento (2014).

Sempre tive e continuarei a ter como objetivos principais continuar a conciliar a minha carreira com os estudos e voltar a sair do país para jogar voleibol. Deste modo, pretendo jogar enquanto me sentir feliz e, assim que não consiga mais ser profissional de voleibol, tentar conciliar a função de jogador com a de professor de EF.

Assim, a área das ciências do desporto com que mais me identifico é a área do alto rendimento, mas, tendo também um grande gosto em ensinar e, principalmente, fazer parte da educação dos mais novos, decidi que completar o mestrado em ensino seria um desafio que queria atingir. Talvez por ter seis

irmãos, todos bastante mais novos do que eu, fui tendo um papel em casa diferente da maioria dos irmãos, com uma responsabilidade acrescida na sua educação. Assim, juntado todas as peças do puzzle, ingressei pelo MEEFEBS de forma a formar-me em algo que agrega todas as experiências que fui tendo, tanto na vertente da educação que julgo ser a mais importante, como na de cultivar a aprendizagem desportiva e transmitir conhecimento desportivo.

2.2. Expectativas Iniciais

Antes de começar o estágio o sentimento é de ansiedade que se divide numa parte mais positiva e noutra mais negativa. Se por um lado queremos muito adquirir conhecimento e poder colocar em prática as aprendizagens obtidas no 1º ano do MEEFEBS, por outro temos medo do desconhecido, de estarmos perante alunos que nunca vimos, entre colegas de trabalho e num ambiente completamente novo, mas principalmente da responsabilidade que deixa de ser partilhada no sistema de microensino e passa a ser apenas nossa na totalidade.

O facto de termos de abordar matérias com as quais não nos sentimos tão à vontade, ou que na prática nunca trabalhámos, mostrou-me desde logo que, para que o meu conhecimento perante os alunos nunca venha a ser posto em causa, terei de continuamente estudar e procurar saber mais.

Saber que a TR e a TP serão de ciclos de ensino bastante distintos, é claramente um desafio pois, para além de as matérias serem diferentes nos planos curriculares, os níveis em que estão inseridas as modalidades são diferentes, o que requer um entendimento do que será mais apropriado para cada idade. Juntamente com este desafio, existe a relação com a parte linguística pois será difícil ajustar o tipo de linguagem aos diferentes anos e ao que estamos habituados a ter no nosso dia-a-dia. A gestão do esforço, bem como o tempo de concentração na tarefa, são também variáveis a ter em consideração olhando para as diferentes idades.

Apesar de querer, obviamente, que os meus alunos tenham um desenvolvimento motor grande ao longo do ano letivo, as minhas maiores expectativas estão voltadas para a parte humana e relacional. Com a minha experiência como atleta, como aluno e com o entendimento que tenho do

desporto, sinto que por melhor que seja o professor do ponto de vista dos conhecimentos académicos, não é possível transmiti-los sem desenvolver esta parte humana determinante. O desafio a que me propus para este ano passou por chegar ao final e sentir que, de alguma forma, “toquei” os alunos, que não serei apenas mais um professor que passou na vida deles e, principalmente, que ganharam mais gosto pela atividade física (ATF) e pelo desporto. Procurei centrar-me mais nesta dimensão, do que no nível de desempenho físico.

Foi o maior desafio da minha vida até agora, conciliar treinos bi-diários, treino de ginásio e jogos todos os fins de semana num campeonato com a exigência da 1ª divisão portuguesa, com um horário de catorze horas de atividades escolar, para não falar do trabalho de casa. Foram postas à prova todas as minhas capacidades de trabalho e organização de tempo.

Relativamente ao NE, sei que trabalhei com uma PC apaixonada pelo desporto que acompanha diariamente em pessoa diversas modalidades, o que me fez ter a certeza de que o seu conhecimento sobre as mesmas seria enorme e que a minha aprendizagem/partilha seria imensa. Vindo o meu colega de estágio do voleibol, tal como eu, as expectativas foram altas e acredito que, por termos esta paixão em comum, foi mais fácil entendermo-nos, e partilharmos experiências. A PO é alguém que felizmente já conhecia da faculdade e das Unidades Curriculares lá abordadas, que tem uma vasta experiência como orientadora de estágio e que sendo regente do mestrado tem o conhecimento sobre todo o estágio/RE mais aprofundado, o que só foi benéfico para mim. Infelizmente o NE, que começou com um grupo de 3 estagiários, sofreu uma alteração estrutural devido à desistência de um dos elementos, alterando a dinâmica de partilha e lecionação para apenas 2 estagiários.

Tinha algumas inseguranças que sei que são normais e transversais a todos os estagiários, mas gosto de me focar no facto de ao longo da minha vida ter passado por mais de dez escolas, em cidades do norte a sul do país, experiências completamente distintas, contextos privados e públicos, todo o tipo de professores. Se há uns anos poderia não ter a capacidade de perceber as vantagens/benefícios que tudo isto teve na minha vida, agora consigo ver que me pode ajudar bastante naquilo que será a minha profissão no futuro.

3. Caracterização da Instituição: História, Estrutura e Funcionamento

3.1. Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

O agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, constituído por 6 escolas, tem a sua sede na Praça Pedro Nunes no Porto – Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (EBSRF) (antigo Liceu D. Manuel II).

No ano de 2007, foram realizadas obras nas infraestruturas da escola para que fosse possível ir ao encontro das necessidades do presente modelo educativo. Desta forma, foi possível integrar o Conservatório de Música do Porto no mesmo edifício, ainda que tenham funcionamentos distintos e autónomos. Ainda assim, existem espaços comuns como ginásios, laboratórios e espaços sociais.

A EBSRF oferece os ensinos do 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, sendo que neste último, dispõe dos três cursos de Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas).

Esta escola integra alunos que não vêm de contextos sociais muito favorecidos ou mesmo alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), acabando, por isso, por pertencer ao conjunto de escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) definido pela Direção-Geral da Educação. Estes alunos com NEE são compostos por alunos com deficiência visual e outras deficiências cognitivas, e o agrupamento dá respostas às mesmas através de duas unidades de apoio especializado.

Para a lecionação da disciplina de EF a escola oferece três espaços interiores (Pavilhão, Ginásio Pequeno e Ginásio Grande) e um espaço exterior (Campo de Basquetebol e 2 Campos de Andebol). O Pavilhão Grande pode dividir-se em três ou em duas partes iguais, sendo que para as aulas é esta última a divisão existente neste ano letivo. A rotação de espaços está dividida por um sistema de 4 semanas, de forma que cada turma fique durante essas mesmas semanas seguidas na mesma instalação, o que promove e facilita o planeamento por blocos. Como não é possível lecionar qualquer modalidade em qualquer espaço, é necessário ter em atenção o material e condições existentes em cada um para poder dividir as várias matérias ao longo do ano, tendo em conta a avaliação inicial e as prioridades, ou seja, as maiores

necessidades dos alunos. A acrescentar a isto, é necessário ter em atenção que o planeamento para a parte exterior pode ser condicionado pelas condições climáticas.

No que diz respeito aos professores da nossa disciplina, o grupo é constituído por 6 professores do grupo de recrutamento 620, 2 do grupo 260 e 4 professores contratados. A este número acrescem ainda os 2 estagiários da FADEUP.

3.2. Recursos Temporais

Hora	Segunda-Feira	Terceira-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
08:20					
09:10		11º - 1	10º - 2		
09:20					Trabalho de Grupo - Núcleo de Estágio
10:10					
10:30		10º - 2	10º - 1		11º - 1
11:20					
11:25				5º	
12:15		11º - 1	Reunião Semanal - Núcleo de Estágio		10º - 1
12:20				11º - 2	
13:10					
13:20					
14:10					
14:15			Desporto Escolar - Voleibol	Trabalho de Grupo - Núcleo de Estágio	
15:05	Tópicos I e II - FADEUP	5º			
15:20					
16:10					
16:15					
17:05					
17:10					
18:00					
19:00					
19:30					
20:00					

Figura 1 - Horário Geral 2022/2023

No EP é-nos pedido que façamos um horário de 14 horas semanais, pelo que a distribuição que foi definida é a acima descrita na Figura 1.

A segunda-feira era o dia destinado às aulas na faculdade da única Unidade Curricular que tínhamos (Tópicos I e II), sendo que não foram atribuídas aulas à PC por essa mesma razão. De seguida, as aulas descritas a laranja eram as aulas lecionadas pelos estagiários ou PC (11º - 1, 10º - 2 e 11º - 2), que eu tinha de observar e as aulas marcadas a azul eram as aulas lecionadas por mim, ou por mim e outro estudante estagiário (EE) (10º - 1 e 5º). A azul, estão sinalizados também os momentos destinados ao DE, trabalho de grupo do NE e a reunião semanal do NE.

Na EBSRF o tempo de aulas semanal destinado aos 3 ciclos de ensino era de 150 minutos divididos em 3 aulas de 50 minutos. Estas eram lecionadas em dois momentos da semana, sendo que num deles existia apenas uma aula e no outro existiam duas aulas consecutivas.

Esta organização foi muito benéfica para mim, tendo sido o NE bastante compreensivo com a minha situação profissional. Os horários que não fossem aos primeiros tempos da manhã seriam sempre vantajosos para mim de forma a garantir que podia chegar sempre cedo às aulas que seria eu a lecionar. Felizmente o horário de final das aulas da escola foi também alterado, relativamente a anos anteriores, e estas acabavam sempre relativamente cedo. No nosso caso, o horário mais tardio era até às 16h10m, outra vantagem para que pudesse não prejudicar os treinos. O NE disponibilizou-se para me deixar escolher a turma cujo horário fosse mais benéfico para mim, algo que foi um começo para uma boa relação de NE, onde os dois elementos tinham atividades extraescolares que poderiam pontualmente necessitar de ajuda por parte dos outros membros do NE.

3.3. Otimização dos Recursos Espaciais, Organização do *Roulement* e Grupo de Educação Física

O Pavilhão Desportivo pode dividir-se em 3 ou em 2 partes iguais, sendo que para as aulas foi esta última a divisão existente neste ano letivo. Como anteriormente referido, o facto de ter passado por diversas escolas ao longo do meu período de escolaridade obrigatória fez com que tivesse noção da realidade dos espaços existente para a prática de EF na maioria dos recintos escolares.

Tal como a mudança em relação aos horários, este novo ano letivo trouxe também alterações ao nível do *roulement* das instalações, algo que teve bastante impacto na organização das Unidades Didáticas ao longo de todo o planeamento anual (PA), que será mais bem explicado no ponto 4.1.. A divisão das instalações num sistema de 4 semanas, fez com que cada turma ficasse durante essas mesmas semanas seguidas na mesma instalação, o que promoveu e facilitou o planeamento por blocos. Posto isto, surgiram-me grandes dificuldades no planeamento do atletismo pois, para que a

aprendizagem fosse potenciada era sempre melhor realizar as aulas na pista situada no espaço exterior, algo que se tornava impossível com as chuvas recorrentes no Inverno. Como tal, aprendi que temos sempre de ter um “plano B”, ou como se diz na metodologia de treino, um “planeamento por cenários”, para que caso o que preparámos não seja exequível, consigamos ter uma aula preparada para transformar ao máximo o tempo de aula em tempo útil.

3.4. Material Disponível e Condicionantes

Relativamente ao material que tive ao meu dispor para a preparação e leção das aulas, cada instalação diferente tinha materiais diferentes também, de forma a ir ao encontro das matérias que melhor se adequavam a cada espaço.

No Ginásio Pequeno, as matérias que melhor se adaptavam às dimensões eram a ginástica, dança e ténis de mesa, sendo que neste ano letivo, para as turmas onde estava inserido, foi projetado realizar apenas aulas sobre as duas primeiras matérias (ginástica e dança).

Para a leção da Ginástica, a escola dispõe de cerca de 2 minitrampolins, 2 bancos suecos, 5 plintos (um de espuma), 3 boques e diversos colchões/tapetes de ginástica. Infelizmente, neste espaço não temos acesso a espaldares que apenas existem no Ginásio Central, fator que condicionou bastante a leção da ginástica de solo e que tem sido alvo de discussão no GEF para que no futuro possam ser trazidos para o Ginásio Pequeno. O material descrito poderá ser suficiente para turmas pequenas, até cerca de 15 alunos, sendo que a partir desse número o tempo de espera para os alunos é bastante maior, diminuindo o tempo de exercitação de cada um por aula, obrigando isto a alterações na forma de planear a Unidade Didática (UD) e Plano de Aula (Pa). Desta forma foi possível observar que a organização de uma turma neste espaço, é bastante mais facilitada para turmas pequenas, como era o caso da turma do meu colega EE que tinha menos de 15 alunos. As turmas com quem tive a oportunidade de trabalhar, tinham mais de 22 alunos o que mudava completamente o paradigma da aula.

Para a modalidade de Ténis de Mesa a escola conta apenas com 4 mesas, 33 raquetes e 172 bolas, algo que nos parece bastante reduzido, ainda que

não tenha sido uma matéria abordada por nenhum dos estagiários do NE este ano.

Passando para a Dança, o material que tivemos ao nosso dispor foi uma coluna de som, tendo a funcionalidade de reproduzir música com tudo o que é necessário para uma proveitosa lecionação da modalidade. Mesmo para turmas com um número de alunos superior (mais de 20 alunos), o espaço para a prática da dança foi suficiente e não teve impacto no planeamento das aulas.

No Ginásio Central, que se localiza no mesmo edifício, mas dois pisos acima, as matérias que se podem lecionar neste espaço são o badminton, voleibol e atletismo - salto em altura.

Para a abordagem ao badminton, a escola tem ao nosso dispor cerca de 33 volantes e 28 raquetes, sendo que 3 ou 4 raquetes não estão em condições de serem utilizadas o que condiciona a lecionação para turmas com mais de 24 alunos, por exemplo. Alguns dos volantes estão também praticamente inutilizáveis e outros vão acabando por ficar presos em algumas partes inatingíveis do pavilhão, o que ao longo do ano vai condicionando cada vez mais as aulas da modalidade. Se não tivéssemos acesso a material fornecido pela PC (4 raquetes extra), teríamos tido uma grande dificuldade em ter todos os alunos a exercitar ao mesmo tempo. Não podemos ser nós, professores, a garantir material para todos os alunos, mas podemos sim ir retirando algumas ideias de formas económicas de conseguir mais material para que as nossas aulas não sejam prejudicadas por falta de material na escola.

No salto em altura, o ginásio oferece-nos 2 postes, uma fasquia, uma corda com pesos, 3 colchões de queda grandes (1 grande e 2 que se juntam formando 1 grande) e diversos colchões mais pequenos. Desta forma, esta modalidade não foi minimamente condicionada pelo material existente.

Se utilizarmos este espaço para o voleibol, teremos um sistema para montar uma rede com fixadores nos pilares do pavilhão, cerca de 15 bolas, juntando às marcações no pavimento temos reunidas as condições necessárias para abordar esta modalidade, ainda que o espaço seja bastante reduzido. Será, portanto, melhor deixar esta abordagem para o pavilhão desportivo. Existe também um sistema perpendicular à rede, onde se pode colocar um elástico a simular uma rede de forma a poder aproveitar melhor o espaço para turmas maiores. É de referir que, esta solução onde se utiliza o

elástico é viável e mostrou-se bastante benéfica para mim que estou em processo de formação, no que diz respeito a agrupar um conjunto de soluções para problemas futuros, noutras escolas, tendo sido mais produtiva a lecionação desta modalidade no Pavilhão Desportivo. De uma forma geral, este pavilhão permite uma boa lecionação das matérias destinadas ao mesmo, ainda que seja de lhe notar alguma degradação (algumas falhas na madeira do pavimento ou até infiltrações). Seria benéfico, para a maior segurança dos alunos, se houvesse alguma remodelação neste espaço.

Já no Pavilhão Desportivo, as matérias que melhor se adequam ao espaço são o andebol, voleibol, basquetebol, atletismo, patinagem.

Para a aprendizagem do andebol, os nossos alunos dispõem de 29 bolas, 4 balizas amovíveis e 2 balizas formais. Desta forma, de maneira alguma a lecionação do andebol sai comprometida para qualquer tipo de turma, se virmos apenas pelo material existente. É de facto uma limitação não ter acesso ao campo inteiro (20mx40m) pelo facto de o pavilhão ser partilhado por duas turmas, mas é possível colmatar esta dificuldade utilizando o espaço exterior quando o tempo assim o permite.

Passando para o voleibol, o pavilhão permite-nos montar 2 campos oficiais, tendo 4 postes e 2 redes, juntamente com um conjunto de 24 bolas. A meio do ano conseguimos arranjar forma de se colocar um elástico perpendicular ao sentido das redes (como é feito no Ginásio Central) de forma a aproveitar melhor a largura do pavilhão e a criar mais campos reduzidos, sendo esta solução benéfica em determinadas fases da UD ou em determinados tipos de exercícios, mas nunca se comparando à existência de uma rede oficial.

Chegando ao basquetebol, temos à disposição 4 tabelas amovíveis, 2 tabelas fixas ao teto e 19 bolas. Quanto ao material para construir os campos, penso não existir problema algum. No que diz respeito à quantidade de bolas, porém, apesar de não estarmos perante um problema gritante, podemos ter alguma dificuldade, em turmas maiores, em realizar exercícios mais analíticos onde seja precisa uma bola para cada aluno ou em ter outra turma a exercitar a mesma modalidade ao mesmo tempo. Isto são tudo limitações sobre as quais pude refletir, mesmo não tendo tido a oportunidade de lecionar basquetebol no EP.

No atletismo, onde é sempre mais vantajoso ir para o espaço exterior, temos boas condições para a lecionação de barreiras, lançamento do dardo, lançamento do peso, bem como para o salto em altura já referido acima, tendo ao nosso dispor cerca de 44 barreiras (contabilizando todas as alturas), 3 blocos de partida, 7 dardos (contabilizando Vortex e iniciação também), 13 pesos (contabilizando todos os tipos de material ou peso total). Também para a lecionação da corrida de estafetas temos 6 testemunhos. Esta matéria é uma das que pode sofrer mais alterações ao longo do ano dependendo da meteorologia. No lançamento do peso, por exemplo, nenhum dos materiais existentes é apropriado para o pavimento de madeira dos pavilhões/ginásios, sendo que apenas dá para efetuar os lançamentos na relva existente no exterior. Já nas corridas de velocidade e barreiras, apesar de existirem 3 blocos, dados os mecanismos existentes no chão para prender os mesmos, só é possível utilizar dois blocos de cada vez, o que diminui bastante o número de repetições por parte dos alunos, principalmente em turmas com mais de 20 elementos.

Por fim, para a abordagem da patinagem, apesar de não ser muito comum, a escola disponibiliza bastantes patins, conseguindo para idades mais novas colocar os alunos todos a praticar, sendo impossível para anos superiores pelo aumento do tamanho do pé. Os tamanhos que a escola mais tem são tamanhos que normalmente abrangem idades inferiores, sendo preferencial lecionar esta modalidade no 2º ciclo, quando comparando com 3º ciclo e secundário. Para 3º ciclo e secundário já existe uma certa limitação por não existirem tamanhos suficientemente grandes.

3.5. Caracterização das Turmas

Ainda antes do ano letivo, organizámo-nos em NE e elaborámos uma ficha biográfica com algumas questões que achámos determinantes para podermos iniciar o nosso percurso com os alunos (Anexo 1 - Ficha Biográfica).

Esta, que foi a primeira ferramenta de trabalho que tivemos de criar e que nos pareceu relativamente fácil numa fase inicial, mas que viemos a perceber ser uma tarefa bem mais complexa do que aparenta. Primeiro, realizámos a mesma ficha biográfica para 2º ciclo e para o secundário e depois não tivemos

a capacidade de nos colocar no papel de alunos dessas idades ao ler as questões da ficha. Quando procedemos à entrega da ficha para que os alunos a preenchessem, estes tiveram muitas dúvidas sobre o que significavam algumas palavras, como “Agregado Familiar”, ou até sobre perguntas que não contemplavam todas as opções possíveis, como “Há quantos anos?” após ter sido perguntado “Modalidade(s) praticada(s)”, quando na verdade estes podiam ter deixado de praticar e terem percebido que a pergunta se referia à duração da sua prática. Percebemos também que, algumas perguntas pertenciam a uma ficha biográfica apenas na nossa cabeça quando, na verdade, de pouco serviam para a nossa disciplina.

Assim, esta ferramenta alertou-nos para a extrema necessidade de nos conseguirmos colocar sempre no lugar dos alunos de forma a percebermos como o nosso ensino será mais eficiente através de uma aproximação à forma de pensar dos mesmos. Alertou-nos também para o facto de que às vezes podemos estar a perder tempo útil de aula com análise de aspetos que não vão melhorar em nada os objetivos existentes.

3.5.1. Turma Residente

A turma era constituída por 23 alunos, dos quais 11 eram rapazes e 12 eram raparigas. Desta forma, existiu equilíbrio no género, que facilita a organização da turma para os diferentes exercícios das variadas matérias a abordar durante o ano letivo. Esta turma resultava da junção de duas do ano anterior, o que favoreceu o agrupamento dos alunos em contexto de aula uns com os outros por se conhecerem, não tendo havido grande necessidade de promover essa apresentação entre eles no início do ano.

Em relação à idade dos alunos, não existiu quaisquer disparidade significativa, tendo a turma uma média de idades de 15 anos.

De um modo geral, a turma apresentou um nível muito bom à disciplina de EF do ano anterior, visto que a média era de 4 (4,35) valores, algo que juntamente com o facto de apenas 9 alunos não praticarem ou terem praticado alguma modalidade, certamente me permitiu elevar os objetivos propostos para as diversas matérias.

A modalidade preferida pelos alunos era o voleibol, algo que para mim foi bastante motivador e acalmou um pouco o nervosismo inicial, tendo a turma o

hábito de aproveitar os intervalos para jogar numa rede fornecida pela escola num espaço comum. Para além disto, tinha duas alunas que praticavam a modalidade, permitindo-me elegê-las como ferramenta de ensino e, por outro lado, trabalhar nessas alunas a cooperação. Existiam também alunos a praticar outras modalidades, sendo que o facto de existir uma aluna que praticava andebol, mais uma vez, me auxiliou na lecionação dessa mesma modalidade, bem como na melhoria da cooperação por parte da aluna.

Não se verificaram lesões impeditivas da prática de EF, apenas 6 alunos com problemas que mereciam maior atenção: 3 com problemas respiratórios ou asma, 1 com problemas de coração e 1 com problemas de luxação da rótula. Por incrível que pareça, a única situação em que algum aluno ficou impedido de realizar EF foi no caso menos “grave” que se relacionava com a luxação da rótula, tendo o aluno tido de realizar um trabalho escrito que me permitiu passar por outra ferramenta necessária nesta disciplina deixando-me mais preparado para o futuro.

A turma tinha um aluno com NEE que tinha autismo, com adaptações curriculares significativas, sendo que este aluno apenas frequentou as aulas de EF com a turma. As restantes disciplinas foram dadas por professores de apoio no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Creio que não foi um exemplo muito semelhante ao que normalmente existe nestes contextos, porque este aluno teve a sorte de estar inserido numa turma muito acolhedora e inclusiva, que se prontificou sempre a ajudá-lo sem que a minha intervenção fosse estritamente necessária. Foi algo que me surpreendeu e que me deixou bastante orgulhoso da minha turma.

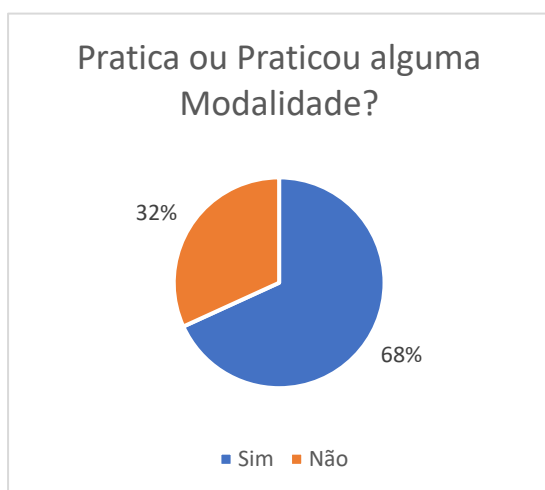


Gráfico 1 - Prática Desportiva dos Alunos 10º - 1

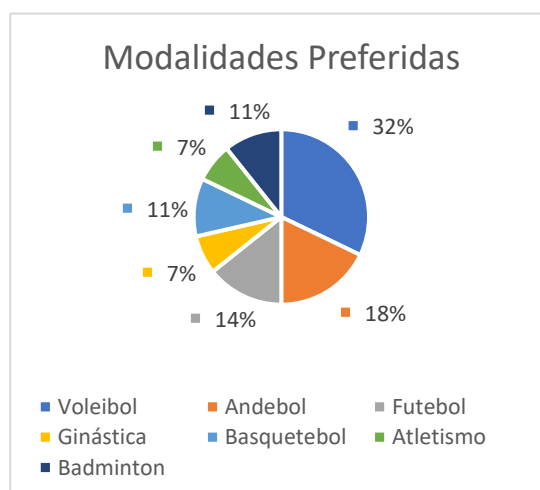


Gráfico 2 - Modalidades Preferidas 10º - 1

3.5.2. Turma Partilhada

A turma era constituída por 26 alunos, dos quais 15 eram rapazes e 11 eram raparigas, não existindo nenhum caso muito fora da média que era de 10 anos.

Apenas 7 alunos não estavam a praticar ou tinham praticado alguma modalidade, o que demonstrou que, na sua maioria (19), os alunos tinham perfil de atletas, o que ajudou certamente a elevar o nível nas diversas matérias. As modalidades mais praticadas eram a natação e futebol, algo que não corresponde aos conteúdos a abordar neste primeiro ano do segundo ciclo, existindo no início algum alerta para a incompreensão ou desconhecimento dos alunos perante o que aí vinha.

A modalidade preferida pelos alunos era também o futebol, algo que acaba por se tornar normal nos dias de hoje com esta modalidade a ser considerada a “modalidade rainha”.

Não se verificaram lesões impeditivas da prática de EF, apenas 1 aluno com um problema merecedor de maior atenção. Tratou-se de um problema respiratório e que, ao longo do ano, condicionou a sua prática em exercícios com maior ênfase na capacidade condicional “resistência”.

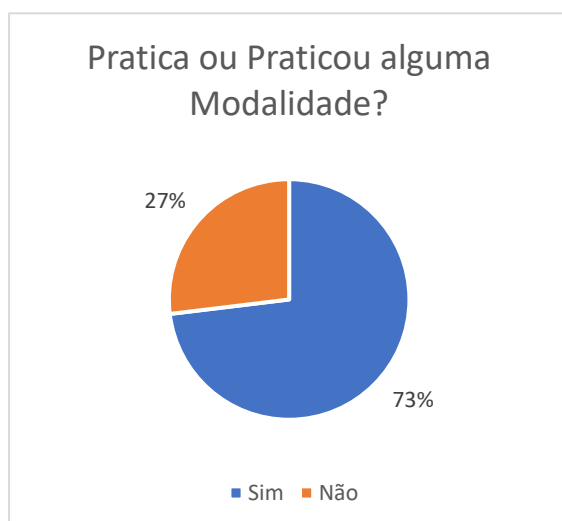


Gráfico 3 - Prática Desportiva dos Alunos 5º

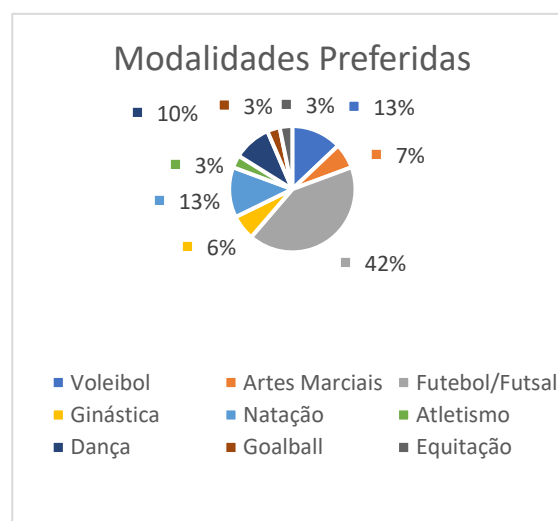


Gráfico 4 - Modalidades Preferidas 5º

4. Análise das Temáticas Relevantes, Dificuldades e Desafios

4.1. Planeamento Anual e Desenvolvimento das Unidades Didáticas: Abordagem das Matérias em Questão

Uma das primeira tarefas pedidas no EP foi que, em NE, pensássemos e estruturássemos o nosso PA tanto para a nossa TR como para a TP. Como tal, atendendo às características do *roulement* anteriormente faladas, dos três planeamentos possíveis (por etapas, por blocos ou mista) e das subáreas e matérias destinadas a cada ano letivo segundo as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018b)(Gráfico 5 e Gráfico 6), foi unanimemente aceite que a distribuição por blocos faria mais sentido.

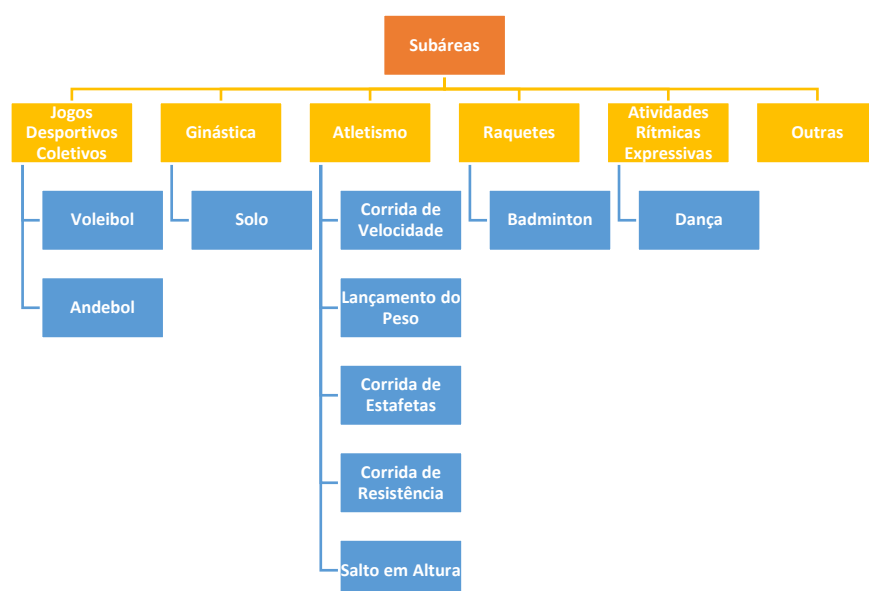


Gráfico 5 - Subáreas e Matérias das Competências Essenciais para o 10º - 1

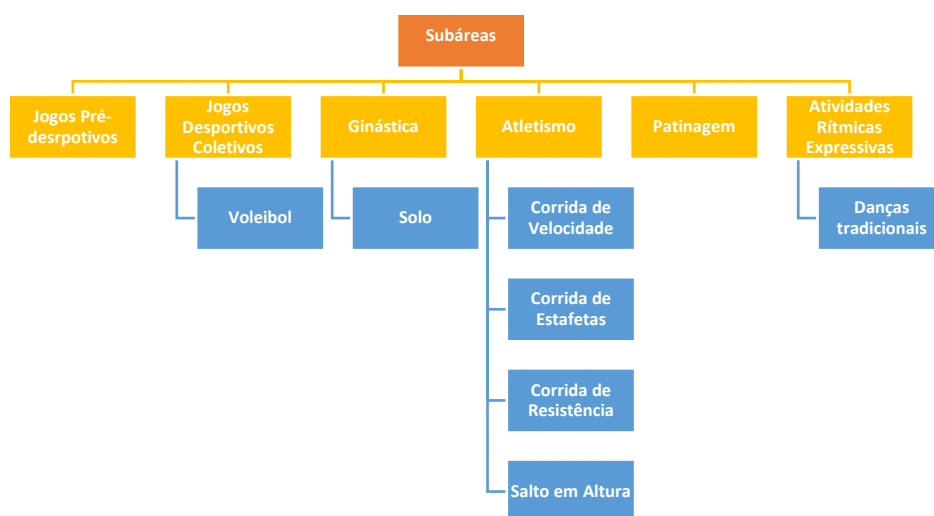


Gráfico 6 - Subáreas e Matérias das Competências Essenciais para o 5º

Segundo as Aprendizagens Essenciais, é-nos atribuída a responsabilidade de desenvolver a área da aptidão física que será avaliada através de uma bateria de testes (Gráfico 7) pré-existent (DGE, 2018b). Esta área será alvo do meu estudo e este será mais caracterizado abaixo em “Treino de Integração Neuromuscular”.

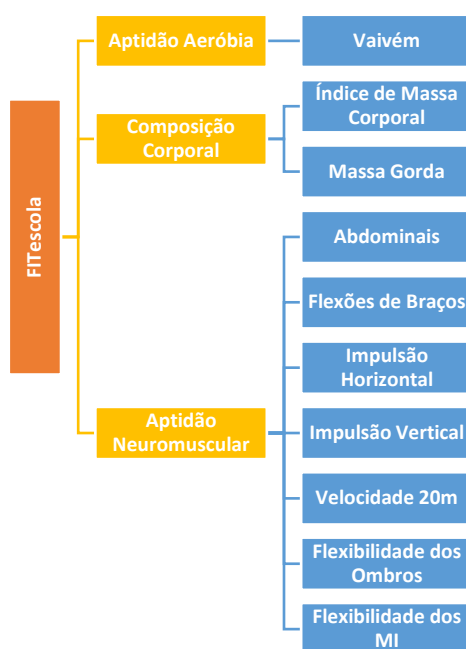


Gráfico 7 - Bateria de Testes FITescola para 5º e 10º - 1

Apesar de na maioria das vezes a distribuição por etapas ser a que apresenta melhorias mais significativas na evolução dos alunos por subdividir temporalmente algumas aquisições que fazem com que o conhecimento adquirido seja mais intrinsecamente retido para o futuro, é necessário colocarmos sempre todas as vantagens e desvantagens dos modelos de forma a escolhermos aquele que melhor se ajusta às nossas turmas, à nossa escola e a todo o contexto envolvente (Bom, 2016).

Se por um lado, o modelo por blocos pode tornar as aulas monotemáticas e fazer com que seja mais difícil a aquisição permanente dos conteúdos olhando para o princípio da reversibilidade que nos diz que o que não é treinado é transitório acabando por se perder (Barbanti, 1986), por outro sugere-nos uma organização mais fácil e benéfica para os alunos, está completamente ajustada ao *roulement* das instalações e tem uma programação primária mais definitiva. Estando na EBSRF implementado um sistema de

rotação de instalações, como anteriormente explicado, fez sentido corresponder o modelo que mais facilmente se interliga com este fator e “facilita” a tarefa do estagiário com vista à melhor lecionação possível para os alunos. Penso ser determinante que o professor utilize o planeamento que apresente maior probabilidade de ser eficaz para a aprendizagem dos alunos, mas é também essencial que o professor estagiário se sinta confortável com o que vai ter de fazer para que as suas aulas sejam o mais enriquecedoras possível. Desta forma, senti que o modelo por blocos me ajudaria numa fase inicial como professor, sendo que no futuro, e com mais experiência, vou certamente dar uso certamente ao modelo por etapas e ao modelo misto.

Correspondendo ao *roulement* (Anexo 2, Anexo 3, Anexo 4, Anexo 5), às áreas a serem abordadas nos respetivos anos letivos (Gráfico 5 e Gráfico 6) e e às instalações disponíveis para cada período de tempo chegámos à conclusão que a melhor distribuição, tanto para a TR como para a TP, seria a presente nos Anexo 8 e Anexo 9, respetivamente.

Independentemente da matéria abordada, foram consideradas quatro categorias transdisciplinares nas Unidades Didáticas, que são os conceitos psicossociais, as habilidades motoras, a cultura desportiva e a fisiologia do treino e condição física (Figura 2).

Unidade Didática								
Sessão	1 e 2 de 8		3 de 8	4 e 5 de 8		6 de 8	7 e 8 de 8	
Dia	5/mai		10/mai	12/mai		24/mai	26/mai	
Espaço	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP
Duração	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'
Aula	84	85	86	87	88	92	93	94
Habilidades Motoras								
Fisiologia do Treino e Condição Física								
Condição	Força							
	Flexibilidade							
	Resistência							
	Velocidade							
Coordenati	Ritmo							
	D. Cinestésica							
	Reação							
	Equilíbrio							
	Ori. Espacial							
Conceitos Psicossociais								
	Cooperação							
	Autonomia							
	Fair-Play							
	Autoconfiança							
	Respeito							
	Motivação							

Figura 2 - Unidade Didática Tipo

4.2. Avaliação como Ferramenta Indispensável no Processo Ensino/Aprendizagem: Utilidades e Desafios

Como todos sabemos a avaliação é uma ferramenta indispensável no ensino da EF (Bratfische, 2003), bem como das restantes disciplinas, sendo que a manipulação e utilização da mesma é de importância altíssima para que ocorra o menor erro possível e que todos os fatores sejam contabilizados de forma justa, será sempre subjetiva, mas o objetivo é reduzir essa subjetividade, garantindo a sua fiabilidade e reprodutibilidade. Como tal, e devido à forma como se avalia desde há muitos anos, com poucos ou apenas um momento de avaliação final, os alunos sentem um peso acrescido nestas alturas e acabam por se sentir constrangidos ou amedrontados. Para além disto, avaliar tem de ser visto como muito mais do que um momento de atribuição de um valor ao desempenho, mas sim como algo que nos permitirá utilizar o processo de ensino/aprendizagem de forma mais eficaz (Darido, 2012), tendo em conta que momentos formais de avaliação também podem ser potenciadores de aprendizagem.

Antigamente, o importante era um determinado momento avaliativo, que mensurava o desempenho físico ou determinados testes físicos, que nada tinham a ver com alguma avaliação inicial, ou seja, era apenas centrada no resultado final. Se um determinado aluno tivesse adquirido à partida certos conteúdos, a sua nota seria sempre a mesma e máxima, no sentido em que o objetivo seria apenas e só a aquisição do conhecimento, desvalorizando todo o processo de aprendizagem. Não existia também qualquer preocupação com os alunos terem conhecimento dos seus desempenhos ou que pudessem até participar no processo de avaliação. Atualmente, começamos lentamente a modificar esta visão, ainda que seja difícil, dada a idade média dos professores em Portugal, por exemplo, e a necessidade de profissionais mais jovens e com conhecimentos mais frescos sobre esta temática, com energia para “alterar o sistema”. Começamos a verificar que podemos passar de uma divergência entre alunos e a avaliação, para uma convergência onde estes fazem parte do processo avaliativo, bem como têm conhecimento de todos os critérios existente no início de cada UD, sendo estes não só do foro motor, mas também cognitivo, de atitudes e valores (Bratfische, 2003; Darido, 2012). Desta forma,

senti ao longo do estágio, bem como durante a minha formação nos ensinamentos básico e secundário, que para uma avaliação mais eficaz e adequada será necessário realizarmos não um, mas vários momentos de avaliação.

Avaliação Diagnóstica

Pode pensar-se que a Avaliação Diagnóstica (AD) acaba por nos retirar muito do pouco tempo que temos à disposição para a lecionação da UD, opinião que eu aceitava antes do estágio, mas que já não me parece correta.

A verdade é que a AD nos permite sermos melhores profissionais em dois campos, principalmente: definição mais concreta do ponto de partida e análise dos vários níveis; Avaliação Sumativa (AS) que contabiliza a evolução e o comprometimento.

Infelizmente, de escola para escola, de turma para turma, de aluno para aluno, o nível encontrado tem uma oscilação muito grande, não correspondendo inclusivamente ao pretendido para os anos de escolaridade em questão. Desta forma, é natural que acabemos por planear erradamente as nossas UD ou Pa pois consideramos o nível expectável e não o real.

Para além disto, não é estritamente necessário que a AD seja um momento exclusivamente para avaliar, podendo ser já um primeiro momento para exercitar algum conteúdo, dependendo da intenção e criatividade do professor.

Assim sendo, a AD serve-nos de ponto de partida, sendo um elemento que nos retira algum tempo de lecionação, mas que no final das contas acaba por ser um “perder agora para ganhar mais tarde”. Penso que durante a nossa formação como professores, temos a tendência para querer apressar muito as coisas para aproveitar o tempo da melhor forma possível. Essa forma de pensar leva-nos a pensar que a AD, por exemplo, apenas nos vai retirar tempo de lecionação e não nos permite ver a quantidade de exercitação útil e mais eficaz que nos pode trazer.

Avaliação Formativa e Observação

A avaliação formativa (AF) em conjunto com a observação, são ferramentas de monitorização que percebi serem essenciais em todo o processo de planeamento e lecionação.

A verdade é que numa fase inicial do ano temos de fazer um PA, bem como após uma AD definir o “guião” da UD. Desta forma, se apenas nos cingirmos a esses planeamentos ou “guidelines”, todo o processo de ensino/aprendizagem fica circunscrito a um único caminho e retira importância às dificuldades ou facilidades encontradas. Assim, ao munirmo-nos destas ferramentas, estaremos sempre mais atentos a quaisquer alterações, podendo intervir no planeamento de forma diária para que este esteja sempre o mais adequada possível aos alunos e turma respetiva. (Bento, 2003)

Tanto a avaliação no geral, como a observação dependem sempre muito do avaliador/observador, sendo que a variável que é possível aprimorar é a experiência, fazendo com que esta seja cada vez mais consistente e não seja enviesada por fatores que não são os a analisar/observar. Desta forma, o professor deve melhorar a sua capacidade de observação, de forma a conseguir aprimorar os seus métodos avaliativos também. (Mendes et al., 2012)

Na minha opinião, dentro da impossibilidade de atribuir maior ou menor valor a qualquer processo avaliativo, sendo que nos servem de formas diferentes, a AF foi a que me deu maior contributo para a atribuição de classificações, ou realizada de maneira formal e definida, ou realizada de forma contínua e informal noutras ocasiões. Poder aliar este tipo de avaliação à reflexão existente após a ação, é completamente determinante para que o planeamento constante e a lecionação sejam o mais benéficos possível para os alunos, bem como para permitir que a sua classificação final seja a mais justa. Desta forma estaremos mais bem preparados para atender às individualidades dos nossos alunos e para sabermos melhor avaliar também no último e não decisivo momento de avaliação (AS) (Rodrigues, 2003).

Avaliação Sumativa

Seguindo a mesma linha de raciocínio, esta avaliação não deve ser a única ou mais importante avaliação, coexistindo com todas as outras (AD e AF), servindo de mais uma ferramenta. Esta, em vez de um propósito mais virado para a aprendizagem, tem um papel mais descritor do desempenho dos alunos segundo pré-conceitos. Tem muitas vezes o objetivo de poder informar os EE do desenvolvimento dos seus educandos, dar um ponto de partida aos

professores futuros da disciplina, atribuir um valor para entrada na universidade ou até permitir monitorizar o trabalho dos professores/escolas (Araújo, 2017).

Na minha opinião, e seguindo um pouco os estudos existentes na área, este momento deve ter importância para os alunos, mas deve ser relativizado comparativamente ao valor atribuído já desde há muito tempo. A ideia que tentei passar aos meus alunos foi sempre de que o dia da AS serve apenas para encerrar um ciclo de uma matéria, por exemplo, e para tentar acrescentar algum detalhe à monitorização e avaliação já realizada anteriormente.

Creio que é importante os alunos terem um momento formal de avaliação pois, é exatamente dessa forma que estão desenhadas as avaliações que se seguirão nas suas vidas, tanto para entrar na universidade, como para se candidatarem a um trabalho no futuro. Apesar de ser da opinião de que se deve ir avaliando o aluno ao longo de toda a UD e ano letivo, acredito que do ponto de vista educacional faz sentido prepararmos o aluno para a vida pós-escolar, seguindo o propósito da escola que é preparar os alunos para a vida. É neste sentido que penso ser mais importante existir um momento final de avaliação, não para determinar uma nota, mas para preparar o aluno para o futuro, além de o fazer focar-se para aprendizagens, melhorando o seu empenho e consequente desempenho.

Heteroavaliação e Autoavaliação

Estas duas avaliações, que na minha opinião deveriam existir várias vezes ao longo de um período e não apenas no seu fim, foram sem dúvida as mais difíceis de utilizar, mas as que mais valor tiveram.

Falando da heteroavaliação interpares, esta tem um propósito que funciona um pouco como ferramenta de *feedback* para o aluno. Ao ser utilizada, permite uma reflexão sobre a aprendizagem, com o intuito de criar linhas condutoras para o futuro, objetivos e metas a atingir, bem como dificuldades ou comportamentos que podem ser alterados. É claro que este processo não é fácil, tendo uma variação muito grande entre idades e diferentes traços de personalidade dos alunos, sendo que é necessário ir trabalhando com alguma regularidade com estes para que vá sendo aperfeiçoada e para que os alunos possam dar cada vez um melhor *feedback* aos seus pares. Esta heteroavaliação interpares, é muitas vezes facilitadora,

dada a maior confiança e abertura que os alunos têm para receber/transmitir opiniões uns com os outros, diferente da que costumam construir com o professor (Araújo, 2017).

Já na heteroavaliação de professor para aluno, penso que esta foi uma das chaves para me interligar e motivar os alunos. Num primeiro período onde o controlo da turma se assume um pouco como tarefa prioritária, senti que a aproximação com os alunos não foi tão significativa como nos restantes períodos: é necessário estabelecer algumas regras e princípios para o funcionamento da aula antes de dar alguma abertura aos alunos para se interligarem de forma mais próxima com o professor. Desta forma, quando o primeiro período acabou, tive a oportunidade de discutir com os alunos as suas notas e as razões que me levaram detalhadamente a chegar às mesmas. Aqui tive a oportunidade de estar com eles num ambiente um pouco mais descontraído onde priorizei o tema das expectativas que teria para os alunos mais do que das dificuldades que os levaram a não terem nota máxima. Guiei-me segundo uma linha motivacional, que vai também ao encontro da forma com a qual procuro viver a vida, e senti que conquistei uma parte dos alunos que ainda não tinha sido conquistada. Percebi que, sendo frontal, mas sabendo terminar as conversa de forma motivacional, positiva e enaltecendo as virtudes dos alunos, maior parte das vezes estes acabam por aceitar e agradecer, até. Foi sem dúvida uma ferramenta que me soube muito bem utilizar e que ajudou bastante na minha interligação com os alunos ao longo dos três períodos. Esta forma de avaliação pode ser comparada à avaliação 360 utilizada em gestão empresarial que consiste num conjunto de análises feito, não só pelo supervisor, mas, também, pelos pares (Craide et al., 2004).

Passando para a autoavaliação dos alunos, temos uma ferramenta que costuma ser utilizada com frequência paralelamente à anterior. Esta vai ao encontro daquilo que deve ser o processo de ensino/aprendizagem, que não se guia por uma perspetiva behaviorista em que o papel do professor é determinante e serve para debitar conhecimentos, guia-se pela teoria socio construtivista que assenta numa perspetiva voltada para o aluno. Ou seja, na autoavaliação dá-se as ferramentas ao aluno para que ele possa perceber e atingir a sua nota (Weber, 2002). No caso de existir alguma discordância, torna-se automaticamente mais fácil discutir com o aluno detalhadamente as

dúvidas que possam existir, incluindo o mesmo no processo avaliativo geral (Araújo, 2017).

4.3. Potenciação do Tempo de Atividade Física – Utilização da prática para Compreensão da Teoria

Para se poder iniciar uma reflexão sobre a importância de potenciar o tempo de ATF nas aulas de EF, é vantajoso e essencial que nos debrucemos sobre as concepções da EF. Como tal, segundo Crum (1994) podemos definir concepção da EF como todo um conjunto de crenças e valores relativos a “o que ensinar, como ensinar e que aluno formar através da ação educativa”, sendo que podemos dividir estas concepções em “biologista, personalista, pedagogo, socialização acrítica para o desporto e sócio-crítica” (Martins et al., 2017, p. 54).

Sendo a concepção sócio-crítica a que, segundo um maior número de autores, corresponde à concepção mais adequada para que exista um processo de ensino de qualidade, é importante percebermos em que fundamentos esta se apoia. A concepção sócio-crítica é, então, uma concepção que nos diz que a EF deve ser uma disciplina que procura “inovação e transformação cultural”, onde as individualidades e carências devem ser correspondidas de forma que os alunos queiram e devam participar no processo de ensino-aprendizagem. Toda a organização escolar deve juntar os elementos constituintes da comunidade escolar (docentes, alunos, encarregados de educação e comunidade), traçando os caminhos a percorrer em conjunto e de forma democrática (Martins et al., 2017, p. 55).

Assim, esta é também a concepção com a qual me identifico e na qual me revejo pois, na minha opinião, para além de todo o conjunto de princípios e valores que devem ser transmitidos pelo professor, estes têm de ter a capacidade de munir os alunos com as ferramentas necessárias para que estes sejam ativos, não só no período escolar, como para o resto da vida. Como tal, creio que a aprendizagem dos alunos deve passar muito pela prática para que dessa forma aprendam os conhecimentos necessários, incluindo os mais teóricos.

Existindo já uma baixa carga horária de EF, comparativamente com o que é recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em termos de ATF diária para crianças e adolescentes, a nossa função deverá sempre ser aproximar o nível de ATF dos alunos a estes valores. Ora, se a OMS nos diz que as crianças e adolescentes devem ter, em média, 60 minutos diários de atividade moderada a vigorosa, em que a maior parte seja atividade aeróbia, e, em pelo menos 3 dias semanais, atividades aeróbias de intensidade moderada a vigorosa onde fortaleçam os músculos e ossos, estamos assim muito longe de conseguir proporcionar estas condições em 150 minutos de aula disponíveis semanalmente (Camargo et al., 2020).

Desta forma, creio que devemos potenciar sempre o tempo de prática de aula, não só para que os alunos passem o maior tempo possível em ATF e menos tempo em comportamento sedentário (Camargo et al., 2020)(que já têm mais do que o recomendado visto que passam o dia sentados à secretária nas outras disciplinas), como para que eles possam experienciar um maior número de situações de ATF diferentes que lhes deem cada vez mais conhecimento e autonomia para poderem realizar esta mesma atividade fora do contexto de aula.

Para que exista esta potenciação da ATF, utilizando a prática para compreensão da teoria, tentei sempre reduzir o tempo de explicação oral ou no quadro, por exemplo, com os alunos sentados, e coloquei-os sempre dispostos no campo de forma a demonstrar os exercícios ou determinados fundamentos que queria abordar de forma prática e objetiva. Para além de os alunos estarem mais tempo em ATF, conseguem também perceber mais objetivamente as dificuldades que sentem, interligando as explicações do professor de forma mais direta e sucinta. Outra abordagem utilizada, foi a criação de algumas rotinas que permitissem aos alunos ter um leque de exercícios já conhecidos para que o tempo de explicação e de perceção por parte destes fosse mais pequeno. Quer isto dizer que não procurar todas as aulas mudar os exercícios e as rotinas, faz com que o tempo em ATF também seja bastante mais elevado.

A minha missão sempre foi conseguir chegar ao final do estágio com a certeza de que tinha contribuído para a autonomia dos alunos em realizar ATF fora do contexto escolar, de forma que estes desenvolvessem o gosto por esta

prática e pudessem corresponder ao que nos é recomendado pela OMS. Como tal, escolhi um tema para o meu estudo (TIN) que senti ser uma boa ferramenta para corresponder a esta minha intenção, proporcionando um tipo de trabalho de fortalecimento muscular e ósseo recomendado também. Assim, tendo este trabalho de condição física todas as semanas (TIN), transmitindo todo o conhecimento das matérias programadas para o ano letivo em questão e juntando os meios audiovisuais (4.5) que poderão ser utilizados fora do tempo letivo, creio ter criado boas situações para proporcionar um maior aproveitamento do tempo de aula pelos alunos.

4.4. Controlo da Turma - Regras e Rotinas em Ambiente de aula

O primeiro grande desafio sentido pelo EE, habitualmente, leva-nos à gestão de aula, que se define como a habilidade para criar um ambiente que proporcione melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem. A gestão de aula engloba então as características relacionadas com a parte comunicativa, organizacional, atitudinal e de regras (da Silva Claro Jr et al., 2009).

Desta forma, é completamente decisivo que, sendo este o primeiro problema com o qual o professor estagiário se depara, defina regras e rotinas importantes logo no início do ano. Alguns estudos mostram-nos também que os próprios alunos admitem que os professores que maior controlo têm sobre a turma, são os professores que começam o ano por delinear estas mesmas regras e rotinas (Oliveira et al., 2013).

Ora, se o controlo da turma é preditor da existência de maiores condições para um bom processo de ensino-aprendizagem, rapidamente percebemos que este é um fator de importante reflexão por parte dos professores de formação inicial, de forma que todas as outras partes constituintes do que é ser professor não sejam afetadas e permitam a este ter o melhor desempenho possível. A verdade é que as repreensões verbais ou não-verbais que podem ir de repreender/avisar, até expulsão temporária ou permanente da sala de aula, são momentos decisivos na relação pedagógica e na regulação dos comportamentos (Januário et al., 2006).

Para que um professor consiga aplicar tudo isto na sua aula, é necessário que consiga dominar características próprias como esforço, capacidade para lidar com o ruído que os alunos criam, proporcionar diferentes níveis de aprendizagem, entre outros. Ainda que seja perigoso tomar como certo qualquer assunção sobre ser bom professor, é usual fazer a ligação entre um bom controlo de turma e um bom professor, acontecendo o inverso também, os maus professores são associados a mau controlo de turma, pelos alunos (Neves et al., 2006).

Um fator essencial para que o controlo de turma seja dominado pelo professor, é a existência de coerência por parte do mesmo. Se o professor se guiar sempre pelas mesmas regras e rotinas, vai acabar por ser justo nos momentos de indisciplina por parte dos alunos. A evidência científica mostra-nos que, quando feitas de forma justa, as reações dos professores aos comportamentos de indisciplina são aceites por parte dos alunos (Januário et al., 2006).

Contudo, o fator experiência por parte dos docentes, que nos costuma demonstrar melhorias de desempenho significativas, mostra não representar grande distinção no número de comportamentos indisciplinados (Oliveira et al., 2013).

Na minha opinião, esta capacidade de controlar a turma tem uma ligação mais estreita com traços da personalidade do que propriamente com a experiência ou algo que se possa trabalhar. Ainda assim, não estou com isto a dizer que não se evolui bastante através do trabalho e de investigação sobre o tema, apenas senti que o ponto de partida de cada professor no controlo de turma é completamente diferente na formação inicial em função da própria personalidade. Felizmente, isto foi algo que tive alguma facilidade em controlar e sinto que consegui avançar para outras problemáticas mais cedo por causa disto. Fui-me conseguindo preocupar com a instrução e com a gestão do tempo de aula, por exemplo, desde uma fase inicial do ano, fator que melhorou bastante a minha experiência no EP. Estou, pois, de acordo com a ideia de que um bom controlo de turma é mais facilmente preditor de um bom processo de ensino-aprendizagem.

4.5. Utilização de Meios Audiovisuais - Ferramenta de Ensino Adequada às Gerações Atuais

A realidade de que a nossa sociedade é cada vez mais uma sociedade tecnológica que, não só utiliza, como necessita destas tecnologias para o seu funcionamento, é já algo inquestionável. Como tal, é essencial que os currículos escolares se adaptem a este fator e contemplem o exercício das capacidades e competências necessárias ao usufruto destas ferramentas (Mercado et al., 2002).

Para além disso, parece cada vez mais fácil cativar uma criança/jovem com um telemóvel do que com uma bola de futebol, existindo claramente um problema emergente, mas também uma janela de oportunidade sobre como utilizar uma para servir a outra.

Sendo esta sociedade conhecida como sociedade da informação, é essencial que o professor forme alunos com pensamento crítico e criativo, com poder reflexivo, com a capacidade de se interligar em grupo e trabalhar, com a capacidade de aprender a aprender e que tenham um autoconhecimento como indivíduos. Desta forma, os professores não se podem apoiar na instrução pois esta apenas transmite conhecimento e não fabrica as ferramentas necessárias para as características anteriormente descritas. Assim, com a quantidade enorme de possibilidades de pesquisa e conexão entre indivíduos, surgem as novas tecnologias como ferramenta de ensino de forma a diversificar o ensino e ajudar a desenvolver competências como “capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação” (Mercado et al., 2002, p. 13).

Se compararmos um carro de há 50 anos com um outro da atualidade, deparar-nos-emos com uma inacreditável transformação. Se compararmos um telemóvel de há 50 anos com um outro da atualidade, surpreender-nos-emos com a sua evolução. Olhando para a forma como é visto o ensino, é necessário que exista também essa mudança evolutiva e que nos adequemos à sociedade atual (Silva et al., 2014).

A verdade é que as aulas de EF se distinguem da maior parte das outras disciplinas pelo facto de os alunos não terem por perto os seus telemóveis ou dispositivos tecnológicos. No entanto, segundo (Silva et al., 2014), os

telemóveis, ou outros meios tecnológicos, podem não ser apenas associados a algo negativo no contexto de aula, mas sim redirecionados para tarefas utilitárias para a aula.

A possibilidade de utilizar estas ferramentas, abre portas a uma mudança de postura, tanto da parte de quem ensina como da de quem aprende. Para aprender online, como diz Aguiar (2008, p. 70), é necessário desenvolver determinados atributos como “iniciativa, motivação, autodisciplina e autonomia” que, no meu entender, fazem parte do leque de aprendizagens que temos obrigação de proporcionar aos alunos.

Desta forma, a dúvida sobre se deveria recorrer mais ou menos vezes à utilização de meios audiovisuais para transmissão de alguns conhecimentos, foi sem dúvida uma questão que foi surgindo à medida que me ia sentindo mais à vontade com os alunos e de que ia conseguindo ultrapassar as dificuldades do controlo da turma e da gestão do tempo, podendo dar mais ênfase à instrução. Fui também investigando e percebendo que existem já muitos estudos sobre esta temática e que demonstram resultados muito positivos no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2001).

Na experiência obtida neste ano letivo, foi-me permitido perceber que, muitas vezes, utilizar um pouco de tempo para pesquisar vídeos sobre matéria a lecionar poderá dar-nos mais tempo útil de exercitação. A verdade é que nem sempre conseguimos ser o mais concretos e objetivos possível, nem nos lembramos sempre de todos os pormenores a falar. Com a utilização desta ferramenta, conseguimos agrupar os conteúdos de forma mais organizada e completa, utilizando apenas um curto intervalo de tempo para retirar dúvidas que possam surgir sobre esses mesmo vídeos. No meu entender, surgiram menos dúvidas por parte dos alunos sempre que utilizei este tipo de ferramenta, e percebi que efetivamente o seu entendimento sobre a matéria foi melhor. Para além disto, tendo acesso à plataforma “TEAMS” é possível colocar toda esta documentação, bem como sebatas e outros documentos, de forma que os alunos possam estudar os temas abordados de maneira mais motivadora.

Não utilizei o recurso a estas ferramentas desde o início do ano, mas fui-me familiarizando com o ensino apoiado nestas tecnologias cada vez mais ao longo do mesmo. É claro que, a instrução do professor não deixa de ser

importante, mas o absorver da matéria por parte dos alunos cresce com a existência de um ecrã à frente dos olhos. Desta forma, senti que, nas situações onde me muni destes instrumentos, consegui maior tempo de exercitação por parte dos alunos, devido ao menor número de questões que colocavam, bem como uma maior compreensão do conteúdo.

Finalizando com um exemplo prático, na UD de Atletismo, mais especificamente no Salto em Altura, senti que tinha um conhecimento de Física e Biomecânica que me faziam perceber bem a técnica Fosbury Flop, mas que poderia não ser a forma mais indicada de abordar o tema nestas idades. Assim, através do vídeo (TED-Ed, 2014) foi possível mostrar aos meus alunos do 10º - 1 uma forma mais organizada de explicar estes conteúdos. A partir deste momento, percebi que teria de utilizar com uma maior frequência as novas tecnologias para me auxiliarem.

4.6. O Papel de Diretor de Turma: A Importância e Responsabilidade

A necessidade de atribuição de um DT a cada turma de uma escola, leva a que muitas das vezes estes não se encontrem aptos para tais funções. Isto deve-se ao facto de que para se ser um bom DT é preciso desenvolver várias capacidades, tanto na “mediação de conflitos”, não só no recinto escolar, mas sim por toda a comunidade escolar, como em diversas ocupações burocráticas. Para além disto o DT assume-se como elo de ligação entre EE, alunos e os seus pares. Como tal, este cargo é visto como importante no contexto escolar pelos intervenientes do mesmo (Boavista et al., 2013, p. 80).

Esmiuçando o papel do DT podemos afirmar que lhe é dada “obrigação” de estruturar a individualização e apropriação do currículo, incentivar que as várias disciplinas trabalhem em sinergia e de forma saudável, bem como se cinjam pelos princípios e valores que pretendem transmitir, sempre correspondendo às características dos alunos (Favinha et al., 2012; Monteiro, 2016).

Dentro do que é pretendido no perfil de um DT, as características psicológicas/relacionais são destacadas como as principais, sobressaindo a liderança deste leque de particularidades importantes. Para além da liderança, para se ser um bom DT é necessário também ter aptidão para dialogar,

disponibilidade, facilidade em relacionar-se, dedicação e tolerância, sem nunca esquecer que a experiência também será determinante, neste e em todos os outros campos da educação (Boavista et al., 2013; Clemente et al., 2013).

Das vivências experienciadas no EP, foi-me possível chegar à conclusão que esta função de DT é algo para o qual não somos minimamente preparados antes do estágio. É algo que foge completamente à especificidade da disciplina que estudamos e que agrega um conjunto de outros conhecimentos que qualquer professor de qualquer área tem de ter. Como DT, podemos ter a “sorte” de ter uma turma que não necessite uma intensa atividade de gestão e resolução de problemáticas decorrentes do ano letivo, mas isso não é o mais provável. Existe sempre um contexto familiar difícil em alguns elementos da turma, ou algum aluno que falta constantemente, ou ainda um desaproveitamento grande de algum elemento da turma. Desta forma, é perceptível durante o estágio que o DT tem de ser multifacetado e disponível para rapidamente aprender sobre determinados assuntos de forma a conseguir dar a “resposta mais certa”.

Acompanhando o trabalho da PC de perto, foi possível perceber que um misto de proximidade com os alunos e exigência, fazem sobressair o tal perfil de liderança necessário e que facilita bastante o processo de diálogo com os EE, por exemplo. Se estes são os elementos a quem nos devemos dirigir se algum problema existir, é do nosso interesse que a mensagem que os seus educandos passam em relação ao responsável pela sua turma seja de alguém competente, seguro e exemplar. Ao mesmo tempo, esta postura desencadeia o mesmo tipo de sentimento quando olhado pelos pares. Ser o primeiro a dar o exemplo e a procurar as melhores soluções é algo que sobressai no contexto de sala dos professores ou até nas reuniões da turma.

Creio que esta função não é algo com o qual me identifique ou que tenha estreita ligação com as motivações que tenho para ser professor, mas penso que foi determinante podermos acompanhá-la de perto ao longo do nosso EP, pois uma escola recheada de bons DT é uma escola que tendencialmente tem um funcionamento melhor e mais harmonioso.

4.7. Redução do Número de Alunos por Turma: Impacto na Qualidade do Ensino/Aprendizagem

Vários estudos existem sobre esta temática e debruçam-se sobre as vantagens e desvantagens de ter um número maior ou mais reduzido de alunos numa turma, tendo em perspetiva o aproveitamento escolar dos mesmos.

Em Portugal, no ensino básico referente ao 2º ciclo temos uma média de 21 alunos por turma, sendo que o número limite é de 26 alunos no total. À medida que vamos subindo na escolaridade e passamos para o 3º ciclo a média de alunos por turma vai aumentando, neste caso para 23 alunos em média. Temos sempre de ter em consideração que as variações demográficas fazem com que estes números se alterem. Assim é possível verificar que em Portugal a taxa de reprovação está interligada com o aumento do número de alunos por turma nestes ciclos de ensino (Mucharreira et al., 2017).

Já no ensino secundário, mas neste caso através de um estudo realizado na Dinamarca, é possível verificar também que a redução do número de alunos por turma tem um efeito benéfico no desempenho geral da turma, ainda que pouco significativo (Krassel et al., 2014).

A grande maioria do estudo existente na área, sugere-nos que, numa turma com redução do número de alunos, existe um melhor aproveitamento, uma menor taxa de insucesso e abandono, bem como um acompanhamento mais individualizado por parte do professor. Para melhor explicação destas vantagens, as dimensões que influenciam esta temática são “acompanhamento dos alunos, diferenciação, relacionamento professor/aluno, comportamento e trabalho de grupo/campo”. Assim, o professor consegue estar mais perto de cada aluno tornando possível uma diferenciação maior referente às dificuldades individuais. Utilizando o trabalho de grupo/campo consegue que os alunos tenham uma atitude mais responsável e concentrada não só dentro, como fora de aula, e alcança uma proximidade maior com cada um não só sobre assuntos do foro escolar, como fora desse contexto. Quando temos um número maior de alunos num determinado espaço e material limitado, este pode condicionar os exercícios pretendidos e provocar alteração dos mesmo sendo um fator limitador também (Blatchford, 2003; Sousa, 2019, p. iii).

Segundo Mathis (2017), o recomendado estará algures entre os 15 e os 18 alunos, sabendo que a disciplina em questão fará com que este número possa ser diferente. Turmas maiores farão com que a instrução seja mais global e em grupo, passando para uma exposição dos conteúdos mais personalizada à medida que este número de alunos é reduzido.

Na minha perspetiva, e utilizando o EP como ponto de partida para esta opinião, existem dois lados da moeda no que diz respeito às turmas com redução do número de alunos. Tendo tido a sorte de acompanhar de perto uma turma com cerca de 12 alunos que era liderada pelo meu colega EE, pude ver que, por um lado, a quantidade de tempo que cada aluno exercitava um determinado conteúdo era pelo menos duas vezes superior comparativamente aos meus alunos, que faziam parte de uma turma com praticamente o dobro dos alunos (23 alunos). Para além disso, o contacto direto que o professor conseguiu ter com cada aluno, bem como maior facilidade em conhecer e avaliar cada um, era muito maior. Existia também um último fator a favor, ainda que menos significativo na minha opinião, que era o facto de o professor ter mais facilidade na instrução, não tendo de ter uma colocação de voz mais desenvolvida, nem tendo de perder a atenção numa parte da aula para se deslocar até um determinado aluno ou grupo de alunos. Por outro lado, única e exclusivamente causado pela inexperiência de um EE num EP, muitas vezes as aulas tornavam-se exaustivas e monótonas. Isto porque, ao longo do nosso percurso como estudantes vamos maioritariamente pertencendo a turma com um número elevado de alunos, o que nos faz ir retendo exercícios ou ideias dos mesmos para este número alto de alunos. Quando chega o momento de sermos nós a planear esses mesmos exercícios, com a quantidade enorme de fatores que temos de gerir em simultâneo, acabamos por intuitivamente pensar em exercícios que correram bem quando estávamos do outro lado, algo que não nos permite ver que por vezes o exercício será demasiado exaustivo para uma turma com reduzido número de alunos ou que estes precisarão de uma quantidade de estímulos mais variada. Para finalizar as desvantagens que me foram possíveis observar durante o estágio penso que, mais uma vez fruto da inexperiência inicial de um professor estagiário, as próprias UD são planeadas de uma forma pouco ambiciosa porque é difícil imaginar o tempo a mais de exercitação que cada aluno vai ter.

Desta forma, apesar de existirem algumas desvantagens na minha opinião, estas resultam principalmente da normal inexperiência de um professor estagiário, algo que só existe numa fase muito inicial da carreira e que pode ser colmatado se existir um foco nessa temática na formação inicial de professores, ou seja, estas vantagens e desvantagens dependem muito também da qualidade do professor em questão (Brühwiler et al., 2011).

4.8. O Poder da Reflexão no Desenvolvimento Profissional durante o Estágio

Desde o início do MEEFEBS que nos é transmitida a importância da reflexão em todo o nosso trajeto, tanto antes de passarmos à prática pedagógica supervisionada, como depois de iniciarmos a mesma, bem como no futuro, quando tivermos passado a formação inicial e formos professores autónomos.

Refletir, no âmbito da nossa formação, é ter a capacidade de pensar a fundo sobre as nossas ações, experiências, acontecimentos, no sentido de podermos tirar aprendizagens e relações que nos permitam tornarmo-nos melhores professores no futuro. Tal como tentamos que os alunos aprendam através da prática, como explicado anteriormente (4.3), refletir acaba por ter alguma ligação com isto mesmo pois é como aprender através da experiência, é podermos pegar em algo concreto e vivenciado para que possamos evoluir e tornarmo-nos o melhor professor possível. “We do not learn from experience... We learn from reflecting on experience” (Dewey, 1933).

O termo prático reflexivo foi algo que nos foi apresentado por Schön (1984) que definiu o uso da prática reflexiva como meio para nos debruçarmos sobre a experiência de forma que esta nos leve à aprendizagem, bem como a organizar e solucionar problemas oriundos da prática pedagógica.

A reflexão é algo que não é necessariamente realizada apenas por nós. É um processo que inicialmente pode ser conduzido por outro profissional com mais experiência, pois também é um processo que requer aprendizagem sobre como o fazer, e que deve ser também realizado através de partilha de experiências, tanto com pares, com professores, ou até com outras pessoas não ligadas diretamente ao ensino. Assim, é estritamente necessário que exista

uma predisposição para estar aberto à opinião do outro, para absorver e observar tudo o que se passa à nossa volta, envolver a parte sentimental de forma a conseguir compreender melhor a experiência, bem como falar de forma aberta com toda a comunidade envolvida no EP.

Segundo o modelo reflexivo de Schön (2009), temos três tipos de reflexão que são a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. No primeiro nível (reflexão na ação) temos um tipo de reflexão que existe no dia-a-dia dos profissionais, conduzindo a prática de forma a solucionar problemas ou criar estratégias para a aprendizagem, quando se dá a ação. Já no segundo nível (reflexão sobre a ação), temos um tipo de reflexão que consiste numa retrospectiva da prática anterior de forma a perceber como se processou toda a ação passada relativamente a problemas sentidos e formas de resolução dos mesmos, para que a prática futura seja potenciada. Por fim, no terceiro nível (reflexão sobre a reflexão na ação), temos um tipo de reflexão que incide sobre os dois níveis anteriores, de forma a prever situações e arranjar ferramentas para desenhar uma nova prática direcionada para as necessidades existentes, enquanto desenvolve e forma o profissional.

Assim, a primeira leva-nos a refletir sobre um determinado acontecimento e a decidir no imediato. Já a segunda leva-nos a refletir sobre algo que aconteceu e que nos permitirá melhorar no futuro. Sendo que a terceira agrupa tudo, permitindo ao profissional desenvolver-se e criar uma identidade profissional mais preparada. Sobre o segundo nível reflexivo, reflexão sobre a ação, temos dois modelos que nos ajudam a estruturar este processo reflexivo que são o modelo de Kolb e o ciclo reflexivo de Gibbs (Anexo 12). Estes assumem um papel determinante no desenvolvimento do professor porque nos ajudam a olhar para trás e a comparar o nosso pensamento antes da experiência e após a experiência, de forma a estruturar todo o decurso/processo (Gibbs, 1988; Kolb, 1976).

4.8.1. Diário de Bordo

O diário de bordo foi uma ferramenta essencial e eficaz, principalmente do ponto de vista da reflexão sobre o que funcionou nas aulas, o que não funcionou e toda a organização futura, de forma que seja cada vez mais

recorrente ter aulas que funcionem melhor, sabendo de antemão que uma aula 100% produtiva e funcional é uma ideia utópica dada a multiplicidade de fatores que estão sempre associados e que tornam estas reflexões tão dinâmicas.

Esta ferramenta reflexiva, é completamente essencial ao longo do EP. Inicialmente senti que seria uma espécie de obrigação e um espaço onde escreveria detalhadamente os acontecimentos das aulas, bem como os seus exercícios, etc. Pelo contrário, o diário de bordo demonstrou ser bem diferente e importante neste processo de formação inicial de professores. Basicamente, esta foi a ferramenta que mais me ajudou a construir o meu pensamento crítico reflexivo.

Penso que quando utilizado pela primeira vez, o conteúdo é completamente diferente do que quando usado repetidamente ao longo de um ano letivo. A verdade é que foi através do diário de bordo que cheguei até às temáticas que queria abordar neste relatório. Foi precisamente por ter evoluído e aprendido como utilizar este instrumento, que consegui ir separando dificuldades e problemas, bem como fazendo a sua estruturação para uma mais fácil resolução ou melhoria dos mesmos.

De uma forma geral, inicialmente a utilização do diário de bordo é meramente descritiva relativamente à aula, passando apenas algum tempo depois para uma reflexão destes mesmos acontecimentos. Só numa fase mais avançada é que se dá o confronto com a literatura de forma a engrandecer o nosso conhecimento (Alarcão, 2022).

Uma coisa é discutir um determinado acontecimento com os nossos pares ou outros profissionais da área do ensino, outra completamente diferente é estarmos sentados com nós próprios e sem enviesamentos escrevermos as divagações que nos vão na alma. Se no início do ano tinha vontade de começar logo a discutir vantagens, desvantagens, pontos fortes e pontos fracos de determinados exercícios, por exemplo, chego a este final de ano com uma calma e ponderação diferentes em relação às aulas. Sinto que neste momento consigo ser mais produtivo em relação a arranjar soluções para o futuro se puder parar, pensar, escrever e refletir sobre tudo. No final de todo este processo a que o diário de bordo nos leva, todas as discussões passam a ser muito mais desenvolvidas e proveitosas, pois arrumam e organizam uma

quantidade enorme de fatores, bem como excluem a parte emocional associada que muitas vezes enviesam o nosso pensamento.

É necessário referir também que os estudos demonstram que o diário de bordo tem diferentes utilidades consoante o professor que o escreve. Mesmo existindo, de forma geral, uma evolução e diferenciação no conteúdo dos diários de bordo ao longo do tempo, a forma como são encarados podem variar entre uma forma de avaliar o próprio desempenho, uma forma de monitorizar o desenvolvimento dos alunos, bem como um meio de crescimento e evolução pessoal (Canete, 2010).

Desse modo, as maiores vantagens que se podem retirar do uso do diário de bordo, são sem dúvida o desenvolvimento de um professor reflexivo e investigador, que fica mais capacitado para planejar as aulas de forma a conseguir que o aproveitamento dos alunos seja também cada vez melhor. O professor que utiliza este instrumento, torna-se também mais autónomo do ponto de vista da investigação (Batista, 2019).

4.9. A Riqueza do Estágio em Dois Ciclos de Ensino – Comparação entre as Duas Realidades 10º - 1 e 5º

No EP do MEEFEBS é solicitado ao EE que frequente a experiência de lecionação em dois ciclos de ensino diferentes. Neste caso, os ciclos de ensino que tive a oportunidade de lecionar foram o 2º ciclo (5º ano) e o secundário (10º ano).

Tive a oportunidade de privar com duas turmas com não só níveis de desenvolvimento motor, cognitivo e social completamente distintos, como um gosto pela disciplina completamente diferente. Por um lado, no 5º ano, tive uma turma que teve pela primeira vez a disciplina de EF e que foi apresentada à maior parte dos conteúdos abordados também pela primeira vez. Por outro, tive uma turma de 10º ano que já tinha passado por praticamente todos os conteúdos em anos anteriores, tendo tido a sorte de perceber que os professores anteriores tinham tido um impacto positivo nestes alunos, facilitando o meu processo de motivação para a disciplina dos mesmos.

Penso que, sem ter outros termos de comparação, acaba por ser normal comparar as únicas turmas que conheço. Desta forma, no início do ano apenas

refletia sobre o empenho de uma e da outra turma, acabando por ter sempre a percepção de que a turma do 10º ano, estava sempre uns patamares acima da do 5º ano, mesmo proporcionalmente ao previsto para os diferentes anos/idades.

Posteriormente, fui-me apercebendo que conseguia planear UD's muito mais avançadas (nos níveis programáticos) no 10º ano, proporcionalmente ao que está programado para os diferentes anos, mas que a sua evolução era muito mais reduzida, como seria de esperar por ser cada vez mais demorada a evolução à medida que se eleva a fasquia. Neste momento, constatei que apesar de podermos ter um nível de desenvolvimento maior num ciclo superior, a evolução do 5º ano seria sempre muito mais expressiva por estarem em níveis de desenvolvimento inferiores, mesmo proporcionalmente às idades. Consequentemente, apercebi-me que do ponto de vista organizacional era muito mais agradável trabalhar com um ciclo de ensino superior, dada a autonomia, responsabilidade e liberdade que se podia dar a estes alunos, mas, por outro lado, o 5º ano permitia-me observar uma maior evolução em períodos de tempo mais curtos. Resumindo, comecei a sentir que o ambiente de aula em idades superiores pode tender a ser menos desgastante, com menos ruído de fundo e com menos repreensões por parte do professor, mas que do ponto de vista de transmissão de conteúdos, é mais prazeroso fazê-lo em idades mais reduzidas pois, nesta altura do desenvolvimento das crianças, estas são como esponjas prontas para absorver uma quantidade maior de conhecimento. Os alunos do 10º ano tinham então padrões motores mais definidos o que fez com que fosse mais difícil promover alterações aos mesmos, comparativamente com os alunos do 5º ano.

Ao mesmo tempo, os alunos mais velhos têm uma consciência maior do seu corpo, simplificando a tarefa de feedback por parte do professor. Com os mais novos, temos constantemente de nos tentar colocar na sua idade de forma a arranjarmos o feedback mais perceptível possível. A própria linguagem acaba por ser um pouco mais técnica para os mais velhos e mais abstrata para os mais novos.

Sem dúvida que a passagem entre ciclos acarreta mudanças e diferenças absurdas nos comportamentos e aprendizagens dos alunos. Estes em pleno processo de mudança e transformação de criança para a fase adulta, têm entre

si diferentes estágios de evolução também. Tais diferenças e a oportunidade de lidar com as mesmas, dão origem a um leque de aprendizagens enormes por parte do professor estagiário. O facto do EP do MEEFEBS ter no seu planeamento a leção em dois ciclos de ensino distintos, é sem dúvida um ponto forte na organização deste estágio.

Penso que o facto de ter tido contacto com o 2º ciclo e secundário foi a forma mais proveitosa de passar pelo EP pois, é possível estar perante dois polos do ensino básico e secundário, podendo prever o que se passará a meio do processo (3º ciclo). Se, por ventura, tivesse tido a experiência de ter 2º e 3º ciclo ou 3º ciclo e secundário, penso que não teria uma noção tão abrangente das diferenças ficando mais restringido a um determinado intervalo de idades, podendo ter um desconhecimento maior sobre as variações num futuro como professor.

Segundo Januário et al. (2012, p. 48), diversas variáveis influenciam a motivação para a prática desportiva, sendo a idade, género e ano de escolaridade as principais envolvidas. Este autor defende que a “motivação para as aprendizagens e o fitness, para o trabalho em equipa, bem como a socialização, num clima de motivação intrínseca” são os fatores que fazem variar o nível de motivação dos alunos. Como tal, observa-se uma redução da motivação para o trabalho em equipa e da capacidade de terceiros influenciarem o nível motivacional dos alunos, ao longo do aumento da idade e/ou nível de escolaridade. Ao mesmo tempo, existe um acréscimo das motivações relacionadas com o “estatuto social, aos processos de socialização e de libertação de energia, à medida que se avança na idade e/ou nível de escolaridade.

Toda esta experiência é muito própria e específica, não definindo os dois ciclos de ensino ou os dois anos de escolaridade no global. Esta é apenas a reflexão da minha experiência nestes dois anos de escolaridade. Fatores relacionados com a diferenciação demográfica, como nível socioeconómico, cultural, entre outros, são determinantes para estas diferenças apresentadas, sendo que no futuro, não poderei apenas cingir-me à experiência do estágio, mas ter em consideração as diferentes realidades e culturas de cada escola, que alteram completamente o tipo de alunos com os quais terei contacto (Januário et al., 2012).

Olhando para esta diferenciação demográfica, é possível verificar variações na autoeficácia na escola, analisando o gênero, habilitações literárias dos progenitores e área de residência, segundo de Sousa Calaça (2011) para o estudo realizado no 3º ciclo e Secundário.

4.10. A Importância de Partilhar e Refletir o Estágio Profissional com os Pares Pedagógicos

Existiu alguma resistência inicial no processo de partilha com os pares pedagógicos relativamente aos outros estagiários, sendo que todas estas reflexões e partilhas aconteceram maioritariamente entre estagiários e PC. Penso que no início, certas incertezas, medos e falta de conhecimento, fizeram com que nos focássemos muito no feedback que a PC teria para nos dar e em todas as suas reflexões sobre as nossas aulas.

Segundo Gomes et al. (2019), a existência de um elemento com maior experiência (PC) serve de base de apoio aos estagiários, tendo este um papel de destaque na formação inicial dos professores estagiários, o que corresponde ao sentimento que tive na fase inicial, em que me apoiava maioritariamente no PC. Ter um relacionamento mais próximo e saudável com o PC, tem demonstrado promover melhores aprendizagens por parte dos estagiários, visto que os PC's são os que mais moldam e influenciam a melhor ou pior experiência durante o EP (Gomes et al., 2019; Marques et al., 2007).

Posteriormente, impulsionado pelas reuniões de NE, foi sendo possível uma aproximação maior com os estagiários (sendo que a partir do final do primeiro período a estagiária deixou de frequentar o EP), pois começou a existir a compreensão de que os medos de uns eram muitas vezes idênticos aos dos outros, fator que acaba por agregar as várias partes. Quando nos sentimos meio desamparados, temos a necessidade de nos apoiar em alguém, sendo que podendo ter esse suporte por parte de alguém que se encontra na mesma situação, acaba por acontecer naturalmente.

Penso que só a partir do momento em que começou a existir esta partilha entre estagiários, é que se iniciou toda a riqueza do EP. Refletindo sozinhos acabamos muitas vezes por deixar alguns pormenores e soluções adormecidos, para os quais somos muitas vezes alertados pelos nossos pares.

O facto de o estágio acontecer durante um ano letivo e não apenas durante um período mais curto de tempo, é uma enorme vantagem porque permite esta aproximação dentro do NE, aumentando muito o volume de situações decorrentes das aulas com reflexão e partilha imediata. Olhando para a evidência científica, constata-se que “boas relações interpessoais podem facilitar e favorecer a aprendizagem dos estudantes estagiários.”(P. Gomes et al., 2019, p. 6). Desta forma, é muito importante que nestas relações exista sempre abertura para ouvir e aprender havendo uma troca constante de informações.

Passando por todas estas “etapas” foi possível chegar a uma fase em que já nos conhecíamos muito bem e o nível de aprofundamento reflexivo se tornou também maior, chegando mesmo a existir momentos em que quase era possível adivinharmos o que o outro estava a pensar ou que dificuldades teriam sido sentidas. O facto de realizarmos observações formais periódicas das aulas dos nossos pares e termos momentos definidos para refletirmos sobre as mesmas, catapultou toda a nossa evolução. É completamente diferente estar dentro do processo de aula ou estar a observar. Diversos pormenores como determinados alunos estarem em atividades fora da tarefa sem que o professor se aperceba, ou a instrução ser direcionada a um grupo específico e não chegar a todos os alunos, por exemplo, são mais facilmente percebidos por quem está “de fora” e creio que as minhas maiores evoluções se deveram a este processo de reflexão e partilha dentro do NE com os pares pedagógicos.

O facto de existir a TP, foi decisivo para que esta aproximação entre pares existisse. Desde cedo percebemos que temos formas díspares de preparar, planejar ou pensar as aulas, sendo que o aglomerar de todas estas ideias acabou por contribuir para que as aulas fossem mais bem aproveitadas. Para além do planeamento ser mais desenvolvido e se caracterizar pela existência de mais tempo útil de aula, o facto de podermos estar em conjunto também fez com que conseguíssemos colocar os alunos a repetir mais vezes cada objetivo por nos podermos desdobrar em mais do que um grupo por sermos mais do que um professor. A grandeza da partilha nesta TP também se prende com o facto de durante algumas instruções menos eficazes ou algum erro normal da parte do professor responsável por alguma instrução, existirem os outros professores que podem logo corrigir ou ajudar. Desta forma, nesta turma

estávamos sempre bastante atentos à instrução do nosso par, conseguindo analisar também pontos fortes e pontos fracos, que nos permitiam refletir e melhorar a nossa própria instrução a partir da do/s nosso/s par/es.

5. Treino de Integração Neuromuscular

5.1. Introdução

Escolher um tema e subordinar-lhe um estudo dentro do contexto escolar era uma das partes integrantes do EP. No meu caso, tive interesse em realizá-lo sobre aquilo que penso ser fundamental na EF na escola e que muito pouco se trabalha.

Os jovens e crianças estão cada vez mais sedentários (comportamentos inativos) e promovem a saúde através da atividade física (ATF) (não cumprindo o mínimo) mostrando ser foco de alerta e preocupação para os dias de hoje. Ainda que existam alunos com muitos comportamentos sedentários, mas que cumprem as recomendações mínimas, estes são uma amostra muito pequena (Pombeiro et al., 2014).

De forma a contrariar esta tendência que vem aumentando de geração em geração, muito devido às novas tecnologias, assim como à inexistência cada vez maior de espaços públicos destinados à prática de exercício físico, os professores de EF devem ter como objetivo fazer crescer o gosto dos alunos em realizar ATF regular. Ainda que estas variáveis não sejam impeditivas de realizar ATF, potenciam a ausência da prática da mesma (Pombeiro et al., 2014).

Estes têm a responsabilidade de não só colocar os alunos em ATF como de explicar os benefícios a curto, médio e longo prazo, de forma que eles não saibam apenas que trabalhar a aptidão física é algo benéfico, mas percebam o porquê. Esta será uma forma mais eficaz de manterem essa prática no futuro (de Sousa Pereira et al., 2013).

5.2. Enquadramento Teórico

Treino de Força

Cada vez se quebra mais o estigma de que o trabalho de força é prejudicial para os jovens e adolescentes, existindo um crescimento muito grande da sua utilização nestas idades. Podendo ser benéfico para o melhorar da condição física e saúde, aumentar o nível de desempenho no alto rendimento ou apenas para as ocorrências do dia-a-dia, os jovens e crianças apoiam-se cada vez mais neste trabalho. Nesse sentido, e sabendo que esta

fase da vida é crucial para o desenvolvimento do interesse por hábitos saudáveis para o resto da vida, é crucial que os jovens e crianças participem em variadas tarefas onde consigam experienciar o sucesso e se divirtam de forma genuína ao mesmo tempo (Carvalho, 2003).

Segundo Carvalho (2003), este é um tipo de treino que, nestas idades, faz sentido estar aliado a outros tipos de treino, como treino de resistência, agilidade, velocidade, coordenação, entre outros. Assim, o treino de força é uma das partes de um grande “bolo” que poderá fazer com que um indivíduo seja mais saudável e mais ativo. Diante disso, a idade sugerida para que o trabalho de força possa ser iniciado está compreendida entre os 7 e os 8 anos de idade (Faigenbaum, 1995; Kraemer & Fleck, 2005).

Cada vez existem mais artigos sobre a temática das lesões do treino de força em crianças, sendo que não existem evidências que nos sugiram acidentes de ordem óssea, muscular ou articular (Sewall et al., 1986). Este treino deve ser utilizado de maneira cuidada e sempre supervisionada de forma a ter o efeito contrário: “delineamento apropriado dos programas de TF; correto ensino dos exercícios técnicos de força; determinação ajustada da magnitude da carga; e, principalmente, uma supervisão competente.” (Carvalho, 2003, p. 173). Nestas idades este treino é utilizado para que os jovens aprendam a conhecer o corpo e a desenvolver certos padrões de movimento, enquanto vão interiorizando os riscos/perigos que podem existir numa incorreta realização de um plano de treino de força.

Treino Funcional

Surgindo no final do século passado, o treino funcional teve a sua primeira expressão nos Estados Unidos da América através dos seus incitadores Gary Gray e Vern Gambetta. De forma abrupta, o treino funcional ganhou cada vez mais relevância, não só associado ao treino desportivo, como posteriormente à saúde.

Para Cray, este tipo de exercícios “funcionais” tinham de estar diretamente interligados com o propósito a seguir, ou seja, se um atleta que realiza uma determinada atividade desportiva e vai utilizar o treino funcional para melhorar a mesma, deverá exercitar a parte do corpo de forma idêntica à atividade desportiva em si (Gambetta et al., 2002).

Já uma grande parte dos profissionais de desporto defendiam que um exercício para ser considerado funcional, teria de abranger vários planos de movimento e não se cingir apenas a um (multidimensionais).

Esta conceção de “treino funcional” é algo que não é comumente aceite da comunidade desportiva e da saúde, gerando controvérsia desde o seu aparecimento.

Assim, desde cedo que existe a confusão entre especificidade e funcionalidade do treino desportivo (Santana, 2015). Esta confusão fez com que os prescritores de exercício, comesçassem apenas a tentar recriar as situações específicas de cada modalidade nos seus exercícios ditos “funcionais”.

No entanto, segundo Siff (2002), diversos fatores mais individuais de cada praticante e situação têm de ser tidos em consideração na prescrição de exercício, tais como o estado físico e mental, características individuais, a fase do treino, entre outros. Desta forma, Siff (2002), mostra-nos que não se deve tentar definir um exercício como “funcional”, mas sim como algo que vai promover uma melhor performance num determinado contexto específico.

Sob o olhar do fitness, que se relaciona mais com o contexto escolar ligado à saúde, o treino funcional assume um papel mais orientado para o aumento da qualidade de execução das situações do quotidiano, para que os praticantes possam melhor evitar lesões e possam ser indivíduos mais independentes (Collins et al., 2004).

A National Academy of Sports Medicine defende que os planos de treinos devem recorrer a movimentos que envolvam vários planos e que não trabalhem apenas as ações concêntricas (mais comuns), recrutando todos os tipo de ações musculares. Tudo isto, deverá corresponder sempre às condicionantes e características do praticante, começando por assegurar que a correta execução dos exercícios não é posta em causa.

Segundo a American College of Sports Medicine existe a associação entre treino neuromotor e treino funcional, enfatizando as capacidades motoras de equilíbrio, coordenação, marcha, agilidade e treino proprioceptivo. Assim sendo, a integração neuromuscular deve estar associada a qualquer tipo de plano de treino, quer seja este destinado ao rendimento ou performance, quer seja na área da saúde e bem-estar, como é o exemplo do contexto escolar.

Treino de Integração Neuromuscular como Treino Funcional

Conforme o que nos é proposto no treino de integração muscular, o treino funcional deve contemplar todo um leque de instrumentos de treino que manipulados de forma estratégica e individual, terão como objetivo melhorar a funcionalidade do corpo dos praticantes, nas atividades do quotidiano (Tavares et al., 2015).

O conjunto de ferramentas do treino funcional deve conseguir recriar progressivamente um envolvimento ao mesmo tempo seguro e rico do ponto de vista proprioceptivo, fomentando desafios para o controlo do peso corporal nos diversos planos do movimento.

Podemos considerar que a integração neuromuscular é um modelo de metodologia de prescrição do exercício, que visa corresponder ao dinamismo inerente ao desporto e às características dos seus praticantes, de forma a ser algo que não se rege por regras fixas, mas por adaptações constantes segundo os objetivos propostos (Tavares et al., 2015).

O caminho que se traça com vista a um determinado objetivo do ponto de vista físico, deve ser feito de forma progressiva e atendendo a todas as condicionantes do praticante, bem como do meio envolvente. Esta progressão deve seguir uma lógica gradual, que tenha como objetivo um maior controlo neuromuscular de um determinado movimento, estando este controlo intimamente ligado com a eficiência no processo de treino – “aprender o exercício antes de o intensificar” (Tavares et al., 2015, p. 203).

Seguindo esta metodologia, o professor deve ser capaz de controlar as variáveis que afetam o controlo neuromuscular dos alunos, sabendo aumentar a complexidade dos exercícios tornando-os mais analíticos ou mais integrados. Para tal, deverá ser capaz de orientar um conjunto de variáveis que alterem o nível de integração de um exercício, como o número de articulações em carga, as pontes de suporte ou apoio, os graus de liberdade do exercício e o número de planos desafiados (Tavares et al., 2015).

Quanto mais integrado um exercício, mais articulações serão desafiadas num determinado momento de força, maior será o grau de liberdade, menos pontos de apoio ou pontos de suporte existirão aumentando os estabilizadores ativos e tendo mais planos a serem trabalhados (Tabela 1) (Tavares et al., 2015).

A capacidade de o prescritor manipular as variáveis do TIN, otimizará o controlo neuromuscular do praticante.

O nosso corpo funciona em cadeia e estando nós em busca de o movimentar de forma mais eficaz e saudável, o que se procura são tipos de treino que ajudem as pessoas a melhorarem certos padrões de movimento.

Assim o objetivo passará por conseguir de forma evolutiva e progressiva, aumentar a complexidade dos exercícios de maneira a melhorar a capacidade de os alunos realizarem os padrões de movimento que necessitam para o seu dia-a-dia.

Sendo este tipo de treino da aptidão física um treino virado para a saúde que não isola grupos musculares, mas que solicita vários grupos musculares em sintonia, será mais correto falar de movimentos como “empurrar, levantar, puxar” que nos direcionam para atividades do quotidiano, do que propriamente falar em trabalhar um determinado músculo/s.

No nosso dia-a-dia realizamos diversos movimentos que são bastantes mais complexos do que pensamos. Esta complexidade está diretamente ligada à multiplicidade de planos dentro dos quais ocorre a nossa atividade, sendo que nos obriga a dominar vários movimentos analíticos ao mesmo tempo.

O professor quando planifica um determinado trabalho deve oferecer ferramentas para que os alunos possam conhecer, perceber e dominar o corpo e o movimento que este realiza.

Para a aplicação desta metodologia, e correspondendo ao explicado anteriormente, é necessário seguir algumas diretrizes como utilizar exercícios para diferentes cadeias de movimento, para todos os planos de movimento, para todos os arcos de amplitude, para potenciar a melhoria da coordenação neuromuscular, através de uma progressão crescente de integração (menos integrado para mais integrado) correspondendo sempre às necessidades e características do aluno.

Desta forma, utilizando esta metodologia, será possível todos os alunos estarem a realizar o mesmo plano de treino, atendendo às suas individualidades, dando-lhes a liberdade de escolherem exercitar com mais ou menos integração o mesmo tipo de exercício. Assim, estaremos a fazer com que todos os alunos se sintam incluídos no trabalho e ao mesmo tempo desenvolvam a autonomia relativamente ao trabalho de condição física.

Variáveis TIN			
Nº de Articulações Envolvidas	Estabilização Externa ou Pontos de Apoio	Grau de Liberdade do Exercício	Nº de Planos do Movimento Desafiados
Quanto maior o número de articulações envolvidas, maior a necessidade de controlo neuromuscular	Quanto menor o número de pontos de apoio, maior a necessidade de controlo neuromuscular	Quanto maior o grau de liberdade do exercício, maior a necessidade de controlo neuromuscular	Quanto maior o número de planos do movimento desafiados, maior a necessidade de controlo neuromuscular

Tabela 1 - Variáveis Manipuláveis do TIN

5.3. Materiais e Métodos

Este trabalho foi realizado no início das aulas de 100' de 6ª feira, ao longo de 14 semanas, tendo decorrido 12 aulas no segundo período e 2 aulas no terceiro período.

No início do primeiro período foi realizada a bateria de testes FITescola (Gráfico 7) de forma a ter um ponto de partida geral dos alunos, tendo estes sido monitorizados no início do segundo período apenas em alguns testes (Teste de Impulsão Horizontal, Teste de Impulsão Vertical, Teste de Abominais, Teste de Flexões) considerados os testes que queríamos utilizar para comparar resultados e observar melhorias, e tendo na parte final do 3º período existido uma avaliação de todos os testes FITescola, semelhante ao 1º período.

A aplicação dos testes FITescola dá-nos a informação sobre se os alunos se encontram na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), tendo em consideração a idade e o género, sendo o objetivo prioritário que os alunos estejam dentro dessa mesma ZSAF (Bom et al., 1989; DGE, 2018a) .

Assim, após a avaliação inicial, o propósito será contribuir para que os alunos desloquem os seus níveis de aptidão física para se enquadrarem dentro da ZSAF a todos os níveis.

Esta metodologia foi aplicada no 10º - 1 a partir do início do segundo período. Após um primeiro período onde os alunos foram passando por outros planos de condição física e foram aprendendo alguns dos exercícios que iriam

estar presentes, posteriormente, nos planos definitivos do TIN, começámos a aplicar os dois planos que teriam sido projetados para esta temática. O primeiro período serviu também para conhecer os espaços de forma mais concreta e perceber que tipo de materiais e espaço teria à minha disposição para que os planos fossem adequados.

Segundo Carvalho (2003, p. 175), dentro de várias orientações práticas existentes, algumas como: i) “O TF deve estar apropriado às capacidades e ao nível de cada criança”; ii) “Evitar trabalho com cargas maximais, levantamentos acima da cabeça e sobrecarga constante na coluna vertebral”; iii) “Se o peso for demasiado deve-se parar o exercício ou diminui-lo”; e iv) “Aquecimento e retorno à calma devem estar sempre incluídos numa unidade de treino de força” foram as que me serviram de guião para o planeamento das sessões de treino de força. Outras orientações apresentadas também pelo autor, mas do foro metodológico, como 15 minutos de ativação geral antes da prática, 12 a 15 repetições direcionados para os grandes grupos musculares e escolha de exercícios multi-articulares, guiaram-me na construção dos planos de aula.

A ideia passou por agrupar os alunos em 3 ou 4 elementos, de forma a elaborar um circuito de 6 estações, para que não fosse demasiado grande e a minha atenção pudesse abranger o máximo de alunos possível. Este circuito seria realizado em formato “ON, OFF”, ou seja, durante um determinado tempo (“ON”) os alunos estariam em atividade num determinado exercício e durante outro tempo (“OFF”) estariam a recuperar, passando para a estação seguinte. Como tal, ao perceber que ao meu dispor teria 2 TRX, 1 elástico de cross-training, 1 elástico de resistência variável com pegs, 2 elásticos com pegs, mesas, cadeiras, bancadas e bancos, deparei-me com o facto de ter de escolher um tipo de treino que fosse viável para o pouco material disponível. Assim, percebi que se determinasse um tempo “ON” de 30” e um “OFF” de 10”, e o repetisse antes de cada grupo rodar para a estação seguinte, metade dos elementos realizavam o exercício nos primeiros 30”, sendo os 10” utilizados para trocar com os elementos do próprio grupo que se encontravam em espera. Nos 30” seguintes, os elementos em espera iniciavam o exercício até chegar aos 10” subsequentes, momento em que era dada a ordem para trocar para a próxima estação. Ao finalizarem uma volta completa ao circuito, os alunos descansavam 1’ e voltavam ao início para realizar a 2ª e última volta.

Em suma, o circuito era constituído por 6 estações, onde o tempo utilizado era de 30" "ON" / 10" "OFF" e para rodar de estação eram necessários 2 ciclos de "ON/OFF" de forma que todos os elementos do grupo pudessem ter à disposição todo o material necessário

Foram então elaborados dois planos de treino diferentes, apoiados na metodologia defendida no curso que realizei com a Bwizer sobre "Strenght & Condition", em que separamos o dia de movimentos "Push" e o dia de movimentos "Pull", que distingue ações de empurrar e de puxar, respetivamente. Associando esta metodologia, ao material disponível, número de alunos, organização temporal escolhida anteriormente e ao TIN, foi possível chegar aos dois planos de treino (Anexo 10 e Anexo 11).

O objetivo, ao abarcar todas estas ideias, passaria por conseguir que todos os alunos realizassem o mesmo plano de treino, atendendo às suas características individuais, podendo dentro de um mesmo exercício escolher entre um nível "menos integrado", "mais ou menos integrado" ou "mais integrado". Assim, adequámos o nível do exercício ao aluno em questão, ao mesmo tempo que incluímos todos os alunos no mesmo plano de treino.

Desta forma, durante as duas primeiras semanas os alunos experienciaram os dois circuitos de forma a perceberem a sua dinâmica e funcionamento, começando de forma mais autónoma e eficaz a prática destes planos de treino na 3ª semana, alternando sempre entre plano 1 e plano 2 de uma semana para a outra.

Posteriormente, os alunos foram reavaliados através dos testes FITescola, para que pudessem ser comparados os resultados finais com os feitos no início do ano letivo, bem como a meio do mesmo (Janeiro) após as duas primeiras semanas de experimentação dos planos, como referido. Para que a interpretação dos resultados pudesse ser mais abrangente e os termos de comparação não fossem restritos apenas aos alunos que fizeram a parte prática do estudo, os testes FITescola foram aplicados também aos alunos da turma 10º - 2, mas que não utilizaram o plano de treino do estudo em questão e, foram comparados de forma a verificar as alterações existentes nas duas turmas do mesmo ano letivo. Assim, foi possível perceber se as evoluções existentes foram idênticas a uma turma que não utilizou o mesmo protocolo de

treino ou se existiram diferenças significativas entre ambas, que pudessem validar as vantagens da utilização desta ferramenta.

Na turma 10^o - 2, foram utilizados planos de treino TABATA, tendo em vista a melhoria dos níveis de aptidão física. Sendo o tabata um tipo de treino considerado de alta intensidade, não necessita da utilização de equipamentos recorrendo ao peso corporal como carga e tem como efeitos a melhoria da resistência física, bem como a aceleração do metabolismo. Tal como os outros tipos de treino existentes, este também necessita ser prescrito e supervisionado por profissionais credenciados para que não seja posta em risco a integridade física dos praticantes.

Este tipo de treino insere-se na categoria do treino intervalado, que consiste na execução de um circuito de exercícios com períodos “ON” e “OFF”, ou seja, períodos onde os praticante estão a exercitar (“ON”) e períodos onde estão a descansar (“OFF”) passando para o exercício seguinte. Com este tipo de treino é possível existirem melhorias dos níveis de aptidão física, nomeadamente nos sistemas aeróbios e anaeróbios em simultâneo (Tabata, 2019).

5.4. Objetivos

1. O primeiro objetivo do estudo foi comparar as evoluções das duas turmas desde o momento inicial até ao final.
2. O segundo objetivo foi comparar as evoluções apenas dentro da turma 1, separando os momentos pré-TIN (até ao segundo momento de testes) e pós-TIN (após o segundo momento de testes)

5.5. Procedimentos Estatísticos

Para descrever as duas turmas são utilizadas as frequências sendo apresentadas com gráficos de colunas agrupadas.

Para avaliar a evolução das duas turmas desde o momento inicial até ao final, utilizou-se a ANOVA de medidas repetidas tendo como variáveis preditoras a turma, o género e a idade. Hair et al. (2010) recomendam a utilização do traço de Pillai, pois é a estatística mais potente para amostras em que as categorias variáveis categóricas têm dimensões pequenas e diferentes.

Os resultados são apresentados através de gráficos e dos modelos estimados para cada uma das variáveis (Abdominais, Flexões, Impulsão Vertical e Impulsão Horizontal).

Todos os dados foram analisados com o software IBM-SPSS versão 28.0 (IBM Corporation, Nova York, EUA), que considerou diferenças estatisticamente significativas se $p < 0,05$.

5.6. Apresentação dos Resultados

a. Caracterização das duas turmas

A caracterização das duas turmas incluídas no estudo é apresentada nas Figura 3 e Figura 4. Existem algumas diferenças observadas no número de indivíduos do sexo masculino entre duas turmas, nomeadamente Turma 1 e Turma 2, com percentagens de 77,8% e 52,4%, respetivamente (Figura 3). Estas proporções indicam que a Turma 1 possui uma percentagem mais elevada de indivíduos do sexo masculino em comparação com a Turma 2.

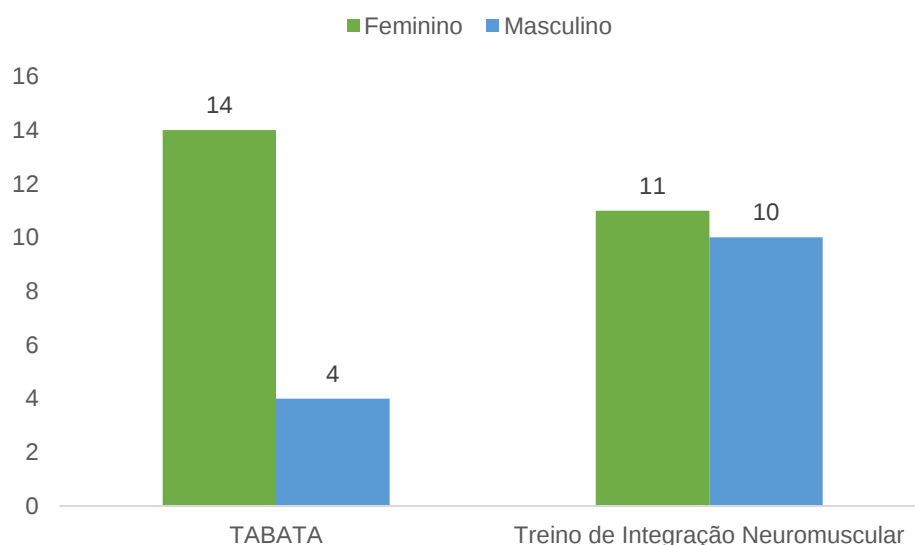


Figura 3 – Distribuição das turmas por género

Analisando a idade dos alunos (Figura 4), observa-se que as o número de estudantes com 15 e 16 anos nas turmas apresenta diferenças relativamente pequenas. Na Turma 1, a percentagem de alunos com 15 anos é de 33,3% e com 16 anos é de 55,6%, enquanto na Turma 2, a percentagem de alunos com 15 anos é de 38,1% e com 16 anos é de 52,4%.

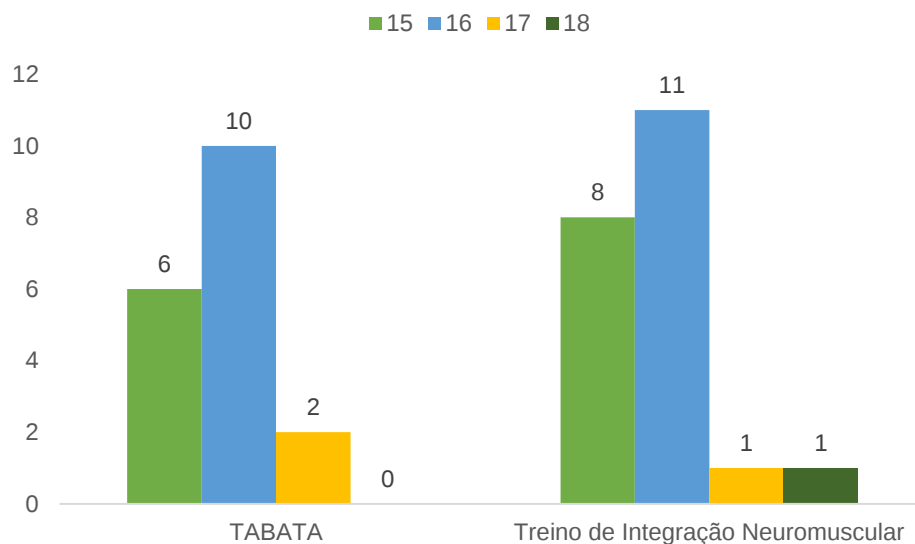


Figura 4 - Distribuição das turmas segundo a idade

b. Análise dos dados face aos objetivos do estudo

Objetivo principal

Para avaliar o objetivo principal do estudo estimamos quatro ANOVA de Medidas Repetidas tendo como fatores o género e a turma e como co variável a idade.

Analisando os resultados para o número de repetições de abdominais (Tabela 2 e Figura 5), observa-se que o género (Traço de Pillai = 0,00; $F(1,34) = 0,00$; $p = 0,990$) e a idade (Traço de Pillai = 0,03; $F(1,34) = 0,96$; $p = 0,334$) não apresentam qualquer impacto com significância estatística na evolução do número de repetições de abdominais. A evolução do número de repetições de abdominais também não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último momento (Traço de Pillai = 0,00; $F(1,34) = 0,00$; $p = 0,954$). De igual forma, a turma também não apresenta qualquer efeito estatisticamente significativo na evolução do número de repetições de abdominais (Traço de Pillai = 0,05; $F(1,34) = 1,85$; $p = 0,183$).

Efeito	Traço de Pillai	F	Graus de Liberdade Hipóteses	Graus de Liberdade Erro	p
Momentos	0,00	0,00	1	34	0,954
Idade*Momentos	0,00	0,00	1	34	0,990
Género*Momentos	0,03	0,96	1	34	0,334
Turma*Momentos	0,05	1,85	1	34	0,183

Tabela 2 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: repetições de abdominais; Variáveis Independentes: Idade, Género e Turma

* $p < 0,05$

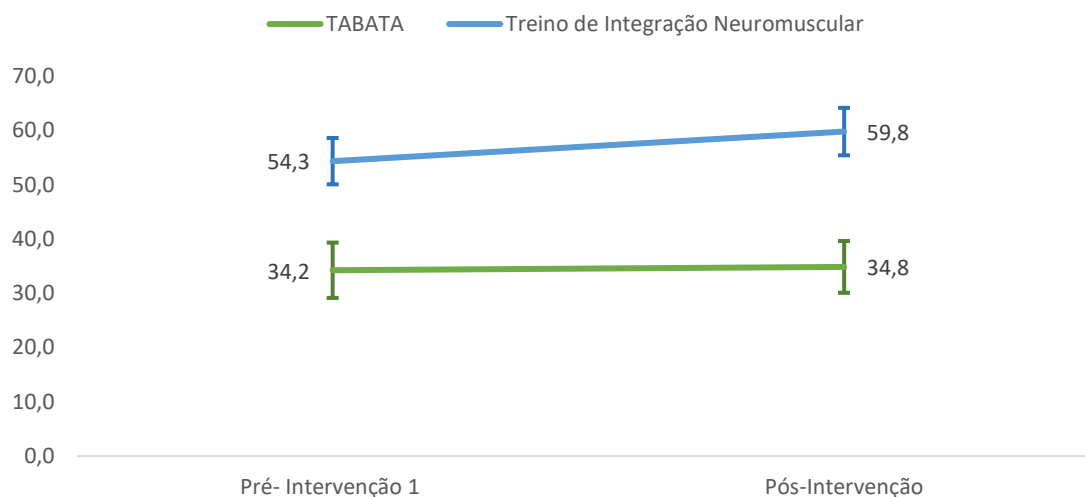


Figura 5 - Evolução do número médio de repetições de abdominais segundo a turma

Quanto aos resultados para o número de repetições de flexões (Tabela 3 e Figura 6), observa-se que globalmente não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último momento (Traço de Pillai = 0,04; $F(1,34) = 01,35$; $p = 0,253$). Quanto à idade, não foi observado impacto significativo na evolução do número de repetições de flexões (Traço de Pillai = 0,06; $F(1,34) = 2,03$; $p = 0,164$). O género apresentou um impacto estatisticamente significativo na evolução (Traço de Pillai = 0,00; $F(1,34) = 0,00$; $p < 0,05$). No género feminino existe um aumento significativo entre o primeiro e último momento. Além disso, a turma também apresentou um efeito estatisticamente significativo na evolução do número de repetições de flexões (Traço de Pillai = 0,26; $F(1,34) = 12,10$; $p < 0,01$). O aumento foi maior na Turma 1 do que na Turma 2 (Figura 6).

Efeito	Traço de Pillai	F	Graus de Liberdade Hipóteses	Graus de Liberdade Erro	p
Momentos	0,04	1,35	1	34	0,253
Idade*Momentos	0,06	2,03	1	34	0,164
Género*Momentos	0,12	4,42	1	34	0,043*
Turma*Momentos	0,26	12,10	1	34	0,001**

Tabela 3 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: repetições de flexões; Variáveis independentes: Idade; Género e Turma

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

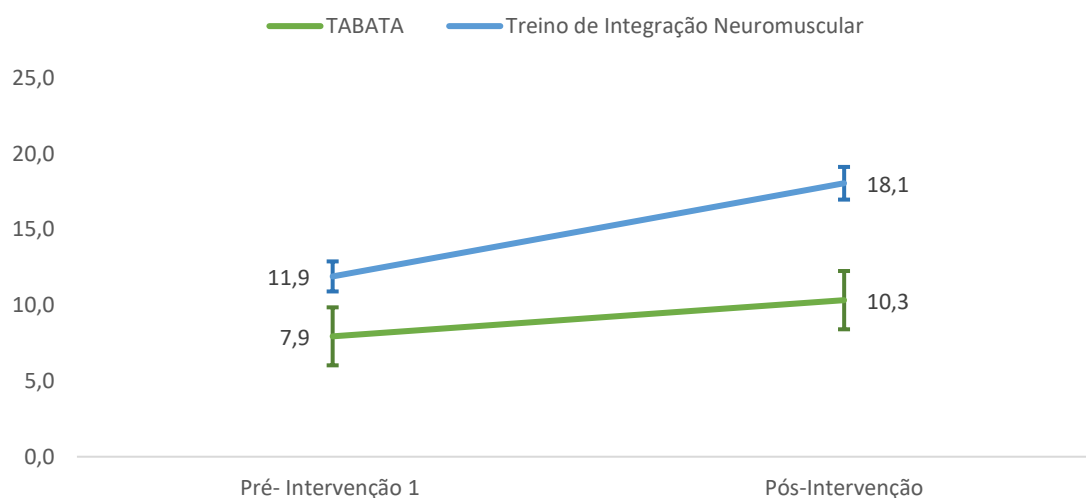


Figura 6 - Evolução do número médio de repetições de flexões segundo a turma

Os resultados obtidos para a impulsão vertical (cm) (Tabela 4 e Figura 7) indicam que o género (Traço de Pillai = 0,00; $F(1,34) = 0,01$; $p = 0,944$) e a idade (Traço de Pillai = 0,01; $F(1,34) = 0,45$; $p = 0,507$) não apresentam impacto estatisticamente significativo na evolução da impulsão vertical. Além disso, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último momento da medição da impulsão vertical (Traço de Pillai = 0,01; $F(1,34) = 0,22$; $p = 0,644$). De forma semelhante, a turma também não apresentou qualquer efeito estatisticamente significativo na evolução da impulsão vertical (Traço de Pillai = 0,06; $F(1,34) = 2,27$; $p = 0,141$).

Efeito	Traço de Pillai	F	Graus de Liberdade Hipóteses	Graus de Liberdade Erro	p
Momentos	0,01	0,22	1	34	0,644
Idade*Momentos	0,01	0,45	1	34	0,507
Género*Momentos	0,00	0,01	1	34	0,944
Turma*Momentos	0,06	2,27	1	34	0,141

Tabela 4 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: impulsão vertical (cm); Variáveis independentes: Idade; Género e Turma

* $p < 0,05$

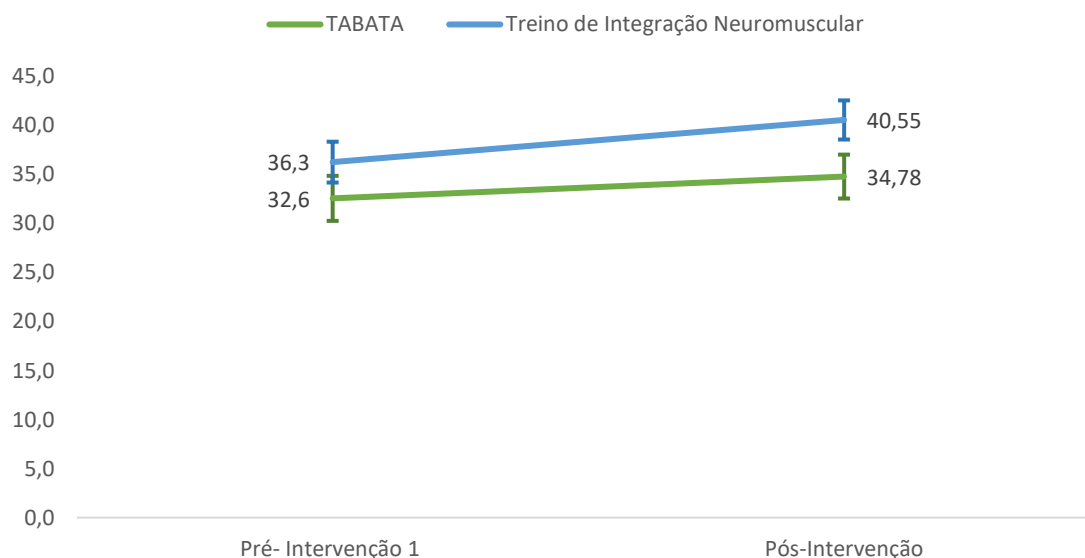


Figura 7 - Evolução do valor médio de impulsão vertical (cm) segundo a turma

Ao analisar os resultados para a impulsão horizontal (cm) (Tabela 5 e Figura 8), constata-se que tanto o género (Traço de Pillai = 0,00; $F(1,34) = 0,19$; $p = 0,662$) quanto a idade (Traço de Pillai = 0,00; $F(1,34) = 0,03$; $p = 0,858$) não demonstram qualquer impacto estatisticamente significativo na evolução da impulsão horizontal. Adicionalmente, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último momento da medição da impulsão horizontal (Traço de Pillai = 0,00; $F(1,34) = 0,00$; $p = 0,970$). A turma também não apresentou qualquer efeito estatisticamente significativo na evolução da impulsão horizontal (Traço de Pillai = 0,05; $F(1,34) = 0,12$; $p = 0,736$).

Efeito	Traço de Pillai	F	Graus de Liberdade Hipóteses	Graus de Liberdade Erro	p
Momentos	0,00	0,00	1	34	0,970
Idade*Momentos	0,00	0,03	1	34	0,858
Género*Momentos	0,01	0,19	1	34	0,662
Turma*Momentos	0,00	0,12	1	34	0,736

Tabela 5 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: impulsão horizontal (cm); Variáveis independentes: Idade; Género e Turma

* $p < 0,05$

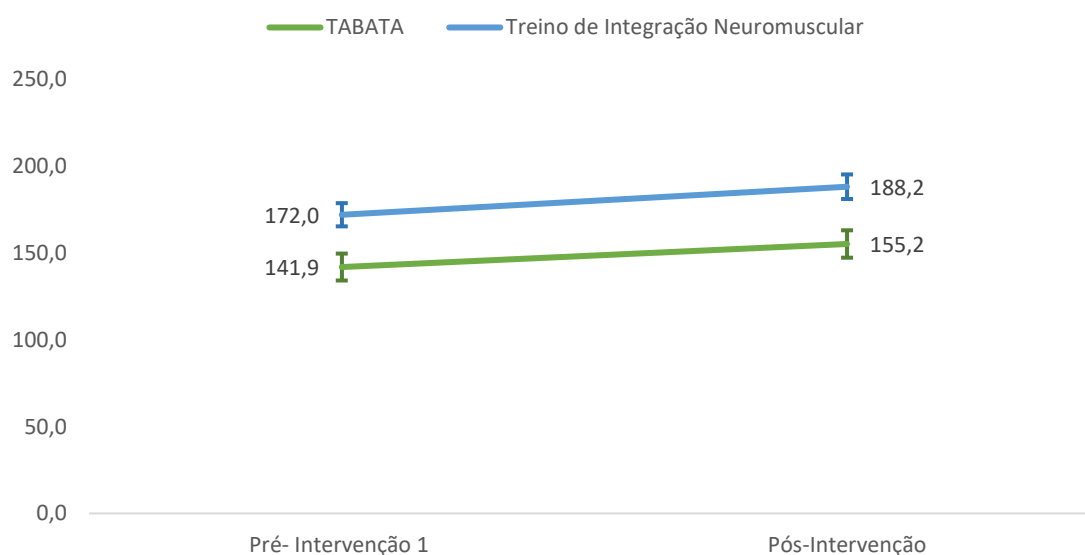


Figura 8 - Evolução do valor médio de impulsão horizontal (cm) segundo a turma

Objetivo secundário

Na Tabela 6 e na Figura 9 são apresentados os resultados referentes ao número de repetições de abdominais da turma 1. Observou-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último momento no número de repetições de abdominais (Traço de Pillai = 0,00; $F(2,16) = 0,03$; $p = 0,976$). Este resultado indica que não houve uma evolução estatisticamente significativa no número de repetições de abdominais ao longo do tempo para a turma 1. Os resultados revelaram igualmente que o género (Traço de Pillai = 0,07; $F(2,16) = 0,59$; $p = 0,565$) e a idade (Traço de Pillai = 0,00; $F(2,16) = 0,01$; $p = 0,989$) não apresentam um impacto estatisticamente significativo na evolução do número de repetições de abdominais.

Efeito	Traço de Pillai	F	Graus de Liberdade Hipóteses	Graus de Liberdade Erro	p
Momentos	0,00	0,03	2	16	0,976
Idade*Momentos	0,00	0,01	2	16	0,989
Género*Momentos	0,07	0,59	2	16	0,565

Tabela 6 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: repetições de abdominais; Variáveis independentes: Idade e Género (Turma 1)

* $p < 0,05$

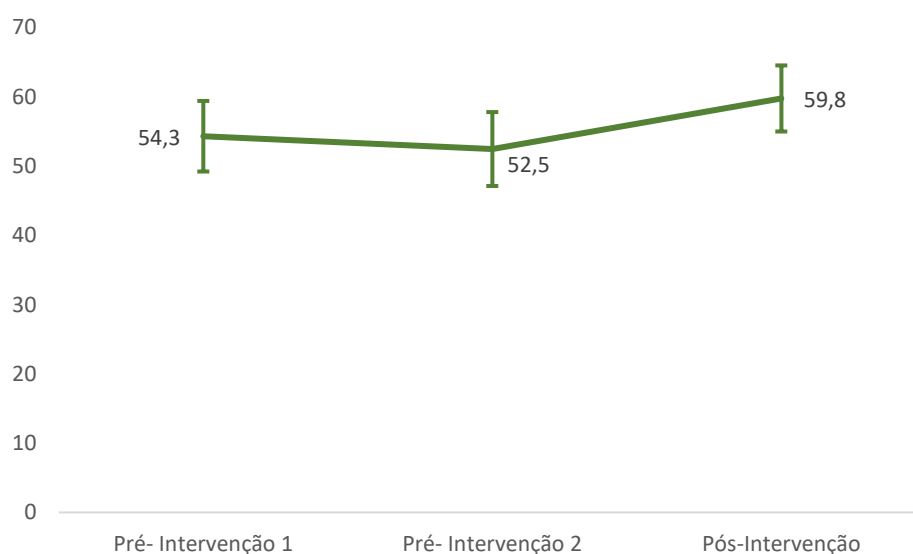


Figura 9 - Evolução do número médio de repetições abdominais da turma 1

Analisando os resultados para a o número de repetições de flexões da turma 1 (Tabela 7 e Figura 10), destaca-se que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último momento da medição das repetições de flexões (Traço de Pillai = 0,19; $F(2,16) = 1,89$; $p = 0,183$) para a turma 1, o que indica que não houve uma evolução estatisticamente significativa no número de repetições de flexões ao longo do tempo para essa turma específica. Além disso, tal como anteriormente, os resultados sugerem que o género (Traço de Pillai = 0,27; $F(2,16) = 2,90$; $p = 0,084$) e a idade (Traço de Pillai = 0,22; $F(2,16) = 2,30$; $p = 0,132$) não apresentam impacto estatisticamente significativo na evolução do número de repetições de flexões.

Efeito	Traço de Pillai	F	Graus de Liberdade Hipóteses	Graus de Liberdade Erro	p
Momentos	0,19	1,89	2	16	0,183
Idade*Momentos	0,22	2,30	2	16	0,132
Género*Momentos	0,27	2,90	2	16	0,084

Tabela 7 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: repetições de flexões; Variáveis independentes: Idade e Género (Turma 1)

* $p < 0,05$

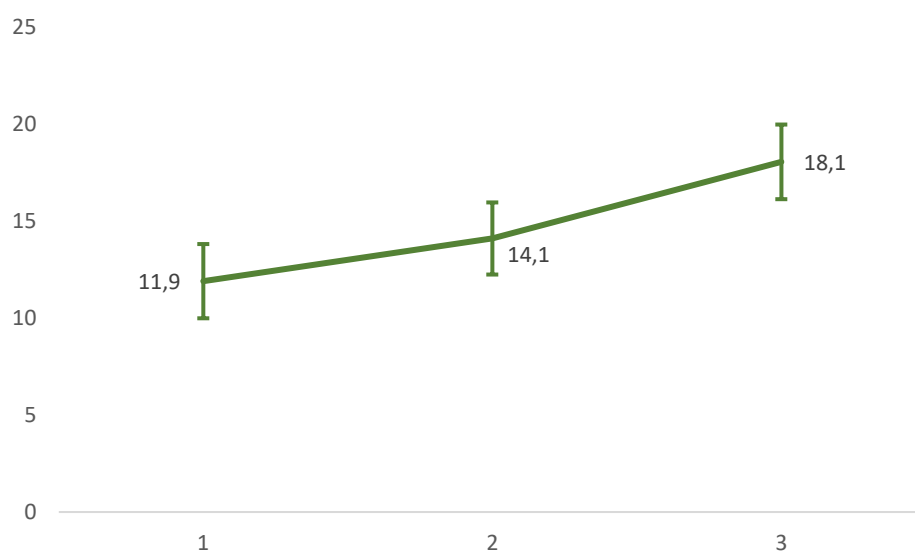


Figura 10 - Evolução do número médio de repetições de flexões da turma 1

Ao examinar os resultados da turma 1 no que respeita à impulsão vertical (cm) (Tabela 8 e Figura 11), destaca-se que não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último momento da medição (Traço de Pillai = 0,18; $F(2,16) = 1,70$; $p = 0,214$). Estes resultados sugerem que não houve uma evolução estatisticamente significativa na impulsão vertical ao longo do tempo para essa turma específica. Quanto ao género e idade, observa-se que tanto o género (Traço de Pillai = 0,19; $F(2,16) = 1,86$; $p = 0,188$) como a idade (Traço de Pillai = 0,19; $F(2,16) = 1,89$; $p = 0,184$) não apresentaram um impacto estatisticamente significativo na evolução do impulsão vertical.

Efeito	Traço de Pillai	F	Graus de Liberdade Hipóteses	Graus de Liberdade Erro	p
Momentos	0,18	1,70	2	16	0,214
Idade*Momentos	0,19	1,89	2	16	0,184
Género*Momentos	0,19	1,86	2	16	0,188

Tabela 8 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: impulsão vertical (cm); Variáveis independentes: Idade e Género (Turma 1)

* $p < 0,05$

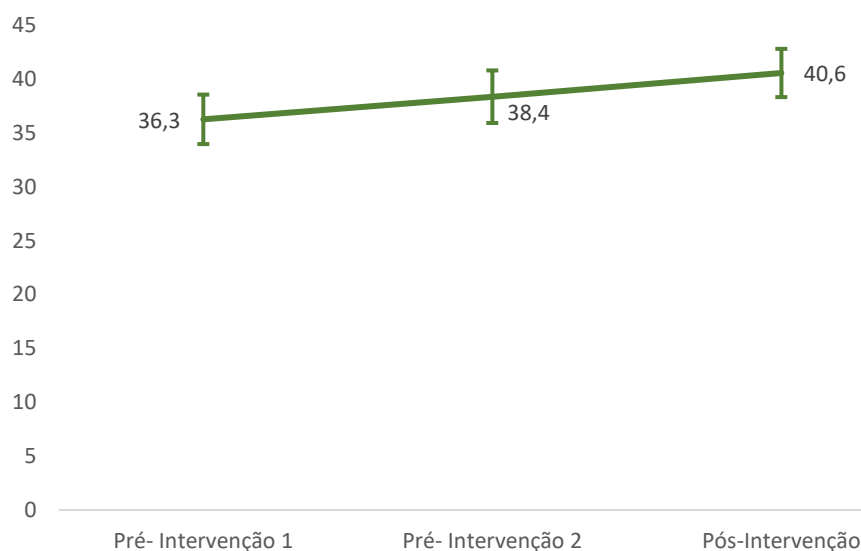


Figura 11 - Evolução do valor médio de impulsão vertical (cm) da turma 1

Ao examinar os resultados do impulsão horizontal (cm) na turma 1 (Tabela 9 e Figura 12), constata-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o último momento da medição (Traço de Pillai = 0,03; $F(2,16) = 0,28$; $p = 0,760$). Esses resultados indicam que não houve uma evolução estatisticamente significativa no impulsão horizontal ao longo do tempo para essa turma específica. Em relação ao género e à idade, tanto o género (Traço de Pillai = 0,08; $F(2,16) = 0,72$; $p = 0,500$) quanto a idade (Traço de Pillai = 0,02; $F(2,16) = 0,20$; $p = 0,819$) não exerceram um impacto estatisticamente significativo na evolução da impulsão horizontal.

Efeito	Traço de Pillai	F	Graus de Liberdade Hipóteses	Graus de Liberdade Erro	p
Momentos	0,03	0,28	2	16	0,760
Idade*Momentos	0,02	0,20	2	16	0,819
Género*Momentos	0,08	0,72	2	16	0,500

Tabela 9 - Anova de Medidas Repetidas: Variável dependente: impulsão horizontal (cm); Variáveis independentes: Idade e Género (Turma 1)

* $p < 0,05$

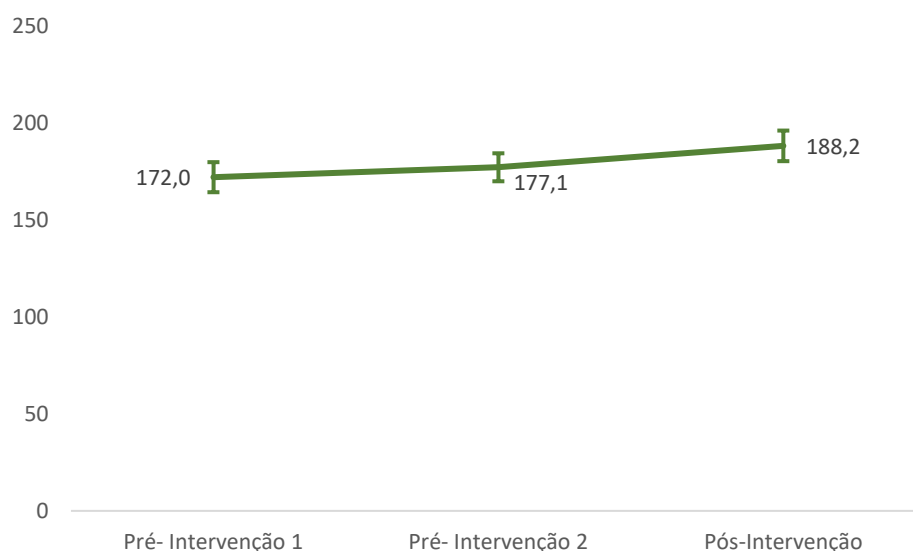


Figura 12 - Evolução do valor médio de impulsão horizontal (cm) da turma 1

5.7. Interpretação dos Resultados

Relativamente ao objetivo principal, no que diz respeito às repetições de abdominais, ainda que não existam resultados estatisticamente significativos nas três variáveis independentes (idade, género e turma) e em relação aos momentos (pré-intervenção e pós-intervenção), é possível verificar que existe uma boa melhoria, sendo que na turma onde foi aplicado o TIN existiu um aumento de 5,5 abdominais em média, da primeira avaliação à última. Já na turma onde foram aplicados planos de TABATA apenas existiu um aumento de 0,6 abdominais em média da pré-intervenção à pós-intervenção. Assim sendo, existiu uma melhoria cerca de 9,17 vezes superior na turma onde foi aplicado o TIN.

Já nas repetições de flexões, não existiram também resultados estatisticamente significativos relativamente à variável independente idade e aos momentos (pré-intervenção e pós-intervenção), mas existiram resultados significativos relativamente ao género e à turma. O género feminino demonstrou que houve um aumento substancial no número de repetições de flexões. Comparando as duas turmas, existiu um aumento de 6,2 flexões em média na turma onde foi aplicado o TIN, havendo apenas um aumento de 2,4 flexões em média na turma onde foram aplicados planos de TABATA. Conseguimos perceber que a melhoria na turma 1 foi 2,58 vezes superior à turma 2.

Relativamente à impulsão vertical, não existiram impactos estatisticamente significativos em todas as variáveis independentes (idade, género e turma) e momentos (pré-intervenção e pós-intervenção), sendo que, existindo uma melhoria de 4,25 cm na turma 1 e de 2,18 cm na turma 2, é possível observar que existiu um aumento 1,95 vezes superior com a aplicação do TIN.

Por fim, relativamente ao objetivo principal, chegando à impulsão horizontal, é possível verificar que não existiram resultados estatisticamente significativos no que diz respeito às variáveis independentes (idade, género e turma) e aos momentos (pré-intervenção e pós-intervenção). Ainda assim, se olharmos para os dados, podemos verificar que existiu um aumento de 16,2 cm em média na turma 1, tendo um aumento de apenas 13,3 cm, o que corresponde a um aumento 1,22 vezes maior na turma onde foi aplicado o TIN.

Passando para o objetivo secundário, analisando apenas a turma onde foi aplicado o TIN, é possível observar que, relativamente à variável dependente repetições de abdominais, não existiram melhorias estatisticamente significativas no que diz respeito às variáveis independentes (idade, género e turma), bem como aos momentos (pré-intervenção 1 e pós-intervenção). Ainda assim, observou-se que entre o primeiro e segundo momentos existiu até um decréscimo do número de repetições em média, sendo este número aumentado em 7,3 repetições em média, após a aplicação do TIN.

No que diz respeito ao número de repetições de flexões, não existiram impactos estatisticamente significativos em todas as variáveis independentes (idade, género e turma) e momentos (pré-intervenção 1 e pós-intervenção), sendo possível observar que existiu um aumento de 2,2 repetições em média do primeiro para o segundo momento e um aumento de 4 repetições em média do segundo para o terceiro momento, o que nos demonstra um aumento 1,82 vezes superior após a aplicação do TIN.

Chegando à impulsão vertical, não existiram impactos estatisticamente significativos em todas as variáveis independentes (idade, género e turma) e momentos (pré-intervenção 1 e pós-intervenção), dando para verificar que existiu um aumento de 2,2 cm, em média, após a aplicação do TIN, e um aumento de 2,1 cm, em média, antes da aplicação do mesmo, o que demonstra ter sido o teste onde existiu menor evolução por parte dos alunos com a aplicação desta metodologia.

Já na impulsão horizontal, apesar de não existirem melhorias estatisticamente significativas em todas as variáveis independentes (idade, género e turma) e momentos (pré-intervenção 1 e pós-intervenção), foi possível verificar que existiu um aumento 2,18 vezes maior quando comparando o período entre a pré-intervenção 2 e a pós-intervenção, e a pré-intervenção 1 e pré-intervenção 2. Foi observada então uma melhoria de apenas 5,1 cm, em média, antes da aplicação do TIN e uma melhoria de 11,1 cm, em média, após a aplicação desta metodologia.

5.8. Conclusão

O objetivo final consistia em aplicar um plano de treino com vista à melhoria da aptidão física dos alunos, mais especificamente ao aumento dos níveis de força superior, média e inferior, bem como perceber se esta ferramenta TIN pode ser útil para o contexto escolar e para os professores de EF.

Foi possível observar que, apesar de não existirem muitos resultados estatisticamente significativos, os alunos ou tiveram uma evolução semelhante à aplicação de outra metodologia mais “tradicional” (TABATA) ou tiveram uma evolução superior, comprovando que o TIN contribui para a melhoria da força superior, média e inferior. Ao mesmo tempo, foi possível produzir uma organização e aplicação de exercícios que se dividiam por níveis de forma a estarem adequados a todos os alunos.

Olhando para as duas turmas em questão, verificou-se que a aplicação do TIN teve impactos maiores na aptidão física dos alunos, aquando comparada com a aplicação de planos de TABATA.

Um outro objetivo cumprido muito importante na aplicação desta metodologia foi conseguir promover uma autonomia e responsabilidade maior por parte dos alunos, de forma que estes escolhessem o nível de exercício mais adequado e a nunca se sentirem deslocados relativamente ao trabalho a seguir. Ainda que estes trabalhassem em grupo, conseguiam ter um plano individual, algo que é absolutamente indispensável para que os alunos estejam motivados, ou seja, para poderem trabalhar em conjunto com os seus colegas, mas com um nível de dificuldade adequado às necessidades de cada um.

Apesar de ter procurado resultados mais significativos com a aplicação do TIN, consegui atingir os objetivos pensados no início do estudo sendo que certamente levarei esta metodologia comigo para aplicar nos próximos anos nas minhas futuras turmas, onde continuarei a estudar a evolução e os benefícios associados. Sendo uma metodologia pouco utilizada, ainda em fase de crescimento, sinto que consegui cativar os meus pares do NE e que contribui para este difícil início de “espalhar a mensagem” relativamente a esta metodologia. Creio que será uma grande possibilidade para os elementos do meu NE aplicarem esta metodologia no futuro.

É com grande prazer e orgulho que verifico, através da aplicação dos testes FITescola, que ao longo do ano contribuí para uma evolução da aptidão física dos alunos, indo ao encontro daquilo que penso ser o essencial na disciplina de EF que é manter os jovens e crianças mais ativos e saudáveis, estando mais preparados para as demandas do dia-a-dia, aos mesmo tempo que foram ficando mais motivados para a prática desportiva também.

Saliento que todo este processo evolutivo foi possível dado o nível de comprometimento dos alunos em questão e do seu entendimento sobre a importância que existe para a sua saúde em terem os seus níveis de aptidão física elevados. Estes mostraram-se empenhados e 100% disponíveis para fazerem parte deste processo experimental, fator que foi determinante para uma boa aplicação do TIN.

Dada a pouca evidência científica sobre esta metodologia, torna-se difícil comparar resultados com outras aplicações da mesma, esperando que no futuro os resultados obtidos possam ser utilizados para o estudo do utilização do TIN.

5.9. Bibliografia

- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). Programas Nacionais de Educação Física, 1º–12º ano. *Projecto de Programas de EF Para Os Ensinos Básico e Secundário Instituído Pelo Dec-Lei, 286/89*.
- Carvalho, C. (2003). *Treino e desenvolvimento da força em crianças e jovens*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/23957>
- Collins, K., Rooney, B. L., Smalley, K. J., & Havens, S. (2004). Functional fitness, disease and independence in community-dwelling older adults in western Wisconsin. *WMJ-MADISON*, 103(1), 42–48.
- de Sousa Pereira, E., & Moreira, O. C. (2013). Importância da aptidão física relacionada à saúde e aptidão motora em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia Do Exercício (RBPFE)*, 7(39), 12.

- DGE. (2018a). Aprendizagens essenciais. Ensino básico. *Recuperado de Http://Www. Dge. Mec. Pt/Aprendizagens-Essenciais-Ensino-Basico*. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Faigenbaum, A. D. (1995). Psychosocial benefits of prepubescent strength training. *Strength & Conditioning Journal*, 17(2), 28–32.
- Gambetta, V., Gray, G., Radcliffe, J., & Soncrant, J. (2002). *Gambetta method: A common sense guide to functional training for athletic performance*. Gambetta Sports Training Systems.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis: Pearson College division. *Person: London, UK*.
- Kraemer, W. J., & Fleck, S. J. (2005). *Strength training for young athletes*. Human Kinetics.
- Pombeiro, M. F., Diniz, J. M. F. A., & Matos, M. G. de. (2014). Teenagers lifestyles: screen time and physical activity.
- Santana, J. C. (2015). *Functional training*. Human Kinetics.
- Sewall, L., & Micheli, L. J. (1986). Strength training for children. *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 6(2), 143–146.
- Siff, M. C. (2002). Functional training revisited. *Strength & Conditioning Journal*, 24(5), 42–46.
- Tabata, I. (2019). Tabata training: one of the most energetically effective high-intensity intermittent training methods. *The Journal of Physiological Sciences*, 69(4), 559–572.
- Tavares, C., & Figueiredo, P. (2015). Treino Funcional: Uma proposta metodológica de abordagem. *Treino Da Força: Princípios Biológicos e Métodos de Treino*, 1, 199–210.

6. Conclusão

Chegando ao final deste ano letivo e olhando para trás, tudo o que pudesse ou tentasse prever inicialmente acabou por se revelar bastante mais denso e diversificado. É o final de um ciclo de estudos que, atualmente, representa um dos objetivos principais de vida da maior parte do jovens portugueses. Este é o marco que nos desprende dos professores da faculdade, PC e PO, tornando-os cada vez mais independentes e responsáveis. Mas, a expressão “fechar um ciclo”, dirige-se apenas ao facto de poder finalmente exercer a profissão de professor de EF como todos os outros. O processo de aprendizagem como professor é um ciclo que nunca se vai fechar e é extremamente importante e significativo que eu tenha conseguido perceber isso ao longo de todo o ano letivo. Este ano põe-nos à prova e lança-nos à verdadeira realidade, mas não faz de mim bom professor ou conhecedor de todas as áreas da EF. Bem pelo contrário, vejo aumentada a minha responsabilidade de procurar e saber mais sobre muitas áreas que não domino tão bem, sabendo também que o aparecimento de novas matérias, conhecimentos e metodologias vai sempre estar presente ao longo da minha carreira como professor, algo que me obriga a continuar a ser para sempre um estudante do desporto e do ensino da EF.

É de salientar que, apesar de muitas vezes ter pensado que era já demasiado exigente ter de trabalhar em sessões de microensino nas escolas já no primeiro ano do MEEFEBS, agora percebo o quão importante foi, principalmente para que o início deste ano de EP pudesse fluir de forma mais natural. O facto de termos tido tanto contacto com situações não controladas decorrentes do normal funcionamento de uma aula de EF, fez com que desenvolvesse ferramentas de ‘improvisação’ e resolução de problemas muito importantes para o que se avizinhava. Fazendo um paralelismo com o que diz Kraemer & Fleck (2005) sobre a importância da utilização de formas jogadas para o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade em crianças e jovens no planeamento do treino das capacidades físicas, foi muito importante sermos colocados desde início perante a verdadeira realidade onde todos os dias temos situações anormais que nos obrigam a sermos criativos e sensíveis a essas mesmas situações. Ainda que não tenha sido possível passar por todas

as matérias que se podem abordar na escola no primeiro ano da faculdade, tivemos contacto com muitas e com as mais comuns, tendo sido apenas o Tag Rugby a modalidade que não havia abordado. Desta forma, foi sem dúvida determinante para o nosso crescimento termos tido esse contacto tão diversificado no primeiro ano do MEEFEBS.

Um fator que penso ter tornado este ano diferente de muitos anos anteriores (principalmente de 2020), foi o facto de num passado recente os alunos terem estado muito tempo fechados em casa, consequência da pandemia Covid-19. Principalmente na experiência vivida com o 5º ano de escolaridade, foi possível sentir uma enorme falta de capacidades motoras por parte dos alunos, por falta de estímulo causado pela pandemia. Os alunos tiveram de estar muito tempo em casa, "agarrados" às novas tecnologias e, muitos deles, sem espaço para realizarem ATF, o que fez com que apresentassem, de forma geral, um nível de motricidade muito inferior ao habitual (I. R. da Silva et al., 2022). Posto isto, foi desafiante e enriquecedor ao mesmo tempo, ter de adequar as aprendizagens essenciais às capacidades atuais destes alunos, cujo desenvolvimento motor foi posto em causa. Mais uma prova de que, mais uma vez, como professores, a qualquer momento podemos ter de adaptar os nossos conhecimentos e metodologias a situações imprevisíveis.

Saio deste EP com a certeza de que foi o ano mais exigente da minha vida e me foi possível conhecer um nível diferente de capacidade de trabalho que sou capaz de atingir. Com treinos bi-diários, um horário de 14 horas na escola juntamente com todo o trabalho de casa e fins de semana ocupados com viagens/jogos, sinto que tive de elevar a minha força de vontade a níveis que desconhecia e, se apenas existisse este fator positivo no EP, já teria sido suficiente para valer a pena todo o esforço. Conseguir descobrir e desenvolver capacidades que não sabia que tinha ou podia ter, é sem dúvida a maior aprendizagem que levo deste ano. Realmente, somos capazes de bem mais do que aquilo que pensamos. O facto de ser em simultâneo atleta profissional e professor, facilitou em alguns momentos a minha aproximação com os alunos tendo sido outro benefício de conciliar as duas coisas.

O facto de darmos aulas em diferentes escolas no primeiro ano do MEEFEBS, de termos contacto com outra durante todo o EP e de

partilharmos/refletirmos com os nossos colegas de mestrado inseridos noutras realidades, fez com que tenha percebido o nível de complexidade de cada escola, desde horários, espaços disponíveis, *roulement*, entre outros. Na impossibilidade de passarmos por várias escolas diferentes no EP, foi muito importante existir esta partilha e reflexão entre todos os intervenientes deste ciclo de estudos para que passemos a estar mais alerta para o que nos reserve o futuro.

Olhando para o processo de ensino-aprendizagem, segundo P. Gomes et al. (2014) é possível perceber que este é extremamente influenciado pelas características individuais de cada professor estagiário, bem como a forma como refletem e analisam a experiência da própria prática. Ainda assim, existem diversos fatores que também influenciam a forma como vamos moldando o nosso perfil ao longo deste ano de estágio, sendo que um dos que senti que mais me influenciou foi a relação e as próprias características da PC. A verdade é que, por mais conhecimento que possamos adquirir sobre a prática, acabamos por nos guiar pela forma de pensar e de intervir do PC. Assim, chego ao final deste ano de EP com a sensação de que muitas características e metodologias que adquiri ou a partir das quais me guio como professor, foram sendo vincadas também pelas ideologias da PC, o que demonstra o grande impacto e responsabilidade que esta função acarreta. O facto de ter existido uma relação próxima com a PC e uma constante partilha e reflexão, fez com que o meu aproveitamento fosse muito maior, sentindo que adquiri uma grande parte do meu conhecimento por causa disto.

O EP mudou por completo a forma como me conheço a mim próprio e como me relaciono com os outros. O facto de termos de estar constantemente a lidar com outras pessoas, de outras idades, de diferentes contextos, com diferentes formas de pensar, leva-nos a construir a nossa identidade profissional (Gomes et al., 2014), mas também, a nossa identidade pessoal. Conseguimos afirmar inequivocamente alguns princípios e valores dos quais não prescindimos, ganhando um grande à vontade para expor aquilo que temos dentro da nossa cabeça. A aquisição destas características e construção de identidade profissional e pessoal leva-nos a conseguir agir com uma maior responsabilidade e autonomia, quer no contexto profissional, quer na vida.

Felizmente, através da experiência em dois ciclos distintos e com turmas também muito diferentes a todos os níveis, foi possível perceber que ser professor não é ter o conhecimento específico e estar pronto para ensinar. Ser professor é ter esse mesmo conhecimento específico, mas estar pronto para incluir os alunos no processo de ensino-aprendizagem, sabendo que cada ano letivo dos três ciclos (2º ciclo, 3º ciclo e secundário) é completamente diferente, acrescendo o facto de cada turma ser distinta da outra e sabendo que cada escola tem o seu próprio contexto também. Resumindo, foi importante ter contacto com estas duas realidades tão diferentes pois, foi possível perceber que nunca poderei pensar que já conheço uma ou outra realidade, porque todos os anos as turmas serão novas, diferentes e exigiram adaptação da minha parte.

Relativamente à avaliação, acabo o EP com a clara sensação de que é um processo difícil e necessário, mas que é algo que é preciso treinar e aprimorar. Sempre que avaliamos um aluno ou atribuímos uma classificação, estamos perante uma enorme responsabilidade pois podemos estar a condicionar o futuro do mesmo. Sinto que é essencial avaliar em determinados momentos formais, mas que deve existir uma monitorização constante do nível dos alunos para que a avaliação se aproxime cada vez mais do justo resultado.

A ideia com a qual iniciei o estágio, de que um dos objetivos mais importantes da EF é potenciar o tempo de ATF dos alunos, foi seguida até ao final do mesmo. Com os normais erros decorrentes da prática e com alguns contratempos normais também, chego ao final do EP com a certeza de que consegui utilizar o maior tempo de aula possível para manter os alunos ativos. Havendo todo um programa curricular que é necessário conseguir transmitir aos alunos, acima de tudo é necessário colocar os jovens e crianças em ATF dado o grande sedentarismo nestas idades nos dias que correm.

Uma grande aprendizagem que retirei deste EP foi uma evolução no ato de refletir. A reflexão é decisiva neste processo de formação de professores, sendo que numa fase inicial existe um dispêndio muito grande ao realizá-la. Tal como no treino, é importante treinar bem e não apenas em quantidade, também é muito diferente saber utilizar a reflexão ou refletir sobre tudo e de forma muito genérica/dispersa. Assim que fui aprendendo a refletir de forma mais eficiente, a construção do conhecimento foi muito maior, e senti que esta

melhoria no processo de reflexão profissional teve impacto positivo na reflexão pessoal também.

No que diz respeito ao estudo que é pretendido durante a passagem pelo EP, existe definitivamente o sentimento de uma grande aprendizagem. A verdade é que mesmo com todo o conhecimento que nos é transmitido sobre a área da investigação científica, ao longo da licenciatura e do primeiro ano do MEEFEBS, apenas com a prática, mais uma vez, temos a real noção de como funciona. Apesar de os resultados não terem sido (na maioria) estatisticamente significativos, foi possível observar melhorias na aplicação deste trabalho, não só comprovando a eficiência do trabalho da condição física nestas idades, como credibilizando uma ferramenta que pode ser bastante útil para os professores na escola e que ainda é pouco utilizada.

D. Schön (1992, p. 1) diz-nos “(...) tal como as crianças aprendem a obter boas notas em vez de aprenderem os conteúdos que são ensinados.”. Em jeito de conclusão, o desafio do ensino deve ser contrariar esta ideia de que a escola serve para ter boas notas. Como professores, somos responsáveis pela formação destes alunos e, como tal, não podemos promover que estes procurem, em primeiro lugar, ter bons resultados. Devemos demonstrar que se estes se envolverem no processo ensino-aprendizagem e, efetivamente, adquirirem os conteúdos, as boas notas serão um efeito e não uma causa.

7. Bibliografia

- Aguiar, E. V. B. (2008). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *VÉRTICES, Rio de Janeiro, 10*, 63–71.
- Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez editora.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Educação Física Escolar: Referenciais Para o Ensino de Qualidade. Belo Horizonte: Casa Da Educação Física*, 119–149.
- Baguinho Bento, H. (2014). O desporto como meio de formação da condição humana: O que urge ao desporto. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*.
- Barbanti, V. J. (1986). *Treinamento físico: bases científicas*.
- Batista, T. P. (2019). O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. *Revista Insignare Scientia-RIS, 2*(3), 287–293.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (Livros Horizonte, Ed.).
- Blatchford, P. (2003). *The class size debate: Is small better?* McGraw-Hill Education (UK).
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação, 23*, 77–93. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34927867003>
- Bom, L. (2016). *Bom, L. (2016-11-10) TEXT Planos por Etapas ou Blocos PAEFD redação*.
- Bom, L., Carvalho, L., Mira, J., Pedreira, M., Carreiro da Costa, F., Cruz, S., Jacinto, J., & Rocha, L. (1989). Programas Nacionais de Educação Física, 1º–12º ano. *Projecto de Programas de EF Para Os Ensinos Básico e Secundário Instituído Pelo Dec-Lei, 286/89*.
- Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Journal of Physical Education, 14*(2), 21–31.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction, 21*(1), 95–108.

- Camargo, E. M. de, & Añez, C. R. R. (2020). Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário: num piscar de olhos. *Genebra: Organização Mundial Da Saúde*.
- Canete, L. S. C. (2010). *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*.
- Carvalho, C. (2003). *Treino e desenvolvimento da força em crianças e jovens*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/23957>
- Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra: Revista Científica*.
- Collins, K., Rooney, B. L., Smalley, K. J., & Havens, S. (2004). Functional fitness, disease and independence in community-dwelling older adults in western Wisconsin. *WMJ-MADISON-*, 103(1), 42–48.
- Craide, A., & Antunes, E. D. D. (2004). Avaliação de competências 360º: os impactos na gestão de pessoas. *REAd: Revista Eletrônica de Administração. Porto Alegre. Edição 40, Vol. 10, n. 4 (Jul./Ago. 2004), Documento Eletrônico*.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In, J. Mester. *Sport, Leisure and Physical Education. Trends and Development. Volume 1, Conference Proceedings of the Second European Forum" Sport Sciences in Europe 1993–Current and Future Perspective*, 516–533.
- da Silva Claro Jr, R., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2).
- da Silva, I. R., & da Silva, A. M. B. (2022). O impacto da pandemia Covid-19 na Educação Física escolar: uma revisão integrativa da literatura. *Pensar a Prática*, 25.
- Darido, S. C. (2012). A avaliação da educação física na escola. *UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: Formação de Professores Didática Geral. São Paulo: Cultura Acadêmica*, 16, 127–140.
- de Sousa Calaça, N. C. A. (2011). *Sucesso acadêmico e características motivacionais em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Universidade da Madeira.

- de Sousa Pereira, E., & Moreira, O. C. (2013). Importância da aptidão física relacionada à saúde e aptidão motora em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia Do Exercício (RBPFE)*, 7(39), 12.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- DGE. (2018a). Aprendizagens essenciais. Ensino básico. Recuperado de [Http://Www. Dge. Mec. Pt/Aprendizagens-Essenciais-Ensino-Basico](http://www.dge.mec.pt/Aprendizagens-Essenciais-Ensino-Basico). Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- DGE. (2018b, August). APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS . 10.º ANO | ENSINO SECUNDÁRIO EDUCAÇÃO FÍSICA.
- Faigenbaum, A. D. (1995). Psychosocial benefits of prepubescent strength training. *Strength & Conditioning Journal*, 17(2), 28–32.
- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo*.
- Gambetta, V., Gray, G., Radcliffe, J., & Soncrant, J. (2002). *Gambetta method: A common sense guide to functional training for athletic performance*. Gambetta Sports Training Systems.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, 4, 36.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: Pearson College division*. Person: London, UK.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38–51.

- Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). *Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física.*
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 18(3), 21–31.
- Kraemer, W. J., & Fleck, S. J. (2005). *Strength training for young athletes.* Human Kinetics.
- Krassel, K. F., & Heinesen, E. (2014). Class-size effects in secondary school. *Education Economics*, 22(4), 412–426.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129–142.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação Física Escolar: Referenciais Para Um Ensino de Qualidade*, 53–82.
- Mathis, W. J. (2017). The effectiveness of class size reduction. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, 5(1), 176–183.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 6, 57–70.
- Mercado, L. P. L., & Marques, A. C. (2002). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.* UFAL.
- Monteiro, H. M. F. (2016). *A participação dos pais/encarregados de educação e o papel do diretor de turma.* Retrieved from <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/20881>
- Mucharreira, P. R., Cabrito, B., Capucha, L., Carvalho, H., Sebastião, J., Martins, S. da C., Capucha, A. R., Roldão, C., & Tavares, I. (2017). *A dimensão das turmas no Sistema Educativo Português.*
- Neves, M. Y. R., & Silva, E. S. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas Em Psicologia*, 6(1), 63–75.
- Nóvoa, A. (1991). Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. *Aveiro: Universidade de Aveiro.*

- Oliveira, M. T., & dos Santos Graça, A. B. (2013). Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de educação física. *Millenium*, 45, 25–43.
- Pombeiro, M. F., Diniz, J. M. F. A., & Matos, M. G. de. (2014). *Teenagers lifestyles: screen time and physical activity*.
- Rodrigues, G. M. (2003). A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2(2).
- Santana, J. C. (2015). *Functional training*. Human Kinetics.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Os *Professores e Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77–91.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Schön, D. A. (2009). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Penso Editora.
- Sewall, L., & Micheli, L. J. (1986). Strength training for children. *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 6(2), 143–146.
- Siff, M. C. (2002). Functional training revisited. *Strength & Conditioning Journal*, 24(5), 42–46.
- Silva, B. D. da. (2001). *Questionar os pressupostos da utilização do audiovisual no ensino: audiovisual/rendimento da aprendizagem/democratização do ensino*.
- Silva, R. F. da, & Correa, E. S. (2014). Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. *Educação e Linguagem*, Ano, 1(1), 23–25.
- Sousa, N. S. I. de P. (2019). *O impacto da redução do número de alunos por turma na prática letiva dos professores* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Universitário de Lisboa.
- Tabata, I. (2019). Tabata training: one of the most energetically effective high-intensity intermittent training methods. *The Journal of Physiological Sciences*, 69(4), 559–572.
- Tavares, C., & Figueiredo, P. (2015). Treino Funcional: Uma proposta metodológica de abordagem. *Treino Da Força: Princípios Biológicos e Métodos de Treino*, 1, 199–210.

- TED-Ed. (2014, February 18). *An athlete uses physics to shatter world records - Asaf Bar-Yosef*. <https://www.youtube.com/watch?v=RaGUW1d0w8g>.
Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=RaGUW1d0w8g>
- Weber, L. N. D. (2002). Conceitos e pré-conceitos sobre o behaviorismo. *Revista PsicologiaArgumento*, 20(31), 29–38.




Ficha Biográfica

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Local de Residência: _____

Número Agregado Familiar: _____

Encarregado de Educação: _____

Tempo Casa/Escola: _____

Meio de Transporte Utilizado: _____

Nota de E.F. no ano anterior: _____

Modalidade(s) preferida(s): _____

Modalidade(s) praticada(s): _____

Há quantos anos? _____

Número de refeições diárias? _____

Problemas de Saúde: _____

Leões: _____

Anexo 1 - Ficha Biográfica

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2022-2023
2ª ROTACÃO



Data	Segunda-feira				Terça-feira				Quarta-feira				Quinta-feira				Sexta-feira			
	OP	POU	BO	POI	OP	POU	OC	POI	OP	POU	OC	POI	OP	POU	OC	POI	OP	POU	OC	POI
8.15	5A				5B	9B				5A	7A	10C	9C				8A			
8.45						9B		11B					10C	8B	10B	5A		9B	12B	11C
9.15	1A	10D	7C	5A						5A	7A	10C	10C				6A			
9.45								11B						8B	10B	5A		9B	12B	11C
10.15	2C				6B				11A				12A				5B			
10.45		9A	7A	12A		9B	8A	10C		10D	12B	10A		9C	12C	6C		6B	10B	11B
11.15					6B				11A				12A				9A			
11.45			12C	5A		11A		11C		9C		12A		8B	5B	6C		8B	8A	10A
12.15					12A					9A				9B			11A			
12.45		8B		12C		11A		7B		9C	8B	12A		11A		6A		9C	8A	10A
13.15					12A				9A					5A			11A			
13.45																				
14.15																				
14.45					6A											8B				
15.15																				
15.45	8B																			
16.15					10A		5B	6C		6B		7A					7B		8A	
16.45													10A							
17.15	8B				10A		5B										7B		8A	
17.45				8B					7C				10A							
18.15																				
18.45	7C				7B												7A			
19.15	7C				7A												7A			

Ária Paula M

Andréia Cap

Isabel Pig

Joana Couto

MM José Car

Alberto Sal

Leila Miguel

Luís Miguel

Fátima Red

Rui Lopes

BR José P

Trigo SS

Luís Flores

Trigo José

NORTE 2020

Anexo 2 - 1ª Rotação do Roulement de Educação Física

REPÚBLICA PORTUGUESA

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2022-2023
3ª ROTAÇÃO

SEGUNDA-FEIRA

TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA

QUINTA-FEIRA

SEXTA-FEIRA

Horário

8:30 9:00 9:30 10:00 10:30 11:00 11:30 12:00 12:30 13:00 13:30 14:00 14:30 15:00 15:30 16:00 16:30 17:00 17:30

Professores

Ana Paula M. Andreia Can. Isabel Fig. Joana Costa. Mª José Car. Alberto Sal. Luís Miguel. João Paulo. Filipe Rod. Mª José D. Tiago M. Luís Pereira. Nuno Leite.

NORTE 2020 2020

Anexo 3 - 2ª Rotação do Roulement de Educação Física

REPÚBLICA PORTUGUESA

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2022-2023
3ª ROTAÇÃO

SEGUNDA-FEIRA

TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA

QUINTA-FEIRA

SEXTA-FEIRA

Horário

8:30 9:00 9:30 10:00 10:30 11:00 11:30 12:00 12:30 13:00 13:30 14:00 14:30 15:00 15:30 16:00 16:30 17:00 17:30

Professores

Ana Paula M. Andreia Can. Isabel Fig. Joana Costa. Mª José Car. Alberto Sal. Luís Miguel. João Paulo. Filipe Rod. Mª José D. Tiago M. Luís Pereira. Nuno Leite.

NORTE 2020 2020

Anexo 4 - 3ª Rotação do Roulement de Educação Física

REPÚBLICA PORTUGUESA

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
Ano letivo 2022-2023
4ª ROTAÇÃO

SEGUNDA-FEIRA

TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA

QUINTA-FEIRA

SEXTA-FEIRA

Horário

8:30 9:00 9:30 10:00 10:30 11:00 11:30 12:00 12:30 13:00 13:30 14:00 14:30 15:00 15:30 16:00 16:30 17:00 17:30

Professores

Ana Paula M. Andreia Can. Isabel Fig. Joana Costa. Mª José Car. Alberto Sal. Luís Miguel. João Paulo. Filipe Rod. Mª José D. Tiago M. Luís Pereira. Nuno Leite.

NORTE 2020 2020

Anexo 5 - 4ª Rotação do Roulement de Educação Física



Anexo 6 - Cartaz do Torneio de Voleibol EBSRF 2023

1	17	17	1
2	18	18	2
3	19	19	3
4	20	20	4
5	21	21	5
6	22	22	6
7	23	23	7
8	24	24	8
9	25	25	9
10	26	26	10
11	27	27	11
12	28	28	12
13	29	29	13
14	30	30	14
15	31	31	15
16	32	32	16

Anexo 7 - Marcador do Torneio de Voleibol EBSRF 2023

Locais Disponíveis		4 Locais Disponíveis - Ginásio Central, Pavilhão Desportivo 1, Ginásio Pequeno e Pavilhão Desportivo 2													
Semana	1		2		3		4		5		6		7		
Dia	21/set	23/set	26/set	30/set	5/out	7/out	12/out	14/out	19/out	21/out	26/out	28/out	2/nov	4/nov	
Espécies	GC	GC	GC	GC	GC	GC	GC	GC	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	
Duração	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	
Aula	1	2 e 3	4	5 e 6	7 e 8		9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	19 e 20	
1º Período															
Aprendizagens Essenciais	Apresentação	FitEscolas	FitEscolas	Dia Europeu do Desporto Escolar	Implantação da República	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	
Semana	8		9		10		11		12		13		14		
Dia	9/nov	11/nov	16/nov	18/nov	23/nov	25/nov	30/nov	2/dez	7/dez	9/dez	14/dez	16/dez	4/jan	6/jan	
Espécies	PD1	PD1	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP	PD2	PD2	
Duração	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	
Aula	21	22 e 23	24	25 e 26	27	28 e 29	30	31 e 32	33	34 e 35	36	37 e 38	39	40 e 41	
1º Período															
Aprendizagens Essenciais	Atletismo - Resistência	Atletismo - Resistência	Atletismo - Resistência	Teste Escrito	Corta-Mato	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Autoavaliação	Andebol	Andebol	
			Atletismo - Resistência												
Semana	15		16		17		18		19		20		21		
Dia	11/jan	13/jan	18/jan	20/jan	25/jan	27/jan	1/fev	3/fev	8/fev	10/fev	15/fev	17/fev	22/fev	24/fev	
Espécies	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	GC	GC	GC	GC	GC	GC	GC	GC	
Duração	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	
Aula	42	43 e 44	45	46 e 47	48	49 e 50	51	52 e 53	54	55 e 56	57	58 e 59	60 e 61		
2º Período															
Aprendizagens Essenciais	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Andebol	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Carnaval	Atletismo - Salto em Altura	
Semana	22		23		24		25		26		27		28		
Dia	1/mar	3/mar	8/mar	10/mar	15/mar	17/mar	22/mar	24/mar	29/mar	31/mar	19/abr	21/abr	26/abr	28/abr	
Espécies	GC	GC	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	GP	GP	GP	GP	
Duração	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	
Aula	62	63 e 64	65	66 e 67	68	69 e 70	71	72 e 73	74	75 e 76	77	78 e 79	80	81 e 82	
2º Período															
Aprendizagens Essenciais	Atletismo - Salto em Altura	Atletismo - Salto em Altura	Atletismo - Velocidade e Estafetas	Atletismo - Velocidade e Estafetas	Andebol	Andebol	Atletismo - Velocidade e Estafetas	Teste Escrito	Autoavaliação	Torneio de Basquetebol	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	
							Atletismo - Velocidade e Estafetas								
Semana	29		30		31		32		33		34		35		
Dia	3/mai	5/mai	10/mai	12/mai	17/mai	19/mai	24/mai	26/mai	31/mai	2/jun	7/jun	9/jun	14/jun		
Espécies	GP	GP	PD2	PD2	GP	GP	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2		
Duração	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'	100'	50'		
Aula	83	84 e 85	86	87 e 88	89	90 e 91	92	93 e 94	95	96 e 97	98	99 e 100	101		
3º Período															
Aprendizagens Essenciais	Ginástica	PES't	FitEscolas	FitEscolas	Visita de Estudo	Dança	Dança	Dança	Dança	Atletismo - Lançamento do Peso	Atletismo - Lançamento do Peso	Atletismo - Lançamento do Peso	Autoavaliação		

Locais Disponíveis	4 Locais Disponíveis - Ginásio Central, Pavilhão Desportivo 1, Ginásio Pequeno e Pavilhão Desportivo 2													
Semana	1		2		3		4		5		6		7	
Dia	20/set	22/set	27/set	29/set	4/out	6/out	11/out	13/out	18/out	20/out	25/out	27/out	1/nov	3/nov
Espaco	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	GC	GC	GC	GC	GC	GC
Duração	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50
Aula	1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9	10 e 11	12	13 e 14	15	16 e 17	18		19
1º Período														
Aprendizagens Essenciais	Apresentação	FitEscolas	FitEscolas	Jogos Pré-desportivos	Jogos Pré-desportivos	Jogos Pré-desportivos	Jogos Pré-desportivos	Jogos Pré-desportivos	Jogos Pré-desportivos	Jogos Pré-desportivos	Atletismo - Salto em Altura	Atletismo - Resistência	Todos os Santos	Atletismo - Resistência
Semana	8		9		10		11		12		13		14	
Dia	8/nov	10/nov	15/nov	17/nov	22/nov	24/nov	29/nov	1/dez	6/dez	08/dez	13/dez	15/dez	3/ian	5/ian
Espaco	GC	GC	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	PD1	GP	GP
Duração	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50
Aula	20 e 21	22	23 e 24	25	26 e 27	28	29 e 30		31 e 32		33 e 34	35	36 e 37	38
1º Período													2º Período	
Aprendizagens Essenciais	Atletismo - Salto em Altura	Atletismo - Salto em Altura	Atletismo - Resistência	Jogos Pré-desportivos	Teste Escrito	Patinagem	Patinagem	Patinagem	Restauração da Independência	Patinagem	Nossa Senhora da Conceição	Patinagem	Autoavaliação	Ginástica
Semana	15		16		17		18		19		20		21	
Dia	10/ian	12/ian	17/ian	19/ian	24/ian	26/ian	31/ian	02/fev	7/fev	9/fev	14/fev	16/fev	21/fev	23/fev
Espaco	GP	GP	GP	GP	GP	GP	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2	PD2
Duração	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50
Aula	39 e 40	41	42 e 43	44		45	46 e 47	48	49 e 50	51	52 e 53	54		55
2º Período														
Aprendizagens Essenciais	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Ginástica	Torneio de Voleibol	Ginástica	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Voleibol	Carnaval	Voleibol
Semana	22		23		24		25		26		27		28	
Dia	28/fev	2/mar	7/mar	9/mar	14/mar	16/mar	21/mar	23/mar	28/mar	30/mar	18/abr	20/abr	25/abr	27/abr
Espaco	PD2	PD2	GC	GC	GC	GC	GC	GC	GC	GC	PD1	PD1	PD1	PD1
Duração	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50
Aula	56 e 57	58	59 e 60	61	62 e 63	64	65 e 66	67	68 e 69	70	71 e 72	73		74
2º Período										3º Período				
Aprendizagens Essenciais	Voleibol	Voleibol	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton	Teste Escrito	Badminton	Autoavaliação	Atletismo - Velocidade e Estafetas	Atletismo - Velocidade e Estafetas	Dia da Liberdade	Atletismo - Velocidade e Estafetas
Semana	29		30		31		32		33		34		35	
Dia	2/mai	4/mai	9/mai	11/mai	16/mai	18/mai	23/mai	25/mai	30/mai	1/jun	6/jun	8/jun	13/jun	
Espaco	PD1	PD1	PD1	PD1	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP	GP
Duração	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50	100'	50
Aula	75 e 76	77	78 e 79	80	81 e 82	83	84 e 85	86	87 e 88	89	90 e 91		92 e 93	
3º Período														
Aprendizagens Essenciais	Atletismo - Velocidade e Estafetas	Dança	Dança	Dança	Dança	Tag Rugby	Ginástica	Ginástica	Ginástica	FitEscolas	FitEscolas	Corpo de Deus	Autoavaliação	

Plano de Treino 1	Menor Integração	Mais ou menos integração	Maior Integração
Exercício 1			
Exercício 2			
Exercício 3			
Exercício 4			
Exercício 5			
Exercício 6			

Plano de Treino 2	Menor Integração	Mais ou menos integração	Maior Integração
Exercício 1			
Exercício 2			
Exercício 3			
Exercício 4			
Exercício 5			
Exercício 6			



Anexo 12 - Reflexão sobre a ação