



# **De Estudante a Professor: a Jornada**

## **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:** Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

André Filipe Drumonde Pires

Porto, 2023

## **FICHA DE CATALOGAÇÃO**

Pires, A. (2023). De Estudante a Professor: a Jornada. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INICIAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA.

## **Dedicatória**

Dedico este relatório aos que olham sempre por mim, os meus avós,

Lúcio António da Rocha Pires

Manuel Toste Drumonde

Maria Neves Leal

## **Agradecimentos**

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos os envolvidos de alguma forma na minha formação enquanto professor ao longo destes últimos dois anos.

Agradeço à Escola Básica e Secundária Tomás de Borba e seu ao Departamento de Educação Física por ter-me acolhido de braços abertos criando um ambiente positivo e propício para aprendizagem.

Um agradecimento especial:

- ao professor cooperante, João Duarte Fournier Alves, pelo excelente acompanhamento, por todos os ensinamentos e pela relação criada;
- à professora orientadora, Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva, pela disponibilidade, conselhos e experiência transmitida;
- à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por todas as aprendizagens proporcionadas e pela facilidade com que tornaram a distância insignificante;
- ao núcleo de estágio que estive inserido, por toda a reflexão e união.

Por último, mas não menos importante, tenho de agradecer o meu Pai, à minha Mãe, ao meu irmão, ao Carvalho, a toda a minha família e amigos por me acompanharem e apoiarem no dia-a-dia. Estando presentes nas fases boas e menos boas, ajudando-me a ultrapassar problemas e a celebrar todas as pequenas conquistas. Agradeço ainda a todos os colegas que contribuíram para a minha formação e enriqueceram estes dois anos de constantes aprendizagens.

A todos um muito obrigado!

André Filipe Drumonde Pires

## **Índice Geral**

Dedicatória .....	III
Agradecimentos .....	IV
Índice de Gráficos e Tabelas.....	VII
Índice de Anexos.....	VIII
Resumo.....	IX
<i>Abstract</i> .....	X
Lista de Abreviaturas.....	XI
<b>Capítulo I – Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo II – Matéria Prima</b> .....	3
EU PESSOAL .....	3
Caraterização.....	4
Caracterização da Escola.....	4
Caracterização das Turmas (10 <sup>o</sup> e 6 <sup>o</sup> ).....	6
Contraste entre os Ciclos de Ensino.....	8
Caracterização do Núcleo de Estágio.....	10
<b>Capítulo III - Do Abstrato ao Concreto</b> .....	12
O que é “ser professor”?.....	12
Conceção de Educação Física – Evolução.....	15
Verão de Transição .....	16
Estilos e Modelos de Ensino – Evolução .....	20
Modelo de Educação Desportiva (MED) – Ferramenta .....	22
Avaliação .....	27
<b>Capítulo IV – Presença na Comunidade Educativa</b> .....	29
Envolvimento na Comunidade Escolar .....	29
Suporte Básico de Vida .....	31
Direção de Turma: Visão dos Docentes .....	34

<b>Capítulo V – Investigação: Aptidão Cardiorrespiratória em Alunas de 15 Anos: Um Estudo na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.....</b>	<b>39</b>
Introdução.....	39
Metodologia .....	41
Discussão .....	44
Conclusão.....	45
Ilações para a prática profissional .....	46
Referências Bibliográficas .....	47
Conclusão .....	49
Referências Bibliográficas.....	50
<b>Capítulo VI - Anexos .....</b>	<b>55</b>

## **Índice de Gráficos e Tabelas**

<b>Gráfico 1</b> - Diferenças entre o início e o final do ano letivo nos resultados do teste PACER. ....	43
<b>Tabela 1</b> - Comparação da taxa de sucesso entre teste 1 e 2.....	43
<b>Gráfico 2</b> - Representação gráfica da taxa de sucesso.....	44
<b>Tabela 2</b> - Precisão da Classificação.....	44

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1</b> - Questionário DT (dimensão relacional) .....	56
<b>Anexo 2</b> - Questionário DT (dimensão administrativa) .....	56
<b>Anexo 3</b> - Questionário DT (dimensão pessoal) .....	57

## Resumo

O presente Relatório de Estágio descreve o Estágio Profissional que teve lugar numa escola da Região Autónoma dos Açores, num contexto educacional específico e concreto. Durante este período, foram desenvolvidas atividades com o intuito de melhorar competências pedagógicas e proporcionar um leque de experiências. As atividades envolveram o planeamento de aulas, execução de práticas pedagógicas inovadoras, participação em reuniões de Departamento e Conselho de Turma e o relacionamento com toda a comunidade escolar, sempre de mãos dadas com a reflexão na ação e, posteriormente, sobre a ação. O Estágio revelou uma visão diferente do que significa a realidade ou contexto escolar, bem como oportunidades para aplicar teorias, métodos e estratégias de ensino em situações apropriadas. O Relatório detalha as principais atividades realizadas, os obstáculos enfrentados e as aprendizagens adquiridas ao longo do Estágio, baseando-se na reflexão para o contínuo desenvolvimento da prática docente, ao longo do ano letivo. Relativamente à dimensão investigativa, decidi analisar a taxa de sucesso (zona saudável ou não saudável) no *PACER* das alunas de 15 anos de idade, a frequentar o ensino secundário na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO INICIAL; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA.

## ***Abstract***

The following Internship Report describes the Professional Internship that took place in a school of the Autonomous Region of the Azores, with in a certain and practical academic context. Throughout this period, actions were undertaken aiming to improve pedagogic skills and offering a range of activities. The activities included lesson planning, implementation of inovative educational practices, participation in Department and Class Council meeting and engaging with the whole school community, all while being guided by reflecion on action, and later, about action. This Internship revealed a distinct prespective on the meaning of school reality and context, as well as opportunities to use theories, methods and theaching strategies in appropriate situations. The Report details the main activities that were conducted, the challanges faced and the lessons gained during the Internship, grounded in the reflection in order to help the continued groth of the teaching practice throughout the academic year. Regarding the investigative dimension, I decided to analyze the success rate (healthy or unhealthy zone) in the PACER of 15-year-old female students in high-school at Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

**KEYWORDS:** PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; INITIAL FORMATION; SPORTS EDUCATION MODEL; CARDIORESPIRATORY FITNESS.

## **Lista de Abreviaturas**

**RE** – Relatório de Estágio

**EBSTB** – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba

**EF** – Educação Física

**MEP** – Modelo de Ensino entre Pares

**MED** – Modelo de Educação Desportiva

**CoP** – Comunidades de Prática

**SBV** – Suporte Básico de Vida

**SAV** – Suporte Avançado de Vida

**DAE** – Desfibrilhadora Automático Externo

**ISN** – Instituto de Socorros a Náufragos

**DT** – Diretor de Turma

**EE** – Encarregado de Educação

**PACER** – *Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run*

## Capítulo I – Introdução

O Relatório de Estágio (RE) engloba, de forma sumária e reflexiva, de que forma decorreu o Estágio Profissional. Este é o ano de transição entre o finalizar do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e a entrada na carreira docente. A minha prática de ensino supervisionada teve lugar na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB), sob alçada do professor João Duarte Fournier Alves.

Após a teoria vem a prática, esta jornada trata isto mesmo, formar os ascendentes a professores em contexto real de ensino, enfrentando verdadeiros problemas e obstáculos que surgem no desempenho da profissão. É assim, através da experiência na ação e na reflexão na ação e sobre a ação que se promove o crescimento e a criação de uma identidade profissional (Seabra et al., 2016). Durante este ano letivo, desenvolvi métodos reflexivos que irão auxiliar o meu desempenho enquanto professor ao longo de toda a carreira, através da autoaprendizagem e superação de problemas de diferentes naturezas (Serrazina & Oliveira, 2002).

Este é um RE reflexivo abordando o Estágio Profissional, o envolvimento em que se realizou, em conjunto com o núcleo de estágio, a orientação recebida, os problemas que surgiram e o modo como se foram superando. Esta caminhada foi deveras enriquecedora desde os alunos, aos professores passando por toda a comunidade escolar e o relacionamento com a mesma.

No primeiro capítulo, a “Introdução” pretende-se elucidar sobre as condições gerais do estágio bem como o seu objetivo. Para além disso, ainda é pretendido comunicar a forma como o relatório está organizado. O RE conta ainda com mais cinco capítulos. A “Matéria Prima” que aborda as minhas opções e decisões que me direcionaram para o ensino e as caracterizações de todo o envolvimento, desde turmas, núcleo de estágio e escola. O capítulo seguinte, denominado “Do Abstrato ao Concreto”, reflete a minha visão da Educação Física, do que significa “ser professor” e de como fui evoluindo e experimentando diferentes métodos e estilos de ensino. O quarto intitula-se “Presença na Comunidade Escolar” e nele descrevo como foi a minha integração e participação em atividades e tarefas a realizar na e para a comunidade. Abordo

ainda como foi a realização de um *workshop* de Suporte Básico de Vida para a turma e a visão dos professores da EBSTB acerca do cargo de Diretor de Turma. Posteriormente, apresento um capítulo que trata a dimensão investigativa do RE com o título de “Aptidão Cardiorrespiratória em Alunas de 15 Anos: Um Estudo na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba” onde é analisado o desempenho das alunas desta idade em dois momentos distintos no teste de resistência aeróbia, *PACER*. Para finalizar, o derradeiro capítulo apresenta os anexos ao RE, nomeadamente o questionário sobre a função de Diretor de Turma.

## Capítulo II – Matéria Prima

### EU PESSOAL

Desde que tenho memória que sou apaixonado pelo futebol, ainda no pré-escolar tenho memórias de jogar com o meu irmão e os seus amigos mais velhos. Nada era impedimento para não jogar à bola, podia chover, podia não haver bola que nós arranjávamos forma, fosse no corredor ou com uma laranja, futebol não podia faltar. Aos 9 anos comecei a prática federada deste desporto. Os meus professores de Educação Física e treinadores de futebol sempre procuraram ajudar-me a melhorar em tudo, não só como atleta, mas também a ser um cidadão com valores.

As aulas de Educação Física sem dúvida foram as que mais ansiava desde tenra idade. Este aspeto foi uma constante do início ao termo da escolaridade obrigatória. Porém, no momento da escolha de curso para dar seguimento aos estudos esta área não estava entre as hipóteses. Devido às minhas notas, gostos e conselhos dos professores segui para Bioquímica. Não demorei mais de um mês e meio a perceber que esta área não era para mim. Apesar de me agradar tudo o que envolvia esta nova etapa da minha vida (praxe, amigos, viver fora de casa) percebi que era tempo de dar um passo atrás e refletir sobre que me interessa realmente.

De volta a casa, a primeira coisa que fiz foi voltar para o futebol e após um mês fracturei o 5<sup>o</sup> metatarso do pé. Continuei a ir aos treinos e conversava bastante com o meu treinador. Por meio destas conversas fui me apercebendo que o futebol e os treinos sempre tiveram um papel preponderante ao longo do meu crescimento. Assim, fui me apercebendo que esta talvez fosse a área que me fazia sentir melhor. Então, decidi seguir desta direção e, em setembro fui colocado em Coimbra, na cidade dos estudantes.

Chegando a Coimbra, a sensação era completamente diferente da sentida em Bioquímica relativamente às aulas e ao curso em si. Neste momento, o sentimento era de pertença, entusiasmo e interesse. Rapidamente percebi que desta vez estava no sítio certo. No que toca ao interesse por lecionar, este surgiu durante alguns dos Estudos Práticos e outras unidades curriculares que, como trabalhos, requeriam elaboração de planos de aula e a sua

apresentação/lecionação intraturma. Para confirmar se a docência seria o caminho correto decidi procurar um estágio de verão para realizar com crianças. Encontrei um colégio (“Divertiláxia”) que realizava campos de férias, estes recebiam crianças com idades compreendidas entre os 6 e 12 anos. Ao abrigo de um programa direcionado para estudantes universitários na Região Autónoma dos Açores, denominado Estagiar U, fui aceite para desempenhar o papel de monitor nestes mesmos campos de férias. A experiência foi espetacular e a parte que duvidava acerca deste caminho ficou completamente convencida.

Por esta altura, o meu irmão já era formado em Educação Física e encontrava-se a exercer a profissão. O entusiasmo como ele falava do seu trabalho era contagiante, notava-se que gostava do que fazia e era uma profissão alegre e pouco monótona. Desde que entrei na Licenciatura em Ciências do Desporto que ele me dizia que devia considerar seriamente seguir esta área. As suas razões eram precisamente a diversidade de atividades que fazemos, a diversidade de pessoas que conhecemos e a gratificação por ver os alunos aprenderem. Frequentemente também mencionava que eu sempre adorei as aulas desta disciplina e que tinha muito jeito com as crianças, no fundo enquadrava-me perfeitamente na profissão.

A decisão de seguir este rumo foi-se construindo pouco a pouco ao longo da minha vida académica conforme as escolhas, gostos e experiências que foram surgindo. Revejo o meu processo de escolha nesta citação de *Fernandes (2003, p.3): “A sua personalidade, história passada, os modelos e experiências que o levaram a optar pela docência ou, ainda, as suas expectativas, valores e motivações em relação ao ensino deverão ser igualmente tomados em consideração”* (Barros et al., 2019).

## **Caraterização**

### **Caracterização da Escola**

A escola que me acolheu neste ano de estágio situa-se na Região Autónoma dos Açores, de onde sou natural, mais concretamente na Ilha Terceira. A Escola Básica e Secundária Tomás de Borba encontra-se em

funcionamento desde 2008, e possui uma vertente artística da qual três alunos da turma que me foi atribuída usufruem.

Se tivesse de definir a parte desportiva da escola em uma palavra, seria “ideal”. Esta comporta todas as estruturas para a leção de todas as modalidades do currículo. Possui um pavilhão interior, um pavilhão exterior, um campo exterior sintético rodeado por uma pista de atletismo, duas caixas de areia, uma sala de judo, uma sala de ginástica onde podem ser lecionadas várias modalidades desde a própria ginástica, badminton, sendo também equipada com uma parede de escalada. Existe ainda um tanque para a prática de natação.

Relativamente ao material, a escola está apetrechada com material suficiente para a leção de qualquer modalidade presente no currículo, para desportos coletivos: bolas de futebol, andebol, basquetebol, ténis, esponja, rãguebi e voleibol acompanhadas de redes, tabelas, balizas necessárias à prática das mesmas. Para os desportos individuais: atletismo – pesos, dardos, foguetões, martelos, barreiras; ginástica – plinto de madeira e um de esponja, um boque, uma trave baixa, dois trampolins de *reuther*, um minitrampolim, 4 colchões de queda, imensos colchões rasos; badminton – raquetes, volantes e dois campos acompanhados de redes; escalada – cordas, arneses, mosquetões, oitos e capacetes; natação – *pullbuoys*, pranchas, bolas, arcos e discos. Para além de todos estes materiais, também comporta imensos materiais acessórios importantes para a leção destas modalidades como cones, mecos, coletes, varas, cordas, marcadores de pontuação, fitas delineadoras de campo, varetas de voleibol, entre outros.

O departamento de Educação Física também possui equipamentos para a prática desportos inclusivos tais como dois sets de *Boccia*, de Polybat e três bolas com guizos. Também possui imenso material da disciplina, comportando manuais específicos de várias modalidades, cronómetros, fitas métricas e balanças. Para além de material, o pessoal docente da nossa área disciplinar recebeu-me de braços abertos nesta jornada. Disponibilizaram-se de imediato para ajudar em qualquer coisa que fosse necessário, incluíram-me nas reuniões, conversas, brincadeiras e jantares.

Digo “ideal” porque em conversa com vários colegas de outras escolas, são relatadas condições deploráveis com materiais degradados, falta de espaços para lecionação e desorganização destes. Para além disto, existem departamentos que não aceitam os estagiários e não os tratam como “membros” do departamento, ficando de fora das suas reuniões, sem que possam expressar a sua opinião em determinados assuntos ou providenciar ideias para implementar atividades na escola.

Tendo em conta estes aspetos, é seguro dizer que esta escola permitiu a exploração das diferentes modalidades sem que as condições materiais oferecessem limitação à lecionação. Para além disso, ainda tive a oportunidade de participar na organização de atividades, acompanhamento de alunos fora da escola e exposição de opiniões. Em suma, tive uma experiência muito completa do que significa integrar um departamento de Educação Física. Posso afirmar que lecionar nesta escola mostrou-se extremamente enriquecedor devido ao acompanhamento realizado pelos docentes integrantes, em termos de partilha de conhecimentos emergentes da experiência prática, à camaradagem apresentada entre todos, e, pelo ambiente positivo que fluiu tanto no departamento de EF como na sala de professores.

### **Caracterização das Turmas (10º e 6º)**

A turma atribuída para lecionar durante este ano letivo foi o 10º3 do ensino regular. Composta por 12 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade. Nesta estavam inseridos alguns alunos que reportam à vertente artística da escola, como pianistas e trompetistas.

O 10º ano de escolaridade é um período de muitas mudanças, novas disciplinas, nova forma de avaliação, o iniciar da construção de uma média de acesso ao ensino superior, tudo isto juntamente com novos colegas, para alguns, uma nova escola. Não é um processo fácil, podendo afetar negativamente os alunos em aspetos sociais, no seu empenho e motivação, nos seus resultados escolares e até na sua autoestima (Leitão & Framrose, 2014). A turma desde o início mostrou um comportamento imaturo e infantil, característica do ciclo de ensino transato. A partir da primeira aula percebi que as questões relacionadas

com a gestão de comportamentos teriam um papel fundamental para o sucesso das aulas. Apesar do número reduzido de alunos, e com um número igual de rapazes e raparigas, foi rapidamente identificável que estes eram muito conversadores e desfocavam facilmente da aula se não existir uma boa gestão da minha parte, aliada a um conjunto de tarefas interessantes para os alunos.

Em termos motores, a turma não era muito desenvolvida apresentando, na maioria das modalidades abordadas, um nível introdutório. Entre os alunos apenas dois nunca tiveram experiência de desporto federado, todavia, atualmente apenas quatro ainda estão inseridos neste contexto, praticando basquetebol, voleibol e surf.

Relativamente a questões motivacionais, os alunos não se apresentavam particularmente motivados para as aulas, dependendo muito da sua aptidão para a modalidade em causa, o grupo em que estão inseridos (equipa) ou mesmo o tipo de tarefas a realizar. Normalmente, em tarefas de competição tendiam a ser mais aplicados. No meu pensamento, os alunos com melhor aptidão física e destreza motora teriam maior predisposição para a aula e para as diferentes modalidades, no entanto, isto não se verificou nesta turma e esta motivação prendia-se muito pelos fatores acima descritos.

Caso extraordinário: É necessário também fazer referência há existência de uma aluna com escoliose moderada. No que toca a atividade física esta apenas participou na unidade didática de ginástica acrobática, na qual foi facilmente identificável a sua integração e empenho nas tarefas de grupo. Após terminar esta unidade, o Encarregado de Educação apresentou um novo atestado médico indicando que a aluna não poderia realizar qualquer tipo de atividade física. No entanto, em conversa com a aluna, ela afirmou que estava a gostar muito de participar e não teve quaisquer dores durante a prática (foram asseguradas atividades de impacto reduzido para não agravar a sua condição, seguindo o indicado no primeiro atestado). Segundo o que a aluna me transmitiu juntamente com informações providenciadas pela diretora de turma e pela psicóloga em Conselho de Turma, trata-se de um caso recorrente com este encarregado de educação uma vez que já se tinha verificado uma situação semelhante com uma irmã mais velha da aluna.

Relativamente à turma de 2º Ciclo que acompanhei ao longo da Unidade Didática de Futebol, era composta por 22 alunos com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. A turma é relativamente ativa, tendo bastantes alunos que praticam uma ou mais modalidades desportivas em contexto extraescolar. Os alunos exibiam elevados níveis motivacionais não só para o Futebol (modalidade lecionada), mas para a disciplina no seu global. Outros motivos para estes altos índices de motivação remetem para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva. Gill et al., citado por Januário et al. (2012) agrupa, no seu questionário *Participation Motivation Questionnaire* (PMQ), os motivos de motivação para a prática em quatro categorias: Competências Físico-Desportivas, Realização, Afiliação e Competição. As últimas duas categorias estão intimamente ligadas ao modelo aplicado. A Afiliação promove a aprendizagem cooperativa, em pequenos grupos, sendo que este tipo de interações requer aos alunos entreajuda, discussão do conhecimento atual e procura de soluções para os problemas da equipa em conjunto (Gök & Sýlay, 2010). Sousa, citado por Januário et al. (2012) apurou que os alunos do 2º ciclo do ensino básico têm em conta a afiliação como um dos motivos mais importantes para a motivação. Além de motivados, a turma possuía atletas de futebol. Eles tornaram as situações de jogo altamente competitivas. Os alunos do sexo masculino, como afirma Kilpatrick et al., citado por Januário et al. (2012), atribuem mais importância à motivação intrínseca relacionada com a performance e o ego, enquanto o sexo oposto coloca maior relevância em motivos extrínsecos associados à imagem e à saúde. Para além disto, a competição é mencionada por vários autores como um fator de motivação nos rapazes (Januário et al., 2012), sendo que esta conclusão se adequa a estes alunos.

### **Contraste entre os Ciclos de Ensino**

As turmas com que tive contacto ao longo deste ano letivo, são diferentes em todos os aspetos imagináveis. Começando pelo número de alunos, apesar de serem algo distraídos, o facto do 10º apresentar um número reduzido de alunos facilitou a forma de manter a atenção dos alunos. Em contraste, o 6º, apresentou-me uma dificuldade que até então não tinha sido exposta, tinha de

manter a atenção de 22 alunos durante as explicações. A turma apresentava um comportamento razoável, no entanto, com um intervalo de atenção significativamente menor em comparação com os mais velhos. Este aspeto levou a uma clara alteração de discurso. Se, com a turma residente este poderia ser mais detalhado em termos técnicos, na transição para o 2º ciclo houve necessidade de me adaptar. Esta adaptação tornou a explicação dos movimentos e tarefas mais concisa, clara e simplificada, fazendo uso de um ou dois aspetos fundamentais da componente técnica através de frases curtas e palavras-chave como diretrizes. Neste caso, a importância da concisão dos momentos de instrução verificou-se determinante para maximizar o tempo efetivo de prática e conseqüentemente o sucesso da tarefa.

Tal como está estipulado a nível macro, no 2º ciclo de ensino o tempo destinado para a disciplina de Educação Física é dividido em dois blocos: um com 45 minutos e outro com 90 minutos. As aulas com tempo reduzido têm de ser rentabilizadas ao máximo. A cooperação da turma, a forma de se organizarem e a sua participação ativa na montagem e desmontagem do material são essenciais para tirar proveito de uma aula tão curta.

*“Com a realização da tarefa de Avaliação Diagnóstica a uma turma numerosa como esta, não foi possível avançar para além do primeiro exercício da parte fundamental, uma vez que a aula passou num “click”.”*

*André Pires, Reflexão de Aula 1 - Futebol (6º ano), 1 de março de 2023*

Além do tempo ser reduzido, o facto de terem de se equipar e desequipar acaba por retirar minutos preciosos aos poucos que já estão disponíveis. Ao lecionar aulas desta duração, a criação de rotinas é fundamental para que as atividades decorram de forma fluída e o tempo destas seja rentabilizado ao máximo, principalmente em modalidades que necessitam muito material, como a ginástica. Considero que a criação dos hábitos e rotinas é um processo imperial na forma de rentabilizar o tempo das aulas.

Uma das estratégias que reconheci como realmente impactantes foi a utilização de demonstração por um aluno enquanto providenciava instrução verbal. Assim, o observarem enquanto a instrução (informação verbal) incidia sobre as componentes críticas da habilidade causou impacto positivo na

compreensão dos alunos. Apesar desta forma já ter sido utilizada na turma residente, foi durante a unidade didática do 2º ciclo que me apercebi de quão enriquecedora e eficiente tornava os momentos de transmissão de informação.

Criando um paralelismo entre as duas turmas, nas questões motivacionais, a turma do 6º ano demonstrou muita mais entusiasmo durante todas as tarefas, especialmente se estas eram competitivas e desafiantes. Já na turma residente, nem sempre foi assim. A turma para além de apresentar um número reduzido de alunos, estes estavam notoriamente desmotivados. Este foi um dos desafios ao longo de todo o ano. Para além disso, grande parte dos alunos do 2º ciclo praticavam um, senão duas modalidades, por outro lado, no secundário eram poucos os alunos ainda ligados à prática desportiva bem como outros que nunca praticaram.

### **Caracterização do Núcleo de Estágio**

Um dos parâmetros fundamentais para que esta experiência de estágio resultasse numa jornada de superação de dificuldades, aprendizagens na prática e constante evolução enquanto profissional da Educação Física foi, sem dúvida, o Núcleo de Estágio que pertenci. Todos os membros foram indispensáveis, sobretudo pelas experiências, reflexões e pensamentos partilhados, o que contribuiu para uma coesão e um crescimento pessoal e profissional do grupo. Ao longo do ano letivo foi importante manter uma relação de amizade, honestidade e entreatajuda para garantir o sucesso de todos os envolvidos.

O professor cooperante não é estranho nestas andanças e já conta com perto de uma década de acompanhamento de estagiários na Região, mais concretamente na ilha Terceira. Desde cedo que nos indicou que tínhamos toda a liberdade possível para experimentar, inovar, explorar os estilos de ensino e colocar as nossas ideologias em prática, durante este primeiro contacto com a docência. No entanto, caso surgissem erros grosseiros ou tivéssemos dificuldade em algum aspeto, ele interviria com o objetivo de manter a qualidade de ensino e garantir ao máximo a aprendizagem da sua turma. Durante as observações e reuniões de núcleo de estágio, realizaram-se dissertações relativas aos grandes problemas das aulas. Estas reflexões conjuntas auxiliavam

a identificar os obstáculos e possíveis formas de os superar, ficando delegada em nós a escolha das melhores estratégias para a resolução dos mesmos. Foi realizado por Albuquerque et al. (2012) um estudo com o objetivo de verificar as percepções dos professores cooperantes durante o seu acompanhamento dos estudantes estagiários na prática supervisionada. Estes identificaram que os professores estagiários valorizam o papel deste, uma vez que é uma figura presente para a qual se podem “virar” na necessidade de ultrapassar dificuldades de qualquer natureza, sejam estas educacionais, técnicas ou sociais. (Calderhead and Shorrock, 1997). Estando a desempenhar o mesmo papel que os intervenientes da citação acima comporto um sentimento semelhante já que do início ao fim do ano letivo o nível de preocupação com as aprendizagens, com a nossa evolução e transformação em profissionais competentes da área sempre esteve no topo das prioridades do nosso professor cooperante.

Enquanto estagiário, não percorri esta jornada sozinho, foi sempre a par dos meus colegas estagiários que fomos superando obstáculo após obstáculo, problema após problema, durante a prática supervisionada, adotando assim estratégias para melhorar a nossa forma de lecionar e proporcionar aprendizagens significativas, para os alunos. O facto de sermos todos licenciados por diferentes faculdades (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Universidade da Beira Interior) enriqueceu os meus conhecimentos e as diferentes formas de ensino na nossa área. Outro fator de relevância relativamente a este trio é que temos todos um desporto de especialização diferente (natação, futebol e basquetebol). Novamente, promoveu um maior conhecimento especializado e estratégias específicas na leção destas modalidades.

Em suma, a par dos restantes intervenientes Núcleo de Estágio pude edificar aprendizagens relativas à condução das aulas, através de reflexões conjuntas, ouvindo e aceitando sugestões dos mesmos, o que, a meu ver, enriqueceu a forma de pensar sobre os acontecimentos ao longo deste período tão importante da nossa formação inicial.

### **Capítulo III - Do Abstrato ao Concreto**

#### **O que é “ser professor”?**

Todos os alunos ao longo da vida académica experienciam bons e maus exemplos de professores, e moldam a sua opinião da profissão consoante estas experiências. Quem decide embarcar no caminho da Educação, certamente, consegue identificar as características dos professores mais marcantes, características estas que adotam inconscientemente perante os seus alunos (Kottler et al., 2005).

Na minha perspetiva enquanto estudante, as características ideais num professor dividem-se em 3 principais categorias: humanas, intelectuais e comunicativas. Quando me refiro à parte humana, referencio a relação que o professor é capaz de criar com os alunos, tendo em conta que cada aluno é diferente. McCroskey, citado por Teven e McCroskey (1997) alude a três comportamentos atenciosos dos professores, a empatia, a compreensão e a capacidade de resposta, aliados também a comportamentos parentais como a produção de expectativas claras, a estimulação e a criação de regras. Wentzel, citado por Ferreira e Bosworth (2001) indica que a preocupação por parte dos docentes tem um impacto positivo e significativo no desenvolvimento de responsabilidade social, esforço académico, verificando estas conclusões num estudo com alunos do 6º ao 8º ano. Um professor que nutre uma relação com os seus alunos, acredita nas capacidades de aprendizagem e no seu desenvolvimento, criando um ambiente de segurança, amizade, humor e encorajamento observando respostas positivas por parte das crianças. Os alunos ao serem expostos a este tipo de sensações empenham-se e sentem-se mais confiantes, proporcionando aprendizagens significativas e enriquecedoras (Lumpkin, 2007). A criação de uma relação positiva professor-aluno deve ser um cuidado a ter por parte do docente, pois, sabe-se que a esta relação influencia as aprendizagens, de forma direta e indiretamente (Frymier & Houser, 2000). Os professores compreendem a importância do afeto demonstrado pelos alunos perante a sua aprendizagem, em aspetos como a motivação, emoção, interesse e atenção (Picard et al., 2004).

Relativamente às características intelectuais, volto a destacar a importância da parte humana, no ensino. Para além do professor necessitar

conhecimento pedagógico do conteúdo, deve também ser entusiasta na forma como o transmite. No entanto, a literatura vê a palavra entusiasmo com duas conotações diferentes: a) referir-se à paixão associada à disciplina; ou b) como característica de um professor afetivo. O primeiro sentido mostra o entusiasmo associado a uma instrução de alta qualidade, refletindo os comportamentos do professor perante os materiais de aprendizagem, expressando o seu interesse na disciplina, através de um estilo de ensino cativante (Keller et al., 2016; Turner et al., citado por Kunter et al., 2011). Já, na segunda conotação apresentada para esta palavra, os autores interpretam esta como afetiva, relativamente ao ensino, e não na vertente cognitiva. Neste sentido, os professores são conduzidos pelo ensinar, pela interação com os alunos (Keller et al., 2016). Entendo que, e de forma a ter influências positivas nas aprendizagens dos alunos, é necessária a existência de uma relação simbiótica entre estes dois significados, para o professor que sente prazer em ensinar e que gosta do que ensina.

As capacidades comunicativas de um professor são basilares no ato de educar (McCarthy, citado por Khan et al., 2017). A investigação nesta área indica-nos que boas habilidades comunicativas ajudam a fortalecer as relações entre professores e alunos e influenciam o sucesso académico dos alunos (Khan et al., 2017). Um ensino eficaz não depende apenas do conhecimento do professor, mas também se relaciona com as suas capacidades de comunicação. Burlson e Samter (1990) criaram um questionário chamado *Communication Functions Questionnaire* (CFQ), em que as perguntas remetiam para oito diferentes skills de comunicação. Estas capacidades podem ser divididas em duas categorias: orientadas afetiva (apoio ao ego, gestão de conflitos, reconfortar e reguladoras) e não-afetivamente (habilidades referenciais, conversação, narrativas e persuasivas) (Burlson & Samter, 1990). Visando aceder às perceções dos alunos acerca das capacidades comunicativas dos professores, Frymier e Houser (2000) conduziram dois estudos, utilizando o CFQ. Concluíram que as habilidades comunicativas que os estudantes viam como mais importantes (estudo 1) e as que eram indicadores significativos de aprendizagem e motivação (estudo 2) eram o apoio ao ego (capacidade para fazer alguém se sentir bem consigo próprio (Burlson & Samter, 1990)) e as

habilidades referenciais (capacidade para transmitir informação de forma clara e ambígua (Burlison & Samter, 1990)). Assim, verificamos que as categorias mencionadas inicialmente (humanas e intelectuais) têm de ser agilizadas pelo professor através da comunicação, para proporcionar motivação, confiança e consequentemente aprendizagens significativas.

Já após estar na formação inicial fui adquirindo diferentes noções, todas elas importantes e que contribuem de forma positiva não só na edificação de aprendizagens como também na formação pessoal dos alunos. Durante toda a formação foi vincada a necessidade de adotar uma postura reflexiva. Esta é a *“capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”* (Alarcão, 1996 p. 3). Parte da reflexão remete a um processo mental em que se revivem ações passadas (Serrazina & Oliveira, 2002). Para isto, é necessário colocar perguntas acerca da ação, ter abertura para admitir erros, ponderar acerca das consequências de determinada ação, procurar possíveis alternativas (Alarcão, 1996; Dewey, citado por Serrazina & Oliveira, 2002) e soluções face às problemáticas encontradas durante o processo, dando aso a uma lecionação mais eficaz. Esta é uma estratégia circular, isto é, é sempre necessário refletir sobre as novas hipóteses quando aplicadas em contexto real e fazer uma avaliação acerca da sua eficácia, até não encontrar novos problemas naquela estratégia tendo em conta o contexto da sua aplicação. Ser um professor reflexivo na ação pedagógica é de extrema importância não só no estágio, mas também ao longo da carreira docente, esta é uma característica que deve andar de “mãos dadas” com a profissão. A prática reflexiva é enriquecedora. Num momento de estágio é importante a supervisão da prática na formação de um professor reflexivo. Esta ajuda o professor-estagiário a refletir sobre o que faz com os alunos através de uma observação direta e um registo detalhado que resulta na *“reconstrução de intenções, estratégias e pressupostos”* (Schön, 1992). *“(…) A educação dos professores de EF não só requer que os futuros professores sejam formados com métodos que envolvam a resolução de problemas, mas também que os futuros professores desenvolvam a capacidade de colocar problemas”* (Crum, 2002 p. 8). Thomas Edison afirmou, “A nossa maior fraqueza reside em desistir. A forma mais certa de ter sucesso é tentar sempre mais uma vez”, ligo esta frase à reflexão pelo aspeto em que esta tem a

função de melhorar os nossos alunos, através de um melhor desempenho docente pelo aperfeiçoamento de estratégias e formas de ação. Não devemos desistir delas, devemos procurar onde falham e retificar estas falhas, aprendendo assim com os erros que vamos cometendo.

Outrora o sistema escolar tinha o intuito de formar trabalhadores capazes apenas de reproduzir os ensinamentos, a escola industrial (Sousa, 2018). Assim, o professor apresentava-se como transmissor, não se pressupunha um conhecimento pedagógico, apenas um conhecimento científico e técnico. Atualmente, apesar do seu formato manter-se semelhante ao da escola industrial, os propósitos do professor são outros. O atual paradigma conjectura a estimulação do pensamento alternativo e reflexão crítica no que respeita à resolução de problemas. Pretende-se formar “*indivíduos autónomos capazes de participarem em comunidade*” (Mesquita, 2011p. 40), alunos aptos para desenvolver competências por via da mobilização do conhecimento, atitudes e valores de forma integrada, invés de o obter sem qualquer questionamento, apenas porque lhe foi transmitido pelo professor (Sousa, 2018). O docente procura a emancipação dos alunos, isto é, serem capazes de utilizar as ferramentas à sua disposição para encontrar uma solução adequada mediante o problema apresentado. Paulo Freire prefere a expressão “educação para a autonomia”, nela embarca a decisão pessoal e a responsabilidade (Freire, 2009), que vai crescendo mediante o estímulo recebido. A frase do filósofo chinês Lao Tzu, “*Dê a um homem um peixe e alimentá-lo-á por um dia. Ensine-o a pescar e alimentá-lo-á para o resto da vida*”, transmite uma ideia semelhante à forma como deve ser o ensino e o papel do professor. Mais do que indicar o caminho para o sucesso, o docente deve munir o aluno de ferramentas para que este seja capaz de o encontrar autonomamente.

### **Conceção de Educação Física – Evolução**

Existem inúmeras visões e opiniões acerca da Educação Física, desde perspetivas salutogénicas a estritamente de desenvolvimento motor, passando por algumas mais descabidas como “recreio supervisionado” (Crum, 1993, p. 345) e “pausa entre as disciplinas teóricas”. É necessário encontrar e dissipar o verdadeiro papel da disciplina e a sua importância no currículo escolar, desfasando-a destas explicações equívocas. A meu ver, a disciplina deve ser

olhada como impulsionadora de três grandes domínios, “aspecto técnico-motor”, “aspecto interpessoal” e “aspecto cognitivo-reflexivo” (Bento, citado por Graça, 2014, p. 97), através do seu carácter distinto - a aprendizagem através do movimento - o uso do corpo como objeto pedagógico e o desenvolvimento da cultura corporal (Batista & Queirós, 2015). Segundo Crum (1993), as aulas de EF devem contribuir para os seguintes aspetos de desenvolvimento do aluno: a) competências técnico-motoras; b) resolução de problemas e desempenho de habilidades sociomotoras; c) maior conhecimento e capacidade reflexiva para dominar problemas em contextos desportivos; d) desenvolvimento de um vínculo positivo com o exercício, desporto, jogo e dança; e) enriquecimento da vida escolar através de brincadeiras alegres, empenho e entusiasmo.

Como é natural, desde a minha entrada no ensino superior, a minha conceção de Educação Física foi evoluindo, à medida que ia avançando na área e conseqüentemente com a entrada na profissão. Inicialmente, tinha uma visão maioritariamente utilitarista, orientada para o produto em que a sua importância remetia maioritariamente para o desenvolvimento motor, nomeadamente, capacidades físicas e habilidades motoras associadas às diferentes modalidades desportivas, completamente desfasada das restantes dimensões que a disciplina engloba. Contudo, à medida que fui progredindo no primeiro ano do mestrado esta perspetiva tornou-se obsoleta. A Educação Física nem deve ser minimizada a concepções tão planas como a que eu tinha, uma vez que não transparecem a sua verdadeira importância para o desenvolvimento global dos alunos. A disciplina, com a sua componente distinta, utiliza o corpo como ferramenta de aprendizagem, e através das modalidades e atividades presentes no currículo, proporciona o desenvolvimento dos alunos em quatro dimensões: “perceptual/física, social/interativa, institucional/cultural” (Kirk et al, citado por Batista & Queirós, 2015) e cognitiva. É na interação entre estas dimensões que se alcançam melhorias na capacidade reflexiva, interpessoal e se desenvolvem competências para uma futura inserção na sociedade bem-sucedida.

### **Verão de Transição**

No entanto, ao longo do verão de transição entre o 1º ano e o estágio a grande preocupação não se relacionava com estas dimensões e como seriam articuladas, mas sim com as questões de gestão de aula (prevenir a ocorrência

de comportamentos disruptivos, minimizar tempos de transição, promover tarefas motivadoras para os alunos e conseguir transmitir a informação de forma clara e sucinta). Outra preocupação residia na forma como abordaria cada modalidade conforme as particularidades evidenciadas por cada uma delas. Apesar de termos de adaptar o ensino consoante as necessidades e características dos nossos alunos, antes do contacto com o contexto específico escolar apenas idealizava um conjunto de alunos, homogéneos em termos de capacidades/habilidades motoras.

Nem tudo foram preocupações, apesar de nervoso pelo início desta jornada, o entusiasmo por começar também era um sentimento que estava constantemente presente. Queria pertencer ao ambiente escolar, conhecer os alunos, as instalações, o meu núcleo de estágio, interagir com os professores das várias disciplinas... De uma forma geral, integrar-me na comunidade escolar e ver de perto como esta funciona globalmente.

Gradualmente, foram-se formando expectativas em relação a este ano letivo. Inevitavelmente uma era ser capaz de criar relações positivas com todo o envolvimento escolar, especialmente com os professores do departamento de Educação Física. Poder aprender com a sua experiência prática tanto por troca de ideias e pensamentos como por observação da forma como conduzem as suas aulas, como se relacionam com os alunos e como se articulam entre si em prol da disciplina. O estágio é o primeiro contacto com a profissão em que temos ação direta com os alunos ao longo de um ano letivo completo. Assim, como primeira experiência pressupõe-se um ano de tentativas, erros, ajustes e muita reflexão sobre a prática. Attard (2007) afirma que *“examinar as últimas experiencias com o intuito de perceber e alterar o presente e futuro da pratica é o reduto da prática reflexiva (...)”* (Standal & Moe, 2013). Uma das expectativas criadas também era ter a possibilidade de experimentar diversos estilos de ensino, ver a reação dos alunos a estes, retificar e ajustar pormenores para que assim, os alunos tirassem o maior proveito das aulas.

### **Impacto Inicial**

Ao iniciar efetivamente o estágio outras preocupações começaram a surgir, mais concretas, relativamente à turma que me tinha sido atribuída. Esta

não tinha nada do que eu tinha idealizado ao longo dos últimos dois meses do primeiro ano do curso. Tinha um número reduzido de alunos, visíveis diferenças nas habilidades motoras e alguns casos com dificuldades na criação de relações interpessoais. Rapidamente as preocupações mais *urgentes* eram outras. Sobretudo, os aspetos sociais. Delineei como objetivo tornar este conjunto de alunos numa turma funcional e assim proporcionar um bom ambiente de aulas aliado com tarefas motivadoras para melhorar a sua relação com a disciplina, gerando aprendizagens significativas pelo caminho.

O facto de ter contactado com estas especificidades, fez-me entender que todas as turmas (grupos de alunos) teriam características diferenciadas umas das outras e que, mais importante, cada aluno é um aluno com necessidades diferentes. Assim, cada vez caí mais na realidade que o professor deve moldar o seu ensino de acordo com as especificidades de cada um. “Entre as principais preocupações dos professores têm estado, a criação de oportunidades de aprendizagem propiciadoras (...) com elevado potencial para a aprendizagem das habilidades motoras e desportivas.” (Gouveia et al., 2021). Para além de ser necessário adaptar as aprendizagens essenciais às diferentes capacidades dos alunos, seria ainda necessário melhorar as questões motivacionais e sociais da turma. Este tipo de ensino (centrado no aluno) exige ao professor a capacidade de individualizar os alunos, construindo noções do seu grau de compreensão e dificuldades (Schön, 1992).

Ao longo da minha vida académica, todas as turmas que pertenci eram formadas por alunos com elevada predisposição para a disciplina de Educação Física. Talvez por isso, perspetivei lecionar em uma turma com características semelhantes. Facto é que a turma não apresentava, de todo, esta particularidade. Aos poucos fui identificando como eram baixos, de forma geral, os níveis de empenho dos alunos. Inicialmente, a estratégia que adotei para aumentar o esforço que cada deveria colocar nas atividades da aula, foi valorizar o seu peso na nota final, a par de valores como o respeito, a cooperação, etc. Quando mencionada a palavra avaliação, apesar de ainda não estarem completamente conscientes do impacto que pode ter nas suas decisões futuras, os alunos ficavam alerta e aplicavam-se nas tarefas. No entanto, para o seu funcionamento essa ideia tinha de ser frequentemente mencionada. Assim, na

procura de uma solução deparei-me com o sentido competitivo de determinados alunos quando expostos a certas situações. Por exemplo, quando em diferentes equipas eram capazes de mobilizar os mais desinteressados, tudo para vencer a disputa com os colegas. Alcançando esta conclusão apercebi-me que a competição seria um forte aliado para mudar e melhorar o esforço e empenho dos alunos.

### **Alteração de comportamento**

Ainda durante a lecionação da primeira Unidade Didática, Atletismo, não sentia a confiança de líder que esperava alcançar. A turma demonstrou sinais de muita desconcentração e rapidamente desfocava das tarefas. Sentia que alguns alunos estavam a testar os meus limites. O professor orientador já me tinha alertado, em momento de reflexão conjunta, para a importância de marcar a minha posição perante a turma, não permitindo comportamentos disruptivos, que desaguam em alterações no clima da aula e exigem intervenção do professor.

Numa destas aulas, desenrolou-se um conjunto de situações numa tarefa de aprendizagem relativa ao lançamento do dardo. Naquele momento senti que foi a gota de água, os alunos apresentavam-se desinteressados da tarefa, com comportamentos potencialmente perigosos, para as quais foram alertados inicialmente, assim, tive de interromper a aula. Esta situação levou-me a repreender os alunos, pela primeira vez. Não tinha planeado qualquer tipo de discurso, todavia, este fluiu naturalmente consoante o que estava a sentir. Não podia ter tido melhor ação para aquele momento.

*“Esta intervenção teve reações positivas na turma. Os alunos de imediato mudaram o “chip” e começaram a colocar dúvidas e a pedir ajuda. Em mim, também teve um impacto positivo porque me fez ganhar confiança perante a turma quer para terminar esta aula como para as aulas daí em diante.”*

*André Pires, Projeto de Formação Individual, 5 de dezembro de 2022*

Na minha ótica, este episódio na aula teve um grande impacto na perceção que a turma estava a construir em relação a mim. Apesar de querer ser o professor “fixe”, é necessário construir uma relação de respeito e consideração pelo trabalho que estamos a desenvolver em conjunto. Esta

interação ajudou-me a fortalecer a relação com a turma e também a estabelecer limites. Há momentos para tudo e eles começaram a perceber quando podem “brincar” e quando não o podem fazer.

### **Estilos e Modelos de Ensino – Evolução**

O estilo de ensino é uma estratégia para providenciar informações, oportunidades de prática e *feedback* para uma melhor compreensão e aprendizagem nas diferentes áreas da disciplina (Mosston e Ashworth, cit. por Gomes et al., 2017). Durante o ano letivo tive a possibilidade de experimentar vários estilos de ensino, diferentes modelos e abordagens diferenciadas. Estas opções levaram-me a obter uma variedade de experiências na lecionação das modalidades e, desta forma, perceber que estratégias resultariam com a turma, mediante as características dos seus integrantes.

Ao embarcar nesta longa jornada que foi o estágio, alguns receios surgiram, nomeadamente relacionados com questões de gestão (aula, comportamentos). Assim, e como seria de esperar, comecei por lecionar as aulas num estilo de comando, utilizando o Modelo de Instrução Direta. Este é caracterizado por ser um modelo de ensino centrado no professor, o que possibilitou o controlo detalhado das tarefas a realizar, facilitando o início da lecionação da primeira unidade didática. Deste modo, foi-me possível proporcionar um maior número de repetições aos alunos e fornecer-lhes *feedbacks* em relação ao seu desempenho das respetivas habilidades motoras (Metzler, 2017) para assim cumprir os principais objetivos deste modelo: “1) A aprendizagem genuína: onde o aluno entende as regras da modalidade e; 2) Desenvolvimento de competências: sendo o aluno capaz de executar corretamente um gesto técnico de alguma modalidade.” (Pereira, citado por Arantes et al., 2021, p. 11). Como é o docente que toma as decisões, senti mais conforto para colocar em prática as tarefas numa fase inicial.

Em seguida, mediante as características da modalidade (Ginástica Acrobática) tomei a opção de utilizar um estilo de ensino divergente, a descoberta guiada, em que os alunos são desafiados a utilizar a criatividade e a explorar diferentes opções na procura da melhor solução perante os problemas

a que são expostos (Gomes et al., 2017). Esta mudança surgiu numa reflexão conjunta em núcleo de estágio. Nesta, o professor cooperante colocou este estilo como uma possibilidade, baseando-se na sua experiência profissional. Este tem como principais objetivos desenvolver o domínio cognitivo, através do raciocínio para a resolução de problemas (Christenson & Barney, 2010). Esta foi uma mudança brusca tendo em conta o espectro dos estilos de ensino, passando de controlar as tarefas todas a, em duas/três aulas, dar grande parte desse controlo aos alunos. No entanto, a utilização deste refletiu-se em vários pontos positivos e enriqueceu a minha abordagem à turma. Foi possível identificar nos alunos os seus níveis de autonomia, foco na tarefa, capacidades de liderança e de resolução de problemas. Estas informações trouxeram benefícios relativamente à lecionação uma vez que adquiri conhecimento dos alunos mais empenhados, que conseguem motivar os colegas e manter o grupo focado numa tarefa. Para além disso, consegui estar mais disponível para ajudar/guiar os grupos que apresentavam dificuldades. Esta utilização também provocou a necessidade de uma diferente abordagem da minha parte, através da proposta de tarefas desafiadoras, que possibilitassem o sucesso, e a colocação de questões chave para direcionar os alunos para a solução, mas por si sós.

Tive também oportunidade de colocar em prática o Modelo de Ensino entre Pares (MEP) durante a lecionação da modalidade de ginástica de solo. Esta opção foi tomada, novamente, mediante as características da modalidade. O sucesso nesta modalidade está claramente associado ao cumprimento das componentes críticas vinculadas a cada movimento gímnic. Um dos benefícios deste modelo foi a interação entre os alunos, apesar de terem o conhecimento teórico providenciado por mim, foi na interação entre si e as explicações que desencadearam outro tipo de reações uma vez que era um colega que realizava a instrução e correção. Estas reações surgem da proximidade entre os alunos, uso de uma linguagem simples e familiar para eles e pelo incentivo entre os pares, procurando a melhoria e superação dos colegas (Cardoso, citado por Arantes et al., 2021). Os alunos ao longo das aulas foram alternando as funções entre si, passando pelos papéis de professor e estudante, adotando uma atitude crítica, capaz de identificar erros e corrigi-los (Silva et al., 2017) da forma mais

pedagógica possível. Assim, os alunos tiveram de alterar a sua postura para não desmotivar o colega em prática e conseguir o seu empenho para melhorar.

A aplicação do MEP desenvolveu a capacidade social dos alunos através das interações, correções e feedbacks providenciados aos colegas. Estando na posse dos conteúdos técnicos, os alunos também assumiram um nível de autonomia que me permitiu realizar uma supervisão mais distante, o que possibilitou a identificação de erros grosseiros e intervenção maioritariamente pontual junto dos pares. Este aspeto é característico dos modelos de ensino centrados no aluno, dando-lhes liberdade para construir as próprias aprendizagens através de um método gratificante para eles.

### **Modelo de Educação Desportiva (MED) – Ferramenta**

Esta profissão tem um cariz único, nem todos os advogados foram arguidos, mas todos os professores foram outrora alunos. Todos nós, tivemos contacto com uma variedade de professores que, quer queiramos quer não, moldaram a nossa visão da escola e das várias disciplinas. Assim, posso afirmar que já estive do outro lado do “apito”, e, conseqüentemente, passei por experiências e atividades marcantes ao longo da escolaridade obrigatória. Durante o secundário, a minha turma colaborou com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para realização de um estágio pedagógico em Educação Física. Olhando para trás, este foi para mim um dos melhores anos da disciplina, um ano em que obtivemos imensas experiências para além do que era habitual e realizávamos todos os anos de forma repetitiva. As matérias foram lecionadas de forma cativante e nós ficávamos automaticamente mais motivados para as aulas. Sem dúvida que uma das modalidades que me marcou, a mim e aos meus colegas, foi o futebol, mas essencialmente a forma como este foi lecionado. Em 12 anos de escolaridade, nunca tinha experienciado aulas em que os alunos tivessem um papel tão ativo e preponderante. Assim, obtive o primeiro contacto com o Modelo de Educação Desportiva aplicado de uma forma global. Desde formação das equipas a *flash-interviews*, passando por criação de equipamentos, capas de jornais e notícias, treinos e devidos planos, no fundo foi uma utilização integral do MED, na minha opinião, de excelência. A turma

também tinha uma grande disponibilidade para esta disciplina ficando ainda mais focada em cumprir as tarefas propostas pelo professor.

O Modelo de Educação Desportiva pretende que a Educação Física faça uso de características da prática desportiva como a afiliação a uma equipa, um calendário competitivo, o trabalho em equipa ao longo da época desportiva (unidade didática), a socialização através da prática. No fundo, este procura retirar aspetos competitivos do desporto federado, adaptando-os as aulas de educação física (Soares & Antunes, 2016). O modelo criado por Daryl Siedentop na década de 80, tem como objetivos formar alunos competentes a nível motor, conhecedores dos valores e tradições do desporto para além das regras associadas e alunos entusiastas, procurando desenvolver o gosto pela prática, salvaguardando a cultura desportiva envolvente (Gouveia et al., 2021).

Este modelo vai bem mais além que apenas a melhoria das capacidades/habilidades motoras e visa também desenvolver as habilidades sociais, cognitivas e até emocionais. Durante as aulas, todos desempenham um papel importante, quer a participar na competição, quer como estatísticos, árbitros, marcadores de pontos ou até mesmo apanha-bolas (Siedentop, 1998). Devem todos ter uma função e conseqüentemente uma responsabilidade. A utilização de equipas reduzidas juntamente com serem os treinadores/capitães a dar a instrução contribui para uma melhor aprendizagem dos membros da equipa porque estão a trabalhar para o sucesso da equipa ao longo da época desportiva, aprendendo e evoluindo com ajuda dos pares. A capacidade de resolver conflitos entre equipas também é um aspeto importante que deve estar bem explícito, os alunos devem ser capazes de gerir, e ajudar a gerir, emoções tanto enquanto colegas de equipa como durante o cumprimento de funções de arbitragem (Siedentop, 1998). Estes fatores contribuem para os alunos desenvolverem as capacidades sociais através das constantes interações, questões organizacionais e trabalho de equipa. Melhoram também aspetos cognitivos que requerem compreensão do jogo para uma correta tomada de decisão e participação positiva (Mesquita et al., 2014). Se considerarmos as características da maioria dos alunos da turma (desmotivada e algo carente em termos relacionais) e os aspetos que este modelo procura desenvolver, podemos

perceber que estes complementam-se, fazendo, para mim, completo sentido a sua aplicação.

Como foi mencionado anteriormente, apesar de existirem alunos constantemente motivados, era necessário tornar esta característica geral para a turma, para responder a este problema foi utilizada a competição como promotor das tarefas. Durante ambas as aplicações do modelo, no Voleibol e no Basquetebol, tiveram lugar alguns episódios de alteração de comportamentos, essencialmente perante questões de arbitragem, resultantes essencialmente desta faceta que despertou nos alunos durante a competição formal. Estes foram colmatados com conversas de grupo e elucidações que estamos todos a aprender as questões de arbitragem, regras das modalidades em conjunto. Se não há confiança na arbitragem dos colegas, conseqüentemente, não haverá confiança para arbitrar livremente. Como mencionado por Andrade et al. (2018) nas considerações finais do seu estudo, estas situações também se verificaram na sua aplicação e a estratégia de resolução apresentou-se semelhante, “ultrapassadas com bom senso e apoio do professor”. Foi necessário a constante edificação deste ambiente moral necessário para construir confiança, valores morais importantes para a formação pessoal e social que transpõe a Educação Física e a escola (Rosado & Mesquita, 2009, pp. 9-18).

A utilização do modelo demonstrou um impacto claramente positivo na turma na maioria das características descritas por Siedentop. A filiação comporta um sentimento de pertença, crescimento entre pares que contribui para o desenvolvimento psicossocial e inclusão social (Rosado & Mesquita, 2009). As responsabilidades associadas a cada uma das funções a desempenhar, sejam estas de capitão, de árbitro, de estatístico ou de marcador de pontos promoveram a motivação, a oportunidade de participação e inclusão de todos, independentemente do seu desempenho motor ou social perante a modalidade ou perante os colegas, respetivamente (Pereira, 2012). Este tipo de abordagem nas aulas de Educação Física contribui para o Desenvolvimento Positivo dos Jovens através dos aspetos acima descritos como o trabalho de equipa, a superação, a tomada de decisão, o respeito, bem como pela participação, autonomia, responsabilidade, liderança e criando uma capacidade de resolução de problemas extra-escola (Santos et al., 2016). Assim, com estas

características, o modelo trabalha no sentido da emancipação do aluno, que deve ser um dos objetivos basilares da intervenção do professor.

Este modelo confere enorme autonomia para os alunos, mas deve ser um processo gradual, é necessário ir aumentando estes níveis conforme a preparação dos alunos para o correto desenvolvimento dos papéis que lhes são atribuídos e as responsabilidades associadas (Soares & Antunes, 2016). Desta forma, as aulas iniciais da época desportiva foram divididas entre estilo comando, com exercícios que variavam entre base-topo e topo-base, isto é, exercícios que solicitavam determinadas habilidades motoras intercaladas com tarefas modificadas, baseadas no jogo e nos constrangimentos associados ao mesmo (Afonso et al., 2013), e autonomia para organizar e participar no campeonato. Na tarefa em que os alunos tinham de se mobilizar uns aos outros para cumprir com o pedido, verificaram-se algumas dificuldades de controlo iniciais, mas em todas as aulas conseguiram cumprir todos os jogos, registo de pontuações e restantes tarefas.

*“Após recordar quais os tipos de tarefas que cada equipa deveria desempenhar e como iriam decorrer os jogos e transições, os alunos mostraram-se extremamente autónomos e capazes de conduzir a aula com reduzida intervenção da minha parte, em questões organizacionais.”*

*André Pires, Reflexão de Aula 2 - Voleibol, 2 de fevereiro de 2023*

Algo que me deixou orgulhoso da turma e permitiu ver o espírito de liderança dos alunos vir à superfície.

*“A sensação de ver os alunos a tomarem controlo da aula é muito gratificante.”*

*André Pires, Reflexão de Aula 3 - Voleibol, 6 de fevereiro de 2023*

Estes momentos de maior “liberdade” permitiam-me ter uma intervenção diferente, desfasada das questões organizacionais (Pereira, 2012), permitindo-me assim incidir sobre questões relacionadas com o jogo, emitindo *feedbacks* e verificando a sua eficácia, mais concretamente a sua compreensão e aplicação por parte dos alunos. Numa fase mais avançada, já eram os capitães que

assumiam estas indicações, tomando um papel de liderança perante a sua equipa.

Durante as três aplicações do Modelo de Educação Desportiva que realizei (2º ciclo e Secundário), existem duas distinções que merecem ser referidas. A primeira foi a diferença entre jogos de invasão e não invasão, basquetebol e voleibol, respetivamente. Em ambas as modalidades as funções de arbitragem foram delegadas aos alunos. No entanto, notei claras diferenças nas dificuldades de arbitragem, sendo a do basquetebol mais complicada para os alunos com relativamente menos conhecimentos. Para compensar os conhecimentos rudimentares solicitei um trabalho acerca das regras de arbitragem a cada equipa. Contudo, continuou a ser notória a falta destes conhecimentos. Numa próxima situação similar, e de modo a garantir que todos aprendam, deverei pedir um trabalho deste género, mas, individual. O facto de existir contacto, mas nem todo ser falta condiciona o árbitro e remete para o seu julgamento. Como já foi mencionado anteriormente, estas arbitragens levaram a emoções mais acesas, sobretudo por parte dos capitães. Foi necessária a minha intervenção junto destes alunos e fazê-los entender que tinham de ajudar os árbitros quando estão de fora ou a jogar, e não responder, nem contestar. Assim, chegamos ao consenso que seria melhor, para garantir a verdade desportiva, colocar o capitão da equipa que está de fora a auxiliar o árbitro e assim salvaguardar a aprendizagem sobre como arbitrar, regras e sinalética associadas à função. Decidi também incluir a regra que não seria permitido os jogadores falarem com o árbitro durante o jogo, e se isto acontecesse a equipa perdia a posse de bola. Através destas regras foi possível realizar as restantes aulas e a época desportiva pacificamente e num ambiente positivo.

A segunda distinção a que faço referência remete para as diferenças entre ambos os ciclos de ensino e como os alunos reagiram a este modelo. Apesar de notório que ambos os ciclos de ensino reagem positivamente, é necessário “dosear” as características do modelo nos alunos mais jovens. Não é possível atribuir tantas responsabilidades nem tampouco a autonomia conferida aos alunos do secundário. Os capitães de equipa também ofereciam alguma resistência quando se falava em ajudar os companheiros a melhorar, possuíam uma atitude muito competitiva e focada no resultado. Aquando da adição de uma

regra que envolvia mais as alunas da turma, os capitães mostraram bastantes dificuldades no seu cumprimento não fazendo uso da regra em seu favor. Em geral, senti mais dificuldades em direcionar os alunos no sentido do trabalho de equipa e entreajuda no 6º ano do que no 10º. No entanto, as questões de *fairplay* e aceitação dos julgamentos da arbitragem, os alunos mais jovens mostraram maiores competências. Preferi a aplicação do MED no ensino secundário pelo facto de ter conseguido mobilizar os alunos no cumprimento e organização das tarefas, libertando-me para providenciar *feedbacks* técnicos aos capitães para ajudar quer nas habilidades motoras quer na leitura das situações de jogo.

### **Avaliação**

A avaliação comporta uma parte fundamental e indispensável do trabalho de um professor. Atribuir uma classificação a cada aluno em cada modalidade presente no currículo não é tarefa fácil. É fulcral realizar uma avaliação global do aluno, para além dos aspetos técnicos e táticos, deve-se analisar a evolução dos alunos face ao estado inicial consoante os objetivos propostos, psicomotores, cognitivos e afetivos (Bratfische, 2003).

Em comparação às disciplinas mais teóricas do currículo escolar, a avaliação em Educação Física coloca ao professor desafios diferenciados. Apesar dos conhecimentos puderem ser avaliados através de provas escritas, a maioria da avaliação é realizada através de observação dos comportamentos, habilidades motoras e formas de interação com o envolvimento, por parte dos alunos. Esta não pode ser isolada, deve sim ter um propósito e ir ao encontro dos objetivos delineados (Lacy & Williams, 2018) sendo estes de natureza motora, cognitiva ou psicossocial.

Ao longo do ano letivo transato, a avaliação foi realizada, essencialmente, em dois momentos pontuais (avaliação diagnóstica e sumativa). Para além disto ainda foi tida em conta o desempenho contínuo dos alunos ao longo de cada unidade didática (avaliação formativa). A primeira permitiu aferir o nível em que se encontrava cada aluno e os comportamentos adotados perante o conteúdo lecionado, guiando assim a construção de objetivos para cada unidade didática. A avaliação sumativa foi realizada sempre no final de cada bloco de aulas, para

que fosse gerada a classificação final, para cada aluno, utilizando uma grelha semelhante à de avaliação diagnóstica, um pouco mais complexa/específica. Relativamente à avaliação formativa, esta refletiu-se na evolução dos alunos a nível motor, social, cognitivo. Esta permitiu-me diferenciar notas, valorizando os alunos pela evolução, aprendizagens e interações.

*“No conselho de turma (início do ano) foi referido que uma aluna tinha severos problemas de relacionamento e integração, para além das suas limitações físicas. Ao longo desta unidade didática trabalhou em grupo notei imensas melhorias dos aspetos sociais, quer a ajudar os colegas de grupo, a relacionar-se e até a demonstrar afeto.”*

*André Pires, Reflexão de Aula 8 – Ginástica Acrobática, 9 de novembro de 2022*

A minha capacidade de observar comportamentos motores (técnica) detalhadamente, tendo em conta os critérios de êxito, foi evoluindo gradualmente. No entanto, de modalidade para modalidade os desafios eram diferentes consoante as características de cada uma delas. As de carácter coletivo, envolvendo técnica e tática foram as que mais me causaram dificuldades.

*“(…) mesmo estando no meu “habitat natural” (futebol), continua a não ser uma tarefa fácil para realizar durante o jogo. Deduzo que em modalidades com carácter coletivo que não esteja tão à-vontade irei ter ainda mais dificuldades.”*

*André Pires, Reflexão de Aula 8 - Futebol, 7 de dezembro de 2022*

Estas residiam em observar as componentes críticas de cada movimento, aliado à tática envolvente, em simultâneo, durante o jogo. Por outro lado, as individuais ofereciam uma maior facilidade, visto que eram essencialmente técnicas.

*“De forma geral, o preenchimento da tabela de avaliação foi relativamente fácil pois era individual e, a realização de duas piscinas permitia-me ver todos os parâmetros que me propus a avaliar.”*

*André Pires, Reflexão de Aula 8 - Natação, 23 de janeiro de 2022*

Em suma, descrevo a avaliação e atribuição de notas como uma das tarefas mais complexas para um professor da nossa disciplina. O facto de serem analisados os movimentos, interações, compreensões através da observação abre caminho a algumas dúvidas nas classificações. Uma das maiores preocupações ao atribuir notas era ser justo com todos. Neste sentido as grelhas de avaliação sumativa eram feitas de forma semelhante às da avaliação diagnóstico para ser possível verificar as evoluções. Para além disso as notas eram revistas várias vezes e em muitas ocasiões foram utilizadas mais de uma aula para confirmar as classificações atribuídas inicialmente.

## **Capítulo IV – Presença na Comunidade Educativa**

### **Envolvimento na Comunidade Escolar**

Todas as experiências no contexto escolar podem proporcionar aprendizagens que só se concretizam no terreno, na execução da profissão. À entrada do estágio profissional, uma das ideias que tinha assente era a de adquirir o máximo de experiência possível, experiência empírica. A aprendizagem pode ser identificada como social e situacional, ocorrendo em contextos informais através da comunicação, participação e contacto com diferentes contextos e ambientes (Quennerstedt, citado por Patton & Parker, 2017). As comunidades de prática (CoP) são importantes neste aspeto e, podem ser identificadas/situadas em quatro aspetos, identidade partilhada pelo grupo, a participação dos seus membros em atividades, discussões e reflexões e, finalmente, pelo reportório de experiências, histórias e ferramentas utilizadas para ultrapassar obstáculos (Wenger e Wenger-Traynor, cit. por Patton & Parker, 2017). Patton e Parker (2017) indicam duas condições imprescindíveis para a evolução, experiência partilhada ao longo de um período de tempo e o compromisso de adquirir uma compreensão partilhada. A integração no núcleo de estágio foi impulsionadora de imensas aprendizagens, mas estas não se ficaram por esta CoP. Após a chegada à escola, rapidamente fui incluído noutra comunidade, o departamento de Educação Física da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

Para além deste grupo já estar junto há alguns anos, normalmente têm contacto com estudantes na mesma situação que eu. Desde o princípio que fui completamente integrado, frequentando reuniões de departamento e tendo

oportunidade de aí ter uma voz ativa, sem qualquer problema. Foi durante estas reuniões e nas atividades organizadas pelo grupo que fui percebendo o clima do departamento.

*“Nas atividades de departamento como o corta-mato e o “megasprinter” estes aspetos são maximizados e nota-se perfeitamente a boa disposição de todos e o espírito jovem que paira sobre a Educação Física na nossa escola.”*

*André Pires - Projeto de Formação Individual, 5 de dezembro de 2023*

Considero que a boa disposição, e o ambiente de trabalho gerado pela mesma é essencial para que todas as atividades e tarefas sejam cumpridas em boas condições, proporcionando assim aos alunos um vasto leque de experiências positivas e enriquecedoras para o seu crescimento.

Desde o início do ano letivo, os docentes do departamento demonstraram imenso respeito e, acima de tudo, confiança no nosso núcleo de estágio. Do princípio até ao final participamos em todas as atividades conduzidas pelo departamento, desde a Semana Europeia do Desporto, até ao Intercâmbio do 1º Ciclo do Ensino Básico, passando pelo Corta-Mato e *MegaSprinter*, participação nos torneios escolares e semana cultural da escola. Em todas tivemos participação semelhante aos restantes professores, tendo funções com responsabilidades atribuídas, necessárias para o correto funcionamento das atividades. Este tipo de prática foi enriquecedor em diferentes aspetos. Primeiramente, permitiu o contacto com imensos alunos, de diferentes idades e anos de escolaridade, desde o 1º ao 12º o que culminou em bastantes reflexões na ação para adaptar explicações e formas de conduzir a tarefa à qual estava responsável. Em segundo lugar, obtive uma visão de como funcionam as logísticas e questões organizativas relativas às atividades que foram e que poderão ser realizadas futuramente, durante a exerceção da profissão. Finalmente, desenvolvi competências e atitudes a adotar para dinamizar a atividade física na escola e torná-la cada vez mais atrativa, através de criatividade e trabalho de equipa, maioritariamente. Para além de tudo isto, permitiu ainda desenvolver competências sociais através da interação com a comunidade escolar (alunos, professores, auxiliares, etc.) A partilha de histórias, estratégias, acontecimentos e experiências por parte dos professores, como da minha parte, foi determinante

no estabelecimento de uma relação de companheirismo geradora de aprendizagens, atingindo assim um dos objetivos da CoP através da criação de uma relação não só profissional, mas também a nível pessoal.

### **Suporte Básico de Vida**

O Suporte Básico de Vida (SBV) é um procedimento que deve ser realizado quando alguém entra em paragem cardiorrespiratória (PCR), isto é, as funções cardíacas e respiratórias entram em falência de forma repentina. Estas manobras são utilizadas com o intuito de preservar a vida humana mantendo a oxigenação e o fluxo sanguíneo para os órgãos vitais até que chegue o Suporte Avançado de Vida (SAV).

O SBV deve ser iniciado imediatamente após seja verificado que existem condições de segurança (para a vítima e para o socorrista), seja avaliado o estado de consciência da vítima, sejam permeabilizadas as vias aéreas e seja constatado que a vítima não ventila. Deve ser imediatamente acionado o serviço de emergência médica, contactando o 112. Após este procedimento iniciam-se então as compressões torácicas e insuflações que compõe estas manobras. As compressões diferem de adultos (30) para crianças (15), no entanto, para ambos os casos devem ser realizadas duas insuflações, estas alternam-se de forma cíclica.

Segundo um estudo conduzido na Suécia, foram analisados 30,381 casos de paragem cardiorrespiratória num contexto não hospitalar em que cerca de 51% destes casos receberam Suporte Básico de Vida previamente à chegada do apoio médico de emergência. Os casos que não recebem SBV antes da chegada do SAV apresentam uma taxa de sobrevivência de 4%. Já em situações onde são aplicadas este tipo de manobras, a taxa sobe para 10,5%. Assim, pode-se constatar que a taxa de sobrevivência neste tipo de situações aumenta para mais do dobro quando aplicadas estas manobras de preservação da vida (Hasselqvist-Ax et al., 2015).

### **Porquê?**

Segundo a Organização Mundial de Saúde, todos os dias, cerca de 20 mil pessoas são vítimas de morte súbita. Nos últimos anos verificou-se um elevado

agravamento nas mortes derivadas de doença cardíaca. Uma pessoa que entre em PCR, a cada minuto que passe, sem assistência, vê as suas hipóteses de sobreviver diminuir 10% (Pereira, 2022). Estes dados levam a crer que quanto mais rápida for a intervenção adequada maior são as possibilidades de sobrevivência. Este foi um dos fatores que me levou a considerar importante e enriquecedor uma aula deste tema.

O primeiro contacto que tive com Suporte Básico de Vida foi durante a minha formação como Nadador-salvador. Assim, percebi a importância deste tipo de conhecimento, e o seu papel na sociedade. Decidi aplicar os meus conhecimentos nesta temática e proporcionar aos alunos um momento de aprendizagem prática.

No âmbito da disciplina de Cidadania está pressuposto que no 10º ano de escolaridade devem ser abordados temas relacionados com a Saúde e o Bem-Estar. Abordagens nesta área são significativas para a turma e transportam ensinamentos pertinentes para a vida. Do meu ponto de vista, seria benéfico abordar também formas de resgatar alguém aflito ou mesmo em afogamento. Visto que vivemos numa ilha, a possibilidade deste tipo de ocorrências é maior. Existem muitas praias não-vigiadas e, para além disso, as zonas balneares são frequentadas durante todo o ano.

Na minha ótica, a sociedade portuguesa apenas beneficiaria se temáticas como SBV, utilização de Desfibrilhador Automático Externo (DAE) e formação em primeiros socorros fizessem parte do currículo escolar. “Está demonstrado que a desfibrilhação precoce, realizada entre 3 a 5 minutos após o colapso da vítima (período em que o cérebro ainda se mantém oxigenado), resulta em taxas de sobrevivência de 50 a 70%”(Pereira, 2022). Se todas as gerações que serão formadas no futuro possuísem estes conhecimentos poder-se-iam reduzir os danos cerebrais e mortes consequentes de PCR.

Relativamente à aula, esta decorreu nas imediações do tanque da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba e teve a duração de 90 minutos. Nela foram abordados os seguintes temas: Algoritmo de Suporte Básico de Vida em adultos e crianças, as fases do salvamento (reconhecimento, planeamento e

ação), tipos de naufragos e as diferentes abordagens a adotar, formas de entrar na água e como rebocar um naufrago, com e sem meio de flutuação.

### **Balço da Aula**

Optei por ir alternando entre teoria e prática de forma a não massacrar os alunos e manter a sua atenção à informação providenciada. Iniciei sempre a vertente teórica através de questionamento com o intuito de verificar a existência de conhecimentos prévios sobre o tema em causa. Estes eram praticamente inexistentes ou muito rudimentares. De seguida, procedi à transmissão de informação acerca do tema em questão. Seguiu-se uma vertente prática em que os alunos fizeram uso dos conhecimentos adquiridos numa situação simulada.

Apesar de serem abordados os vários temas acima enumerados, o principal foco e objetivo para a aula era todos os alunos serem capazes de realizar o algoritmo do Suporte Básico de Vida. Tendo conhecimento de toda a sua sequência, como o realizar, quando parar e como reagir perante a vítima recuperar a consciência. Sabendo que este tipo de situações requer “nervos de aço”, não é fácil responder a este tipo de acontecimento. Porém, os alunos foram todos capazes de realizar corretamente o algoritmo durante a parte prática, assim, penso que estes sejam capazes de ganhar algum tempo à vítima por meio destas manobras até que chegue ajuda médica ou alguém mais qualificado.

Relativamente aos restantes temas, como a sua parte prática teve lugar dentro de água ou envolviam a relação dos alunos com esta e entre si, levou-os a verem esta parte da aula com menos “seriedade”. No entanto, estes puderam experienciar como deve ser feito o raciocínio antes de entrar na água, e qual deve ser a postura de quem efetua o salvamento. Para esta fase da aula foram utilizados dois cintos de salvamento homologados pelo ISN. Decorriam sempre quatro salvamentos em simultâneo, em que dois alunos realizavam este com auxílio do meio de salvamento e os restantes dois teriam de retirar o colega da água através do reboque convencional. Quando entramos neste momento da aula, o tempo já era limitado perante o que tinha planeado ao que não foi permitido abordar separadamente as entradas na água dos reboques com e sem meio de salvamento. Este aspeto limitou a execução correta destes por parte de

alguns alunos. Se houvesse tempo seria ideal a exemplificação da minha parte, para além da instrução verbal, para que estes percebessem concretamente em que consistia cada uma das fases. Futuramente ao planear uma formação deste género, seria imperial a utilização de duas aulas, para que todos os conteúdos que tinham sido propostos fossem abordados de forma a construir aprendizagens nos alunos, sobretudo a turmas mais numerosas. A presença de uma figura externa ao ambiente de sala de aula também cativaria ainda mais os alunos para os ensinamentos.

## **Direção de Turma: Visão dos Docentes**

### **Introdução**

O Diretor de Turma (DT) é uma figura essencial para os alunos, para os encarregados de educação e para a própria estrutura escolar. Este é o docente responsável pela turma, pela comunicação escola-casa, pelos alunos individualmente e pelo seu acompanhamento. Este cargo confere uma posição de articulação entre docentes da turma, encarregados de educação e alunos, é o mediador imediato, contacto de emergência, de todas as situações que envolvam estes intervenientes. O cargo transcende a função de professor e requer competências de gestor, comunicador e coordenador. A capacidade de se relacionar é uma ferramenta basilar para quem cumpre esta função (Boavista & de Sousa, 2013; Lourenço, 2008).

Para além de ter de lidar com os pais e acompanhar os alunos durante o processo, o DT ainda conduz as reuniões do conselho de turma. Nestas estão presentes todos os docentes que lecionam aos alunos da turma e a psicóloga, se necessário. Aqui, são discutidas medidas para melhorar o ambiente de ensino e quais devem ser aplicadas nas diferentes aulas, em prol dos alunos, de modo a melhorar as aprendizagens. Também se promove uma discussão das notas atribuídas e é realizado um balanço geral das prestações dos diferentes alunos e suas atitudes perante as aulas.

Como no presente ano letivo o professor cooperante não exercia funções de direção de turma, consideramos, em núcleo de estágio, que seria interessante obter um olhar interior, uma visão empírica, deste cargo. Assim, decidimos

compor um questionário com o intuito de conhecer as percepções acerca do cargo de Diretor de Turma, oriundas dos próprios. O questionário em questão foi aplicado a professores que já tivessem desempenhado esta função.

## **Metodologia**

Para a recolha de dados, a melhor forma de alcançar o maior público possível seria através de um questionário de preenchimento online. Assim, teríamos o consentimento de todos os professores participantes e as suas respostas devidamente organizadas e em formato digital. Os professores participantes foram informados sobre o objetivo da aplicação do questionário, da garantia de anonimato, através da utilização do *Google Forms*.

Para a elaboração do questionário tivemos em consideração as opiniões da atual e da ex-coordenadora dos diretores de turma da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, do professor cooperante e da professora orientadora. Foram elaboradas 10 questões associadas a três dimensões relevantes no desempenho do cargo de Direção de Turma: a dimensão relacional, a dimensão administrativa e a dimensão pessoal. O questionário finaliza com uma pergunta de resposta aberta que convida a serem feitas sugestões de alterações para melhorar o desempenho deste papel e torná-lo mais atrativo. As três dimensões apresentadas foram assim definidas:

Dimensão Relacional: em que consta o acompanhamento dos alunos por parte dos Encarregados de Educação, a eficácia e as principais dificuldades de comunicação e relação com os EE, alunos e restantes professores do conselho de turma;

Dimensão Administrativa: inclui todas as tarefas de carácter administrativo, e burocracias associadas à função, bem como o papel do secretário no Conselho de Turma, pela ótica do DT;

Dimensão Pessoal: relativa às funções mais importantes do DT, considerações relativas ao tempo do horário para este cargo e qual dos níveis de ensino (básico e secundário) e/ou cursos apresentam maiores dificuldades. Para finalizar o questionário decidimos dar voz aos professores no sentido de acolher sugestões para melhorar e tornar mais apelativo o papel de DT.

## **Apresentação de Dados**

Após a aplicação do questionário, obtivemos 21 respostas dos professores da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba. Na maioria das questões era utilizada uma escala de Likert (1 valor mais baixo e 10 valor mais alto).

Na dimensão relacional, foi possível apurar que 48% dos professores classificam a interação entre DT e EE como difícil, reduzida ou insuficiente, através de duas perguntas: *“Numa escala de 1-10, quão difícil é a interação com os EE?”* e *“Justifique.”*. Apesar de 90% dos participantes considerarem os vários meios de comunicação (SGE, email, *Whatsapp*, chamada, foram os mais mencionados) eficazes, a sua eficácia está sempre dependente de quem se encontra do outro lado, o Encarregado de Educação, e do seu envolvimento e preocupação com o percurso escolar do seu educando.

Relativamente à dimensão administrativa, através de perguntas como: *“Numa escala de 1-10, considera essenciais todas as burocracias envolvidas da função?”* e *“Enumere, na sua opinião, quais as burocracias que considera mais desnecessárias.”*, os professores consideram que as burocracias associadas a este cargo não são todas essenciais, sendo 71,4% a apresentar esta opinião. Como funções desnecessárias as mais mencionadas foram questões administrativas e burocráticas, nomeadamente procedimentos relativos a matrículas, escalões, estatísticas, para além da elaboração do dossier de turma e comunicação de faltas (“formulários e papeladas”). Ainda nesta dimensão, questionamos os professores acerca do cargo de Secretário, em que metade o considera importante e outra metade não tanto, justificado pela não existência de tempos letivos destinados aos docentes que o exercem, mas que é uma mais valia para o DT.

Por fim, na dimensão pessoal, 81% dos participantes consideram que os tempos letivos destinados a esta função não são suficientes para exercer corretamente todas as tarefas associadas ao cargo. Como resposta à pergunta *“Quais são as principais características de uma turma que exigem mais trabalho ao Diretor de Turma”*, os professores identificaram os problemas disciplinares, as questões da assiduidade e de jovens com baixa autoestima, sendo as características mais trabalhosas perante uma direção de turma. Ainda assim, foi amplamente

referenciado que uma turma não deve ser caracterizada por estes aspetos, visto que, são um grupo de indivíduos heterogêneos e deve-se ter em atenção as necessidades de cada um. Para finalizar, as sugestões mais frequentes para melhorar o cargo foram torná-lo menos burocrático, mais tempo da componente letiva do docente para exercer este cargo, tanto para DT como para secretário, e gratificação monetária.

## **Discussão**

A partir desta simples recolha de informação foi possível identificar problemas que apoquentam os professores da nossa escola, relacionados com este cargo. O primeiro foi o acompanhamento dos Encarregados de Educação e respetiva preocupação com a vida académica dos seus educandos. Uma das funções mais importantes, e que se verificou na maioria dos respondentes, foi a necessidade de interligação escola-casa em prol dos alunos. Apuramos que existe a perceção de uma imensidão de meios para a comunicação entre o DT e o EE, no entanto, continuam a existir EE que não demonstram preocupação pelo comportamento, desempenho e relacionamentos dos seus educandos. Esta falta de importância atribuída gera desinteresse na escola pelos alunos. O sucesso educativo dos alunos passa por um maior envolvimento dos EE na escola (Lourenço, 2008). Segundo Marujo, citado por Monteiro (2016) os benefícios vão além do domínio cognitivo e mostram-se também evidenciados na dimensão comportamental e afetiva, o que por sua vez conduz a menores problemas de indisciplina dos alunos.

Relativamente a questões administrativas, os professores vêm determinadas tarefas desta natureza com alguma relutância. A grande parte dos participantes menciona como desnecessárias ou fora do contexto do diretor de turma tarefas relacionadas com matrículas, escalões, processos individuais, planos de intervenção (“que não saem do papel”), elaborações estatísticas (“que são uma grande perda de tempo”). É nosso entender que algumas destas tarefas deveriam ser conduzidas por pessoal dos serviços administrativos da escola. Podemos evidenciar uma das causas para este tipo de opiniões, a falta de tempos semanais destinados à Direção de Turma, dado que 81% dos participantes consideram insuficientes para um bom acompanhamento para a

turma. De forma a melhorar a função, os professores mencionaram repetidamente que o cargo deve tornar-se menos burocrático, necessitando de mais tempos no horário do docente destinados a esta tarefa. A gratificação monetária também foi mencionada por alguns.

Relativamente ao cargo de secretário, a maioria dos docentes considera importante, mas também altamente depende da competência de quem a cumpre. Como não há tempos da componente letiva direcionados para esta função, os professores compreendem que estes apenas tomem lugar na redação de atas (conselho de turma) e recolha de informação durante estas reuniões. Surgem também algumas sugestões de criar tempos para o desempenho desta função, auxiliando assim o trabalho do DT mais ao pormenor.

### **Considerações finais**

Uma das conclusões é a forma como os professores vêem esta função, sendo uma visão de conotação negativa. Após análise dos resultados foi possível analisar a forma como os professores perspetivam o cargo de Diretor de Turma. Percebemos também que quem desempenha esta função necessita de algumas características específicas/qualidades humanas como empatia, sociabilidade, sentido de responsabilidade, capacidade de diálogo e de expor ideias/soluções e sobretudo capacidade de se relacionar quer com pais, alunos e professores (Monteiro, 2016). Pelas respostas dos participantes, aparenta ser uma função complexa, que solicita várias áreas de ação, mas todas com um objetivo comum, o sucesso educativo de todos os alunos da turma.

Finalmente, é perceptível que o cumprimento correto desta função conduz ao sucesso dos alunos nas diferentes dimensões. Contudo, perante as respostas obtidas, seria benéfico para os alunos uma reestruturação nas funções e deveres ou no horário destinado à função de Diretor de Turma, como foi altamente mencionado por vários professores.

Limitações: Aquando da realização e divulgação do questionário, esperavam-se mais respostas, levando assim à análise de um número algo reduzido de opiniões que, no entanto mostraram-se bastante comuns.

Proposta: Seria interessante realizar um levantamento de dados numa escala Regional ou mesmo Nacional, para perceber como tornar o cargo de Diretor de Turma mais atrativo e assim, melhorar o seu desempenho.

## **Capítulo V – Investigação: Aptidão Cardiorrespiratória em Alunas de 15 Anos: Um Estudo na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba**

### **Introdução**

É esperado que nas aulas de Educação Física as capacidades físicas dos alunos sejam desenvolvidas se foram cumpridas formas adequadas de organização didático-metodológicas em consonância com os princípios do treino. Contudo, tal só se verificará se as aulas forem direcionadas nesse sentido, em função dos grandes objetivos do planeamento do professor. Por exemplo, aspetos como a intensidade e a duração dos estímulos nas mais variadas tarefas são essenciais para o desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória dos alunos. Recentemente, têm vindo a aumentar os estudos que relacionam a aptidão cardiorrespiratória à saúde física, mental e futura dos jovens. A escola pode ser vista como um meio de identificar alunos com baixos níveis de atividade física, e combater este problema através do incentivo à prática regular de exercício (Ortega et al., 2008), visto que a carga horária da disciplina de Educação Física por si só não é suficiente. O meu tema de estudo surgiu de duas fontes. A primeira foi no contacto direto com as alunas que acompanhei (lecionar e observar) ao longo do ano letivo uma vez que apresentavam resultados baixos nesta capacidade física. A segunda foi na conversa com alguns professores do departamento de Educação Física que por várias vezes mencionaram que os resultados que iam obtendo na bateria de testes aplicada na escola (*Fitescola®*) eram cada vez mais baixos, sobretudo na prova de aptidão cardiorrespiratória. Daqui que este procure analisar, por um lado a minha impressão subjetiva, por outro, as referências dos professores. Neste sentido procurei analisar a taxa de sucesso (alcance da zona saudável) das alunas de 15 anos da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB), no teste de resistência cardiorrespiratória, denominado *PACER*, no início e no final de um ano letivo. Desta forma é possível aferir sobre o efeito das aulas de Educação Física na melhoria desta capacidade.

Pretende-se identificar o nível de aptidão cardiorrespiratória desta população específica uma vez que a o estado da saúde cardiovascular na adolescência tem repercussões na qualidade de vida durante a idade adulta (Ortega et al., 2008; Raine et al., 2018).

A aptidão cardiorrespiratória refere-se à interação entre o sistema circulatório e respiratório de fornecer oxigénio às mitocôndrias dos músculos esqueléticos necessário para a produção de energia durante a atividade física (Raghuveer et al., 2020; Vancampfort et al., 2017). Esta capacidade é um indicador fortemente associado à saúde cardiovascular, metabólica e mental dos adolescentes (Coledam et al., 2016; Ortega et al., 2008). Este também pode ser um preditor do risco de doenças cardiovasculares independentemente da prática de atividade física, dieta, síndrome metabólica nos jovens e fatores sociodemográficos (Peralta et al., 2019; Raghuveer et al., 2020). Estudos na população geral indicam que melhorias nesta capacidade estão associadas a um menor risco de morte por doença cardiovascular, independentemente da idade, se é fumador ou da composição corporal (Lee et al., 2010). Num estudo a 437 alunos em escolas da área metropolitana do *North Texas*, relacionando a capacidade cardiorrespiratória com a depressão, ao longo de um ano. Concluíram, de forma significativa, que esta capacidade está associada a um menor nível de depressão nas raparigas (Ruggero et al., 2015).

Para além das questões salutogénicas, esta capacidade também apresenta para os alunos mudanças na performance escolar nas restantes disciplinas do currículo. Num estudo com participação de 283 estudantes do ensino secundário, Park et al. (2023) concluíram que a aptidão aeróbia e o sucesso académico estão diretamente relacionadas e quanto menos percursos são capazes de fazer no teste *PACER* menor são os seus resultados académicos. Num estudo longitudinal, acompanhando 52 alunos, do 6º ao 8º ano, Raine et al. (2018) voltaram a concluir que a evolução da capacidade cardiorrespiratória está associada com o sucesso académico dos alunos. Ainda noutro estudo do mesmo carácter, conduzido por Sardinha et al. (2016), foram acompanhados 1142 estudantes ao longo de três anos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. A informação tida em conta foi relativa à capacidade cardiorrespiratória no teste do *PACER* e o sucesso académico nas

disciplinas de matemática, português, inglês e ciências. À semelhança dos artigos referidos, estes autores já tinham concluído que uma elevada capacidade cardiorrespiratória está associada a um maior sucesso académico. A evolução e melhoria desta aptidão também descreve uma maior probabilidade de demonstrar melhorias nas capacidades cognitivas nas quatro disciplinas analisadas. Existem evidências suficientes para afirmar que a Educação Física contribuí para o sucesso académico dos alunos e esta não desse ser reduzida para oferecer mais tempo de sala às disciplinas teóricas (Raine et al., 2018; Sardinha et al., 2016; Van Dusen et al., 2011).

O presente estudo tem como objetivo identificar o nível da aptidão cardiorrespiratória de jovens do sexo feminino de 15 anos de idade a frequentar o ensino secundário da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

## **Metodologia**

### **1. População e amostra**

Os dados foram obtidos nas turmas do ensino secundário da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (N=206), situada na Ilha Terceira. A partir desta população, foi obtida uma amostra de todas as alunas de 15 anos matriculadas do 10<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup> anos de escolaridade (n=50).

#### **Instrumento de medição**

O departamento de Educação Física adotou, para avaliação da aptidão física, um conjunto de testes da bateria *Fitescola*®. - *curl-up*, *push-up*, impulsão horizontal e o *PACER*.

O resultado do *PACER* (*Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run*) vem expresso no número de percursos de 20 metros que a aluna consegue realizar. A cadência da realização do teste é feita através de música e sinais sonoros que delimitam o tempo de cada percurso. Inicialmente, a velocidade é de 8,5 km/h, aumentando 0,5 km/h a cada minuto. As alunas devem percorrer os 20 metros antes do sinal sonoro para iniciar o seguinte. O teste termina quando as alunas não conseguirem alcançar a marca antes deste sinal sonoro, sendo registado o número de percursos realizado (Mahar et al., 2011; Vasques et al., 2007). Com base no número de percursos é possível classificar o resultado

em duas categorias – estar, ou não, na zona de aptidão saudável. No caso das alunas de 15 anos, o valor de corte é de 29 percursos.

## 2. Recolha da informação

A recolha dos dados foi conduzida pelos docentes que lecionaram turmas. O primeiro resultado (*PACER 1*) foi obtido no início do ano letivo e o segundo (*PACER 2*) no final do mesmo. Convém referir que os professores têm uma alguma experiência na aplicação dos testes do *FitEscola@*, uma vez que o aplicam desde 2019.

## 3. Análise da informação

Os dados recolhidos foram colocados inicialmente numa folha de Excel e exportados depois para o *IBM SPSS Statistics*. Foi neste programa que se realizou o tratamento de dados estatísticos. Assim, em primeiro lugar foram calculadas as diferenças de resultados do *PACER* do final para o início do ano letivo. Seriam esperadas diferenças positivas, ainda que nem sempre da mesma magnitude entre as alunas. A partir desta diferença os valores foram representados num gráfico de barras. Em segundo lugar, os resultados foram dicotomizados em função de passar, ou não, o valor de corte: *fit=1* e *unfit=0*. Neste caso, os resultados do 1º e 2º momentos de avaliação foram colocados numa tabela de dupla entrada e calculado o Kappa de Cohen enquanto estatística que expressa a estabilidade ou instabilidade, do desempenho na aptidão cardiorrespiratória.

## 4. Apresentação de resultados:

No gráfico 1 representamos as diferenças no número de percursos entre o *PACER 2* e o *PACER 1*. O zero representa a ausência de mudança, os valores positivos as melhorias na aptidão e os negativos quem não melhorou.

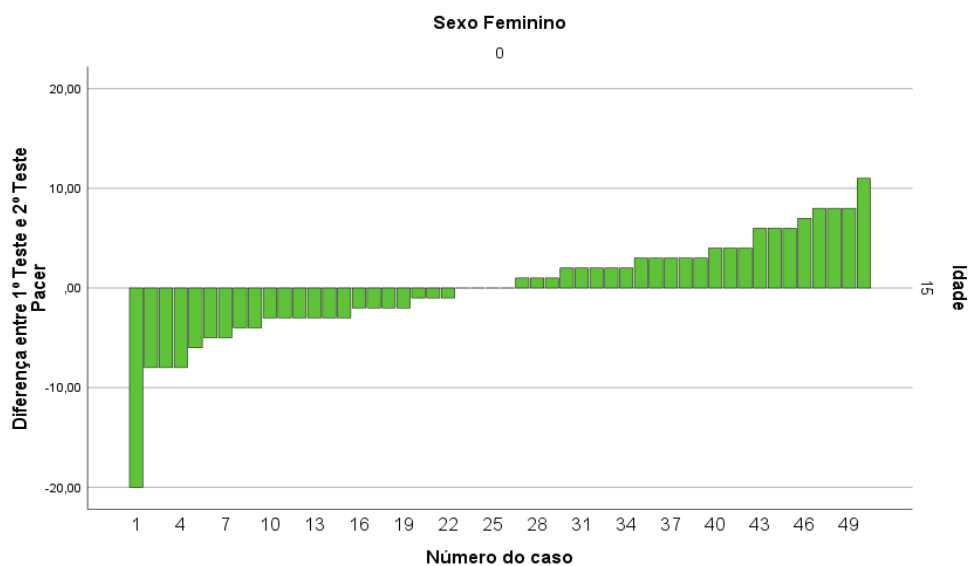


Gráfico 1 - Diferenças entre o início e o final do ano letivo nos resultados do teste PACER.

Em seguida, apresenta-se uma tabela (tabela 1) que reflete o número de alunas que se mantêm em zona saudável ou não saudável bem como aquelas que transitam de uma zona para outra. Apenas 22,2% das alunas *unfit* no primeiro teste, foram capazes de melhorar e passar os 29 percursos no segundo teste, ou seja 8% da amostra total. No sentido inverso, apenas 9,4% das alunas consideradas *fit* inicialmente foram capazes de regredir de nível passando para a zona não saudável (6% da amostra total).

#### Tabulação cruzada entre Pacer 1 e Pacer 2

		Pacer 2		Total	
		Zona não saudável	Zona Saudável		
Pacer 1	Zona não saudável	Contagem	14	4	18
		% no Pacer 1	77,8%	22,2%	100,0%
	Zona saudável	Contagem	3	29	32
		% no Pacer 1	9,4%	90,6%	100,0%
Total		Contagem	17	33	50
		% no Pacer 1	34,0%	66,0%	100,0%

Tabela 1 - Comparação da taxa de sucesso entre teste 1 e 2.

Na versão gráfica do cruzamento entre os dados entre o *fit* e o *unfit* em ambos os momentos e as diferenças entre o primeiro e o segundo teste (gráfico 2) é possível verificar que ambos os grupos que se alteraram a sua zona inicial, não apresentaram grandes diferenças, nunca superiores a 10 percursos.

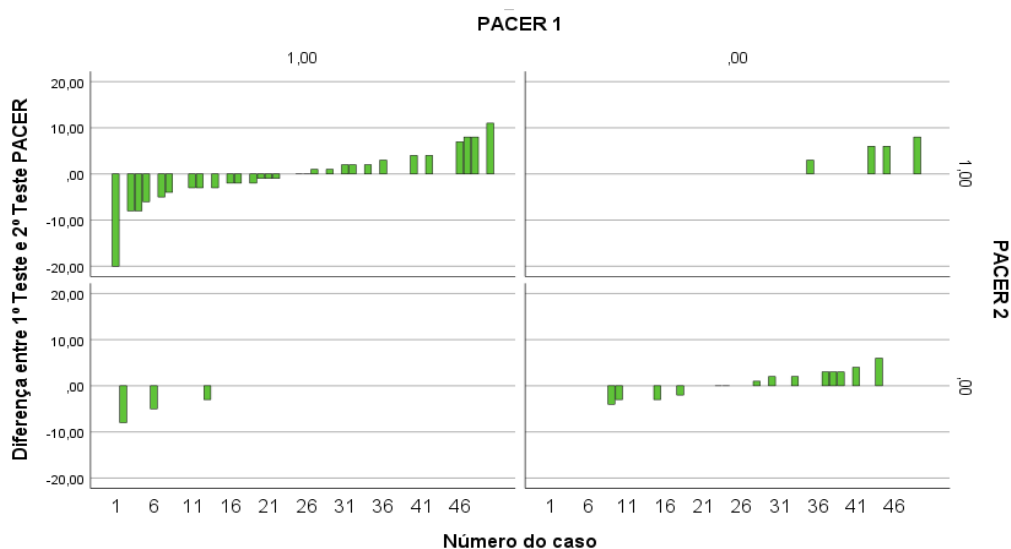


Gráfico 2 - Representação gráfica da taxa de sucesso

Finalmente, obteve-se um valor e concordância, denominado, Kappa (tabela 2), e este valor (0,693) traduz uma tendência de manutenção da zona onde a aluna se encontra inicialmente, quando as aulas de Educação Física não são planeadas com visão na melhoria das capacidades cardiorrespiratórias. Estes valores são significativos (sig. < 0,001).

#### Medidas Simétricas

	Valor	Erro Padrão Assintótico <sup>a</sup>	T Aproximado <sup>b</sup>	Significância Aproximada
Medida de concordância Kappa	,692	,107	4,901	<,001
N de Casos Válidos	50			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

Tabela 2 - Precisão da Classificação

## Discussão

A literatura vem realçando que é possível identificar que a aptidão cardiorrespiratória está relacionada e influencia vários fatores da vida humana, para além de que o sucesso académico relaciona-se diretamente com esta

capacidade (e. q. Park et al., 2023; Raine et al., 2018; Sardinha et al., 2016; Van Dusen et al., 2011). Quando os níveis aeróbios são elevados também elevam a saúde cardiovascular e metabólica do indivíduo (Coledam et al., 2016; Lee et al., 2010; Raghuvver et al., 2020). Para além da saúde física, apesar de não existir tanta investigação, há indicações que a melhoria esta capacidade também pode provocar melhorias na saúde mental das pessoas (Ruggero et al., 2015).

No entanto, a disciplina de Educação Física vê-se reduzida a pouco tempo no currículo. É necessária mais investigação que reúna dados significativos relacionando a EF à elevação da aptidão física (Chen et al., 2014). Conforme dados apresentados, apenas quatro das dezoito alunas conseguiram avançar para a zona saudável, não apresentando também melhorias extraordinárias. Apesar da participação nas aulas, há alunas com piores resultados no segundo momento de avaliação. Parece evidente que não podemos relacionar a participação nas aulas de Educação Física à elevação da capacidade cardiorrespiratória, através dos dados do presente estudo.

As alterações de zona estão certamente relacionadas a fatores externos que limitam a investigação realizada, como a desistência ou prática de atividade física e desportiva, estilos de vida, motivação para a prática, alimentação e até mesmo a vida social. O teste *PACER* é uma prova de esforço máximo, ao qual nem todos os alunos se submetem aquando da sua realização. Outro fator que oferece limitações ao estudo é os alunos com desempenhos perto do valor de corte (valor que determina a zona a que pertencem), uma diferença de 20 metros pode diferenciar a zona a que pertencem. De forma a contornar estas limitações e para futura investigação devem ser aplicados questionários relacionados com os estilos de vida dos alunos em ambos os momentos. Em termos da avaliação da aptidão cardiorrespiratória, esta deve ser calculada utilizando o teste de *PACER* em conjunto com outra prova de resistência aeróbia, por exemplo o teste da Milha.

## **Conclusão**

Ao longo deste estudo foi analisada a aptidão cardiorrespiratória das alunas de 15 anos da EBSTB através do teste do *PACER* em dois momentos distintos. Os resultados revelaram que a participação nas aulas da disciplina de Educação Física, sem que nenhum planeamento orientado para a melhoria da

aptidão cardiorrespiratória, não provoca melhorias nas alunas, em termos cardiorrespiratórios. O reduzido número de horas destinadas à disciplina afigura-se como fator limitador aos resultados obtidos. Assim, os professores devem procurar tarefas que solicitem esta capacidade para a melhorarem considerando as condições disponíveis.

A importância deste estudo reside no impacto que a aptidão cardiorrespiratória tem na vida presente e futura dos alunos. É fundamental que esta área seja aprofundada de forma a fundamentar e legitimar ainda mais a importância da EF no currículo escolar. Em suma, este estudo contribuiu para alertar para a importância desta capacidade e do seu desenvolvimento em jovens em idade escolar.

### **Implicações para a prática profissional**

A investigação contribuiu para a melhoria do meu desempenho enquanto profissional sobretudo na forma de planeamento das aulas. Não sendo possível aumentar o volume destinado à prática de exercício físico, existe a possibilidade de aumentar a intensidade do mesmo, procurando elevar os alunos a um melhor patamar na capacidade cardiorrespiratória. Mais concretamente em aquecimentos e aplicação de tarefas intensas e de longa duração, causando assim não só aprendizagens, mas o máximo de melhorias possíveis apesar de todas as contrariedades. Seria vantajoso para os alunos o desenvolvimento de um programa/plano que conciliasse o currículo com uma estratégia que vise a melhoria da aptidão cardiorrespiratória.

## Referências Bibliográficas

- Chen, S., Kim, Y., & Gao, Z. (2014). The contributing role of physical education in youth's daily physical activity and sedentary behavior. *BMC public health*, 14(1), 1-7.
- Coledam, D. H. C., Ferraiol, P. F., Dos-Santos, J. W., & Oliveira, A. R. d. (2016). Fatores associados à aptidão cardiorrespiratória de escolares. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 22, 21-26.
- Lee, D.-c., Artero, E. G., Sui, X., & Blair, S. N. (2010). Review: Mortality trends in the general population: the importance of cardiorespiratory fitness. *Journal of Psychopharmacology*, 24, 27-35.
- Mahar, M. T., Guerieri, A. M., Hanna, M. S., & Kemble, C. D. (2011). Estimation of Aerobic Fitness from 20-m Multistage Shuttle Run Test Performance. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(4, Supplement 2), S117-S123.
- Ortega, F., Ruiz, J., Castillo, M., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International journal of obesity (2005)*, 32, 1-11.
- Park, S., Chun, H., Etnier, J. L., & Yun, D. (2023). Exploring the Mediating Role of Executive Function in the Relationship between Aerobic Fitness and Academic Achievement in Adolescents. *Brain Sciences*, 13(4), 614.
- Peralta, M., Gouveia, É. R., Henriques-Neto, D., Sardinha, L. B., & Marques, A. (2019). Aulas de educação física com elevados níveis de intensidade melhoram a aptidão cardiorrespiratória relacionada à saúde: uma revisão sistemática.
- Raghuveer, G., Hartz, J., Lubans, D. R., Takken, T., Wiltz, J. L., Mietus-Snyder, M., Perak, A. M., Baker-Smith, C., Pietris, N., & Edwards, N. M. (2020). Cardiorespiratory Fitness in Youth: An Important Marker of Health: A Scientific Statement From the American Heart Association. *Circulation*, 142(7), e101-e118.
- Raine, L. B., Biggan, J. R., Baym, C. L., Saliba, B. J., Cohen, N. J., & Hillman, C. H. (2018). Adolescent Changes in Aerobic Fitness Are Related to Changes in Academic Achievement. *Pediatric Exercise Science*, 30(1), 106-114.

- Ruggero, C. J., Petrie, T., Sheinbein, S., Greenleaf, C., & Martin, S. (2015). Cardiorespiratory Fitness May Help in Protecting Against Depression Among Middle School Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 60-65.
- Sardinha, L. B., Marques, A., Minderico, C., Palmeira, A., Martins, S., Santos, D. A., & Ekelund, U. (2016). Longitudinal Relationship between Cardiorespiratory Fitness and Academic Achievement. *Med Sci Sports Exerc, 48*(5), 839-844.
- Van Dusen, D. P., Kelder, S. H., Kohl III, H. W., Ranjit, N., & Perry, C. L. (2011). Associations of Physical Fitness and Academic Performance Among Schoolchildren\*. *Journal of School Health, 81*(12), 733-740.
- Vancampfort, D., Rosenbaum, S., Schuch, F., Ward, P. B., Richards, J., Mugisha, J., Probst, M., & Stubbs, B. (2017). Cardiorespiratory Fitness in Severe Mental Illness: A Systematic Review and Meta-analysis. *Sports Medicine, 47*(2), 343-352.
- Vasques, D. G., Silva, K. S. d., & Lopes, A. d. S. (2007). Aptidão cardiorrespiratória de adolescentes de Florianópolis, SC. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte, 13*.

## **Conclusão**

O estágio proporcionou-me a oportunidade de colocar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano de formação, desde planeamentos e grelhas de avaliação até ao delinear objetivos consoante o nível apresentado pelos alunos. Tive também ocasião para colocar em prática vários estilos, estratégias e modelos de ensino. O estágio na sua globalidade permitiu-me melhorar a capacidade de gestão comportamental e aumentar as competências sociais com os alunos. Estes desafios levaram ao meu crescimento profissional e pessoal através da adaptação às necessidades dos alunos e também na procura de formas para os motivar. A investigação conduzida revelou uma área que devo procurar melhorar através do planeamento das tarefas e atividades a realizar para melhorar a capacidade cardiorrespiratória dos alunos.

Devo agradecer a todos os envolvidos neste ano letivo, à Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, ao Departamento de Educação Física e todo o corpo docente, pela ótima receção, disponibilidade para ajudar e por me envolverem tão bem em tudo. Uma palavra ainda a todos os alunos que pelas suas diferenças enriqueceram imenso esta jornada proporcionando diferentes obstáculos, constantes reflexões e consequentes melhorias ao longo do estágio.

Este ano letivo ampliou a minha vontade de aprender e melhorar em todos os aspetos, de modo a tornar-me um melhor profissional. Aprendi que cada aluno terá características únicas e causará diferentes dificuldades. Apercebi-me também que muito há para melhorar e esta aprendizagem estender-se-á durante toda a exercício profissional. Anseio cada vez mais o ingressar efetivo na profissão e tornar-me professor de Educação Física.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In FADEUP (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 73-122).
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.
- Albuquerque, A., Aranha, A., Gonçalves, F., Pinheiro, C., & Resende, R. (2012). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education.
- Andrade, H., Gouveia, É., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Modelo de educação desportiva: uma abordagem no futebol. *Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018*, 133-139.
- Arantes, L., Santos, M., Frota, M., de Holanda, M. A. A., Costa, C., Amaro, G., Gasparin, V., Marchiotto, A., Freitas da Silva, A. F., Dezordi, B., Xavier, C., Contessoto, L., Baio, D., Biato, L., Pires, A., Charal, C., Malagutti, J., & Jaime, M. (2021). *Educação Física e Modelos de Ensino dos Esportes*.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2019). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253).
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1, 29-46.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*(23), 77-93.
- Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), 21-31.
- Burleson, B. R., & Samter, W. (1990). Effects of cognitive complexity on the perceived importance of communication skills in friends. *Communication Research*, 17(2), 165-182.
- Christenson, R. S., & Barney, D. C. (2010). The spectrum of teaching styles: Style F–Guided-Discovery.

- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(23), 61-76.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Ferreira, M. M., & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *The Journal of Classroom Interaction*, 24-30.
- Freire, N. (2009). Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: "educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na Cidadania global" ou "a influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 141-158.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49(3), 207-219.
- Gök, T., & Sýlay, I. (2010). The effects of problem solving strategies on students' achievement, attitude and motivation. *Latin-American Journal of Physics Education*, 4(1), 2.
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 87-108.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Antunes, H., & Marques, A. (2021). O ensino da Educação Física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano*, 110-117.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*, 103-129.
- Hasselqvist-Ax, I., Riva, G., Herlitz, J., Rosenqvist, M., Hollenberg, J., Nordberg, P., Ringh, M., Jonsson, M., Axelsson, C., Lindqvist, J., Karlsson, T., & Svensson, L. (2015). Early cardiopulmonary resuscitation in out-of-hospital cardiac arrest. *N Engl J Med*, 372(24), 2307-2315.
- 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 gênero, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743-769.
- Khan, A., Khan, S., Zia-UI-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Kottler, J. A., Zehm, S. J., & Kottler, E. (2005). *On being a teacher: The human dimension*: Corwin Press.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary educational psychology*, 36(4), 289-301.
- Lacy, A. C., & Williams, S. M. (2018). *Measurement and evaluation in physical education and exercise science*: Routledge.
- Leitão, F. R., & Framrose, H. C. d. R. V. (2014). A percepção de alunos e docentes sobre a interdependência professor-aluno: a transição entre níveis de ensino. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1), 73-91.
- Lourenço, L. P. R. (2008). *Envolvimento dos encarregados de educação na escola: concepções e práticas*. Relatório de Estágio apresentado a
- Lumpkin, A. (2007). Caring teachers the key to student learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 158-160.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*: Sílabo.
- Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. d. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, 25, 01-14.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education* (Vol. 3): Taylor & Francis.
- Monteiro, H. M. F. (2016). *A participação dos pais/encarregados de educação e o papel do diretor de turma*. Relatório de Estágio apresentado a

- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.
- Pereira, C. H. d. A. B. (2012). Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação.
- Pereira, J. R. (2022). Manual de Suporte Básico de Vida.
- Picard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D., & Strohecker, C. (2004). Affective learning—a manifesto. *BT technology journal*, 22(4), 253-269.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do desporto. *Lisboa: Edições FMH*.
- Santos, F., Côrte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. M. (2016). O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote*, 2, 77-91.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In A. d. P. d. Matemática (Ed.), *In Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa, Portugal: Associação de Professores de Matemática.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Problemáticas da educação física II*, 136-147.
- Sousa, J. M. (2018). *(Re) thinking education out of the box*. Comunicação apresentada em 2018 4th International Conference on Universal Village (UV).

- Standal, Ø. F., & Moe, V. F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995. *Quest*, 65(2), 220-240.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9.

## Capítulo VI - Anexos

### O que é ser Diretor de Turma? - Uma visão empírica.

O presente questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Tem como principal objetivo obter uma perceção realista sobre o que é desempenhar o papel de Diretor de Turma (DT), os seus constrangimentos e problemas, como é a relação com Encarregados de Educação (EE), professores do conselho de turma e os respetivos alunos. Os dados serão recolhidos de forma anónima e não serão divulgados nem publicados. Apenas serão utilizados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito deste mesmo Mestrado. Ao responder o questionário estará a consentir para que as suas respostas sejam utilizadas para o propósito descrito acima.

O tempo de resposta ao seguinte inquérito é de, aproximadamente, 10 minutos.

#### Dimensão Relacional

Numa escala de 1-10, quão difícil é a interação com os EE? \*

Bastante difícil    1   2   3   4   5   6   7   8   9   10    Bastante fácil

Justifique a sua resposta. \*

A sua resposta

Quais são os meios de comunicação utilizados entre Diretor de Turma e Professores? \*

A sua resposta

Considera estes meios eficazes? \*

Sim

Não

Quais são os meios de comunicação utilizados entre Diretor de Turma e os alunos? \*

A sua resposta

Considera estes meios eficazes? \*

Sim

Não

Quais são os meios de comunicação utilizados entre Diretor de Turma e os Encarregados de Educação? \*

A sua resposta

Considera estes meios eficazes? \*

Sim

Não

Numa escala de 1-10, como descreve o acompanhamento dos EE ao longo do ano letivo? Considerando o contacto por parte dos EE, a presença na entrega de notas, a aceitação das informações fornecidas sobre o educando, etc. \*

Pouco frequente    1   2   3   4   5   6   7   8   9   10    Muito frequente

*Anexo 1 - Questionário DT (dimensão relacional)*

### **Dimensão Administrativa**

Numa escala de 1-10, avalie a importância do cargo do Secretário. \*

Pouco importante    1   2   3   4   5   6   7   8   9   10    Muito importante

Justifique a sua resposta. \*

A sua resposta

Numa escala de 1-10, considera essenciais todas as burocracias envolvidas da função? \*

Pouco importantes    1   2   3   4   5   6   7   8   9   10    Muito importantes

Enumere, na sua opinião, quais as burocracias que considera mais desnecessárias. (Se considera todas necessárias, responda apenas "TODAS")\*

A sua resposta

*Anexo 2 - Questionário DT (dimensão administrativa)*

## **Dimensão Pessoal**

Ser diretor de turma do ensino básico e de ensino secundário apresenta desafios diferentes. Já exerceu o papel de Diretor de Turma em ambos os ensinos? \*

- Sim
- Não

Com base na sua experiência, qual das duas é mais difícil de lidar? \*

- Ensino Básico
- Ensino Secundário

Tendo em conta a resposta anterior, quais são os principais desafios?\*

A sua resposta

Enumere, para si, as três funções mais importantes do Diretor de Turma. \*

A sua resposta

Considera que o tempo destinado (90') à Direção de Turma é suficiente para um bom acompanhamento? \*

- Sim
- Não

Quais são as principais características de uma turma que exigem mais trabalho ao Diretor de Turma? \*

A sua resposta

Sugestões para melhorar a função de Diretor de Turma.

A sua resposta

*Anexo 3 - Questionário DT (dimensão pessoal)*