



# **O verdadeiro desafio do professor de Educação Física: Fidelizar os alunos à atividade física**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

**Orientadora:** Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

**João Ricardo Marques Brandão**

Porto, junho de 2024

### **Ficha de Catalogação:**

Brandão, M. R. J. (2024). *O verdadeiro desafio do professor de Educação Física: Fidelizar os alunos à atividade física*. Porto: J. Brandão. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFISSÃO DOCENTE; EDUCAÇÃO FÍSICA; APTIDÃO FÍSICA; ATIVIDADE FÍSICA.

## **Dedicatória**

**Avó Maria.**

Por seres a minha estrela.

## **Agradecimentos**

Na vida, sozinhos podemos ir mais rápido, mas juntos vamos com certeza mais longe. Resta-me agradecer a todos que contribuíram direta ou indiretamente para o meu desenvolvimento profissional e humano. Por este motivo, presto a todos o meu agradecimento.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em especial a todos os docentes e funcionários, agradeço pelos ensinamentos, pelos momentos de partilha e por me acolherem tão bem, naquela que considero a maior casa de formação de profissionais da área desportiva.

Aos professores Pedro Marques e Cristiana Bessa por me guiarem tão bem neste percurso. Um mais no terreno, o outro mais na retaguarda, mas os dois bastante importantes. Agradecer pela oportunidade e confiança depositadas em mim durante este ano letivo, pela forma como orientaram o meu trajeto e também na elaboração deste documento.

Ao professor Pedro Carneiro, agradeço pelas partilhas, mas sobretudo pela amizade. Tudo é mais fácil quando temos pessoas destas no nosso caminho.

Agradecer também aos alunos/as com os quais me cruzei neste trajeto, pela colaboração e pela ajuda, sem eles não seria possível.

Ao meu núcleo familiar, meus pais, meus avós, um agradecimento especial por serem a minha base diária, por me transmitirem os valores corretos, por toda a dedicação e sacrifícios e por permitirem-me prosseguir os estudos em tempos atribulados.

À minha namorada, Bárbara Luís, agradeço pelo amor, respeito e paciência em todos os momentos. Parceira para a vida, formamos apenas um só.

Por último, agradecer a todos os meus amigos e familiares, que foram importantes na minha construção e desenvolvimento nas várias vertentes.

## Índice Geral

Dedicatória .....	III
Agradecimentos .....	IV
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Quadros .....	VIII
Índice de Anexos.....	IX
Resumo.....	X
Abstract.....	XI
Lista de Abreviaturas.....	XII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal .....	2
2.1. O meu caminho até aqui .....	2
2.2. Expetativas iniciais.....	4
3. Enquadramento Institucional .....	5
3.1. A Escola Cooperante .....	5
3.2. As condições para a prática desportiva .....	6
3.3. Grupo de Educação Física e Núcleos de Estágio.....	8
3.4. Os alunos.....	10
3.4.1. 11º ano – A turma residente .....	11
3.4.2. 6º ano – Uma segunda experiência.....	12
4. Enquadramento Operacional.....	12
4.1. A importância da Educação Física.....	12
4.1.1. A Educação Física que preconizo.....	13
4.2. Planeamento da prática pedagógica.....	14
4.2.1. Planeamento anual.....	15
4.2.2. Unidades Didáticas.....	17
4.2.3. Plano de aula.....	18

4.3.	Intervenção Pedagógica .....	20
4.3.1.	Instrução .....	20
4.3.2.	Gestão .....	22
4.3.3.	Clima.....	24
4.4.	Modelos de Ensino.....	25
4.5.	Avaliação .....	27
4.5.1.	Avaliação Diagnóstica.....	28
4.5.2.	Avaliação Formativa .....	30
4.5.3.	Avaliação Sumativa .....	30
4.6.	Observação e Reflexão.....	32
5.	Envolvimento na Comunidade Escolar .....	34
5.1.	Participação em atividades da Escola.....	34
5.2.	Socialização com a comunidade escolar .....	40
6.	Investigação em contexto docente .....	43
	Resumo.....	43
	Abstract.....	44
6.1.	Introdução .....	45
6.2.	Metodologia .....	46
6.3.	Resultados .....	52
6.4.	Conclusões .....	56
6.5.	Referências Bibliográficas.....	57
7.	Considerações Finais .....	59
8.	Referências Bibliográficas .....	61
9.	Anexos.....	XIII

## Índice de Figuras

Figura 1 - Pavilhões A e B, respetivamente .....	7
Figura 2 - Piscina interior .....	7
Figura 3 – Inventário de equipamentos realizado a 05/09/2023.....	8
Figura 4 - Logótipo dos núcleos de estágio.....	9
Figura 5 - Regulamento da disciplina de EF.....	23
Figura 6 - Prémios do torneio de Badminton (intraturma) .....	27
Figura 7 - Exemplo de critérios de avaliação.....	32
Figura 8 - Cartaz do Dia Europeu do Desporto na Escola .....	35
Figura 9 - Torneio de Badminton.....	36
Figura 10 - Organização do Corta-Mato Escolar .....	37
Figura 11 - Programa Horário do Corta-Mato Distrital 2024 .....	38
Figura 12 - 1º lugar coletivo (Juvenis Femininos).....	38
Figura 13 - Comitiva no Complexo Desportivo Supera Barreiro.....	39
Figura 14 - Visita dos "meus" alunos ao stand de AGD .....	39
Figura 15 - Árvore de Natal da EC .....	41
Figura 16 - Apresentação PowerPoint da caracterização da turma .....	42
Figura 17 - Orientações fornecidas na etapa nº 2 .....	48
Figura 18 - Grupo de WhatsApp referente à promoção do evento "Competição Semanal" .....	54

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Eventos e respetivas datas (PAA).....	16
Quadro 2 - Modalidades lecionadas ao longo do ano letivo .....	17
Quadro 3 - Pontuações atribuídas às atividades realizadas .....	49
Quadro 4 - Registo da atribuição de pontos.....	53

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Ficha de caracterização individual do aluno .....	XIII
Anexo 2 - Planeamento anual 11ºTDS.....	XXIX
Anexo 3 - Exemplo de UD .....	XXX
Anexo 4 - Exemplo de PA .....	XXXI
Anexo 5 - Questionário introdutório (Etapa N°2) .....	XXXIV
Anexo 6 - Grelha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol .....	XXXVI
Anexo 7 - Grelha de Avaliação Sumativa de Atletismo .....	XXXVII
Anexo 8 - Instrumento de observação sistemática.....	XXXVIII

## Resumo

O presente relatório de estágio foi redigido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional decorreu ao longo de dez meses, em turmas do 11º ano e do 6º ano de escolaridade. Este documento procura relatar toda a atuação de um estudante-estagiário no decurso de um ano letivo de Prática de Ensino Supervisionado. Desde a parte operacional, com a elaboração dos demais níveis de planeamento, as várias dimensões da intervenção pedagógica, o envolvimento com a comunidade escolar, passando também pelo enquadramento institucional. Para além disto, a desenvolvimento da investigação em contexto docente permitiu-me perceber que a palavra impossível não existe e que, independentemente do perfil de alunos que constituem as turmas, podemos efetivamente fazer diferente, ajudando os alunos a tornarem-se fisicamente mais ativos. A observação e a prática reflexiva foram componentes fundamentais ao longo do processo, que permitiram evoluir positivamente as minhas práticas. O contexto real que este Estágio Profissional me deu foi fundamental na transição de estudante para professor, permitindo-me aplicar conhecimentos já adquiridos, acertar, errar, mas acima de tudo, desenvolver-me enquanto futuro docente da área da Educação Física e construtor de uma sociedade melhor.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFISSÃO DOCENTE; EDUCAÇÃO FÍSICA; APTIDÃO FÍSICA; ATIVIDADE FÍSICA.

## **Abstract**

This internship report was written as part of the professional internship, which is part of the Master's programme in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools at the Faculty of Sport of the University of Porto. The professional internship took place over ten months in 11th and 6th grade classes. This document seeks to report on all the activities of a student trainee over the course of a school year of Supervised Internship Practice. From the operational side, with the elaboration of the other planning levels, the various dimensions of the pedagogical intervention, to the involvement with the school community, as well as the institutional framework. In addition, carrying out the research in a teaching context allowed me to realise that the word impossible doesn't exist, and that regardless of the profile of the students in the classes, we can indeed make a difference, helping students to become more physically active. Observation and reflective practice were fundamental components throughout the process, which allowed my practices to evolve positively. The real-life context that this Professional Internship gave me was fundamental in the transition from student to teacher, allowing me to apply knowledge already acquired, to get things right, to make mistakes, but above all, to develop as a future Physical Education teacher and builder of a better society.

**KEYWORDS:** PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHING; PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL FITNESS; PHYSICAL ACTIVITY.

## **Lista de Abreviaturas**

AF – Atividade Física

AGD – Animação e Gestão Desportiva

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante-estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

RE – Relatório de Estágio

PA – Planeamento Anual

PAA – Plano Anual Atividades

PC – Professor Cooperante

PDA – Plano de Aula

PEA – Processo Ensino-Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

TDS – Tecnologias da Saúde

UD – Unidades Didáticas

ULP – Universidade Lusófona do Porto

## 1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) foi redigido no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A Prática de Ensino Supervisionada (PES) deu-se numa escola cooperante (EC), localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, com um núcleo de estágio (NE) composto por mais três elementos (dois do sexo masculino e um do sexo feminino) e com a devida orientação por parte de dois professores: a professora orientadora (PO), da FADEUP, e o professor cooperante (PC), da referida escola.

O EP, no contexto da formação inicial dos profissionais da área da docência, é visto como crucial e de grande importância uma vez que permite aos estudantes-estagiários (EE), por um lado, aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante a formação, por outro lado, acumular experiências e vivências fundamentais, conferindo assim autenticidade ao que serão as suas futuras práticas profissionais (Flores et al., 2019). Durante o meu EP tive a oportunidade de lecionar em duas turmas de ciclos de ensino distintos e em espaços temporais diferentes. Uma das turmas pertencia ao ensino secundário, um 11º ano de Tecnologias da Saúde (TDS) e a segunda ao 2º ciclo, mais concretamente, um 6º ano. Considero ambas as experiências enriquecedoras e desafiantes em diferentes aspetos, mas, com toda a certeza muito positivas e uma maior-valia para o meu futuro enquanto profissional.

Este documento pretende refletir o meu processo de ensino e aprendizagem, com especial destaque para as atividades letivas e não letivas. Neste enquadramento, com o objetivo de destacar os acontecimentos mais significativos desta caminhada, o presente documento encontra-se estruturado em seis grandes capítulos. O primeiro capítulo engloba o meu percurso académico e desportivo, as motivações, as inspirações e ainda as expectativas iniciais aquando da chegada ao EP. O segundo capítulo pretende retratar a EC, como parte influenciadora e fundamental em todo o processo de ensino. Em terceiro, apresento e reflito acerca das tomadas de decisão, desde o

planeamento até à sua operacionalização, abordando também os desafios inerentes. Em quarto, falo do meu contributo para a instituição que me acolheu, onde destaco o contributo da participação em diferentes atividades e a importância da socialização com os diferentes elementos da comunidade escolar. Em quinto, apresento o estudo de investigação que desenvolvi no âmbito desta experiência docente, intitulado de “Estratégias de promoção dos níveis de atividade física semanal dos alunos e fidelização à prática regular de atividade física”. Por último, no capítulo dedicado às considerações finais, faço uma reflexão acerca do meu desenvolvimento enquanto profissional, bem como da importância deste percurso.

## **2. Enquadramento Pessoal**

### **2.1. O meu caminho até aqui**

Nasci na Póvoa de Varzim, mas foi na cidade vizinha que cresci e vivi durante a minha infância e adolescência. Oriundo da maior comunidade piscatória do país, as Caxinas, terra de gente corajosa, humilde e que faz do pouco muito. Como expectável, a maioria dos meus familiares tem nas atividades relacionadas com a pesca o seu sustento. Além da exigência física e mental que este tipo de profissão acarreta, existe um risco de vida associado, que, infelizmente, já se sucedera algumas vezes. E é exatamente por esse motivo que vivemos o dia-a-dia como se não existisse amanhã. Aprendemos desde cedo a dar o devido valor à família, a viver cada momento como algo irrepetível e é isso que fortalece as ligações que temos para com os nossos. Considero que a construção da nossa pessoa está intimamente relacionada com os ensinamentos que levamos de casa, por isso considero a família como o meu pilar. Foram eles que me transmitiram os valores que tenho atualmente e que considero fundamentais: a humildade e o respeito.

Cresci num ambiente desportivo, sobretudo do lado materno. Os meus avós eram fervorosos adeptos do desporto rei, o futebol, e como é claro, do clube local. Desta forma, o futebol tornou-se rapidamente o meu desporto, criando em mim um “bichinho” que ainda permanece aos dias de hoje. Iniciei a

minha prática com apenas cinco anos de idade, percorrendo todos os escalões de formação do clube da minha terra. Passava grande parte do meu dia nas instalações do clube. Assistia de manhã aos treinos da equipa sénior com o meu avô e da parte da tarde treinava, primeiramente num campo pelado e com péssimas condições e, mais tarde, numa academia com condições de topo. Além dos treinos, passava os tempos livres em constante atividade, jogando futebol na rua com colegas e amigos.

Naturalmente, que em tempos de escola, a Educação Física (EF) era a minha disciplina favorita. Lembro-me perfeitamente dos meus professores, da forma como estes conduziam as aulas, assegurando condições de sucesso para todos os alunos, motivando assim os mais e os menos capazes, e do quão entusiasmantes eram os dias em que tínhamos EF.

Mais tarde, após um período de grande resistência minha em prosseguir os estudos, ainda fruto do sonho de me tornar profissional de futebol, surge a necessidade de ingressar no ensino superior, de forma a me capacitar de qualificações para assegurar uma maior estabilidade e por consequência, dotar-me de mais e melhores conhecimentos.

Com o ingresso no ensino superior, mais concretamente na licenciatura em Educação Física e Desporto – ramo de Treino Desportivo da Universidade Lusófona do Porto (ULP), decidi colocar término à prática futebolística. Paralelamente, de forma a não desligar do futebol, iniciei a minha carreira como treinador da modalidade. Até então, passei por vários clubes, acumulei várias funções e convivi com várias pessoas. Aqui cresceu em mim o gosto pelo ensino, nesta altura somente da modalidade em questão.

Finda a minha licenciatura, tive a oportunidade de lecionar Atividades de Enriquecimento Curricular, o que reforçou a minha vocação para o ensino. Movido pela ambição de ser melhor a cada dia que passa, tanto pessoalmente como profissionalmente, decidi ingressar na FADEUP para que pudesse envergar pela carreira docente.

## 2.2. Expetativas iniciais

Findado o primeiro ano de mestrado, ano muito trabalhoso, mas muito rico em conteúdos, que me capacitou ainda mais e me dotou das melhores ferramentas para “ser professor”. Posteriormente, de forma a finalizar este processo, surgiu o EP, etapa que considero fundamental e que estabelece a ponte entre o “até então estudante” e o “futuro professor”. Refiro isto, pois é neste processo que os conhecimentos aprendidos são colocados em prática no contexto real (Filho, 2009).

Desde o primeiro momento que estava ciente das dificuldades e desafios que viria a enfrentar, contudo as expetativas eram grandes, pois encontrava-me preparado e motivado para enfrentar este desafio.

*“O dia 4 de setembro de 2023 marcou-me de forma especial. Foi neste dia que dei o primeiro passo nesta aventura, que será longa, trabalhosa, mas com certeza, uma bonita caminhada.”*

(Diário de Bordo, 4 de setembro de 2023)

Em relação à EC, esta foi a minha primeira opção pelo facto de aportar condições únicas para a lecionação da EF e pelas boas referências que fui tendo da mesma, quer por colegas que outrora realizaram o seu EP, quer por docentes que lá exerceram EF.

No que diz respeito aos PC e PO, tinha a clara ideia de que estes seriam parte fundamental do sucesso deste percurso. Em relação ao primeiro, a única inquietação prendia-se no grau de liberdade que o mesmo me iria oferecer, para deste modo poder tomar as decisões autonomamente, tendo espaço para acertar, errar e por consequência crescer. Já em relação à PO e conhecendo-a do ano anterior, logo percebi o grau de exigência a que seria submetido, o que no meu ponto de vista é muito bom, pois seríamos desafiados de forma constante, o que me ajudaria no desenvolvimento profissional, mas também pessoal.

### **3. Enquadramento Institucional**

#### **3.1. A Escola Cooperante**

A EC foi uma instituição de ensino privada e católica situada no concelho de Vila Nova de Gaia, cidade portuguesa da Área Metropolitana do Porto. A mesma está localizada numa área urbana muito bem servida por transportes públicos, o que é bastante importante, pois acolhe alunos dos vários concelhos vizinhos. Pertencente à Diocese do Porto e sendo uma instituição de ensino católica, a EC defende uma formação dos alunos fundamentada nos valores cristãos, pautada por uma educação inclusiva e aberta à comunidade.

Frequentada por cerca de 1500 alunos, a EC acolhe alunos desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário. Atualmente, apresenta um Projeto Educativo próprio, oferecendo 13 cursos com planos próprios ao nível do ensino secundário. O Projeto Educativo que foi instituído para o triénio 2023-2026 tem como missão proporcionar aos alunos uma formação integral, assente na qualidade, no conhecimento e no desenvolvimento das dimensões humana, social, cultural e ética. Este contempla seis valores como referências, são eles: a aprendizagem permanente, a responsabilidade, o respeito e igualdade, a atitude proativa, a integridade e lealdade, a fraternidade e espírito de equipa.

A missão da EC está assente no seguinte lema: *“Só com a luz do saber se alcança a vitória”*. Através d’ *“a luz do saber”*, procura-se promover a aprendizagem e o sucesso dos alunos, de forma a alcançarem os seus objetivos e sonhos. Relativamente à segunda parte do lema, a EC procura despertar nos alunos as vivências de verdade, do diálogo, da liberdade e do trabalho, atuando fundamentalmente em quatro dimensões: do saber, do saber ser, do saber estar consigo e com os outros.

Apesar de reconhecer a importância social e o prestígio da EC no concelho, assim como a sua popularidade entre as escolas que acolhem EE da FADEUP, desconhecia totalmente as dinâmicas internas da mesma. A EC demonstra, claramente, a sua intenção em promover a prática desportiva, organizando uma série de torneios e eventos desportivos de várias

modalidades. Dentro da esfera desportiva, a instituição destaca-se pela notoriedade que a equipa de andebol feminina apresenta, com a presença, há vários anos, na Primeira Divisão Feminina e, também, com algumas participações nas competições europeias. Contemplam no seu palmarés: três Campeonatos da Primeira Divisão, três Supertaças e ainda quatro Taças de Portugal.

Em último, mas não menos importante, é reconhecida, dentro e fora de portas, a enorme importância do corpo docente e não docente no bom funcionamento e na reputação elevada que a EC possui. O corpo docente é formado por cerca de uma centena de professores, que exercem funções na EC em regime de exclusividade, formando assim, um grupo estável. O corpo não docente é distribuído pelas várias áreas de serviço, nomeadamente: vigilância, restauração, manutenção das instalações e dos transportes, apoio educativo, serviço administrativo, entre outros.

Em comparação com anos anteriores, a EC, ainda que tendo diminuído a oferta no que respeita ao Desporto Escolar (DE), este ano letivo contou com duas equipas, nas modalidades de andebol e xadrez.

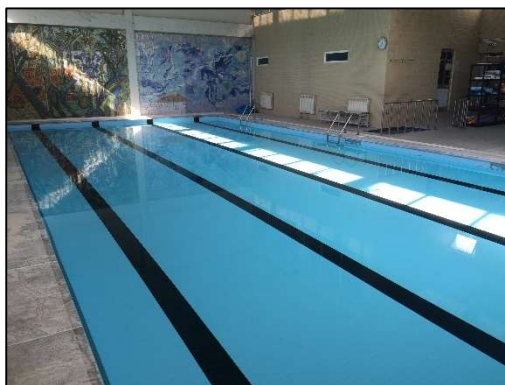
### **3.2. As condições para a prática desportiva**

Os anos compreendidos entre 1960 e 1970 ficaram marcados por uma significativa expansão das instalações da instituição, o que catapultou a EC para um patamar cimeiro no que concerne às instalações escolares e desportivas. A EC proporciona ótimas condições para a prática desportiva, assim como para a lecionação da EF. Alberga dois pavilhões gimnodesportivos (designados de A e B), com dimensões oficiais para a prática de andebol, basquetebol e futsal.



*Figura 1 - Pavilhões A e B, respetivamente*

Junto a um dos pavilhões, existe uma piscina de água aquecida, com aproximadamente 18 metros de comprimento e uma sala de musculação, equipada com diversos equipamentos e máquinas de treino. No espaço exterior, existe um campo relvado sintético com as dimensões de futebol 7. Além disso, possui um segundo campo (cimentado), que possibilita a prática das modalidades de andebol, basquetebol e futsal. Exatamente ao lado, dispõe de um mini complexo de atletismo, constituído por uma pequena pista com caixa de areia e, ainda, por zonas de lançamento e queda do peso. Há ainda um pequeno espaço exterior para a prática da modalidade de voleibol.



*Figura 2 - Piscina interior*

Cada um destes espaços é munido no seu interior de um elevado número de materiais de cada modalidade, encontrando-se os mesmos em bom estado de conservação, como prova o inventário realizado no início do ano letivo. Todos estes têm à sua disposição balneários de apoio, o que torna fácil a gestão entre as várias turmas.

Lista de Inventário - Equipamentos							
Data: 05/09/2023		Grupo disciplinar: Educação Física					
ID de Inventário	Sala/Laboratório/ Pavilhão/...	Nome do equipamento	Marca	Modelo	Referência do produto	Quantidade	Observações
IN0001	Pavilhão A	Baliza				2	
IN0002	Pavilhão A	tabela de basquetebol				6	2 são elevatórias
IN0003	Pavilhão A	postes de voleibol				4	
IN0004	Pavilhão A	postes de badminton				2	
IN0005	Pavilhão A	espaldares de madeira				8	
IN0006	Pavilhão A	bancos suecos				4	
IN0007	Pavilhão A	carteiras/ mesas				6	
IN0008	Pavilhão A	Carrinhos de transporte				3	
IN0009	Pavilhão A	quadros brancos				2	1 móvel
IN0010	Pavilhão A	cadeiras				6	
IN0011	Pavilhão A	Sacos de transporte de bolas	Puma e Kipsta	-	-	0	
IN0012	Pavilhão A	Carro de transporte de colchões de queda				1	
IN0013	Pavilhão A	colchões de queda				12	6 grossos e 6 finos (250x120)

Figura 3 – Inventário de equipamentos realizado a 05/09/2023

### 3.3. Grupo de Educação Física e Núcleos de Estágio

São oito os professores que constituem o grupo disciplinar de EF da EC, cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. Todos lecionam e são parte integrante da EC há alguns anos, estando perfeitamente identificados com o seu funcionamento e realidade diária. O primeiro contacto com a EC deu-se no também primeiro contacto presencial com o PC, enquanto núcleo de estágio (NE), onde ficamos a conhecer todos os “cantos à casa”.

O NE era composto por quatro elementos, provenientes da FADEUP, três do sexo masculino e um do sexo feminino. Um dos elementos era meu colega diário do MEEFEBS, uma vez que partilhámos, durante o ano letivo transato, a mesma turma e grupos de trabalho. Já em relação aos outros dois colegas, e apesar de frequentarmos os mesmos espaços (instalações da FADEUP), o contacto era inexistente ou nulo. Isto provocou em mim um pouco de receio, pois tinha a perfeita consciência que o dia-a-dia na EC seria feito com a presença deles, o que me levou a quebrar, logo no primeiro momento, as barreiras que pudessem existir. Posteriormente, as conversas formais e informais que fomos tendo aproximou-nos cada vez mais e propiciou uma boa dinâmica enquanto NE. Aponto como mais-valias deste NE: as observações diárias, as reflexões conjuntas e as opiniões construtivas que trocávamos. Isto

fez com que a aprendizagem fosse diária, o que levou a que todos evoluíssemos de forma positiva.

Além dos quatro EE, faziam parte do NE dois professores com funções distintas, o PC e a PO. O primeiro, professor da EC, acompanhou todo o processo do NE desde o primeiro dia na EC e tinha como principal missão, orientar os EE, ajudando-os a encontrar o caminho da profissão e ainda na construção de uma identidade profissional (Silva et al., 2014). A segunda, professora da FADEUP, é responsável por regular o EP e posteriormente o processo de redação do RE. Como refere Batista (2014), o desempenho deste papel é crucial na análise crítica das práticas dos EE, para que estes possam refletir sobre o tipo de professor que gostariam de se tornar, influenciado desta forma, a construção da identidade profissional dos EE.

Paralelamente ao enumerado acima, a EC acolheu mais dois NE provenientes de outras instituições de ensino. Juntamente com os colegas destes NE, organizamos os torneios e eventos presentes no Plano Anual de Atividades (PAA). Neste seguimento, o PC propôs a criação de um logótipo, que simbolizasse isso mesmo.



*Figura 4 - Logótipo dos núcleos de estágio*

Posteriormente, foi na primeira reunião de grupo disciplinar de EF, marcada pelo início do ano letivo, que logo percebi que seríamos parte integrante e importante do funcionamento do departamento, apesar de ainda estarmos a dar os primeiros passos na carreira docente. Prova disso foram as várias reuniões de grupo, que tinham como principal propósito tratar de assuntos relacionados com a disciplina de EF e ainda organizar atividades que

constavam no PAA, onde as nossas opiniões e sugestões sempre foram ouvidas e tidas em conta.

Relativamente ao planeamento, estavam já pré-estabelecidas as modalidades a lecionar em cada ano de escolaridade. Contudo, não existia uma estrutura rígida a ser seguida, cabendo a cada professor decidir, em função das suas turmas e do que pensam ser mais benéfico para estas. Por outro lado, no início de cada ano letivo, os critérios de avaliação são definidos e aprovados, sendo uniformes para todos.

### **3.4. Os alunos**

Num dos primeiros contactos com a EC e com o PC, foi realizada a distribuição das turmas pelos EE, onde ficou decidido que iria ficar com apenas uma turma do 11º ano de escolaridade de um curso da área da saúde. Digo apenas porque é prática neste local de estágio os EE ficarem com mais turmas a seu encargo, com o objetivo de ampliar as horas de prática. Tal não foi possível, uma vez que, pela primeira vez, a EC acolheu três NE. Mais tarde, tive contacto com uma turma do 6º ano de escolaridade, na elaboração e operacionalização de uma unidade didática.

Percebendo que é fundamental termos conhecimento dos nossos alunos, nomeadamente das suas características, interesses e hábitos. Estas informações foram recolhidas através um questionário preenchido pelos alunos na plataforma *Google Forms* (Anexo I). Assim, uma vez que, e tal como refere Matos (2010), este permite orientar o processo de ensino de forma a potencializar as aprendizagens dos alunos. Estas informações foram bastante úteis ao longo do ano letivo, nomeadamente na elaboração dos vários planeamentos. Este formulário denominado de “Ficha de Caracterização do Aluno” continha os seguintes temas: identificação do aluno, filiação, encarregado de educação, dados médicos, escola, EF, alimentação, sono, residência, vícios; tempos livres, Desporto.

Foram estes alunos que deram sentido a todo processo de ensino-aprendizagem, pois tal como refere (Batista, 2014), os alunos e as interações com eles que dão verdadeiro sentido à ação do EE.

### **3.4.1.11º ano – A turma residente**

A turma de 11º ano era constituída por 27 alunos, 11 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A média de idades era de aproximadamente 16 anos, nascendo todos no decorrer do ano de 2007. Destes, apenas um aluno possuía dupla-nacionalidade (luso-brasileira).

A turma já vem junta de há um ano para cá, visto que todos frequentaram a EC no ano letivo transato. No geral possuem um bom percurso escolar, uma vez que, não há retenções a assinalar. 13 deles pretendem prosseguir os estudos, nomeadamente na área da saúde (medicina, fisioterapia, psicologia e psiquiatria).

A EF foi mencionada com a segunda disciplina que os alunos mais gostavam, atrás da Matemática. Contudo, fora da escola, a maioria dos alunos referiram que não possuíam uma prática regular de Atividade Física (AF). Apenas 11 alunos praticavam desporto federado, estando a modalidade de futebol em claro destaque, com 4 alunos. As modalidades praticadas nas aulas de EF em anos transatos e que os alunos referiram que gostariam de vivenciar novamente neste ano letivo foram badminton, voleibol e andebol. De forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos, estas modalidades foram abordadas ao longo do ano letivo. A modalidade praticada por apenas um elemento da turma foi a primeira a ser abordada, tendo assim a oportunidade de cativar os alunos para as restantes.

O meu principal objetivo foi motivar e incentivar os alunos para a prática desportiva, tornando as aulas estimulantes, idealizando, muitas das vezes, exercícios de carácter mais lúdico. Além do enumerado, tinha outro objetivo: promover o gosto pelo exercício físico, dotar os alunos das ferramentas necessárias para gerir as suas próprias atividades e consequentemente ajudar na implementação de um estilo de vida saudável.

### **3.4.2. 6º ano – Uma segunda experiência**

A turma do 6º ano era constituída por 20 alunos, 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino. A média de idades era de, aproximadamente, 11 anos, nascendo todos no decorrer do ano de 2012. Destes, quatro alunos possuíam dupla-nacionalidade.

A turma está junta há um ano, desde a entrada no 2º Ciclo do Ensino Básico. Na sua maioria, os alunos desta turma praticavam AF fora da escola e já praticavam desporto federado, nomeadamente na equipa de andebol da EC.

Na impossibilidade de utilizar o mesmo procedimento para a recolha de dados, ficou claro que no seu geral, a turma possuía um bom desempenho motor e tinha na EF uma das disciplinas favoritas, dada à sua motivação no decorrer das aulas.

Tive contacto com a turma ao longo do 2º período, logo após o acordo conjunto entre PC e a professora responsável pela turma, ficando com a lecionação da modalidade de Badminton por um período de nove aulas. Estabeleci como objetivo primordial fornecer uma experiência rica em termos de conteúdos da modalidade em questão. Assim, procurei não só ensinar a jogar, mas também coloquei os alunos a desempenhar outras funções associadas à modalidade.

## **4. Enquadramento Operacional**

### **4.1. A importância da Educação Física**

Ao longo dos anos e nos dias de hoje em particular, fruto do tempo crescente que crianças e jovens passam na escola, a mesma assume um papel cada vez mais importante na sociedade. Desta forma, a escola prepara os que a frequentam para o dia-a-dia, para saberem conviver socialmente com as diferenças existentes.

De todas as disciplinas abordadas na escola, a EF é talvez a mais desvalorizada, mas também a mais peculiar. Desvalorizada na medida em que que o ensino está muito centrado nas disciplinas que carecem de aprovação

através de exames nacionais. Prova disso mesmo, foi o retrocesso verificado na contabilização da disciplina para a média de acesso ao ensino superior, entretanto corrigida, e ainda, o facto de no primeiro ciclo do ensino básico a mesma ser opcional nas vulgarmente conhecidas como atividades de enriquecimento curricular. Por outro lado, peculiar pelo facto de ser a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade (Graça, 2014). Como tal, a EF concebe uma noção de desenvolvimento integral, ensina a lidar com o próprio corpo, apresenta uma natureza altamente educativa através de regras, valores, exigências, metas e desafios (Bento, 1989). Desta forma, a EF proporciona aos alunos ganhos significativos, não só na aprendizagem das especificidades técnicas dos desportos, mas sobretudo configura-se como um ótimo meio de preparação dos alunos para as necessidades da sociedade atual, pois desenvolve noções fundamentais, como a superação, a partilha, o trabalho em equipa, a cooperação, promovendo a autoconfiança e a autoestima.

Por outro lado, e tendo em conta o panorama atual, onde impera o sedentarismo e os baixos níveis de prática de AF, muitas vezes a EF é vista como uma “arma” poderosa para combater estes problemas. Isto porque, para uma boa parte de crianças e jovens, as aulas de EF são a única oportunidade que estes têm para praticar AF (McLennan & Thompson, 2015). São vários os estudos que apontam para os benefícios da realização de AF, nomeadamente o de Bastos et al. (2015), que concluiu que os jovens que praticam AF com maior regularidade, possuem um melhor desempenho escolar e apresentam menores problemas comportamentais.

#### **4.1.1. A Educação Física que preconizo**

Enquanto EE, preconizei incorporar o objetivo de um ensino de qualidade e, por consequência, promover uma EF de qualidade. Quando falamos desta, é indispensável mencionar as três dimensões da pedagogia presentes no Modelo de Ensino de Qualidade (Ladwig & Gore, 2003), que são: (1) Qualidade intelectual; (2) Qualidade do ambiente de aprendizagem; (3) Significado. A primeira refere-se à capacidade de produzir um entendimento e

conhecimento profundo das habilidades, conceitos importantes e ideias. A segunda relaciona-se com a criação de ambientes focados na aprendizagem do aluno. Já a última, auxilia a aprendizagem para que tenha sentido para os alunos, e a torne, simultaneamente, importante.

Para a UNESCO (2015), a EF de qualidade possui diferenças relativamente à EF tradicional, nomeadamente no que toca à frequência, à variedade do conteúdo e à inclusão. A EF de qualidade pretende apoiar o desenvolvimento dos alunos nas habilidades físicas, emocionais e sociais, promovendo cidadãos saudáveis, responsáveis e resilientes. Deste ponto de vista, adotei a abordagem sócio construtivista da EF (Vygotsky, 2008). Construtivista, pois coloca o aluno no centro do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), estimulando durante a prática o domínio cognitivo (Light & Fawns, 2001). Isto aliado à dinamização de aspetos sócio afetivos, que consistem na perceção de conexão e envolvimento com as atividades, com os colegas e com o professor (Azzarito & Ennis, 2003).

Assim, preconizo a EF como projeto de inovação e transformação cultural, que envolva uma aprendizagem cooperativa, onde o ensino vai para lá da temática desportista, dando oportunidade às crianças e jovens de se capacitarem de atitudes, conhecimentos e valores, juntamente com a possibilidade de explorar e descobrir novas competências.

## **4.2. Planeamento da prática pedagógica**

Para Bento (2003), o ato de ensinar vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos sobre uma modalidade. Para este, o ensino é crucial no processo global de formação do ser humano. Assim, ensinar pressupõe uma evolução do aluno nas várias vertentes.

No PEA, o professor assume um papel orientador, coordenador e simplificador. Na sua atuação, deve adequar as tarefas às necessidades e características dos seus alunos, de modo que estes possam realmente aprender de uma forma significativa (Turra et al., 1995). Para alcançar o mencionado,

tornou-se fundamental proceder ao planeamento, definindo as linhas orientadoras, os objetivos e matérias do processo pedagógico. Para Menegolla and Sant'Anna (2001), o planeamento evidencia-se como o instrumento direcional de todo o processo educativo, estabelecendo e definindo as grandes prioridades educativas.

Desta forma, foi necessário proceder à elaboração do planeamento nos seus três níveis: o plano anual, os planos periódicos (unidades didáticas) e os projetos de aula (planos de aula) (Bento, 2003).

#### **4.2.1. Planeamento anual**

Tendo em conta o mencionado anteriormente, uma das primeiras tarefas propostas pelo PC foi a de elaborar o Planeamento Anual (PA) das turmas que estaríamos responsáveis, juntamente com uma leitura atenta e uma reflexão crítica de documentos normativos a nível nacional para a disciplina de EF, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais e os documentos orientadores da EC, tais como, o projeto educativo e o regulamento interno. Isto porque, e tal como refere Quina (2009), neste processo deve ser tido em conta a caracterização do contexto educativo (escola e alunos), o programa nacional, as condições materiais e temporais.

Segundo Bento (2003), o planeamento anual enquadra-se no nível macro de uma planificação. Este orienta o professor para o essencial do PEA, retratando de forma detalhada e precisa, o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano letivo (Bento, 1989).

Inicialmente, elaborar o PA (Anexo II) parecia uma tarefa bastante complexa, pelo facto de consistir numa projeção a longo prazo. No entanto, juntado todos os fatores que condicionam a elaboração do mesmo, acrescido das atividades estipuladas no PAA do grupo disciplinar de EF, o processo tornou-se bastante mais simples. Isto porque, defini desde o primeiro momento que a distribuição das modalidades deveria ser coincidente com os eventos que iriam decorrer na EC. Assim, a preparação dava-se no início da lecionação da modalidade e estendia-se até à realização do evento. Em último caso, os eventos poderiam aparecer ainda no decorrer das respetivas Unidades

Didáticas (UD). No quadro abaixo, podemos observar os eventos em consideração no momento da distribuição das modalidades.

*Quadro 1 - Eventos e respetivas datas (PAA)*

<b>Evento/Torneio</b>	<b>Data</b>
Torneio de Voleibol 2x2	25 de outubro de 2023
Corta-Mato Escolar	22 de novembro de 2023
Torneio de Basquetebol 3x3	24 de janeiro de 2024
Torneio de Badminton 1x1	21 de fevereiro de 2024

Outro ponto a ter em conta na elaboração do PA, foi a forma como seriam distribuídas as matérias ao longo do ano letivo. O planeamento da aprendizagem motora é um tema essencial, não só para uma compreensão sobre a adaptação humana, mas sobretudo para que exista uma estruturação mais efetiva da prática pedagógica em qualquer contexto (Barreiros et al., 1997). Assim, é crucial para a aquisição das habilidades motoras, a forma como a prática se estrutura (Magill & Hall, 1990). Comumente, os professores socorrem-se de dois tipos de estruturação da prática, que são: a prática por blocos e a prática distribuída. No caso da prática por blocos, as modalidades são agrupadas e prolongam-se repetidamente durante um período compreendido (Rosado, 2003). Já no caso da prática distribuída, as modalidades são abordadas sem uma ordem sistemática. Apesar de ambas possuírem vantagens e desvantagens para os alunos (Shea & Morgan, 1979), foi importante perceber as particularidades de cada uma.

A prática por blocos está associada a um processamento cognitivo mais superficial, exibindo um desempenho mais baixo na fase de transferência e retenção (Meira & Tani, 2001). Contudo, comparando esta prática com a prática distribuída, a primeira traduz-se num ganho imediato durante a aquisição de habilidades motoras, uma vez que, oferece aos alunos condições para se concentrarem numa só tarefa e a oportunidade de efetuar correções até avançar para a seguinte (Schmidt et al., 2018). Barreiros (2016) corrobora

desta ideia e acrescenta que o espaçamento entre repetições tem influência positiva, enquanto um espaçamento em exagero não produz efeitos positivos.

Por outro lado, a prática distribuída está associada a um processamento mais profundo, onde os alunos são submetidos a uma prática de alta interferência contextual, orientado para a reconstrução do plano de ação, o que simplifica a retenção e a transferência de habilidades motoras (Schmidt et al., 2018). Também a taxa de retenção e de memória a longo prazo é claramente superior em indivíduos que participem em contextos de prática distribuída (Kaipa et al., 2017).

Tendo em conta tudo o que foi enumerado, optei pela utilização de ambos, para desta forma vivenciar os prós e contra de cada uma das práticas. Nas modalidades como um menor número de aulas, onde o contacto com as matérias era muito curto, como são os casos Luta, Softbol e Orientação, optei pela prática por blocos. O quadro 2 representa o conjunto de modalidades lecionadas, distribuídas pelos diferentes períodos e pelas respetivas turmas.

*Quadro 2 - Modalidades lecionadas ao longo do ano letivo*

	<b>11º ano</b>	<b>6º ano</b>
<b>1º Período</b>	Atletismo (7 aulas)	
	Voleibol (8 aulas)	
	Luta (3 aulas)	
<b>2º Período</b>	Badminton (7 aulas)	Badminton (9 aulas)
	Basquetebol (7 aulas)	
	Softbol (6 aulas)	
	Orientação (4 aulas)	
<b>3º Período</b>	Futebol (8 aulas)	
	Andebol (8 aulas)	

#### **4.2.2. Unidades Didáticas**

As UD enquadram-se no nível meso de planeamento, garantindo uma sequência lógica de aula para aula, com objetivos específicos a atingir, o que

permite convergir numa direção única. Este nível de planeamento organiza as atividades dos alunos e do professor (Bento, 2003).

A EC possuía um documento tipo para este nível de planeamento, que era idêntico à grelha de Vickers (1990), à exceção do seu preenchimento com funções didáticas que foram substituídas pela apresentação das estratégias de ensino propostas para alcançar o objetivo definido para cada conteúdo. As UD (Anexo III) cumpriam com os pressupostos de Vickers (1990), onde estavam presentes as habilidades motoras, a fisiologia do treino e condição física, a cultura desportiva e os conceitos psicossociais.

Numa fase inicial, a utilização deste documento tornou o planeamento a este nível muito mais complexo, uma vez que, foi necessária uma “redobrada” e antecipada preparação, com especial atenção para a sequência e extensão dos conteúdos que iria abordar. Para isso, foi necessário tornar as progressões pedagógicas lógicas, orientadas para o objetivo final, sem nunca descontextualizar a essência da modalidade em questão (Aleixo, 2010).

Por outro lado, no decorrer das UD, a utilização deste documento tornou o processo de lecionação muito mais simples, uma vez que, estavam reunidas no próprio todas as informações pertinentes da modalidade a abordar, desde os conteúdos a abordar em cada aula, as situações de aprendizagem e a tipologia de exercícios. Isto, facilitou o processo de elaboração do nível de planeamento seguinte.

### **4.2.3. Plano de aula**

O Plano de Aula (PDA) corresponde ao nível micro de planeamento, representando uma maior especificidade e detalhe (Fonseca & Machado, 2015). Este orienta a ação docente, configurando-se como um instrumento essencial do dia-a-dia, no estabelecimento dos objetivos, das estratégias pedagógicas e dos métodos avaliativos (Bossle, 2002).

Em cada PDA, eram delineados os conteúdos a desenvolver e os respetivos objetivos comportamentais, seguindo-se das diferentes situações de aprendizagem e correspondente esquematização, organização dos alunos e

funcionamento das tarefas. Por último, as componentes críticas auxiliavam no processo de transmissão de informações objetivas e precisas aos alunos.

Em sede de NE, e de acordo com as orientações prévias do PC, elaborámos uma estrutura tipo de PDA (anexo IV), de forma a uniformizarmos toda a micro planificação. Este documento repartia-se em três partes, tal como defende Bento (2003): parte preparatória, parte principal e parte final.

Como referem Fonseca and Machado (2015), as três partes do PDA deverão relacionar-se entre si, apesar de possuírem características próprias. Para que isso acontecesse, procurei logo na parte preparatória introduzir os conteúdos a abordar na aula e explicar o primeiro exercício a realizar, que naturalmente tinha *transfer* para o resto da aula. Desta forma, procurei “fugir” ao tradicional, onde está destinado a esta parte um período de ativação geral. Já em relação à parte principal, é nesta que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos delineados para a aula (Bento, 2003). Naturalmente que nesta fase os exercícios tinham uma maior duração e era onde a incidência de *feedbacks* era maior, procurando corrigir e otimizar o desempenho dos alunos. Por último, a terceira parte, diz respeito à parte final da aula, que por norma compreende o regresso à calma dos alunos. Porém, como defende Bento (2003), nestes momentos procurava fazer um balanço junto da turma, tendo em conta o que de mais importante se reteve da aula.

A elaboração dos primeiros PDA foi difícil e até confusa para o PC, pois colocava muita informação e muitas vezes pouco objetiva. Nessa fase, as maiores dificuldades prendiam-se na redação dos objetivos e na identificação das componentes críticas de cada exercício. Porém, ao longo do EP, com a ajuda do PC e também na sequência da primeira visita da PO, penso que dei um salto qualitativo neste aspeto.

Após este período, percebi a importância de ter as aulas bem planeadas e da importância de ser sucinto e objetivo na redação dos PDA. Isto porque alguns autores apontam a falta de planeamento como um fator que contribui para indisciplina, tais como: a ausência de uma proposta pedagógica adequada (Peixe, 2019) e a inadequação dos conteúdos aos interesses dos alunos (Teixeira, 2013).

### **4.3. Intervenção Pedagógica**

De acordo com Bento (2003), a formação dos alunos deve ser realizada na totalidade do tempo da aula. Para que isso ocorra, os alunos terão de contactar diretamente com a matéria de ensino a um nível de dificuldade acessível (Graça, 1991).

Numa fase inicial, um dos grandes problemas com o qual me deparei, foi o facto de as aulas possuírem a duração de apenas 60 minutos, duas vezes na semana. Desta forma, procurei otimizar o Tempo Potencial de Aprendizagem ao máximo para tornar a aprendizagem significativa. Para que tal aconteça, o professor deverá dominar um vasto número de destrezas, que se espelham essencialmente em três dimensões: Instrução, Gestão e Clima (Sarmiento et al., 1998).

#### **4.3.1. Instrução**

Para Siedentop (1991), a instrução está englobada no reportório do professor e caracteriza-se pela transmissão de informação diretamente relacionada com os objetivos e conteúdos de ensino. Assim, uma das competências cruciais do professor é a comunicação, sendo inquestionável o papel desta na orientação do PEA (Rosado & Mesquita, 2011).

Em todas as minhas intervenções procurei aprimorar diariamente, esta dimensão, com vista a um PEA eficaz. Procurei em todas elas não me centrar apenas nos aspetos didático-metodológicos, mas sim nas informações relevantes para uma realização eficaz das tarefas, tal como defendem vários autores. Considero fundamental a preparação que antecedia as aulas, planeando as exposições a realizar, para que estas se centrassem nos aspetos que considerava fundamentais (componentes críticas de realização). Tal como defende Siedentop (1991), procurei também ter intervenções breves na parte inicial das aulas, garantindo a manutenção da atenção e compreensão por parte dos recetores (alunos).

*“Os alunos com a posse da bola, em situação de 3x1, encontravam-se parados e não executando o passe como seria de prever. Errei aqui, ao não parar, lembrar e reforçar algumas das componentes críticas que tinha enumerado na explicação do exercício.”*

(Diário de Bordo, 16 de maio de 2024)

Sempre que necessário, procurei complementar a exposição de ideias, recorrendo a várias estratégias como a utilização do quadro disponível no pavilhão, a visualização de vídeo ou o recurso à demonstração. Estas últimas duas foram muito utilizadas, uma vez que, e tal como defende Godinho et al. (1999), a intervenção do professor fica facilitada com a reprodução do movimento desejado.

*“Com auxílio de uma aluna, demonstrei as componentes críticas da execução do serviço por baixo, o que tornou muito mais claro para os restantes o pretendido.”*

(Diário de Bordo, 19 de outubro de 2023)

Regularmente, procurava fornecer informações aos alunos com o objetivo de modificar as suas ações, para que estes adquirissem ou realizassem uma determinada habilidade. Este fenómeno é denominado de *feedback*. A emissão de *feedbacks* foi variável quanto ao tipo e à direção, tendo sempre em conta a situação e a pertinência que atribuía no momento. Como refere Sarmiento et al. (1998), os *feedbacks* podem ser de quatro tipos: prescritivo, em que o professor informa o aluno sobre a forma como deverá realizar a ação ou como deveria ter realizado; descritivo, onde o professor descreve ao aluno a forma como este realizou a ação; avaliativo, em que o professor emite uma opinião da execução do aluno; e o interrogativo, onde o professor utiliza o questionamento junto do aluno acerca da sua prestação motora. Já relativamente à direção, o mesmo autor refere que os *feedbacks* podem ser para a turma na sua totalidade, para um grupo ou individualmente.

Como referido acima, na minha ação enquanto docente, recorri aos *feedbacks* em vários momentos. Por norma, existiram dois momentos onde intervinha regularmente junto dos alunos: após a realização de uma tarefa e no

decorrer das mesmas. Uma estratégia que me auxiliou nesta tarefa foi definir, na preparação das sessões, quais os conteúdos e respectivas componentes críticas, de forma a identificar com mais facilidade a proveniência do erro e quem o cometia.

Tal como defendem Rosado and Mesquita (2011), no término e na transição dos exercícios tendia a emitir *feedbacks* direcionados para grupos ou para turma, de modo a que os alunos recebessem um conjunto de informações em relação à forma como realizaram as ações, com o objetivo de melhorar os seus desempenhos. Já durante o exercício, procurava fornecer *feedbacks* mais individualizados, procurando agir logo de imediato face à identificação do erro. Também me socorri muitas vezes do *feedback* avaliativo positivo, que para Rosado and Mesquita (2011) potencia um ambiente positivo de aprendizagem. Consequência disso, foi a crescente predisposição e motivação para a prática dos alunos com maiores dificuldades, assim como o aumento do envolvimento cognitivo da turma no geral.

Por fim, uma das estratégias utilizadas e que obteve muito sucesso na minha opinião, foi a simplificação do processo comunicacional com a utilização de palavras-chave, tornando muito mais simples o que queria transmitir e consequentemente mais fácil para os alunos compreenderem (Landin, 1994). Neste campo, e apesar de já ter uma base sustentada proveniente do treino, sinto que evoluí bastante. A facilidade em identificar o erro foi crescente, fruto do conhecimento adquirido e da preparação efetuada das diferentes modalidades.

### **4.3.2. Gestão**

A implementação de regras e a criação de rotinas foram fundamentais para o bom funcionamento das aulas. No que respeita às regras, as mesmas garantiam a segurança física, o controlo das emoções, a participação ordeira e ainda, a utilização adequada dos espaço e equipamentos. Já em relação a implementação de rotinas, estas permitiam aos alunos identificar os procedimentos habituais, dinamizando e otimizando a sessão (Rosado & Ferreira, 2011).

As regras e rotinas da disciplina de EF, tais como, a entrada no pavilhão, a pontualidade, as utilizações dos balneários, entre outras, estavam descritas no regulamento criado para o efeito. Face à sua importância, o mesmo foi dado a conhecer aos alunos na primeira aula.

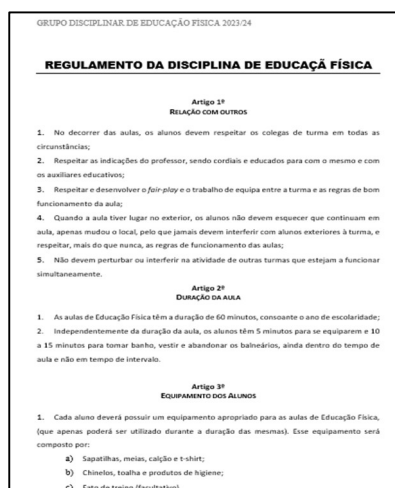


Figura 5 - Regulamento da disciplina de EF

Este documento apresentava um ponto curioso, quando referia que os alunos impedidos de realizar a prática desportiva por motivos de saúde, deviam apresentar-se devidamente equipados. No meu ponto de vista, isto traz uma responsabilidade aos alunos que não realizam a aula, colocando-os dentro da aula, logicamente, com tarefas passíveis de serem executadas pelos alunos em causa.

*“O dia 7 de setembro marcou o início da nossa prática propriamente dita. Foi nesse dia que tivemos o primeiro contacto com alunos. Ainda numa fase de decisões, a aula foi planeada e operacionalizada pelos 4 estudantes estagiários. Esta destinou-se à apresentação dos alunos, onde transmitimos essencialmente as regras de funcionamento das aulas de EF, presentes no regulamento disciplinar da disciplina (documento que produzimos em livrete e que percorreu os alunos).”*

(Diário de Bordo, 7 de setembro de 2023)

Nos momentos cruciais das aulas, como é o caso da transição de exercícios, foram estabelecidas algumas dinâmicas organizacionais para a transmissão de informações pertinentes, como por exemplo, o soar do apito era indicador para a turma juntar/reunir junto de mim.

Nas duas turmas que lecionei, as regras e rotinas implementadas foram cumpridas na grande maioria das sessões. Contudo, numa das turmas, pelo facto de as sessões serem as últimas do dia, alguns alunos ficavam no pavilhão a exercitar conteúdos abordados nas aulas. Com a ajuda do PC, persuadimos os alunos em questão a cumprir o estabelecido previamente.

### **4.3.3. Clima**

Os procedimentos utilizados para criar e estabelecer um clima educacional agradável e positivo são imprescindíveis, e fazem parte do reportório do professor (Aranha, 2004). É de extrema importância que os alunos estejam motivados e empenhados nas tarefas, num ambiente onde predomine boas relações, quer aluno-aluno, quer aluno-professor. Isto porque, os alunos na sua maioria regem-se pelo divertimento e socialização, evitando o aborrecimento e os conflitos (Rosado & Ferreira, 2011).

Durante o EP, nomeadamente nas turmas que lecionei, mas não só, procurei criar uma boa empatia com os alunos, condizente com um mútuo respeito. Isto, juntamente com a energia que trazia para dentro do espaço da aula e também pelo facto de dominar os conteúdos abordados, tornou o clima ainda mais propício à aprendizagem.

Enquanto docente, foi minha prática diária ajustar a complexidade das tarefas propostas aos alunos, procurando um ambiente adequado à aprendizagem dos alunos.

*“Em resposta ao que se tem passado nesta modalidade, optei por criar duas aulas dentro da própria aula. Procedi à divisão dos alunos por níveis de desempenho (jogo 1x1/jogo 2x2), de maneira a dar sentido ao processo, olhando de forma criteriosa para os dois prismas (as muitas*

*dificuldades de alguns alunos em fazer o mínimo e o oferecer algo mais aos alunos que estão um nível acima).”*

(Diário de Bordo, 9 de novembro de 2023)

De acordo com Rosado and Ferreira (2011), a criação deste ambiente envolve a capacidade de ajustar a tarefa ao nível dos alunos, tornando a mesma, não muito difícil, nem muito fácil. Desta forma, as alterações e adaptações efetuadas, geraram um clima positivo entre todos os intervenientes.

*“Os alunos participantes apresentaram-se motivados, com grande predisposição para a prática. Outro aspeto que me saltou à vista, foi o ambiente de cordialidade, companheirismo e fairplay que imperou.”*

(Diário de Bordo, 22 de fevereiro de 2023)

#### **4.4. Modelos de Ensino**

Os modelos de ensino desempenham um papel crucial no PEA, pois conjuga o conhecimento de conteúdos com propósitos, atribuem papéis ao professor e alunos, referem a tipologia das tarefas e das relações sociais na aula (Graça & Mesquita, 2013). Como refere Metzler (2017), o bom professor é aquele que é capaz de selecionar o modelo adequado a cada contexto. Isto porque cada modelo possui as suas estratégias, orientações e focos (Rink, 1993). Nesta lógica fui “apalpando terreno” e fui percebendo qual o modelo de ensino que se enquadraria nas turmas que lecionei.

A primeira modalidade a abordar foi o Atletismo, na qual os alunos, na sua maioria, eram pouco recetivos. Por força disso e também fruto das vivências no ano anterior ao EP, decidi aplicar algumas estratégias do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994). Este modelo surgiu da necessidade de revestir as aulas de EF de um ambiente de ensino-aprendizagem com traços do desporto federado, onde as tradicionais UD são

substituídas por épocas desportivas, idealmente com um número significativo de aula (sendo que o autor sugere, pelo menos 16 sessões). Este foi um dos fatores pelo quais não consegui implementar o MED na sua totalidade, pois apenas estavam destinadas oito sessões à modalidade em questão. Optei então por utilizar estratégias deste modelo, tais como a afiliação e o quadro competitivo formal, com a distribuição dos alunos por equipas, que se mantiveram até ao final e que competiram entre si ao longo da UD. Procurei que os conteúdos abordados, assim como a sequência metodológica dos mesmos, fossem devidamente contextualizados, para que os alunos evoluíssem no sentido de se tornarem desportivamente cultos, competentes e entusiastas, adquirindo maior autonomia e responsabilidade. Contudo, na tentativa de colocar os alunos no centro do PEA, o baixo desempenho motor evidenciado por estes aliado ao facto de se tratar de uma modalidade que requer a aprendizagem das habilidades técnicas de forma minuciosa (Rolim & Mesquita, 2014), logo percebi que este não era adequado ao contexto da turma.

Adotei depois, o Modelo de Instrução Direta (MID), desenvolvido por Rosenshine (1979), que é o modelo mais utilizado por professores de EF (Kirk, 2013). Para além do mencionado acima, uma das principais razões para a implementação deste modelo foi o facto de este se revelar mais eficaz em contextos onde os alunos têm mais dificuldades (Rosenshine & Stevens, 1986). Este modelo, centra-se muito no papel do professor e nas orientações dadas por este, tem como objetivo otimizar o tempo de aula e promover altos índices de empenhamento motor (Metzler, 2017). Neste período, senti a necessidade acompanhar, orientar e controlar o PEA de forma mais vincada.

Mais tarde, fruto de defender uma EF que coloque o aluno no centro do PEA, onde se estimule não só o domínio motor, mas também o cognitivo, optei por mesclar o MID com estratégias do MED, nomeadamente algumas que já tinham sido implementadas. Em algumas modalidades, como foram os casos de Badminton, Basquetebol, Futebol e Andebol, introduzi a visão competitiva deste modelo, com a criação de um quadro competitivo, onde para além da formação das equipas, os alunos tinham várias funções, nomeadamente as de capitão, treinador, fotógrafo, entre outras. Os registos estatísticos e a

arbitragem ficaram ao encargo dos alunos impossibilitados de realizar a aula. Estas foram um sucesso, os alunos apresentaram-se motivados, os mais capacitados ajudaram os alunos com mais dificuldades, a envolvência criada foi única.

Na modalidade de Badminton, apliquei também estratégias do Modelo de Ensino por Pares, atribuindo funções de treinador a um dos elementos constituintes de cada par. Isto possibilitou envolver os alunos no PEA, fomentando a partilha de ideias entre os pares, possibilitou o desenvolvimento do processo comunicacional, em virtude das perguntas e respostas, e mais importante ainda, uma maior retenção do conhecimento, uma vez que, os alunos compreendam o porquê de realizarem determinadas ações (Mazur, 1996).

Concluo assim, que a utilização do MID com a implementação de estratégias do MED, surtiu vantagens para a aprendizagem dos alunos. Deixou-me particularmente contente, o facto de os alunos com maiores dificuldades estarem por dentro do processo, interessados e motivados em aprender, pese embora não conseguissem realizar as ações com total acerto.



*Figura 6 - Prémios do torneio de Badminton (intraturma)*

#### **4.5. Avaliação**

Para Bento (2003), a par da planificação, a análise e avaliação são tarefas centrais do professor. Esta integra e regula as práticas pedagógicas, assumindo também a função de certificar as aprendizagens obtidas e as competências adquiridas (Gonçalves et al., 2016).

Na EC, os domínios de avaliação têm em conta os critérios gerais definidos pelo Conselho Pedagógico e os critérios específicos do Grupo Disciplinar de EF. Estes têm como parâmetro principal a formação integral do aluno, contemplada no Projeto Educativo da EC, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e na legislação em vigor. Estes critérios foram acompanhados de forma contínua e tidos em conta na avaliação das aprendizagens que se foram realizando. Assim, foram definidas as seguintes percentagens para os seguintes domínios de avaliação: Conhecimentos e Capacidades – 70%; Valores e Relacionamento Interpessoal – 30%.

A avaliação utilizada foi a criterial. uma vez que os conhecimentos dos alunos foram avaliados em função dos critérios pré-estabelecidos, que se constituíram como objetivos de ensino (Gonçalves et al., 2016). Este tipo de avaliação revela-se vantajosa uma vez que: (1) a explicitação de objetivos e critérios, fundamental no PEA, pois clarifica a situação de aprendizagem com que o aluno se irá deparar, os comportamentos esperados e os indicadores de sucesso; (2) O aluno conhece os critérios pelo quais é avaliado, permitindo-lhe gerir a sua aprendizagem; (3) São apreciadas de forma objetiva, as aprendizagens realizadas pelo aluno em relação aos critérios definidos; (4) A informação recolhida é utilizada para reorganizar o ensino e a aprendizagem; (5) O aluno estabelece uma competição consigo mesmo, possibilitando o desenvolvimento conjunto dos restantes alunos.

Como Rink (1993) refere, existem vários momentos de avaliação, com funções diferentes, que são: diagnóstica, formativa e sumativa. Todas estas tiveram presentes no meu EP e nos subcapítulos abaixo irei explicar como os utilizei.

#### **4.5.1. Avaliação Diagnóstica**

A Avaliação Diagnóstica (AD) é realizada, tradicionalmente, no início das UD, não apenas como diagnóstico das dificuldades dos alunos, mas sobretudo como prognóstico das possibilidades de desenvolvimento dos mesmos, perspetivando desenvolvimento curricular dinâmico, diferenciado e contextualizado (Carvalho, 1994).

Nem sempre utilizei a AD no início das UD (Anexo 6), apesar de reconhecer a importância que a mesma tem, muito pelo facto de ter um número significativo de modalidades para lecionar, onde o número de aulas destinadas a cada uma era reduzido. Além disso, o contacto frequente com a turma permitiu-me prever de antemão o nível em que a turma se encontrava.

Quando apliquei a AD, utilizei alternadamente dois instrumentos: lista de verificação e escala de apreciação. O primeiro, apresentava uma série de dimensões, características e comportamentos, onde assinala 'sim' ou 'não' (Siedentop & Tannehill, 1999). Já em relação ao segundo, avalia qualitativamente os alunos, e atribuía um nível a cada ação realizada. A primeira aplicação foi de difícil preenchimento, uma vez que, os conteúdos a avaliar eram muitos num curto período. Aliado a isto, nesta fase, o conhecimento que possuía da turma ainda era superficial. Como forma de combater isto, levei comigo uma folha identificativa dos alunos, com nome e fotografia. Mais tarde, já com conhecimento geral da turma, optei pela utilização de estratégias que me facilitassem o ato de avaliar, o que me permitiu realizar as avaliações em tempo útil. Selecionar um número reduzido de conteúdos a avaliar, a distribuição dos alunos em duplas ou grupos homogêneos, foram exemplos de algumas práticas utilizadas.

*“Neste dia ainda, lecionei a primeira aula da UD de Voleibol, destinada à avaliação diagnóstica. Sendo a turma de 11º ano de escolaridade e com praticantes da modalidade (alguns federados), imaginei que a melhor forma para avaliar os alunos seria o jogo 2x2. Desta forma, elaborei uma grelha, onde coloquei alguns aspetos que considerava importante. Além disso, defini previamente as duplas, de acordo com o histórico de prática dos alunos (recorri à ficha de caracterização preenchida pelos alunos).”*

(Diário de Bordo, 6 de outubro de 2023)

Nas aulas destinadas à AD, explicava de forma prévia o que seria feito e quais os objetivos da sua realização. Apesar de estarmos num momento formal de avaliação, sempre que ocorressem erros gritantes procurava intervir junto do/os aluno/os, para que não adquirissem hábitos errados, até porque deve

prevalecer a aprendizagem do aluno, independentemente de estar a ser avaliado.

#### **4.5.2. Avaliação Formativa**

A Avaliação Formativa procura informar professor e aluno acerca da qualidade do PEA, sendo revelador do cumprimento dos objetivos delineados inicialmente (Siedentop & Tannehill, 1999). Este tipo de avaliação é utilizado para desenvolver e melhorar o PEA, tendo sempre em articulação ensino e aprendizagem.

Tendo por base o conceito de Avaliação para a Aprendizagem (Gipps, 1994), procurei, de forma informal, fornecer informações aos alunos relativamente às suas aprendizagens e o que deveriam fazer para suprir as dificuldades detetadas. O recurso a esta estratégia revelou-se fundamental, nomeadamente para perceber se a informação chegava aos alunos e também para identificar a que ritmo estavam a aprender. Adicionalmente, permitiu-me realizar alterações periódicas às UD, de forma a enquadrar as aprendizagens estipuladas com a capacidade/ritmo de aprendizagem dos alunos.

*“Novamente, no planeamento para esta aula, procurei dar autonomia às equipas, criando várias estações, para desta forma aumentar o tempo de prática efetivo dos alunos. Contudo, no fim da aula apercebi-me de algo que poderia ter feito, que levaria a aula para um patamar diferente, que seria a demonstração do pretendido para cada estação, antes de “libertar” os alunos.”*

(Diário de Bordo, 10 de novembro de 2023)

#### **4.5.3. Avaliação Sumativa**

O processo de avaliar uma sequência de instrução, no término desta, denomina-se de Avaliação Sumativa (AS) (Siedentop & Tannehill, 1999). Esta informa o professor sobre o rendimento dos alunos, em relação aos níveis dos objetivos e às atividades pessoais (Carrasco & Azevedo, 1989). Assim, as várias avaliações tiveram sempre como referência os objetivos

comportamentais das aulas lecionadas para as matérias a avaliar. A AS pode ser realizada no final de cada modalidade lecionada, no final do período ou no final do ano letivo. Diferente da AD, a AS (Anexo 7) foi utilizada em todas as UD, em todos os momentos passíveis de utilização.

A disciplina de EF era classificada no final de cada modalidade através do somatório dos valores atribuídos a cada domínio. Nos ensinos básico e secundário, as classificações são de 0 a 5 e de 0 a 20 valores, respetivamente. Fiquei com a clara perceção, comparando os dois ciclos em que lecionei, que é mais difícil avaliar de forma correta e equitativa os alunos do ensino básico, devido à escala reduzida. Usando como exemplo a avaliação na modalidade de Badminton (que lecionei em dois ciclos), senti maiores dificuldades na avaliação da turma do ensino básico, pois tive de adaptar a mesma, quer na redução de conteúdos a avaliar, quer também na ponderação para cada um.

À semelhança da AD, procurei definir prioridades a avaliar, simplificando o processo de preenchimento da ficha de registos. Procurei nestes momentos, organizar a aula de forma a aliviar a pressão que a avaliação acarreta aos alunos, pois considero o seu carácter contínuo é o mais importante. Procurei implementar e dinamizar torneios intra turma, com quadro competitivo instituído e com atribuição de diferentes funções aos alunos, o que me permitiu avaliar os mesmos em outros domínios que não apenas motor.

*“Esta aula estava destinada ao término do torneio e à avaliação sumativa. Este processo tornou-se muito mais simples, pois este deu-se de forma contínua ao longo da UD. Ainda nesta aula, atribui aos alunos a função de arbitrar os jogos.”*

(Diário de Bordo, 23 de fevereiro de 2024)

Referir também, que nestes momentos, a turma era conhecedora da situação de avaliação, dos domínios a avaliar e a pontuação atribuída a cada um deles. Estas informações eram colocadas na plataforma *Microsoft Teams*, onde os alunos tinham imediatamente acesso à nota final.

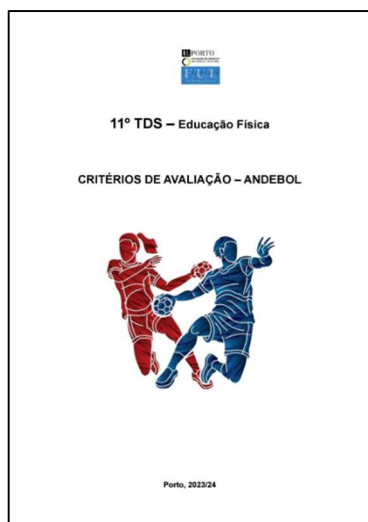


Figura 7 - Exemplo de critérios de avaliação

#### 4.6. Observação e Reflexão

Observar e refletir durante o EP são condições cruciais para a qualificação da atividade do professor e que se traduzem numa maior eficácia do ensino (Bento, 2003). Por força disto, a observação e a posterior reflexão são tarefas obrigatórias do EE. Sarmiento (2004) acrescenta que a observação é um instrumento fundamental para tornar o processo pedagógico eficaz e que é um meio para os profissionais agirem criticamente sobre os seus comportamentos.

Em sede de NE, foram definidos dois tipos de instrumentos de observação: a observação de registo livre e a observação sistemática. Inicialmente, o PC referiu que ao longo EP deveríamos assistir a todas as aulas dos colegas de NE, sendo que as primeiras observações foram realizadas em registo livre, focadas na aula no seu global e com o objetivo de registar acontecimentos relevantes para posterior discussão. Foi interessante perceber os diferentes pontos de vista sobre a mesma situação, pois tal como refere Metzler (1989), este tipo de observação é baseado na sensação do professor.

*“Os conteúdos abordados foram o remate e o encosto, batimentos que pouco apareceram durante a aula. Alguns alunos encontravam-se indisponíveis para realizar a aula, sendo que a mesma é organizada em*

*função das equipas estabelecidas no MED, o que levou a que num campo uma equipa estivesse “desfalcada” (com apenas dois elementos) e noutros as equipas estavam completas. Isto originou uma diferença grande em termos de tempo de empenhamento motor entre equipas.”*

(Diário de Bordo, 26 de janeiro de 2024)

Mais tarde, foi utilizada a observação sistemática (Anexo 8), onde foram objetos de análise o tempo de aula e o comportamento do professor/alunos. Esta baseia-se em análises mais objetivas e diretas do PEA em EF (Metzler, 1989).

*Para ser um bom professor, uma das competências chave é a reflexão  
(Faria et al., 2011).*

Para Schön (1987) existem três tipos de reflexão, sendo sempre ação fundamental, que são: a reflexão na mesma, a reflexão sobre a mesma e a reflexão sobre a reflexão da mesma. A primeira remete para a reflexão durante a prática e permite, caso necessário, a reformulação do que estamos a realizar. Esta ocorreu algumas vezes durante a minha prática como resposta às dificuldades encontradas nas aulas. A experiência adquirida ao longo do EP e a experiência que já possuía do treino, permitiu-me sempre que necessário, corrigir as falhas, repensar a instrução e adotar novas estratégias.

A segunda e como o nome indica, a reflexão ocorre num momento posterior à prática, onde o professor analisa a sua ação em determinado momento (Alarcão, 2005). Estas reflexões eram realizadas após as aulas, sendo redigidas e colocadas posteriormente no diário de bordo. Esta prática permitiu compreender o sucedido na aula, procurar soluções adequadas aos problemas encontrados e assim, tornar o ensino mais eficaz.

Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação auxilia o professor nas suas ações futuras, na compreensão de problemas futuros e nas respetivas soluções (Alarcão, 2005). Nas reuniões de NE, o PC mediava as mesmas, utilizando estas reflexões com o objetivo de nos questionar e fazer pensar sobre as nossas ações. Também a PO contribuiu para este tipo de reflexão

quando visitava a EC, fruto das aulas supervisionadas. Estas reflexões em grupo permitiram-me potenciar prática pedagógica e conseqüentemente ajudar no processo de construção da minha identidade enquanto professor.

*“No final, em conversa com os professores (cooperante e orientador) e com os meus colegas de estágio, chegámos à conclusão de que a inclusão de jogos lúdicos pode ainda tornar esta pequena unidade didática em algo mais enriquecedor e divertido para os alunos.”*

(Diário de Bordo, 7 de dezembro de 2023)

## **5. Envolvimento na Comunidade Escolar**

### **5.1. Participação em atividades da Escola**

Durante o ano letivo, foram várias as atividades planeadas e operacionalizadas pelo grupo disciplinar de EF, que logicamente contaram com a colaboração dos respetivos professores estagiários. A primeira atividade ocorreu na Semana Europeia do Desporto, no denominado *Dia Europeu do Desporto na Escola*. Este evento contemplou uma série de atividades e jogos com a duração aproximada de 120 minutos, destinada a todos os alunos do 3º ciclo. Sendo o primeiro evento com responsabilidade direta do NE no planeamento e na operacionalização, foi notório algum receio entre os PE. Contudo, teríamos de estar à altura deste primeiro desafio enquanto membros dinamizadores da vida da EC. Assim, elaboramos dois documentos orientadores, o regulamento e formato competitivo. No primeiro, de forma a dar iguais oportunidades a todos os elementos participantes de cada turma, definimos algumas regras importantes, tais como: (1) Colocar todos os alunos a participar em todas as atividades; (2) Estar representado em cada atividade com alunos de ambos os sexos. Já no segundo, estavam descritas as atividades, as suas formas de pontuação e ainda um quadro com a distribuição das turmas pelos espaços. Isto foi pensado ao pormenor, de forma a rentabilizar ao máximo as atividades, e por conseqüência, elevar o perfil da EF nas escolas e criar diversão através da AF para os jovens.



Figura 8 - Cartaz do Dia Europeu do Desporto na Escola

No primeiro período, realizou-se o *Torneio de Voleibol 2x2*, o primeiro de muitos torneios realizados ao longo do ano letivo. Já no segundo período, foram realizados os *Torneios de Basquetebol e de Badminton*. Todos contaram com o nosso contributo, tanto no planeamento como na operacionalização. Estes momentos tinham como propósitos fundamentais: propiciar aos alunos um maior tempo de contacto com as modalidades, motivá-los para a prática das mesmas e elevar o tempo de empenhamento motor. Após a realização do *Torneio de Badminton* que contou com a participação de um número significativo de “meus” alunos, senti os alunos mais motivados e predispostos para a prática, o que vai ao encontro do estudo realizado por Braz et al. (2021), que demonstrou que a motivação está diretamente ligada com os fatores da competitividade, da sociabilidade e da saúde.

*“Participaram 11 alunos (1 deles não compareceu por doença), que frequentam o ensino secundário, sendo que destes, três pertencem à minha turma (11º TDS). Para além de motivar os alunos para a prática da modalidade, um outro objetivo que tracei no planeamento da UD da modalidade foi o de prepará-los o máximo possível para o torneio.”*

(Diário de Bordo, 21 de fevereiro de 2024)



Figura 9 - Torneio de Badminton

Ainda no primeiro período, deu-se um dos eventos fundamentais na vida da EC, o *Corta-Mato Escolar*. Para além de ser uma atividade transversal a todos os alunos, esta também foi objeto de avaliação, mais precisamente na Corrida de Resistência (UD de Atletismo). Contribuímos de forma significativa na preparação desta atividade, na afixação os cartazes pela EC, na decoração do pódio e também na elaboração das medalhas e diplomas que premiaram os melhores desempenhos. No dia, levámos os alunos até à zona de partida aquando das suas provas, efetuámos o controlo de voltas e registámos os alunos que obtiveram melhores classificações, para que desta forma, fossem encontrados os alunos apurados para o Corta-Mato Distrital.

*“Na minha opinião, o evento decorreu da melhor forma. Apesar da participação ser alvo de avaliação, notou-se uma grande afluência, um clima bastante positivo, onde os alunos deram o melhor de si. O que mais me chamou a atenção foi a alegria com que os mais novos corriam, ainda que com a visível dificuldade que alguns demonstraram.”*

(Diário de Bordo, 22 de novembro de 2023)



Figura 10 - Organização do Corta-Mato Escolar

Por sua vez, o *Corta-Mato Distrital* decorreu no Parque Urbano Sara Moreira, no concelho de Santo Tirso. Desta feita, fiquei encarregue de recolher as autorizações junto dos EE dos alunos apurados internamente e ainda perceber se os mesmos estariam em condições de participar na prova (aferir o interesse/motivação e a existência de algum impedimento para a não participação). Contámos assim com a participação de 36 alunos, distribuídos pelos quatro escalões etários em prova (Infantis A, Infantis B, Iniciados e Juvenis). Esta prova está englobada no Desporto Escolar, que ao longo dos anos se tem constituído como uma componente essencial e de referência para a formação e educação dos jovens estudantes portugueses (Jacob, 2015).

Vivenciando este evento pela primeira vez, surpreendeu-me bastante o número elevado de agrupamento de escolas, de professores e de alunos presentes. Contudo, a envolvência e o clima criado ao longo das quatro horas deste evento foi o que me marcou. Este evento, à semelhança de outros, são espaços de socialização, de encontros e reencontros, e no meu ponto de vista, são fundamentais no envolvimento das comunidades escolares. Outro ponto muito importante e de destaque, é o facto de este evento envolver a participação de alunos com necessidades educativas, o que permite alavancar valores do desporto escolar como a responsabilidade, espírito de equipa, respeito e solidariedade (Jacob, 2015).

Chegados ao local de prova, recolhemos os dorsais junto da organização e auxiliamos os alunos na sua colocação. De seguida, foram definidos professores responsáveis por levar os escalões de competição à câmara de chamada. Finda a prova, e tendo a classificação final como algo meramente acessório, a EC obteve um 4º lugar em termos individuais, com um aluno Infantil B masculino. Em termos coletivos, foi alcançado o 1º lugar em Juvenis Femininos, o que se traduziu na presença no *Corta-Mato Nacional*, realizado na cidade de Setúbal.

#### 8. Programa Horário

Entrada na Câmara de Chamada	Hora de Prova	Escalão/Género	Distâncias
10:15	10:30	Infantil A FEM. / LF deste escalão Prova Adaptada FEM.	1000 mt
10:35	10:50	Infantil A MASC. / LF deste escalão Prova Adaptada MASC.	1000 mt
10:55	11:10	Infantil B FEM. / LF deste escalão	1500 mt
11:15	11:30	Infantil B MASC. / LF deste escalão	1500 mt
ENTREGA DE PRÉMIOS INFANTIS / PROVA ADAPTADA			
11:45	12:00	Iniciado FEM. / LF deste escalão	2000 mt
12:15	12:30	Iniciado MASC. / LF deste escalão	2500 mt
12:45	13:00	Juvenis FEM. / LF deste escalão	2500 mt
13:15	13.30	Juvenis MASC. / LF deste escalão	3500 mt
ENTREGA DE PRÉMIOS INICIADOS / JUVENIS			

Figura 11 - Programa Horário do Corta-Mato Distrital 2024



Figura 12 - 1º lugar coletivo (Juvenis Femininos)

Ao longo do ano letivo foram ainda realizadas várias saídas de campo com a turma de 12º ano de Animação e Gestão Desportiva (AGD), entre as quais esteve a visita às instalações da *FADEUP*, tendo como propósito fundamental dar a conhecer aos alunos a oferta educativa no que respeita ao prosseguimento de estudos. Com o mesmo propósito, foi também realizada uma visita à *Qualifica*, conhecida como a feira de educação, formação, juventude e emprego, que decorre todos os anos na Exponor em Matosinhos.

Depois, com o propósito de conhecer fisicamente infraestruturas desportivas relevantes e inovadoras, assim como identificar modelos de organização e gestão desportiva diferenciadores, deu-se mais uma saída de campo, desta vez até ao sul do país. Aqui a comitiva visitou a *Cidade do Futebol*, o *Centro Desportivo Nacional do Jamor* e ainda o *Complexo Desportivo Supera Barreiro*.



Figura 13 - Comitiva no Complexo Desportivo Supera Barreiro

Por último, já no final do segundo período, ocorreu o evento mais importante na vida da EC, a *Expo*. A edição deste ano à semelhança de outros anos esteve aberta ao público, contando com o lema: “Juntos escrevemos o nosso futuro”. Este evento tem como grande objetivo mostrar a toda a comunidade o que se faz na EC, com destaque especial para os cursos com planos próprios, onde cada um destes tem um *stand*. Para a edição deste ano, idealizamos um *stand* com uma maior prevalência de atividades práticas. Desta forma, as semanas que anteciparam este evento foram muito trabalhosas. Foi necessário contactar instituições de formação, estabelecer parcerias e idealizar as atividades a serem realizadas. Assim, proporcionamos à comunidade escolar atividades como escalada, ténis de mesa, *jumpers* e workshops de dança e judo. Decorreram ainda exposições de ginástica, preparadas por uma colega do NE da ULP e também o *Torneio de Andebol*. Foi a primeira vez, que fora do contexto federado/oficial, vivi algo desta dimensão. O torneio é pautado por uma competitividade fora do comum, quer dentro do campo quer nas bancadas, onde sobressai a rivalidade saudável entre cursos.



Figura 14 - Visita dos "meus" alunos ao stand de AGD

Fui o “motor” de uma das atividades que decorreu no segundo dia do evento, numa modalidade que considero pouco valorizada na EC. Idealizei que seria muito proveitoso contactar uma academia de treino individual na área, que pudesse demonstrar a metodologia de trabalho utilizada no desenvolvimento das várias dimensões do atleta de futebol. A atividade teve a duração de duas horas e contou com cerca de 70 alunos, de várias idades e de ambos os sexos. Esta atividade foi um verdadeiro sucesso e poderá ser uma mais-valia para o curso de AGD no futuro, quer em termos do estabelecimento de parcerias (no acolhimento de EE), quer no preenchimento de lacunas que o curso possa ter. Além disto, foi muito satisfatório perceber que a atividade foi proveitosa para os que nela participaram.



*Figura 7 - Apresentação da atividade*

## **5.2. Socialização com a comunidade escolar**

A EC onde realizei o meu EP, tem desde logo, a clara preocupação em criar e fomentar um bom clima entre toda a comunidade escolar. O desenvolvimento de várias atividades ao longo do ano letivo contribui de forma substancial para que isso aconteça, estreitando laços e criando um sentimento de todos pertencerem a um só. Exemplo claro disso, foi a ajuda que demos ao pessoal não docente na época das festividades, na montagem da árvore de Natal. Estes, que apesar de estarmos ainda em fase de conclusão da nossa

formação, nos tratavam sempre como “professores” e estavam sempre predispostos a nos ajudarem em todas as situações.



*Figura 15 - Árvore de Natal da EC*

Também em relação ao pessoal docente, nomeadamente os professores de EF, a relação era ótima, quer no trato quer nas partilhas e trocas de ideias que tínhamos. O mesmo se aplicou aos restantes docentes, nomeadamente na docente que tinha ao seu encargo a direção de turma do 11º TDS. Desde o primeiro momento que esta permitiu que acompanhasse o seu papel enquanto diretor de turma (DT), percebendo exatamente quais as suas funções e procedimentos a seguir nas várias situações que foram surgindo ao longo do ano letivo. A função do DT no contexto escolar é vista como muito importante, pois este faz a ponte entre os alunos e os seus encarregados de educação. Nesta curta experiência destaco como características fundamentais: a gestão de possíveis conflitos que possam existir entre alunos e a resolução de questões burocráticas, nomeadamente na justificação de faltas. O DT deve estar sempre disponível, possuir uma boa capacidade para dialogar, facilidade em se relacionar, assim como, dedicação e tolerância (Boavista & de Sousa, 2013). Na minha opinião, estes tipos de vivências são fundamentais e enriquecem ainda mais o ano de EP.

Por último, as reuniões do conselho de turma (CT) foram momentos muito pertinentes para mim. Estas reuniões decorreram no final de todos os

períodos, não só para avaliar os alunos e conseqüentemente propor as notas, mas também para realizar um balanço de todo processo, perceber o que correu menos bem e refletir sobre possíveis ajustes a efetuar. Era neste espaço de CT que os docentes responsáveis pelas várias disciplinas trocavam informações e partilhavam ideias pertinentes para os alunos e, conseqüentemente, para a turma. Na antecâmara da primeira reunião de CT, preparei um documento denominado de “*Caraterização da Turma*”, onde constavam as informações mais pertinentes dos alunos. Este foi um momento importante para mim, pois com a elaboração deste documento passei a ter uma ideia mais clara dos alunos, facilitando assim as minhas tomadas de decisão e a relação com eles.



Figura 16 - Apresentação PowerPoint da caraterização da turma

## 6. Investigação em contexto docente

### Fidelizar os alunos à prática de atividade física por via de desafios extracurriculares: um estudo com alunos do ensino secundário

#### Resumo

A Educação Física enquanto disciplina transversal, possui um papel importante na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Quennerstedt, 2019) e, para grande parte das crianças e jovens, é a única oportunidade de praticarem atividade física (McLennan & Thompson, 2015). Atualmente, o Ministério da Educação (2018) destina a esta disciplina uma carga horária semanal de apenas 150 horas, o que não vai ao encontro do defendido pela Organização Mundial de Saúde, que para a referida faixa etária, sugere a realização de pelo menos 60 minutos diários, três vezes na semana de AF de intensidade moderada a vigorosa (World Health Organization, 2020). Este estudo teve como objetivo central perceber o impacto que um conjunto de estratégias para a promoção de níveis de atividade física semanal tiveram na fidelização dos alunos à prática regular de atividade física. A amostra era composta por 26 alunos (10 do sexo masculino e 16 do feminino), dos quais apenas 11 tinham hábitos de atividade física e desportiva regular. Durante 10 semanas, foram desenvolvidas e implementadas nas aulas de Educação Física diferentes estratégias com vista ao desenvolvimento de hábitos de prática de atividade física. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista de grupo focal e interpretados com recurso à análise temática, de forma a construir uma compreensão sobre o impacto das estratégias implementadas. Os resultados demonstraram um grande empenho e envolvimento dos alunos nos desafios extra-aula, fruto das estratégias inovadoras implementadas e das competências sociais inerentes a estas, que se traduziram numa realização de 138 atividades num espaço de sete dias. A dinamização deste tipo de estratégias de forma mais regular tem o potencial para fomentar a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; SAÚDE; ATIVIDADE FÍSICA; COMPETIÇÃO.

## **Engaging students in physical activity through extracurricular challenges: a study with secondary school students**

### **Abstract**

As a cross-curricular subject, physical education plays an important role in promoting active and healthy lifestyles (Quennerstedt, 2019), but for most children and young people, physical education classes are the only opportunity to practise physical activity (McLennan & Thompson, 2015). Currently, the Ministry of Education (2018) allocates a weekly workload of only 150 hours to this subject, which is not in line with what is advocated by the World Health Organisation, which, for the same age groups described above, suggests at least 60 minutes a day, three times a week of moderate to vigorous intensity physical activity (World Health Organization, 2020). The main aim of this study was to understand the impact that a set of strategies for promoting weekly physical activity levels had on students' loyalty to regular physical activity. The sample consisted of 26 students (10 males and 16 females), of whom only 11 had regular physical activity and sports habits. Over the course of 10 weeks, different strategies were developed and implemented to develop physical activity habits in physical education classes. The data was collected through a focus group interview and interpreted using thematic analysis in order to build an understanding of the impact of the strategies implemented. The results showed that the students were extremely involved in the out-of-class challenges, as a result of the innovative strategies implemented and the social skills inherent in them, which resulted in 138 activities being carried out over seven days. Applying this type of strategy on a more regular basis could lead to the adoption of active and healthy lifestyles in the future.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION; HEALTH; PHYSICAL ACTIVITY; COMPETITION.

## 6.1. Introdução

Atualmente, os baixos níveis de atividade física e prática desportiva configuram-se como um dos maiores desafios para a sociedade (European Commission, 2022). A melhoria da saúde de uma forma generalizada, assim como a promoção de melhorias na capacidade física e na performance são os grandes propósitos da prática de exercício físico. Acresce que este, quando realizado de forma regular, representa um fator de prevenção e gestão de patologias, tais como as doenças cardiovasculares e diabetes, juntamente com os benefícios comprovados na saúde mental, na manutenção de um peso corporal saudável e no bem-estar generalizado (World Health Organization, 2020).

Contudo, Quennerstedt (2008) defende que a atividade física e o movimento devem ser vistos para além de uma mera resolução de problemas, como as doenças ou o excesso de peso. Colocar o foco nos fatores que justificam e promovem o estado saudável de um indivíduo, enriquecerá o entendimento acerca da relação entre atividade física e saúde, bem como da perspetiva da saúde dentro da Educação Física (EF). Desta forma, as experiências e vivências dos alunos podem levar a uma perspetiva mais ampla do tema da saúde, fugindo aos temas que lhe são comumente associados. Assim, isto leva a que a própria EF ganhe uma outra dimensão, nomeadamente na contribuição que a mesma tem para o desenvolvimento da saúde e da forma como poderá enriquecer a vida dos alunos. Neste sentido, a EF como disciplina curricular transversal a todos os alunos do ensino obrigatório, proporciona aos alunos ganhos significativos, não só na aprendizagem das especificidades técnicas dos desportos mas, sobretudo, nas competências pessoais, valores, atitudes, interesses e motivações (Bento, 1989). A mesma exerce um papel fundamental na vontade dos seus alunos quererem adotarem hábitos de vida ativos e serem felizes (Quennerstedt, 2019).

Contudo, urge realizar uma reflexão profunda daquilo que tem sido feito na disciplina de EF, nomeadamente na área da aptidão física. Segundo

Quennerstedt (2008), as poucas horas de contacto dos alunos com a disciplina de EF servem para tentar resolver problemas de maus hábitos na sua vida ao invés de se investir numa abordagem que permita aos alunos adquirir e desenvolver uma noção de uma vida saudável e feliz. Acresce que, para uma parte considerável de crianças e jovens, as aulas de EF são a oportunidade única que estes dispõem para praticar Atividade Física (AF) (McLennan & Thompson, 2015). Segundo a Organização Mundial de Saúde (2020), para as mesmas faixas etárias descritas acima, estas devem realizar pelos menos 60 minutos diários de atividade física com intensidade moderada a vigorosa, assim como realizar, pelos menos três vezes na semana, atividades aeróbicas com a mesma intensidade. Contudo, a carga horária semanal destinada à disciplina de EF previstas pelo Ministério da Educação (2018) são de 150 horas, número longe do recomendado.

Com a presente investigação e implementação de diferentes estratégias procurou-se promover o gosto pelo exercício físico e aumentar os níveis de atividade física dos alunos de uma turma do 11º ano de escolaridade, que na sua maioria, encontrava-se pouco motivada para a prática e com níveis baixos de atividade física. Assim, este estudo teve por objetivo perceber o impacto que um conjunto de estratégias para a promoção de níveis de atividade física semanal tiveram na fidelização dos alunos à prática regular de atividade física.

## **6.2. Metodologia**

### **6.2.1. Participantes**

Participaram neste estudo 26 alunos de uma turma de 11º ano, no ano letivo 2023-2024, de uma instituição de ensino privado do distrito do Porto, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos (10 do sexo masculino e 16 do feminino). Deste grupo, apenas 11 praticavam desporto federado, nas modalidades de andebol, atletismo, futebol, karaté e voleibol. Os restantes 15 realizavam atividades físicas ou desportivas de forma esporádica e tinham nas aulas de EF o único momento de realização de atividade física. Recorreu-se ao

método de amostragem por conveniência (Patton, 2002), uma vez que frequentavam a turma atribuída ao autor do estudo.

Para assegurar a participação adequada no estudo, foi entregue a cada aluno um consentimento informado, assegurando a participação livre, voluntária, confidencial e anónima dos mesmos, bem como a explicados os objetivos e procedimentos do estudo, o propósito da sua participação, bem como a possibilidade de a qualquer momento, abandonar o estudo.

## **6.2.2. Descrição das estratégias implementadas**

### 1ª Etapa – Exercitação e Consciencialização

Nesta primeira etapa, os alunos realizaram os testes FIT Escola e após apuração dos resultados, deram início à realização de planos de treino diferentes, quer nos tempos realização/descanso, quer no número de séries e de repetições. Esta etapa tinha como principal objetivo que os alunos retirassem as devidas ilações, tendo em conta o nível e dificuldade a que cada plano os sujeitava.

### 2ª Etapa – Individualização/Autoavaliação

Na segunda etapa, os alunos responderam a um inquérito, de forma a enquadrá-los numa de duas perspetivas, tendo em conta o objetivo do seu plano de treino: saúde ou rendimento. Depois, os alunos criaram o seu próprio plano de treino, selecionando quatro exercícios de cada grupo: Membros Superiores, Membros Inferiores, Tronco e Todos.

Tendo em conta a experiência e as sensações individuais oriundas da 1ª Etapa, os alunos definiram o número de repetições de cada exercício e os tempos de exercitação/descanso entre séries. Nesta fase, os alunos tinham orientações específicas no que respeita à elaboração do seu plano de treino individual, nomeadamente na seleção de exercícios condizentes com os objetivos a que se propunham.



Figura 17 - Orientações fornecidas na etapa nº 2

Ainda durante esta etapa, foi realizado um acompanhamento semanal pelo autor do estudo junto de cada aluno, no que toca às dificuldades/facilidades e, conseqüentemente, a possíveis ajustes que poderiam ser feitos. Este trabalho foi concretizado sempre na parte inicial de cada aula, tendo a duração de aproximadamente 15 minutos.

### 3ª Etapa – Trabalho em Equipa

Terminada a fase da individualização, deu-se a passagem para o trabalho por equipas. Neste seguimento, os alunos constituíram, sem qualquer restrição, equipas de quatro ou cinco elementos. Cada uma delas nomeou um capitão com as seguintes funções: (1) Monitorizar o cumprimento integral do plano de treino de cada elemento do seu grupo; e (2) Realizar a “ponte” com o professor, transmitindo as dificuldades/facilidades sentidas pelos colegas de equipa. Na sequência do mencionado anteriormente, foi realizado um acompanhamento semanal junto de cada equipa, para avaliar possíveis ajustes a ser feitos. À semelhança da etapa anterior, este trabalho foi concretizado sempre na parte inicial de cada aula, com a mesma duração.

### 4ª Etapa – Levar o exercício para fora do contexto escolar

Ainda antes da etapa final, foi realizada uma atividade preparatória para os alunos e também para testar a exequibilidade deste processo, denominado de “Desafio da Liberdade”, por decorrer entre os dias 25 e 28 de abril.

Tendo por base as equipas formadas anteriormente, os alunos tiveram de realizar um treino ou atividade física em conjunto e fora do espaço da aula, com duração mínima de 30 minutos. Na impossibilidade de realizar a mesma em conjunto, os alunos poderiam realizar em separado. Por forma a validar a atividade, o capitão de equipa tinha de apresentar um documento onde constasse o seguinte:

- Registo fotográfico do local escolhido para a atividade e dos elementos que a realizaram;
- Comprovativo da realização da atividade;
- Breve descrição da atividade realizada, justificação do motivo pelo qual optaram pela mesma e as sensações da equipa durante e após o treino.

### 5ª Etapa – Desafio “Competição Semanal”

Por último, e após verificar o sucesso da etapa anterior, procedeu-se à última parte do estudo e à respetiva competição oficial, denominada de “Competição Semanal”. As condições em que se realizou esta competição foram semelhantes ao desafio de testagem (“Desafio da Liberdade”). Nesta fase, o objetivo principal era que as equipas realizassem algumas das atividades propostas, de forma a acumularem pontos. A competição teve a duração de uma semana, decorrendo entre 29 de abril e 5 de maio.

*Quadro 3 - Pontuações atribuídas às atividades realizadas*

<b>PONTUAÇÃO</b>	<b>TAREFAS</b>
10 Pontos	-Realizar a aula de EF; -Atividade/Caminhada individual (10 a 15 min)
25 Pontos	-Atividade/Caminhada individual (15 a 30 min) -Treino individual (10 a 15 min) -Atividade/Caminhada com companhia (10 a 15 min) -Treino inserido no clube (30 a 45 min)

50 Pontos	-Atividade/Caminhada individual (60 min ou mais) -Treino individual (30 a 60 min) -Atividade/Caminhada com companhia (15 a 45 min) -Treino com companhia (15 a 30 min) -Treino inserido no clube (60 min ou mais)
75 Pontos	-Treino individual (60 min ou mais) -Atividade/Caminhada com companhia (60 min ou mais) -Treino com companhia (30 a 60 min)
100 Pontos	-Caminhada/Treino/Atividade com TODOS os elementos da equipa em simultâneo (Mínimo 20 min)

Os registos enviados pelas equipas eram publicados numa página privada da rede social *WhatsApp*, onde só alunos e professor tinham acesso. As publicações serviam também como comprovativo da realização e acompanhamento das restantes equipas.

### 6.2.3. Instrumentos de recolha de dados

#### 1) *Questionário inicial*

Este instrumento (anexo V) foi desenvolvido e aplicado pelo autor do estudo, na transição da primeira para a segunda etapa, de forma a posicionar os alunos numa de duas perspetivas, tendo em conta o objetivo do seu plano de treino: “Perspetiva de saúde” ou “Perspetiva de rendimento”. Na primeira, o foco dos alunos estava na aquisição de hábitos de prática regular de AF. Já na segunda, a potenciação da condição física tinha uma relação direta com a melhoria no desempenho da modalidade que praticavam. O questionário era composto por sete questões no total, sendo que três eram de resposta aberta: (1) “Qual o objetivo da tua prática de exercício físico?”; (2) “O que pretendes melhorar no espaço de condição física nas aulas de EF?”; (3) “Consideras que o espaço de condição física te pode ajudar a alcançar os objetivos a que te propões?”; e as restantes quatro eram dadas numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 a 5): (4) “Qual a relevância que atribuis ao

momento de condição física nas aulas de EF?"; (5) "Quão exigentes são as aulas de EF para ti?"; (6) "Qual o nível de conhecimento que consideras ter em relação à prática de exercício físico?"; (7) "Quão motivado te sentes para o início do novo trabalho de condição física nas aulas de EF, tendo em conta o teu objetivo?".

Desta forma, com base nas respostas dos alunos, tornou-se perceptível o objetivo a que a cada aluno se propunha no trabalho de condição física.

## *2) Entrevista de grupo focal*

Após a realização do evento, que decorreu de 29 de abril a 5 de maio, foram selecionados, aleatoriamente, seis alunos para participarem numa entrevista de grupo focal de natureza semiestruturada. Como refere Patton (2002), este método é realizado com um grupo diminuto de pessoas, procurando estabelecer um diálogo interativo e reflexivo entre os demais sobre um tema específico. Assim, o foco desta entrevista foi o de captar as opiniões dos alunos acerca das estratégias implementadas ao longo do ano, partilharem as suas vivências e refletirem sobre as aprendizagens que considerem ter ou não adquirido. A entrevista foi gravada num ambiente reservado e calmo (no ginásio de apoio ao pavilhão A da EC), com o auxílio de um gravador áudio portátil, colocado estrategicamente num dos pontos do espaço, para que desta forma os participantes se sentissem confortáveis para debater e expor abertamente os seus pontos de vista acerca das várias temáticas.

A entrevista, de natureza semi-estruturada, foi conduzida através de um guião, elaborado de acordo com pontos-chave que o autor definiu. Ainda que o guião tivesse um conjunto de perguntas definidas e sequenciadas, qualquer temática pertinente que surgisse no decorrer da conversa era tratada e explorada convenientemente, assegurando continuidade à mesma.

## *3) Diário de bordo*

O professor-investigador elaborou um diário reflexivo, onde registou os seus pensamentos, perceções e observações sobre comportamentos e

acontecimentos que foram surgindo da proposta pedagógica apresentada e na sequência das atividades que se pretendia que os alunos aderissem. Como não foi adotado nenhum modelo formal, coube ao professor-investigador escolher o que registrar e evidenciar nos seus registros. A análise e compilação dos dados mais pertinentes contidos no diário de bordo, contribuíram para a elaboração do guião da entrevista.

#### **6.2.4. Análise dos dados**

Primeiramente, de modo a familiarizar-se com o material gravado, procedeu-se à escuta do conteúdo da entrevista. Depois, a entrevista de grupo focal foi transcrita literalmente, respeitando a oralidade e a gramaticalidade utilizadas, de maneira a preservar o conteúdo semântico das respostas dos entrevistados. Os entrevistados foram convidados a rever as transcrições, podendo adicionar, remover ou corrigir qualquer informação que considerassem não refletir o que pretendiam informar (Miles & Huberman, 1994). Esta estratégia assegurou a validade dos dados.

As informações provenientes da entrevista foram submetidas a uma análise temática (Braun et al., 2016), de forma a identificar temas que refletissem as questões efetuadas. Primeiramente, as informações provenientes da entrevista foram codificadas, agrupando-se unidades de informação com idênticas características e significados. Posteriormente, procurou-se agrupar estas em temas mais específicos e inclusivos, de maneira a facilitar a organização e interpretação da informação respetiva à temática em análise (Patton, 2002). Os métodos descritos acima, eliminaram possíveis inconsistências que pudessem existir no processo de categorização, facilitando assim, a interpretação dos dados.

### **6.3. Resultados**



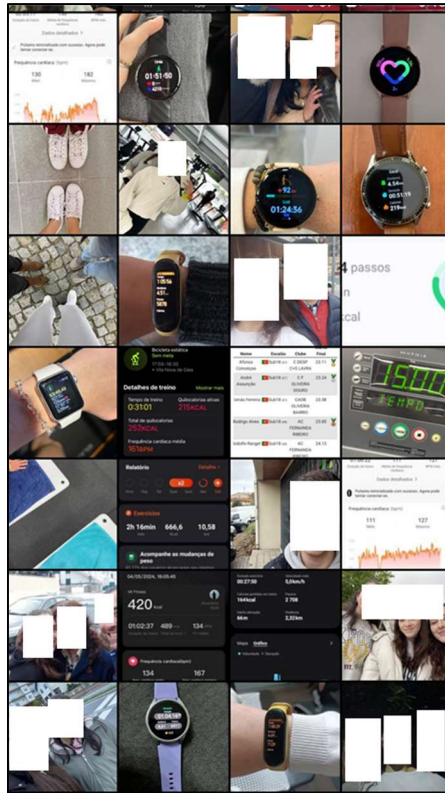


Figura 18 - Grupo de WhatsApp referente à promoção do evento "Competição Semanal"

### 6.3.2. O fator competitivo na adesão ao exercício físico

Na opinião dos alunos, o fator competitivo foi o “motor” da atividade, que os ajudou a superar-se na concretização e realização de várias atividades, para desta forma contribuírem com pontos as suas equipas. Ficou patente no discurso dos alunos o contributo desta dinâmica competitiva para o fomento de competências como a cooperação, a superação, o empenho e o compromisso.

*“Como víamos as pessoas (das restantes equipas) a realizar atividades, por força do espírito competitivo, queríamos também realizá-las num número superior, de forma a subir as pontuações.”*

(Aluno A)

*“Pelo facto de ser atleta de um desporto individual, acho bastante interessante competir sozinha. Em vez de tentar superar as equipas acima, temos de nos superar a nós mesmos e à pessoa a seguir”*

(Aluno C)

*“Se não existisse esse fator (competitivo), muitas pessoas não teriam se esforçado para realizar atividades, daí terem superado as expectativas.”*

(Aluno B)

### **6.3.3. Alargar a adesão ao exercício físico a outros significativos**

A adesão e a vontade em participar começou a alastrar-se, não só na vida dos alunos, mas também na do seio familiar, uma vez que, cerca de cinco dezenas de atividades foram feitas com a totalidade da equipa, com parte desta ou com familiares. Os alunos referiram que é muito mais recompensador, motivador e entusiasmante realizar as atividades com companhia, quer seja com colegas da escola ou com familiares. Além disso, apontam competências como a responsabilidade social, no cuidado com o outro, como fator que contribuiu para uma maior participação.

*“Acaba por nos mostrar, que tirar um pouco de tempo para fazer atividades físicas não é assim tão difícil e acaba por ser importante para nós. Pode até ser mais divertido, por exemplo, se estivermos a fazer com alguém.”*

(Aluno A)

*“O facto de ser em grupo ajuda, pois se eu vir que um dos meus colegas estiver com pontuação muito maior do que a minha, eu sinto que estou a puxar o grupo para trás. Preciso de fazer mais para estar num patamar semelhante.”*

(Aluno E)

*“(Incluir familiares) foi um incentivo para aumentar o tempo de prática de exercício físico.”*

(Aluno C)

*“Se os meus pais tivessem um bocadinho mais de tempo (nessa semana) para irem fazer caminhadas comigo, ter-me-ia ajudado e com certeza me motivaria mais.”*

(Aluno D)

#### **6.4. Conclusões**

Tendo em conta o objetivo estabelecido para a implementação das estratégias definidas, o de promover o gosto pelo exercício físico e aumentar os níveis de AF dos alunos, é possível afirmar que a experiência pedagógica foi bem-sucedida, tendo-se percebido um impacto bastante positivo nos alunos. Numa primeira fase, foi possível fornecer aos alunos ferramentas úteis para o planeamento, elaboração e ajuste dos seus próprios planos de treino, tendo em conta a perspetiva em que se enquadravam. Isto aumentou a sua autonomia para a criação de planos de treino ajustados às suas capacidades e permitiu, em simultâneo, melhorar e monitorizar os níveis iniciais de aptidão física ao longo de todo o processo.

A proposta de trabalho por equipas demonstrou ser muito eficaz no aumento da motivação dos alunos, da mesma forma que o fator competitivo fomentou o compromisso, a superação, a responsabilidade social e, naturalmente, elevou os índices de atividade física semanal dos alunos envolvidos. Após um período inicial de alguma resistência por parte dos alunos ao trabalho de aptidão física proposto para este estudo, foi notório com o decorrer do processo o crescente envolvimento. Prova disso, foi o facto de o desafio ter-se alargado ao seio familiar e amigos, e o reconhecido valor atribuído à contribuição destes para uma participação ativa em atividades físicas fora da escola.

Ainda que tenham sido encontrados resultados positivos e satisfatórios, foi possível encontrar algumas fragilidades no estudo que poderão ser colmatadas em investigações futuras. Uma delas prende-se com o tempo limitado do estudo em geral e em particular do evento final. Face ao grande envolvimento, seria interessante alargar o período em que o mesmo se realizou, para se poder ter uma imagem mais real das estratégias implementadas. Em segundo, a valorização dos pontos estava diretamente

relacionada com o tempo despendido e com a presença ou não de companhia. Ao invés, os alunos sugeriram valorizar as atividades conforme o esforço despendido. Por último, outra das fragilidades prendeu-se com a motivação proveniente do fator competitivo. Possivelmente, os alunos apresentaram-se motivados de forma extrínseca, ou seja, realizaram mais atividades com intuito de obter uma recompensa, o que neste caso se traduziu em maiores pontuações.

Este estudo pode ser uma mais-valia para os professores de EF, uma vez que, ficou bem patente o impacto positivo que estas estratégias tiveram nos alunos e que se repercutiu na vida de familiares e amigos. O recurso a estas estratégias com uma maior regularidade poderá contribuir a longo prazo, para a adoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

## 6.5. Referências Bibliográficas

- Bento, J. O. (1989). Para uma formação desportivo-corporal na escola: projecto de organização da educação física e do desporto escolar (1 ed.). Porto Alegre: Livros Horizonte.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (1 ed., pp. 213-227). London: Routledge.
- European Commission. (2022). Sport and physical activity – Full report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi/10.2766/356346>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República 1ª Série, 129, 2928-2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education*

*and Society*, 13(3), 267-283.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573320802200594>

Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>

World Health Organization. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462.

<https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>

## 7. Considerações Finais

O EP acabou. À medida que o ano letivo estava a terminar, a nostalgia apoderou-se de mim. Parece que foi ontem o meu primeiro dia na EC, o primeiro contacto com o PC, com os colegas de NE e com os alunos. Foram meses que passaram rápido demais, fruto das “mil e uma” coisas inerentes ao dia-a-dia de um EE. Contudo, trago a sensação de dever cumprido. Agora, é momento de refletir sobre todas as experiências vividas, os desafios superados e as conquistas alcançadas neste longo percurso.

O ingresso na EC fez despoletar em mim a inversão de papéis, com a passagem de estudante para professor. Consciente das responsabilidades inerentes à profissão, numa comunidade educativa com características próprias, encarei este desafio com uma postura pró-ativa, sempre com vontade de, a cada dia, me tornar melhor e desenvolver o meio em que estava inserido. Aliado a isto, estava ali para acertar, mas sobretudo para experimentar, errar, enfrentar os obstáculos que fossem aparecendo e superar as minhas dificuldades. Sempre com uma postura de quem quer ensinar, mas também aprender. Aprendi com todos: professores, colegas de NE, alunos, funcionários da EC, entre outros.

Em primeiro lugar, saliento as condições que a EC fornece à sua comunidade educativa, não só em termos infraestruturais, mas sobretudo em condições humanas. Toda a estrutura está montada para os profissionais que nela trabalham, sejam bem-sucedidos. O facto de possuir no ensino secundário, cursos com planos próprios, facilita a transição para o ensino superior, tendo a formação integral do aluno no topo das prioridades. Procurei sempre que os alunos estivessem envolvidos, motivados e que fossem parte integrante no PEA. Desta forma, nunca quis ter o papel de um mero transmissor de conteúdos.

O meu ano de EP também foi rico na participação e envolvência com a comunidade escolar. Fui parte integrante de conselhos de turma, percebi com clareza as funções do DT, vivenciei o DE, fui dinamizador de atividades da EC (não só de carácter desportivo), entre outras.

Em relação ao NE, retiro lições para a vida. A dificuldade de viver em comunidade, do pensar apenas no “eu”, do perceber que juntos poderíamos ter ido mais longe, fez-me refletir sobre o que poderia ser diferente. O meu pensamento nunca mudou, fui igual a mim próprio do início ao fim. Procurei ajudar, estar presente e dar o melhor de mim a todos eles, como se algo meu se tratasse. Prova disso, foram as UD dos meus restantes colegas, onde eu me envolvi, quer na construção, quer no papel ativo que fui tendo.

É inevitável pensar nos alunos que contactei diariamente. Daqui para frente, faço parte da vida deles e eles da minha. Aprendi com eles e eles comigo. Fui constantemente desafiado a reformular as práticas de lecionação, explorando novas estratégias de ensino, introduzindo novas metodologias e procurando formas criativas de os envolver e motivar.

Este ano de EP fez-me vivenciar a profissão docente, deixando claro que não chega apenas dar aulas, é necessário perceber o contexto onde estamos inseridos, sermos parte integrante do mesmo e vivenciá-lo ao máximo diariamente. Por fim, está dado o primeiro passo no desenvolvimento profissional e humano, neste processo longo de construção de uma identidade muito própria.

## 8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (1 ed.). Porto: Porto Editora.
- Aleixo, I. (2010). *O ensino da ginástica artística no treino de crianças e jovens: Estudo quasi-experimental aplicado em jovens praticantes brasileiras* (Dissertação de Doutoramento, FADEUP).  
<https://cifi2d.fade.up.pt/files/ivana-aleixo.pdf>
- Aranha, Á. C. M. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física: definição de objectivos, planeamento, organização e análise da actividade pedagógica, técnicas de intervenção pedagógica, avaliação* (47 ed.). Vila Real: UTAD.
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education and Society*, 8(2), 179-197. <https://doi.org/10.1080/13573320309255>
- Barreiros, J. (2016). *Manual de curso de treinadores de desporto grau I: Desenvolvimento motor e aprendizagens*. Lisboa: Instituto do Desporto e Juventude.
- Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (1997). Organização contextual da actividade motora. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*(15-16), 49-57.
- Bastos, F., Reis, V. M., Aranha, Á. C., & Garrido, N. D. (2015). Relação entre atividade física e desportiva, níveis de IMC, perceções de sucesso e rendimento escolar. *Motricidade*, 11(3), 41-58.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.6063/motricidade.3771>
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In FADEUP (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (1 ed., pp. 9-41).
- Bento, J. O. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na escola: projecto de organização da educação física e do desporto escolar* (1 ed.). Lisboa: Edição Livros Horizonte.

- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Boavista, C., & de Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (1 ed., pp. 213-227). London: Routledge.
- Braz, L., Gurgel, F., Cavalcante, V., Santos, A., & de Oliveira, A. (2021). Avaliação da motivação à prática de atividade física de escolares após torneio esportivo. *Revista IMPA*, 2(1), 15.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.51281/impa.e021005>
- Carrasco, J., & Azevedo, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem* (1 ed.). Asa.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*(10-11), 135-151.
- European Commission. (2022). *Sport and physical activity – Full report*. Publications Office of the European Union.  
<https://doi.org/doi/10.2766/356346>
- Faria, W., Santos, M., Matucheski, L., & Kogut, C. (2011). O Bom professor de Educação Física na Ótica de Professores e Acadêmicos de Educação Física. Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSSE, Curitiba.
- Filho, A. P. S. (2009). *Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente*. <https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/>
- Flores, P., Caraçato, Y., Anversa, A., Solera, B., da Costa, L., de Oliveira, A., & de Souza, V. (2019). Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(1), 61-68.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61>
- Fonseca, D., & Machado, R. (2015). *Educação Física: (re) visitando a Didática* (1 ed.). Porto Alegre: Editora Sulina.

- Gipps, C. (1994). Developments in Educational Assessment: what makes a good test? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(3), 283-292. <https://doi.org/10.1080/0969594940010304>
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (1999). *Controlo motor e aprendizagem: Fundamentos e aplicações* (1 ed.). Cruz-Quebrada: Edições FMH
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, Á., & Sousa, M. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (3 ed.). Maia: Instituto Universitário da Maia.
- Graça, A. (1991). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol* Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto].
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-118). Porto: FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos de ensinos dos Jogos Desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Doletivos: Ensinar a jogar* (1 ed., pp. 9-54). FADEUP.
- Jacob, J. (2015). O desporto escolar ao alcance dos alunos portugueses. *Profforma*, 16, 1-15.  
[https://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_16/es\\_03\\_16\\_jlj.htm](https://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_16/es_03_16_jlj.htm)
- Kaipa, R., Robb, M., & Jones, R. (2017). The effectiveness of constant, variable, random, and blocked practice in speech-motor learning. *Journal of Motor Learning and Development*, 5(1), 103-125.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jmld.2015-0044>
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Ladwig, J., & Gore, J. (2003). Quality teaching in NSW public schools. *New South Wales Department of Education and Training*.  
[https://www.darcymoore.net/wp-content/uploads/2012/02/qt\\_EPSColor.pdf](https://www.darcymoore.net/wp-content/uploads/2012/02/qt_EPSColor.pdf)
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46(3), 299-313. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484128>

- Light, R., & Fawns, R. (2001). The thinking body: Constructivist approaches to games teaching in physical education. *Critical Studies in Education*, 42(2), 69-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17508480109556385>
- Magill, R. A., & Hall, K. G. (1990). A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition. *Human movement science*, 9(3-5), 241-289.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular : uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico* Universidade Técnica de Lisboa - FMH].
- Mazur, E. (1996). *Peer Instruction: A User's Manual (Pearson Educational Innovation: Instructor Resources for Physics)* (1 ed.). NJ: Prentice Hall.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. UNESCO.
- Meira, C., & Tani, G. (2001). The contextual interference effect in acquisition of dart-throwing skill tested on a transfer test with extended trials. *Perceptual and motor skills*, 92(3), 910-918. <https://doi.org/https://doi.org/10.2466/pms.2001.92.3.910>
- Menegolla, M., & Sant'Anna, I. (2001). *Por que planejar? Como planejar?* (22 ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Metzler, M. (1989). *Instructional supervision for physical education* (1 ed.). Champaign: Human Kinectics.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education* (3 ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 ed.). London: SAGE Publications.
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República 1ª Série*, 129, 2928-2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Peixe, T. (2019). *(In)disciplina na sala de aula. O que é? A que se deve? Como agir? 1º ano de escolaridade* Relatório de Estágio apresentado a Instituto Superior de Educação e Ciências]. Lisboa.

- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, education and society*, 13(3), 267-283.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573320802200594>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, education and society*, 24(6), 611-623.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2 ed.). Columbia: Mosby.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2014). Subsídios para a aplicação do modelo de educação desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 223-254). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In F. d. M. Humana (Ed.), *Pedagogia do desporto* (pp. 27-47). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & M. Isabel (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 70-130). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (Vol. 28, pp. 56). California: Mccutchan.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Handbook of research on teaching. In *Teaching functions* (3 ed., pp. 376-391). New York: Collier Macmillan Publishers
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.

- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Schmidt, R., Lee, T., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. (2018). Conditions of Practice. In *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (6 ed., pp. 437-486). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shea, J., & Morgan, R. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill. *Journal of Experimental psychology: Human Learning and memory*, 5(2), 179. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0278-7393.5.2.179>
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3 ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (4 ed.). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing Teaching Skills In Physical Education* (1 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). *Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: estruturas e fundamentos* Seminário Internacional "O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física", Porto.
- Teixeira, C. T. T. (2013). *A Indisciplina da Sala de Aula - Um estudo contrado numa escola caboverdiana*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Porto.
- Turra, C., Enricone, D., Sant'Anna, F., & André, L. (1995). A avaliação do ensino - aprendizagem. In *Planejamento de ensino e avaliação* (11 ed., pp. 174-230). Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. Paris: Unesco Publishing.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Editions.


Vygotsky, L. (2008). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.


World Health Organization. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>

## 9. Anexos

Anexo 1 - Ficha de caracterização individual do aluno

# Ficha de Caracterização Individual do Aluno

joaormbrandao98@gmail.com [Mudar de conta](#) 

 Não partilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

### 1. Identificação do Aluno

Nome Completo \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Número de Aluno \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Número de Cartão de Cidadão

A sua resposta \_\_\_\_\_

Ano que Frequentas \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

**Turma \***

A sua resposta

---

**Data de Nascimento \***

Data

dd/mm/aaaa 

---

**Nacionalidade \***

A sua resposta

---

**Sexo \***

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

Outra:

---

**Número de Telemóvel \***

A sua resposta

---

**E-mail \***

A sua resposta

---

## 2. Filiação

Nome do Pai \*

A sua resposta

Idade \*

A sua resposta

Profissão \*

A sua resposta

Contacto \*

A sua resposta

Habilitações Literárias \*

- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

**Nome da Mãe \***

A sua resposta

**Idade \***

A sua resposta

**Profissão \***

A sua resposta

**Contacto \***

A sua resposta

**Habilitações Literárias \***

- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

### 3. Encarregado de Educação

Quantos irmãos tens? \*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Mais que 5

Quantos irmãos frequentam o colégio de Gaia? \*

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Mais que 5

Como classificas o teu ambiente familiar? \*

- Muito Bom
- Bom
- Médio

**Responde às próximas 4 perguntas apenas se seleccionaste "Outro" na pergunta anterior.**

Se seleccionaste "Mãe" ou "Pai" não necessitas de responder e podes passar para a próxima página.

Nome do Encarregado de Educação

A sua resposta \_\_\_\_\_

Idade

A sua resposta \_\_\_\_\_

Profissão

A sua resposta \_\_\_\_\_

Contacto

A sua resposta \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias

- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Ensino Secundário

#### 4. Dados Médicos

Quanto pesas? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Quanto medes? (em centímetros) \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Vais ao médico regularmente? \*

- Sim
- Não

Tens dificuldades? \*

- Não tenho dificuldades
- Visuais
- Auditivas
- Motoras
- Língua
- Outras

És portador de alguma doença? Se sim indica qual é a mesma. \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

És portador de alguma doença? Se sim indica qual é a mesma. \*

A sua resposta

---

Já foste hospitalizado? Se sim explica o motivo. \*

A sua resposta

---

Tomas algum medicamento regularmente? Se sim, indica qual. \*

A sua resposta

---

Tens algum fator que condicione a prática de Educação Física? \*

Não

Problemas Cardiacos

Asma

Epilepsia

Diabetes

Outra:

---

## 5. Escola

Qual a escola que frequentaste no ano anterior? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Qual a disciplina que mais gostas? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Qual a disciplina que menos gostas? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Alguma vez reprovaste de ano? \*

Não

Sim

Onde costumavas estudar? \*

Escola

Quarto

Sala

Centro de Estudos

Outra: \_\_\_\_\_

Com que frequência estudas? \*

Diariamente

Dia sim dia não

Uma a duas vezes por semana

Na véspera de avaliações

Não estudo

## 6. Educação Física

Escolhe 3 modalidades que mais gostes da seguinte lista: \*

- Andebol
- Voleibol
- Futebol
- Basquetebol
- Atletismo
- Natação
- Badminton
- Ginástica
- Lutas
- Dança

O que esperas fazer este ano letivo em Educação Física? \*

A sua resposta

---

Já tiveste alguma experiência negativa nas aulas de Educação Física? Se sim, \*  
explica de que forma essa experiência te afetou.

A sua resposta

---

## 7. Alimentação

Quantas refeições fazes por dia? (Contando com lanches) \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

O que costumás tomar ao pequeno almoço? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

O que costumás almoçar? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Responde apenas se **não** costumás almoçar na cantina:  
Porque preferes ir almoçar a outro sítio que não a cantina?

A sua resposta \_\_\_\_\_

Onde costumás jantar? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Consideras ter uma alimentação adequada? \*

Sim

Não

## 8. Sono

Quantas horas dormes por dia? \*

A sua resposta

---

A que horas costumam adormecer? \*

21h00

22h00

23h00

24h00

01h00

Outra:

---

## 9. Residência

Em que concelho resides? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Em que freguesia resides? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Como te deslocas para a escola? \*

- A pé
- Carro
- Autocarro
- Comboio
- Metro
- Mais que 1 meio de transporte

Quanto tempo demora a viagem para a escola? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

## 10. Vícios

Consumes regularmente alguma das seguintes substâncias? \*

- Não, nenhuma
- Bebidas alcoólicas
- Tabaco
- Drogas

## 11. Tempos Livres

Escolhe as formas que mais gostas de ocupar os teus tempos livres. (máximo \*  
opções)

- Ler
- Praticar desporto
- Ver televisão
- Andar de bicicleta
- Passear
- Ir ao cinema
- Jogar videojogos
- Estudar
- Fazer compras
- Dormir
- Assistir a eventos desportivos (p.e. jogos de futebol)
- Sair com os amigos
- Outra: \_\_\_\_\_

## 12. Desporto

Praticas alguma atividade fisica ou desportiva regularmente? \*

Sim

Não

Que modalidade(s) ou atividade(s) praticas regularmente? \*

Andebol

Voleibol

Lutas

Futebol

Ginásio

Basquetebol

Atletismo

Natação

Jogging

Badminton

Ginástica

Dança

Quantas horas por semana praticas? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

És federado/a? Se sim, indica as modalidades em que és federado/a. \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Já participaste no desporto escolar? \*

Sim

Não

Gostavas de participar no desporto escolar? \*

Sim

Não

Gostavas de participar no desporto escolar este ano? \*

Sim

Não

Qual a profissão que gostavas de ter no futuro? Explica o porquê dessa escolha. \*

A sua resposta

---

Porque escolheste o colégio de gaia? \*

A sua resposta

---

Gostavas de frequentar o ensino superior? Se sim, indica o(s) curso(s) que gostarias de seguir. \*

A sua resposta

---

Que nota pensas atingir na disciplina de Educação Física este ano? \*

A sua resposta

---

Anexo 2 - Planeamento anual 11ºTDS

1º Período																
Mês	NOVEMBRO								DEZEMBRO							
Semana	10ª semana		11ª semana		12ª semana		14ª semana		15ª semana		16ª semana		17ª semana			
Dia	2	3	9	10	16	17	23	24	30	1	7	8	14	15		
Espaço	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	---	Pav A	---	Pav A	Pav A		
UD	Voleibol (5)	Atletismo (3)	Voleibol (6)	Atletismo (4)	Voleibol (7)	Atletismo (5)	AS Voleibol (8)	Atletismo (6)	Atletismo (7)		Luta (1)		Luta (2)	Luta (3)		

2º Período																	
Mês	JANEIRO								FEVEREIRO								
Semana	1ª semana		2ª semana		3ª semana		4ª semana		5ª semana		6ª semana		7ª semana		8ª semana		9ª semana
Dia	4	5	11	12	18	19	25	26	1	2	8	9	15	16	22	23	29
Espaço	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A
UD	AD Badminton (1)	AD Basket (1)	Badminton (2)	Basket (2)	Badminton (3)	Basket (3)	Badminton (4)	Basket (4)	Badminton (5)	Basket (5)	Badminton (6)	Basket (6)	AS Badminton (7)	AS Basket (7)	Softbol (1)	Softbol (2)	Softbol (3)

2º Período								
Mês	MARÇO							
Semana	10ª semana		11ª semana		12ª semana		13ª semana	
Dia	1	7	8	14	15	21	22	
Espaço	Pav A		Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	
UD	Softbol (4)		Softbol (5)	AS Softbol (6)	Orientação (1)	Orientação (2)	Orientação (3)	AS Orientação (3)

3º Período																		
Mês	ABRIL						MAIO								JUNHO			
Semana	1ª semana		2ª semana		3ª semana		4ª semana		5ª semana		6ª semana		7ª semana		8ª semana		9ª semana	
Dia	11	12	18	19	25	26	2	3	9	10	16	17	23	24	30	31	6	7
Espaço	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	---	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	Pav A	---	Pav A	Pav A	Pav A
UD	AD Futebol (1)	Futebol (2)	Futebol (3)	Futebol (4)		Futebol (5)	Futebol (6)	Futebol (7)	AS Futebol (8)	AD Andebol (1)	Andebol (2)	Andebol (3)	Andebol (4)	Andebol (5)		Andebol (6)	Andebol (7)	AS Andebol (8)

Anexo 3 - Exemplo de UD

			11º TDS - UNIDADE DIDÁTICA: Basquetebol							Comportamentos		
			Aula	1	2	3	4	5	6		7	
			Data	05/jan	12/jan	19/jan	26/jan	02/fev	09/fev		16/fev	
			Espaço	1/2 Pavilhão	1/2 Pavilhão	1/2 Pavilhão	1/2 Pavilhão	1/2 Pavilhão	1/2 Pavilhão		1/2 Pavilhão	
			Duração	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'		
Habilidades Motoras Específicas	Ações Técnicas	Ofensivos	Passe peito	Jogos lúdicos de passe e manipulação da bola - Caçadinhas	Jogos lúdicos de passe e manipulação da bola - Estafetas	Sit. Jogo 2x2 + 2 Apoios na largura	Sit. Jogo 2x2 + 2 Apoios na profundidade	Torneio intra-turma, colocando em prática todos as habilidades e conceitos abordados até ao momento em contexto de jogo 3x3 e formato competitivo.	Avaliação Sumativa - Jogo formal 3x3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segurar a bola à altura do peito com as duas mãos; • Cotovelos junto ao tronco; • Extensão rápida dos braços à frente seguindo-se de uma rotação dos pulsos para fora; • Dar um passo à frente no momento da execução do passe, como forma de equilibrar o movimento.</li> </ul>		
			Passe picado									<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetar a bola contra o solo a um terço do colega que vai receber a bola; • Executa-se quando existe um defensor, entre ambos os atacantes, que impede o passe por cima.</li> </ul>
			Passe ombro									<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segurar a bola com ambas as mãos por cima dos ombros com o cotovelo elevado; • Enviar a bola através de uma extensão energética do membro superior, que é acompanhada de uma torção do tronco para a frente e trabalho de pulso e dedos no final do lançamento.</li> </ul>
			Drible	Jogos lúdicos de drible - "Todos contra todos"	Jogos lúdicos de drible - "Quem defende quem?"					<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mão em forma de "concha"; • Bola é projetada na direção do solo através de flexão do pulso; • Ao movimento ascendente de bola, a mão vai ao encontro dela, acompanhando-a na sua subida; • Libertar o olhar da bola.</li> </ul>		
			Lançamento em apoio	Jogo do "Elimina"	Jogos dos 5 passes + Finalização (1x1/2x1/3x2)	Jogo do Elimina				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar os apoios para o cesto; • Fletir ligeiramente os Ml com o pé do lado da mão que lança ligeiramente avançado; • Agarrar a bola com ambas as mãos, à altura da testa, colocando a mão lançadora atrás e por baixo da bola e a outra mão numa posição lateral; • Cotovelo aponta na direção do cesto.</li> </ul>		
			Lançamento na passada	Estafeta Drible + Lançamento na passada						<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigir o olhar para a tabela; • Executar o primeiro apoio após a paragem do drible ou recepção da bola e fazendo o segundo apoio e impulsionar com o outro pé; • Elevar o joelho do lado do membro superior lançador após a impulsão; • Estender o corpo, executando o lançamento no ponto mais alto do salto.</li> </ul>		
	Ações Táticas		Ofensivos	Sit. Jogo 3x2 (1/2 campo)	Jogo 3x3 (condicionado)			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter a posse de bola; • Enquadrar com o cesto após receber a bola; • Finalizar através dos vários tipos de lançamento, escolhendo o mais adequado; • Realizar ações individuais; • Ser capaz de passar e cortar para o cesto (C' bola); • Ocupar os spots; • Abrir linhas de passe; • Entender o jogo para tomar boas decisões.</li> </ul>				
			Defensivos		Jogos de marcação individual em igualdade numérica.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o oponente direto; • Enquadramento defensivo; • Condição de ações do portador bola; • Cortar linhas de passe.</li> </ul>					
	Cultura Desportiva			Regulamento (regras), terminologia e arbitragem.						Aplicação nas situações de jogo.		
	Fisiologia do Treino e Condição Física			Força, Resistência, Equilíbrio, Orientação Espacial			Força, Resistência, Velocidade			Aplicação nas situações de jogo.		
Conceitos Psicossociais			Cooperação, Entajuda, Respeito			Autonomia, Cooperação, Empenho						

Anexo 4 - Exemplo de PA

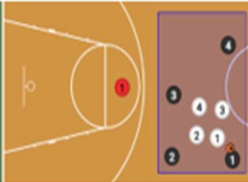

PLANO DE AULA			
<b>Professor:</b> João Brandão	<b>Ano:</b> 11 <sup>º</sup>	<b>Data:</b> 26/01/2024	<b>Aula nº</b> 3 de 7
<b>Professor Cooperante:</b>	<b>Turma:</b> TDS	<b>Nº Alunos:</b> 26	
<b>UD:</b> Basquetebol	<b>Local:</b> Pavilhão A	<b>Hora:</b> 12:25h – 13:25h	<b>Material:</b> Sinalizadores, Cones, Coletes, 6 Bolas de Basquetebol
<b>FD:</b> Introdução/Exercitação	<b>Espaço:</b> ½	<b>Duração:</b> 60´	
<b>Objetivo da Aula:</b>	-Os alunos realizam defesa individual, em situação de jogo 3x3 (condicionado), identificando o oponente direto e responsabilizando-se pela sua zona.		
<b>Fisiologia do Treino/Condição Física:</b>	-Força, Resistência, Equilíbrio, Orientação Espacial.		
<b>Objetivos Cognitivos:</b>	-O aluno conhece as regras básicas, a história e os marcos mais importantes da modalidade.		
<b>Objetivos Psicossociais:</b>	-Cooperação, Entajuda, Respeito.		




COLÉGIO DE GAIA



	CONTEÚDO	OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	ESQUEMA	COMPONENTES CRÍTICAS
<b>Parte Preparatória</b>					
5´ (12:30 – :35)	-Verificar a assiduidade e a pontualidade dos alunos: -Informar os alunos sobre os conteúdos e objetivos da aula.	-Ouvir atentamente a chamada e as informações transmitidas pelo professor.	-O professor realiza a chamada e faz um resumo daquilo que será abordado na aula.	-	-
<b>Parte Inicial</b>					
10´ (12:35 – :45)	<u>-Drible</u>	-Os alunos através do drible, competem entre equipas, recolhendo o maior nº de cones para o seu espaço.	-“Estafetas”: Alunos distribuídos por 6 grupos, cada um com uma bola. Em drible, sairá um elemento de cada grupo em direção ao círculo central, seguido da recolha de um cone e colocação no seu arco. Vence a equipa que tiver o maior número de cones no seu arco.		-Mão em forma de “concha”; -Libertar o olhar da bola.

Parte Fundamental					
10' (12:45 - 13:10)	<p><u>-Lançamento em apoio</u> <u>-Lançamento na passada</u></p>	<p>-Os alunos realizam manutenção da posse de bola seguido de finalização, utilizando o lançamento em apoio ou na passada.</p>	<p><b>-"Jogo dos 5 Passes"":</b> Alunos distribuídos por 2 equipas (preta e branca). O objetivo passa por conseguir manter a posse de bola, sendo que a realização de 5 passes consecutivos resulta na obtenção de 1 ponto. Após alcançarem os 5 passes consecutivos, a equipa com a posse da bola pode ligar com o elemento em zona neutra (vermelho), que finalizando valerá mais 1 ponto. Variantes: a) 1x0 na finalização; b) 1x1 na finalização/7 passes.</p>		<p><b>Lançamento em apoio:</b> -Orientar os apoios para o cesto;  -Cotovelo aponta na direção do cesto.</p> <p><b>Lançamento na passada:</b> -Executar o primeiro apoio após a paragem do drible ou receção da bola e fazendo o segundo apoio e impulsão com o outro pé;  -Elevar o joelho do lado do membro superior lançador após a impulsão</p>
	<p><u>-Passe peito</u> <u>-Passe picado</u> <u>-Passe ombro</u></p>	<p>-Os alunos realizam manutenção da posse de bola, recorrendo aos vários tipos de passe.</p>	<p><b>-Situação de 2x2 + 4 apoios na largura</b> Situação de 2x2 com 4 apoios na largura (2 em cada lado). As equipas têm como objetivo progredir no espaço, levando a bola até à linha final oposta.</p>		<p><b>Passe Peito:</b> -Segurar a bola à altura do peito com as duas mãos;  -Cotovelos junto ao tronco;  -Extensão rápida dos braços à frente seguindo-se de uma rotação dos pulsos para fora.</p> <p><b>Passe Picado:</b> -Projetar a bola contra o solo.</p>

	<u>-Jogo 3x3</u>	-Os alunos realizam situação de jogo 3x3, procurando aplicar as técnicas anteriores.	<b>-Jogo 3x3 condicionado:</b> Jogo 3x3 atendendo às seguintes condicionantes: 1)sem drible; 2)com drible. A equipa que defende terá obrigatoriamente de adotar a marcação individual.		<u>Ofensivos:</u> - <i>Manter a posse de bola;</i> - <i>Ser capaz de passar e cortar para o cesto (c/ bola);</i> - <i>Abrir linhas de passe.</i>  <u>Defensivos:</u> - <i>Identificar o oponente direto;</i> - <i>Responsabilidade individual.</i>
<b>Parte Final</b>					
3' (13:10 - :13)	-Retorno à calma; -Considerações finais; -Realizar uma breve análise da aula com os alunos.	-Estabelecer um diálogo com o professor e de partilha com os colegas de turma.	-Discutir com os alunos tudo o que foi abordado durante a aula, e as suas sensações.	-	-

# 11º - Questionário

[Mudar de conta](#)



Não partilhado

\* Indica uma pergunta obrigatória

Nome \*

A sua resposta

---

Qual o objetivo da tua prática de exercício físico? \*

A sua resposta

---

O que pretendes melhorar no espaço de condição física nas aulas de EF? \*

A sua resposta

---

Consideras que o espaço de condição física te pode ajudar a alcançar os objetivos a que te propões? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Qual a relevância que atribuis ao momento de condição física nas aulas de EF? \*

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Quão exigentes são as aulas de EF para ti? \*

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Qual o nível de conhecimento que consideras ter em relação à prática de exercício físico? \*

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Quão motivado te sentes para o início do novo trabalho de condição física nas aulas de EF, tendo em conta o teu objetivo? \*

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Anexo 6 - Grelha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol

Conteúdos	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
<b>Tomada de Decisão</b>																															
Ataque	1) Coloca a bola no espaço vulnerável.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
Defesa	1) Coloca a bola no colega para o 2º toque.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
Distribuição	1) Coloca a bola para o 3º toque.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
Serviço	1) Coloca a bola no espaço vulnerável ou jogador + fraco.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	N	N	N		
<b>Ajustamento</b>																															
Ataque	1) Adequa a posição p/ finalizar/Ajusta trajetória do 2º toque.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
Defesa	1) Desloca-se p/ se meter debaixo da bola.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	F	S	S	F		N	N	S	N	N	N	S	N	N	
	2) Joga a bola na sua zona de responsabilidade.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	F	S	S	F		N	N	S	N	N	N	S	N	N	
	3) Adequa o posicionamento, tendo em conta o colega.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	F	S	S	F		N	N	S	N	N	N	S	N	N	
	4) Depois de receber, vai finalizar.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	F	S	N	T		N	N	S	N	N	N	S	N	N	
Distribuição	1) Antes do 1º toque, desloca-se p/ rede.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	F	S	S	O		N	N	S	N	N	N	S	N	N	
	2) Ajusta a posição do corpo em função da zona da bola.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	F	S	S	O		N	N	S	N	N	N	S	N	N	
	3) Orienta e ajusta o corpo à zona de finalização.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	F	S	N	O		N	N	S	N	N	N	S	N	N	
Serviço	1) Após, ocupa a posição no campo.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
<b>Eficiência</b>																															
Defesa	1) MS unidos.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
	2) Extensão e flexão dos ML.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
	3) Bloquear pés e ombros quando controla a bola.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
Distribuição	1) Apoios p/ o alvo.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
	2) Acima da testa.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
	3) Flete/estende pernas.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
Serviço	1) Orienta os pés p/ o alvo.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			S	S	S	S	S	S	S	S	N		
	2) Transporte de peso do apoio recuado para o apoio avançado no momento do batimento.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		
	3) MS estendido quando bate na bola.	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S			N	N	S	N	N	N	S	N	N		

DUPLAS

Rita Santos-Afonso Pereira / Matilde Mesquita-André Assunção /  
 Maria Santos-Beatriz Silva / Mafalda Bruno-Beatriz Marques /  
 Luana Pinto-Carolina Castro / João Silva-Clara / Flávia Brás-Gabriel  
 Bento / Inês Correia - Inês Moreira / Íris-João Almeida / João  
 Andrade-Leonor / Maria Gomes-Matilde Oliveira / Miguel-Pedro /  
 Ricardo-Rofrigo-Vasco.

Anexo 7 - Grelha de Avaliação Sumativa de Atletismo

7/1	Turma: 11º TdS										Professor: João Brandão						Observações	Total
Avaliação Sumativa - Corrida de Velocidade + Corrida de Barreiras																		
Domínio Motor (12 valores)						Domínio Cognitivo (4 valores)				Domínio Cognitivo (4 valores)								
Velocidade			Barreiras			Identifica/Reconhece as CC de execução	Conhece o regulamento específico	Utiliza a terminologia adequada	Participação ativa	Comportamentos adequados	Interesse/Empenho							
Partida Blocos (3 val)		Aceleração (4 val)	Transposição (5 val)															
1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	20		
2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	20		
3	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	19		
4	1	1	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	17		
5	1	1	0	2	0	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	16		
6	1	1	0	2	0	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	Realizado a 15/12		
7	1	1	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	17		
8	1	1	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	17		
9	1	1	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	17		
10	1	1	0	2	0	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	16		
11	1	1	0	2	2	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	18		
12	Teste Escrito										Realizado a 15/12			16,8				
13	1	1	0	2	2	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	17		
14	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	20		
15	1	1	0	2	0	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	16		
16	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	20		
17	1	1	0	2	0	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	16		
19	1	1	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	17		
21	1	1	0	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	19		
22	1	1	0	2	0	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	16		
23	1	1	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	17		
24	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	20		
25	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	19		
26	1	1	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	17		
27	1	1	0	2	0	1	1	1	0	1	2	1	1	2	1	17		
28	Teste Escrito										Realizado a 15/12			13,6				
29	1	1	0	2	0	1	1	0	0	1	2	1	1	2	1	Realizado a 15/12		

### Controlo da Prática dos Alunos

Nome:

Aula: PPD

Turma: 10<sup>º</sup> A6D

Duração: 30'

Data: 24/10/2023

		Unidade de Tempo (em segundos)											
		0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60
Minutos	1	CC	DI	II	CI	n	n	n	n	DC	CI	n	CC
	2	CI	n	n	II	DI	n	n	n	CI	DI	n	CI
	3	n	n	DI	CI	n	n	DI	n	n	n	n	n
	4	CC	n	n	n	n	n	n	n	DI	CI	n	n
	5	n	DI	n	CC	n	n	n	DI	CI	n	n	n
	6	n	CC	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	7	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	8	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	9	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	10	n	n	n	II	II	II	n	n	n	DI	n	DC
	11	DI	n	CI	n	n	II	II	II	n	n	n	n
	12	n	n	CC	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	13	n	n	n	n	n	n	n	n	CI	n	n	n
	14	n	CC	II	II	II	II	II	II	II	II	CI	n
	15	n	n	n	II	II	II	II	II	n	DI	II	n
	16	DC	n	CC	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	17	n	n	n	n	n	II	n	DI	n	CI	n	DI
	18	n	DC	n	CC	CI	n	n	n	n	n	n	n
	19	n	n	n	n	DI	CI	n	n	n	n	n	n
	20	n	DI	n	CI	n	n	n	n	n	n	n	n
	21	n	n	n	n	n	DC	n	CC	n	DI	CC	n
	22	n	n	n	n	n	DI	n	CI	n	n	n	n
	23	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	24	n	n	n	n	DI	n	n	n	CC	n	n	n
	25	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	26	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	27	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	28	DC	n	n	n	CI	n	n	n	n	n	n	n
	29	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	30	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n

**Legenda:** Colocação correta (CC); Colocação Incorreta (CI); Deslocamento Correto (DC); Deslocamento Incorreto (DI).

Categorias	Segundos	Percentagem
CC	775"	43%
CI	645"	36%
DC	60"	3%
DI	320"	18%