



Percorrer caminhos: uma viagem como docente pelo mundo da educação

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

Rui Daniel Miranda Vasconcelos

Porto, junho 2024

Ficha de Catalogação

Vasconcelos, R. D. M. (2024). *Percorrer caminhos: uma viagem como docente pelo mundo da educação*. Porto: R. Vasconcelos. 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; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; APTIDÃO FÍSICA; PROFESSOR.

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos que tornaram esta experiência de estágio tão enriquecedora.

À **FADEUP**, pelo conhecimento fornecido ao longo do tempo.

À **Professora Doutora Cristiana Bessa**, pela disponibilidade e ajuda neste percurso.

Ao **Professor Doutor Paulo Cunha**, pelos ensinamentos, pelas partilhas e pelas inesquecíveis histórias.

Aos meus colegas de **núcleo de estágio**, Carolina, Dora e Miguel, pela camaradagem e apoio nesta viagem pelo mundo educativo.

Aos **meus alunos**, por todos os momentos vividos neste marcante ano letivo.

À minha **família**, por todo o apoio e por sempre me ensinar que quando queremos algo, somos capazes de conseguir.

Índice

Agradecimentos	III
Índice de Quadros	VI
Índice de Figuras	VII
Índice de Anexos	VIII
Resumo	IX
Abstract.....	X
Lista de Abreviaturas	XI
1- Introdução	1
2- Enquadramento Pessoal	3
2.1- Identificação Pessoal - Quem sou seu?.....	3
2.2- Estágio Profissional - Expectativas	5
3- Enquadramento Institucional	7
3.1- Porta de embarque - A entrada na Escola Escolhida.....	7
3.2- Os espaços da ação e recursos.....	9
3.3- Os companheiros de viagem	11
3.4- Partilha de espaço com o guia da viagem	12
4- Enquadramento Operacional - Roteiro de referência	15
4.1- Planeamento.....	15
4.1.1- Planeamento Anual – Roteiro de uma aventura anual.....	16
4.1.2- Unidade didática – Explorar pontos emblemáticos	20
4.1.3- Plano de aula - Segredos de pontos emblemáticos.....	21
4.2- Escala: O ponto alto da viagem - A prática pedagógica	22
4.3- Avaliação.....	29
4.3.1- Avaliação Diagnóstica.....	30
4.3.2- Avaliação Formativa	31

4.3.3- Avaliação Sumativa	33
4.4- Intervenção Pedagógica	34
4.5- Certos acontecimentos ao longo da viagem	40
5- Envolvimento na comunidade escolar.....	43
5.1- Itinerário: Conexões com o mundo educativo	43
5.2- Trilhas e desafios das aventuras.....	44
6- Investigação em contexto escolar	48
6.1- Resumo	48
6.2- Abstract.....	49
6.3- Introdução	50
6.4- Metodologia	53
6.4.1- Participantes	53
6.4.2- Desenho da intervenção do programa de Aptidão Física	53
6.4.3- Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	55
6.4.4- Procedimentos de análise dos dados	57
6.5- Resultados e discussão	58
6.6- Conclusão	69
6.7- Referências Bibliográficas	69
7- Considerações finais – De regresso ao ponto de partida	74
8- Referências Bibliográficas	76
9- Anexos	XII

Índice de Quadros

Quadro 1: Distribuição das matérias de ensino	16
Quadro 2: Temas dicas da semana	20
Quadro 3: Fases do programa de ApF	55
Quadro 4: Valores médios dos percursos (vaivém) nos diferentes momentos em função da turma e do sexo	59
Quadro 5: Estatística inferencial de evolução dos resultados do vaivém no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo	59
Quadro 6: Valores médios das flexões nos diferentes momentos em função da turma e do sexo.....	60
Quadro 7: Estatística inferencial de evolução dos resultados das flexões no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo	60
Quadro 8: Valores médios dos abdominais nos diferentes momentos em função da turma e do sexo.....	61
Quadro 9: Estatística inferencial de evolução dos resultados dos abdominais no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo	61
Quadro 10: Valores médios da impulsão horizontal nos diferentes momentos em função do turma e do sexo	62
Quadro 11: Estatística inferencial de evolução dos resultados da impulsão horizontal no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo.....	62
Quadro 12: Valores médios da impulsão vertical nos diferentes momentos em função da turma e do sexo	62
Quadro 13: Estatística inferencial de evolução dos resultados da impulsão vertical no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo	63

Índice de Figuras

Figura 1: Planta: Configuração da escola	9
Figura 2: Instalações desportivas: A - Pavilhão "de cima" - espaços GN1, GN2; B - Pavilhão "de baixo" - espaços G1, G2, G3; C - Espaço "Be Active" e D - Polidesportivo exterior	10
Figura 3: Escada para uma boa forma física para toda a vida	19

Índice de Anexos

Anexo 1: Ficha de caracterização individual	XII
Anexo 2: Planeamento Anual	XIII
Anexo 3: Exemplo Unidade Didática	XIV
Anexo 4: Exemplo Plano de aula	XV
Anexo 5: Quadro competitivo de badminton e tabela classificativa	XVI
Anexo 6: Exemplos de avaliação para a aprendizagem nas modalidades...	XVIII
Anexo 7: Atividades do planeamento anual de atividades	XIX
Anexo 8: Exemplos de avaliação para a aprendizagem na Aptidão Física	XX
Anexo 9: Conceitos Psicossociais	XXI
Anexo 10: Exemplo Plano de treino uniforme para o grupo 1	XXII
Anexo 11: Plano de aptidão físico com ajustamentos	XXIII
Anexo 12: Construção de um plano individual de um aluno e respetiva justificação.....	XXIV

Resumo

Este documento, denominado “Percorrer caminhos: uma viagem como docente pelo mundo da educação”, retrata o início da aventura de um estudante estagiário, numa longa viagem de decisões, confrontações, descobertas e desenvolvimento na profissão de professor. Todo o processo relatado ao longo do relatório foi desenvolvido numa escola do distrito do Porto. Todo o processo da viagem - planeamento, rotas, trilhas, intervenção pedagógica – foi construído ao longo do tempo, assente num ensino de qualidade, com recurso a estratégias de modelos de ensino, passando de um processo centrado no professor para um processo centrado no aluno, que envolveu o aluno a participar e a ter um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, promovendo a capacidade de se autoavaliar e de refletir acerca da forma de melhorar e alcançar as metas de aprendizagem.

O estudo de investigação implementou-se em torno do impacto de um programa de aptidão física nas aulas de Educação Física e a aplicação de estratégias como a avaliação de aprendizagem e a aprendizagem cooperativa. Os resultados obtidos demonstraram a eficácia da implementação e desenvolvimento do programa de aptidão física e as estratégias aplicadas aumentaram o envolvimento e a participação dos alunos.

Este ano de estágio, foi uma fase muito importante para estabelecer os alicerces necessários no meu desenvolvimento como professor, com a certeza do professor que fui e do professor que serei. As reflexões e todo o conhecimento adquirido neste ano, são as bases de uma conquista permanente de ser o melhor professor.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; APTIDÃO FÍSICA; PROFESSOR.

Abstract

This document, entitled "Percorrer caminhos: uma viagem como docente pelo mundo da educação", portrays the beginning of a pre-service teacher adventure on a long journey of decisions, confrontations, discoveries and development in the teaching profession. The entire process described in the report took place in a school in the Porto district. The whole process of the journey - planning, routes, trails, pedagogical intervention - was built up over time, based on quality teaching, using teaching model strategies, moving from a teacher-centred process to a student-centred process, which involved the student participating and taking an active role in constructing their own learning, promoting the ability to self-evaluate and reflect on how to improve and achieve learning goals.

The research study focused on the impact of a physical fitness programme in Physical Education classes and application of strategies such as assessment for learning and cooperative learning. The results obtained demonstrated the effectiveness of the implementation and developing of the physical fitness programme and the strategies applied increased student involvement and participation.

This internship year was a very important phase in establishing the necessary foundations for my development as a teacher, with the certainty of the teacher I was and the teacher I will be. The reflections and all the knowledge I've acquired this year are the basis for a permanent conquest of the best teacher.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; ASSESSMENT FOR LEARNING; PHYSICAL FITNESS; TEACHER.

Lista de Abreviaturas

AC – Aprendizagem Cooperativa
ACR – Aptidão Cardiorrespiratória
AD – Avaliação Diagnóstica
AE – Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AF – Avaliação Formativa
AM – Aptidão Muscular
ApA – Avaliação para a Aprendizagem
ApF – Aptidão Física
ARE – Atividades Rítmicas Expressivas
EE – Estudantes Estagiários
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
FBJ – Forma Básica de Jogo
Fdb – Feedback
JDC – Jogos Desportivos Coletivos
MID – Modelo de Instrução Direta
NE – Núcleo de Estágio
PA – Planeamento Anual
PC – Professor Cooperante
PDA – Plano de Aula
PO – Professora Orientadora
UD – Unidade Didática

1- Introdução

Bem-vindos ao início desta viagem, estejam acomodados, ponham os cintos e desfrutem desta aventura desafiadora e inesquecível.

O presente documento representa uma viagem pelo mundo educativo, construindo uma história em cada ponto de paragem, onde se descreve como cada uma das mesmas preencheu este processo de crescimento pessoal e profissional. Intitulado Relatório de Estágio Profissional, representa a última etapa do curso de 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Se esta narrativa fosse um mapa, cada página seria um caminho imprevisível ao longo desta aventura, cheio de encruzilhadas desafiadoras e paisagens educativas deslumbrantes. Nestas linhas, partilharei a minha odisseia pela profissão de professor, contando todo o desenvolvimento efetuado e todos os acontecimentos marcantes nas profundezas educativas.

Nesta fase de passagem e transição de formação inicial o início de carreira como professor, a jornada pela arte da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem torna-se crucial. Esta fase permitiu delinear e criar a identidade do professor na forma de intervenção e condução das aulas, conferindo um carácter diferenciador e singular ao professor (Queirós, 2014). Assim, como cada página desta narrativa representa um caminho imprevisível, a etapa do estágio profissional (EP) é o momento efetivo de vivenciar as experiências, desenvolver ainda mais o meu conhecimento, criar a identidade e afirmar a minha personalidade na prática. Em consonância com essa afirmação pessoal, a componente de socialização com a comunidade escolar e comunidade docente foi importante, tendo em conta a interação com os diferentes intervenientes escolares, na perspetiva de criar laços e compreender as diversas perspetivas sobre o que é a escola, como se vive a escola e qual é a sua essência (Batista *et al.*, 2013). Nesta primeira fase de iniciação na profissão, a intervenção, a envolvência e a integração no contexto escolar têm uma influência muito grande na vida profissional enquanto professor (Nóvoa, 2009). Por isso, é crucial promover o interesse pela aprendizagem contínua, mas

também saber se incluir-se na dinâmica da escola e, na comunidade escolar para perceber toda a mecânica da profissão.

O estágio profissional, tem particular relevância no facto de ser uma etapa de ligação de todo o conhecimento teórico da formação inicial ao da prática supervisionada. Em todos os momentos do EP, a reflexão teve um impacto significativo, na capacidade de analisar todos os momentos de instrução, de gestão e de clima ao longo do processo, como também nas observações realizadas aos companheiros de viagem, permitindo ter uma maior perceção de como melhorar o processo de ensino. A capacidade de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação é essencial para ser cada vez mais eficaz na profissão de professor (Schön, 1997).

Tendo isto em conta, este documento parte da intenção de vos munir do que foi realizado no contexto prático, da ação desenvolvida, das reflexões que foram realizadas pela análise, da modificação ou ajustamento da minha prática ao longo do meu percurso no EP.

Nesta viagem, não fui apenas um viajante de palavras e teorias. Experimentei uma transformação, um crescimento que transcendeu as barreiras do pavilhão. Este relato não é apenas sobre o que ensinei, mas sobre como o ato de ensinar moldou o meu próprio ser, como se cada aula fosse um espelho a refletir o meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

Iniciei este capítulo com um sonho, um horizonte cheio de possibilidades. Agora, convido o leitor a testemunhar a transição da utopia inicial para a realidade pulsante de vivenciar e dar aulas aos alunos partilhados pelo professor cooperante (PC).

Preparem-se para uma jornada repleta de descobertas, desafios e, acima de tudo, crescimento. Vamos embarcar nesta aventura, onde as palavras são as estrelas que guiam a minha exploração.

2- Enquadramento Pessoal

2.1- Identificação Pessoal - Quem sou seu?

Antes de iniciar esta viagem, fui parado na alfândega. Lá fui obrigado a identificar-me. Sou o Rui Vasconcelos nascido e criado em Vila Nova de Gaia. Na infância era um miúdo habilidoso, irreverente, com pilhas “Duracell”, que nunca parava quieto, deixando todo o mundo em sobressalto porque nunca sabiam o que poderia acontecer. Não vou mentir, mas recordo-me de alguns desses momentos de loucura. Nessa loucura, o desporto estava sempre incluído, nomeadamente o futebol, com horas e horas a fio a jogar, a conviver na rua, (até mais do que devia, mas era incontornável), local onde tinha de saber e perceber os dilemas do mundo exterior. O jogo e, a brincadeira são o trabalho da infância e o instrumento que leva a criança a desenvolver as competências correspondentes às etapas do desenvolvimento infantil. Nessa altura havia liberdade e tempo para explorar o mundo, o que não acontece hoje em dia, como refere Neto (2020) no seu livro “Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo”.

Aos 10 anos, comecei a estar inserido em contextos competitivos, primeiramente na modalidade de andebol e, posteriormente, na modalidade de futebol. Estas duas grandes paixões desde sempre e em cada uma delas permitiu ter uma melhor perceção do jogo em equipa e dos fundamentos de cada desporto. Passados alguns anos, optei por não continuar nos contextos competitivos, uma decisão consciente e efetiva.

Mais tarde, na escola, no ensino básico e secundário, participei no desporto escolar na modalidade de futebol, que me possibilitou estar ativo e potenciar ainda mais o meu desenvolvimento e, as minhas capacidades.

Terminei o ensino secundário e optei por não concorrer ao ensino superior, para entrar no mercado de trabalho e tornar-me independente. Ao fim de quatro anos, decidi investir mais nos meus conhecimentos e ingressei no ensino superior na licenciatura em educação física (EF), nos ramos de desporto escolar e de treino desportivo. Esta decisão teve muito em conta três motivações: infância, professores e futebol de formação. A motivação pela prática foi criada

pela liberdade que tinha na infância, sempre na rua a brincar e a divertir-me, horas sem fim, a ganhar apetências na diversidade de jogos criativos que eram inventados numa altura em que não havia muitos recursos. Nessa fase, construíram-se as bases sólidas do que sou e de como me relaciono com os outros, na busca de criatividade e de alguma “estaleca”. Isso fez-me perceber que as dificuldades só existem se não acreditarmos em nós, porque os únicos limites verdadeiros são aqueles que aceitamos.

Durante o meu trajeto escolar, tive a oportunidade de aprender com muitos professores que me fizeram gostar ainda mais da disciplina, incluindo a escola onde estou a estagiar, que foi a que mais me motivou, mais me enriqueceu e fez perceber a pertinência de trabalhar não só o domínio motor, mas também no domínio assente nos processos psicossociais. Um desses professores foi o PC do EP. (Esta vida dá cada volta!). Que sorte a minha em poder contar com ele outra vez na minha formação! Ele tinha uma energia e uma gestão precisa, conseguindo chegar aos alunos com as suas piadas e ironias que nos faziam cumprir os desafios que ele propunha como a famosa frase “corrida para o recorde do mundo”. Ainda hoje, quando me reúno com os meus colegas, passamos horas e horas a falar desses tempos de escola e de todas as artimanhas que fazíamos, umas mais engraçadas do que outras. A nostalgia está sempre presente e a recordação faz-se sentir pelos bons tempos que passamos lá, até costumamos dizer que parece que foi ontem, mas não, passaram uns anos valentes.

Para mim, e posso dizer que foi o fator-chave na decisão de ingressar na licenciatura foi a presença no futebol de formação, que me fez aprender, evoluir, crescer, lidar com diferentes personalidades e perceber como me poderia aproximar de cada um dos jogadores e potenciar as suas capacidades e qualidades. Esse fator do conhecer as pessoas, as suas vivências, os seus gostos e as suas perspetivas, permitiu-me entender e moldar a minha intervenção para qualquer tipo de comportamento e qualquer tipo de situação. Todos somos diferentes, mas, ao mesmo tempo, todos somos iguais. Acredito que a junção da teoria (licenciatura) e da prática (futebol de formação) me trouxe

inúmeros benefícios associados a uma perceção totalmente diferente daquela que teria se assim não fosse.

Com o conjunto de motivações já relatadas, o ingresso no mestrado na vertente de ensino deveu-se muito à passagem pelas atividades de enriquecimento curricular (AEC). Durante a licenciatura, ingressei nas AEC, no primeiro ciclo, e como costumo dizer, o pior é o início, mas “após carburar, as coisas fluem com naturalidade”. Este ingresso fez-me adorar ainda mais trabalhar com crianças, pois tudo aquilo que ensinava e toda a mecânica de intervenção proporcionava-me alegria e satisfação pelo trabalho desenvolvido. Este trabalho preencheu-me, era o sentimento que tinha! Com isto, foi altura de arriscar e decidi ingressar no mestrado na vertente de ensino com o intuito de aumentar o meu leque de oportunidades e habilitações, pois com a licenciatura só estaria habilitado a lecionar a uma pequena parcela de ciclos de ensino. A entrada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, aquele sonho adiado, por uma ou por outra razão, foi o apogeu pela grandeza e competência subjacente à mesma. Relativamente ao curso, foi muito importante adicionar mais conhecimento e aspetos que não sabia, para potenciar a minha capacidade como professor.

Nesta fase da minha vida, sou uma pessoa equilibrada, pragmática e trabalhadora. Estas características fizeram com que neste momento esteja preparado para todas as oportunidades, sempre na busca incessante pelo potenciar do meu conhecimento de forma a estar apto para moldar e colmatar todas as necessidades educativas de todos que se irão cruzar na minha viagem.

2.2- Estágio Profissional - Expectativas

Antes de uma viagem, faço sempre o meu planeamento, perspetivas e estimativas daquilo que irei ver ou sentir e se realmente se irá proporcionar. Já no ano transato, tinha a ideia da necessidade de me inserir em contexto prático (como aconteceu na prática pedagógica) com a teoria a suportar as minhas escolhas, decisões, alterações, reflexões. É no contexto da prática que me ponho à prova e onde me deparo com alunos reais, conflitos, resoluções de problemas, interação com o outro e todo o mecanismo de significados que

possam influenciar as minhas intervenções (Gomes, Queirós, & Batista, 2019). Todas estas dinâmicas da prática, o entusiasmo, a vontade de estar num contexto de grande responsabilidade e toda a complexidade de trabalho iria ser fundamental para tomar a verdadeira consciência das transformações que iria ter e das mudanças que iria implementar em determinados momentos (Queirós, 2014).

No EP, com crenças, significados e vivências de diferentes experiências, optei por ir à aventura, à descoberta, sem criar grandes expectativas do que me esperava (porque podiam ser defraudadas), mas convicto de que queria atingir os meus objetivos e os meus patamares, para chegar onde pretendia de forma progressiva. A fase inicial deixa sempre aquele despertar de curiosidade de saber que turmas são, como são os alunos, entre outros fatores. Sabia que, ao longo do EP, com a responsabilidade de ter uma turma efetiva, com as exigências da função da profissão, com a sobrecarga de trabalho e a multiplicidade de tarefas a desempenhar, seriam fatores que podiam potenciar os sentimentos de dúvida e angústia. Contudo, a envolvimento do PC, da professora orientadora (PO) e do núcleo de estágio (NE) foi determinante para sustentar o processo de formação para adquirir competências pedagógicas e didáticas no meu desenvolvimento profissional.

Numa primeira análise gosto de pensar ou quero pensar, no aluno que fui, no estudante que sou e no professor que irei ser. Cada uma destas fases permite aumentar a perceção das diferentes situações que possam ocorrer. Sabia que haveria alturas desafiadoras, em que teria de manter os pés bem assentes no chão, com abertura para receber críticas construtivas, soluções e indicações em determinado sentido ou direção.

3- Enquadramento Institucional

3.1- Porta de embarque - A entrada na Escola Escolhida

Para o início desta aventura de EP, o começou foi pela definição da escola onde iria realizar o estágio. No primeiro ano de mestrado, sabia que a média teria um grande impacto na entrada nas escolas e, nessa perspetiva, tive de me preparar e empenhar para garantir que conseguia entrar na escola que pretendia. Consegui, entrei, a viagem só pode ser boa, pois foi nela que passei grande parte da minha vida escolar e onde me desenvolvi em termos pessoais e académicos e onde guardo memórias e significados marcantes na minha vida, um local único e sagrado. Esta perspetiva de voltar a um local onde fui feliz e dar seguimento à minha formação profissional só podia trazer coisas boas!

Antes do primeiro contacto com a escola, reunimo-nos com o PC e com espanto, quando soube o nome dele, logo percebi que só poderia ser um dos professores que tive no nono ano na escola escolhida. Era ele, o tal professor que já nessa altura apresentava um conhecimento acima da média e um nível de exigência elevado. Este reencontro culminou com uma emoção ou uma confirmação de que a escolha foi acertada. Nessa reunião, com a presença dos companheiros de viagem, o NE, conhecemo-nos e apresentarmo-nos para ficarmos a perceber quem era cada um dos estudantes estagiários (EE). Ao longo da reunião ficou gravada uma frase na minha memória, “Queres trabalhar para a distrital ou para a liga dos campeões”? Onde eu me meti!... Uma frase que traduz o tamanho deste desafio. Entre outras coisas, ficaram definidas algumas linhas orientadoras do que iríamos ter na escola, em termos de contexto, organização, recursos e a data da tão ansiosa primeira visita à escola.

No dia um de setembro, apresentamo-nos na escola de estágio e, antes de entrar, foi como perspetivar e realizar um paralelismo dos meus tempos de aluno e agora o meu tempo de professor. O momento de conhecer esta escola que agora parece nova pelo seu processo de remodelação foi emocionante! Ao atravessar novamente os portões da escola que um dia me acolheu como aluno e agora como professor, senti uma mistura de emoções que se desenha em cada canto deste lugar carregado de recordações. Percorrer novamente os corredores

é como recordar uma história não só minha, mas de tantos outros, e as memórias não são apenas lembranças desvanecidas. Percebi que, ao longo do tempo que estive na escola neste primeiro dia, muitos dos meus antigos professores ainda lá trabalham e serão agora meus colegas. Identifiquei muitas das pessoas que estavam lá na minha altura de aluno, reconhecemo-nos e lembramo-nos, uns e outros, das matreirices e das boas memórias que tínhamos em conjunto. Chegou a altura de nos encontrarmos com o Diretor, que nos recebeu de forma efusiva, dando as boas-vindas à escola e traçando, a um nível geral, a caracterização da escola, como funciona e as suas particularidades. Fomos percorrendo os caminhos da escola, conhecendo toda a comunidade escolar, tendo todos sido muito simpáticos e encorajadores para esta aventura, a viagem como professores. A partir deste momento fazia parte da família e da “prata” da escola!

Apresento-vos agora a escola não agrupada, em Vila Nova de Gaia, localizada na união de freguesia de Mafamude e Vilar de Paraíso. Serve-a uma boa rede de transportes e uma zona residencial em crescimento, com alunos de diferentes proveniências. Reconhecida pela sua importância, a escola foi a primeira do país a ser certificada com a bandeira da ética, passando a integrar uma comunidade comprometida com a ética do desporto.

Quanto ao lema, a escola adota a máxima de "ensinar e aprender a ser", realçando o cumprimento das regras de conduta, dos compromissos assumidos, da cooperação e da responsabilização. Como missão, guia-se pelo ensino de qualidade, rigor e excelência educativa, de forma a desenvolver alunos com sentido crítico e seres humanos de excelência; tem uma visão com foco na criação de um ambiente de aprendizagem de qualidade, baseado nas relações com a comunidade escolar, promovendo uma cultura de rigor, inclusão, responsabilidade e valorização do aluno e, em termos de valores, uma construção livre e autónoma sempre assente no respeito e na inclusão.

A escola não engloba o ensino profissional e apresenta como oferta educativa o terceiro ciclo do ensino básico e os cursos científico-humanísticos do ensino secundário. No sétimo ano, os alunos podem escolher entre inglês e espanhol ou francês como língua estrangeira. No ensino secundário, há cursos nas seguintes áreas: artes visuais, ciências e tecnologias, ciências

socioeconómicas e línguas e humanidades. Além disso, a escola oferece apoios educativos como apoio ao estudo, programa de mentoria e apresenta uma parceria com o Ginásio, ensino artístico especializado de dança e música. Em termos de plano anual de atividades, incluem-se projetos locais, nacionais e internacionais, como desporto escolar, Eco-escolas, Erasmus, teatro, com protocolo com o Plano Nacional das Artes e com supervisão do Teatro São João, educação para a saúde, voluntariado e clube de leitura-biblioteca escolar.

3.2- Os espaços da ação e recursos

A escola apresenta uma tipologia de edifício em blocos/mistos (Figura 1), contemplando, nos blocos H e J, espaços/instalações para a prática de EF. Deles fazem parte dois pavilhões gimnodesportivos com os respetivos balneários, gabinetes de apoio aos professores da Área Disciplinar de EF e um polidesportivo ao ar livre (espaço subdividido em duas partes: uma parte dedicada ao basquetebol e a outra com um campo de futebol com duas balizas).

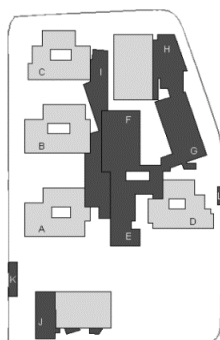


Figura 1: Planta: Configuração da escola

Os pavilhões gimnodesportivos (Figura 2) são identificados como “ginásio de cima” e “ginásio de baixo”. O ginásio de cima, é dividido em dois espaços onde é possível lecionar duas turmas em simultâneo e, dentro do mesmo, ainda existe um espaço para o projeto “Be active”, que incorpora material de ginásio para complemento de atividades de aula ou para o desporto escolar. Relativamente ao ginásio de baixo, o pavilhão com maior espaço da escola, é constituído por três espaços. Para além destes ginásios, existe o espaço exterior, sendo que a sua utilização fica condicionada às condições climatéricas. Quando

as condições para a prática estão reunidas, os docentes que permanecem no espaço mais reduzido, isto é, no espaço central do ginásio de baixo, têm sempre prioridade para utilizá-lo.



Figura 2: Instalações desportivas: A - Pavilhão "de cima" - espaços GN1, GN2; B - Pavilhão "de baixo" - espaços G1, G2, G3; C - Espaço "Be Active" e D - Polidesportivo exterior

A atribuição dos espaços de utilização para cada turma ficou definida no início do ano letivo, em reunião da área disciplinar da EF, através da elaboração do roulement, permitindo que todos os professores realizassem os seus planeamentos, tendo em conta o espaço definido para a turma. Este, na sua elaboração, tem em vista os seguintes pontos: distribuição das turmas pelo espaço; adequação dos professores ao mesmo ginásio para não haver perda de tempo na troca de ginásio; definição da rotação de troca de espaços (neste caso, ficou definida a troca a cada duas semanas).

No que respeita aos recursos materiais e equipamentos disponíveis, o inventário realizado pelo gestor de equipamentos permitiu que todos os materiais fossem contabilizados e verificados quanto às condições nos dois ginásios. Existe uma distinção clara sobre os materiais a utilizar nos espaços interiores e exteriores, o que facilita na organização e no tipo de material requisitado. A escola apresenta uma boa quantidade de material, diversificado, e em condições razoáveis de conservação. Contudo, em algumas modalidades, verifica-se escassez, nomeadamente nos aparelhos eletrónicos como, por exemplo, cronómetros, aparelhagem de som, raquetes, bolas para todos os tipos de desporto, equipamento específico de atletismo e quantidade de balizas. Outra questão é a incapacidade de duas turmas realizarem em simultâneo a mesma modalidade e também a realização dos testes físicos pela insuficiência de material e espaço adequado. Por esta razão, a comunicação entre professores

é fundamental para articular a modalidade a ser lecionada e o tipo de material necessário para antecipar ajustamentos na hora.

3.3- Os companheiros de viagem

Para me acompanhar nesta viagem, o NE é parte integrante deste processo de desenvolvimento como profissional docente. O NE é constituído por vários elementos: os EE, o PC e a PO da faculdade. Dentro desta configuração, o PC e a PO integram uma comunidade de prática com intervenção colaborativa, dotando os EE com a oportunidade de criar conhecimento, desenvolver múltiplas competências e promover a melhoria e a inovação (Batista *et al.*, 2013).

As comunidades de prática caracteriza-se como grupos de pessoas que partilham um interesse comum, uma paixão, e que se reúnem para trocar conhecimentos, experiências e práticas (Wenger *et al.*, 2002), pelo que o NE teve um papel importante. Sendo o NE uma comunidade de prática com o mesmo interesse e o mesmo propósito, o desenvolvimento de capacidades, partilha de opiniões, construção e troca de conhecimento, foi importante em todo o EP.

No início, não tinha uma noção efetiva do que era um NE e como funcionava toda a mecânica entre os diferentes intervenientes. No contexto de partilha de vivências, conhecimento e união, o PC e os EE assumem papéis de formador e de aprendizes, respetivamente, com destaque para o diálogo como elemento essencial para a construção do saber proveniente da prática pedagógica e da responsabilidade efetiva na gestão e no suporte aos EE. A observação em aula por parte do NE fomenta a necessidade e importância de modificar ou ajustar aspetos que aconteçam. Muitos olhos a olhar para um momento é diferente de só um olhar. Esta cooperação e proatividade entre os elementos do NE proporcionou um aumento significativo na evidência de alterações positivas e consideráveis nos colegas. Não consigo dissociar todo o trabalho que queria realizar sem mencionar a relação e o compromisso com os que partilharam esta viagem comigo, o NE, dando sempre o meu cunho pessoal a todas as opiniões e intervenções na busca de construir uma relação de partilha

e crescimento pessoal. O NE, ao longo do tempo, revelou-se uma parte integrante e significativa no apoio incessante em todas as dimensões, fora daquilo que esperava (julgava que seria um trabalho isolado ou mais individual com relação profissional e de pouca envolvimento). Como na vida nem tudo são rosas, como temos diferentes personalidades, nem sempre foi fácil ter uma convivência perfeita devido à teimosia e irreverência. Contudo, com paciência e uma certa dose de tranquilidade, tudo se endireitou. Senti que ao longo do tempo comecei a ambientar-me ao NE e a perceber a mecânica do grupo e a pertinência de cada um dos elementos do grupo.

3.4- Partilha de espaço com o guia da viagem

Depois da passagem na alfândega, entrei no transporte e encontrei-me com o guia da viagem, partilhando o assento juntamente com o NE. Nesse momento, começamos a falar acerca das turmas e o PC caracterizou as mesmas, o que me levou logo a pensar que turma me iria calhar. Segundo essa caracterização, havia duas turmas mais calmas e duas mais irrequietas. (“Oh meu Deus, ainda me vai calhar a mais complexa..., se tiver de ser, vamos lá pôr as mãos à obra!”). Na fase inicial, de forma aleatória, fomos responsáveis pela realização da apresentação de uma turma, isto porque foi decidido que em termos de aulas práticas iríamos passar por todas elas, sabendo de antemão que o PC tinha uma ideia de quem ficaria com cada uma das turmas. A apresentação foi preparada, com todos os aspetos importantes a serem referenciados relacionadas à disciplina.

“Quando começaram a entrar, percebi logo que o ponto de partida se iniciava ali. Olhava para todo o lado, para as expressões, era o momento certo para criar uma boa impressão. Comecei a apresentação, e consegui interagir com facilidade com os alunos de modo a ser uma apresentação dinâmica e perceptível porque a compreensão de tudo era essencial.”

(Diário de bordo, Apresentação - 15 de setembro de 2023)

Após a apresentação inicial, foram distribuídas fichas de caracterização individual aos alunos (Anexo 1) com o objetivo de recolher todas as informações de cada um deles, tendo em conta os seus dados pessoais, gostos, visão futura em termos de prosseguimento de estudos, entre outro tipo de questões que os possam salvaguardar (questões médicas). Após esse preenchimento, o desafio foi que falassem de si, em termos de gostos e identificação de características pessoais positivas e menos positivas em termos de personalidade. Nesse campo, consegui recolher alguns indicadores específicos de cada um e verificar padrões de comportamento entre os alunos. Nesses minutos de mútuo diálogo, sabia que naquele momento poderia entusiasamá-los e fazer com que eles ficassem com curiosidade e imaginassem como iriam ser as aulas.

Com o cumprimento desta primeira etapa, passamos à prática, tendo o privilégio de dar duas aulas a cada turma, com alunos diferentes, com formas de ser diferentes.

“Começou. Foi tudo organizado e é hora de pôr o plano em prática. Ansioso com o começo, mas convicto da prestação positiva... mostrei para o que vinha, sempre interventivo e com foco nos comportamentos desviantes que era uma das características da turma. A partir desse momento percebi como funcionava a turma e as suas apetências para a aptidão física.”

(Diário de bordo, 19 de setembro de 2023)

Como numa viagem, quando um espaço está livre é preciso partilhar e foi isso que o professor fez, partilhou o espaço dele connosco. O momento da decisão chegou e ficou estabelecido que, a partir daquele momento, cada um ficava com uma turma. (Lembram-se de referir que havia duas turmas calmas e duas irrequietas? Devem estar com a curiosidade de saber qual das turmas me calhou.... Sim, era uma das mais irrequietas). Após sabermos a turma atribuída a cada um de nós, satisfeitos, referimos que a partir deste momento era a nossa turma, logo contra-argumentado pelo PC que dizia que seria *“A turma que partilho com vocês, porque eles são meus.”*

Venham conhecer a turma partilhada pelo PC!

Tratava-se de uma turma do 11º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, constituída por 20 alunos, 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. A caracterização individual dos alunos, evidenciou informações muito úteis no que à EF dizia respeito. Na ficha individual, quatro alunos revelaram não gostar de EF e metade dos alunos da turma praticava desporto em diferentes modalidades. Em termos de modalidades, existia um equilíbrio entre as modalidades de que gostavam e as de que não gostavam, sendo que todos demonstraram vontade de ingressar no ensino superior.

As informações recolhidas no início do ano confirmaram-se ao longo do mesmo, tratando-se de uma turma heterogénea com três grupos distintos: um primeiro grupo de alunos empenhados, interessados, mas pouco habilidosos e com um nível de desempenho baixo; o grupo das meninas, com pouca apetência e motivação para a prática; e, por último, o grupo dos “rufias”, dinâmicos, irreverentes, interessados, mas com um baixo sentido de responsabilidade e comportamento questionável. Com estas características, percebi desde cedo que iria ser posto à prova.

4- Enquadramento Operacional - Roteiro de referência

O professor tem as suas concepções relativamente à EF, constituindo um dos seus objetivos a melhor forma de potenciar o desenvolvimento dos alunos. As concepções são simplesmente um conjunto de sistema de valores e crenças sobre o que deve ser ensinado e qual a melhor forma de ensinar, sendo influenciado pelas orientações teóricas predominantes nos programas de formação de professores de EF (Thompson, 1992).

Desta forma, no início do processo adotei o modelo de instrução direta (MID), com o processo centrado no professor, garantindo o controlo efetivo da turma e a responsabilidade de guiar o processo de aprendizagem. Após isso, com o estabelecimento e a aquisição das regras e rotinas por parte dos alunos, adotei estratégias de outros modelos de ensino, mais centrado no aluno, criando interação e participação dos alunos na sua própria aprendizagem, permitindo que os alunos tomassem consciência dos passos a tomar para melhorar a aprendizagem.

Desta forma, a EF está-se a direcionar para uma visão mais holística, onde são valorizados não apenas os aspetos motores, mas também os aspetos afetivos. Esta visão irá proporcionar mais envolvimento e participação de todos os alunos, dando condições para que os mesmos possam ser parte ativa da sua aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011a).

4.1- Planeamento

No que se refere à EF, o planeamento é dividido em três níveis: o planeamento anual, o planeamento das unidades didáticas e o planeamento de cada uma das aulas. O planeamento é o processo de definir objetivos, desenvolver estratégias e delinear e implementar ações para alcançar esses objetivos. Envolve prever necessidades futuras, identificar recursos necessários e estabelecer um cronograma para a execução dos conteúdos das matérias de ensino.

4.1.1- Planeamento Anual – Roteiro de uma aventura anual

O planeamento anual (PA) (anexo 2) é o primeiro passo no percurso de planear e preparar o ensino e correspondeu à primeira tarefa do NE. O PA é construído tendo uma visão ampla daquilo que vai ser todo o processo, que alberga e concretiza um conjunto de conteúdos das diversas modalidades da disciplina de EF que vão ser lecionadas (Bento, 2003).

É importante destacar que o PA não se concentra unicamente no cumprimento das indicações das Aprendizagens Essenciais (AE), mas também no contexto escolar (turmas/alunos), do *roulement*, da operacionalização dos diferentes domínios/áreas e da tomada de decisão relativamente à aplicação da prática (distribuída ou por blocos).

Esta construção do PA, foi importante e desafiadora de a fazer, permitindo ter uma maior consciência do tempo efetivo do processo que iria ser desenvolvido tendo em conta todos os domínios de avaliação.

4.1.1.1- Atividades Físicas

As AE para o 11º ano de escolaridade preveem o ensino de quatro matérias obrigatórias, duas referentes à subárea de jogos desportivos coletivos (JDC), uma matéria de ensino na subárea de ginástica e atletismo e uma matéria de ensino na subárea de atividades rítmicas expressivas (ARE) e uma subárea opcional, como os desportos de raquete, patinagem, entre outras. Com essa configuração, optámos por três subáreas de JDC (andebol, voleibol e badminton), também a ginástica de solo e ARE (Quadro 1).

Quadro 1: Distribuição das matérias de ensino

Subárea	1º Semestre					2º Semestre					
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	
JDC	Ginástica (10)										
	Andebol (8)										
		Voleibol (8)									
Outros	Badminton (8)										
Atividades Rítmicas Expressivas									ARE (7)		

Após a definição das disciplinas, foi necessário estabelecer a forma de operacionalizar as aulas, ou seja, o uso de uma prática distribuída ou uma prática por blocos. Com a organização e elaboração do PA por parte do NE, esta escolha de operacionalizar foi discutida com o PC que, sendo adepto confesso da prática distribuída, nos referenciou os pontos que considerou importantes e os benefícios da implementação desta prática.

“Francamente, no início, fiquei indeciso, por um lado do ponto de vista da exequibilidade da prática distribuída, devido à distância significativa entre matérias e, por outro lado, da novidade e experiência em colocar em prática.”

(Diário de Bordo, 5 de setembro de 2023)

Com base nisso, é imprescindível compreender com maior profundidade o que cada uma sustenta. A prática massiva conjectura um período, no qual é repetida uma determinada habilidade sendo executada sem qualquer tipo de descontinuidade/ interferência com outras tarefas. Desta forma, a repetição e a monotonia estarão presentes, o que representa uma potencial diminuição ao nível da atenção e do esforço cognitivo dos alunos, não havendo uma intenção de execução de uma habilidade (Magil & Andersen, 2017). Relativamente à prática distribuída, este é o processo de aprendizagem onde os períodos de prática são separados por intervalos significativos.

Segundo Schmidt *et al.* (2018), a prática massiva permite que os alunos se foquem numa atividade, corrigindo até estarem aptos para avançar para a tarefa seguinte. Apesar de ser útil para a aprendizagem a curto prazo, não é eficaz para a retenção e para a aprendizagem a longo prazo. Em contrapartida, a taxa de retenção e de memória a longo prazo, é notória em indivíduos que participam num contexto de prática distribuída, evidenciando uma melhor transferência de conhecimentos para novas situações e um melhor desempenho e desenvolvimento de competências (Kaipa *et al.*, 2017). Dessa forma, Schmidt *et al.* (2018), entendem que a prática distribuída no desempenho imediato não apresenta benefícios associados, no entanto, a questão da retenção de

competências, informações e transferência das habilidades atinge melhores resultados comparando-a com a prática massiva.

Tendo sempre em atenção a questão da motivação e envolvimento dos alunos, a repetição sistemática e a monotonia das habilidades podem ser fatores prejudiciais à aprendizagem motora. Assim, a prática distribuída, com os intervalos significativos, pode despoletar um aumento significativo de atenção e esforço em cada matéria de ensino. A adoção de duas matérias de ensino nas aulas de 100 minutos, combinando especificamente uma JDC com ginástica, e dois JDC onde houvesse uma transferência prática, ajudou no desenvolvimento do processo. Estas estratégias surtiram efeito, pois, por um lado, os alunos ao fazerem uma disciplina de que não gostavam, sabiam de antemão que na mesma aula ou na aula seguinte iria ser diferente, e, por outro lado, também permitiu lecionar duas modalidades com características similares, potenciando a aprendizagem.

4.1.1.2- O grande processo da Aptidão Física

Um dos domínios das AE, e tendo extrema importância no desenvolvimento da cultura da escola, demos seguimento a esta forma de trabalhar. Assim, resolvemos incluir a aptidão física (ApF) em todas as aulas, considerando a relevância que todos nós, NE, consideramos que ela poderia assumir neste processo.

Com esta premissa, começou a elaboração deste processo. Sendo um confesso apaixonado pelo desporto e por esta área em específico, consciente da elaboração de um processo de ApF na escola, comecei a imaginar formas e estratégias de conseguir executar um planeamento que fizesse sentido para os alunos.

Dessa forma, o programa de ApF foi desenvolvido em duas perspetivas: experiência/aprendizagem e trabalho/empenho.

Para essa construção, muito mais do que fazer exercícios, é de realçar e sensibilizar a importância da atividade física. É fácil perceber que fazer exercício é benéfico, mas como se faz, com que intuito e com que fundamentos, deve ser

primordial no que se transmite aos alunos. É fácil verificar que os alunos são diferentes, têm motivações diferentes, uns necessitam de maiores estímulos do que outros e foi com base nessas constatações que este programa foi construído. Por isso, foi necessário informar, criar condições de progressão, de especificidade e dar todo o tipo de fundamentos lógicos para que os alunos os pudessem transferir para a vida.

Com isto, as fases do modelo “*Fitness Education*”, desenvolvido por (McConnell, 2014), foram utilizadas (Figura 3) para a construção do programa de ApF.

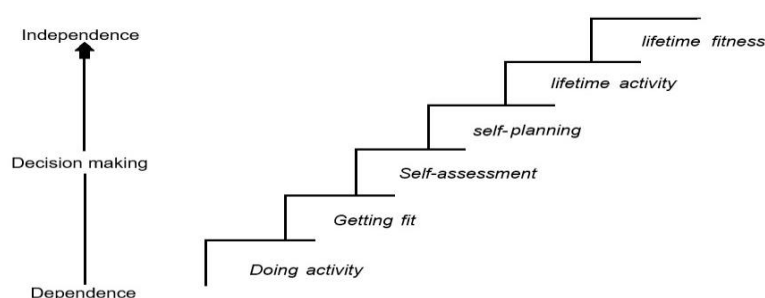


Figura 3: Escada para uma boa forma física para toda a vida

Adapted from McConnell, K, Dale, D., & Corbin, C (2004). *Fitness for life: teacher resources*. (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics

Começando a subir, a primeira fase “*Doing activity*”, visa dar oportunidade de praticar atividade física; segundo, “*Getting fit*”, implica que os alunos desenvolvam a ApF para a execução do programa; terceiro, “*Self-assessment*”, nesta etapa a autoavaliação ganha preponderância para alunos, reconhecendo as suas facilidades e dificuldades; quatro, “*self-planning*”, com o conhecimento adquirido, começam a tomar decisões e a construir o seu próprio plano; quinto, “*lifetime activity*”, visa adotar a atividade física na vida diária; e, por último, “*lifetime fitness*”, pretende a manutenção da prática da atividade física como parte da vida.

A estruturação do programa de ApF, é detalhada com maior minúcia no estudo de investigação-ação realizado, integrando as seis fases do modelo *Fitness Education*. O programa guia os alunos desde um estado inicial de dependência até à capacidade de tomar decisões, e finalmente, no alcance da

independência nas suas ações e no seu processo de aprendizagem, com a implementação de diferentes estratégias aplicadas ao longo deste percurso.

4.1.1.3- Conhecimentos

Neste domínio, as AE delinearam um conjunto de indicações, de forma que os alunos aprofundassem o conhecimento dos métodos e meios de treinos adequados para qualquer tipo de trabalho de ApF, as vantagens e desvantagens associadas à prática, possibilitando o garante de segurança na execução de atividade física. Como a ApF é relevante em todas as suas dimensões, foi criada a “Dica da Semana” (Quadro 2), com dados relevantes para a melhoria da prática, da transmissão do conhecimento de forma básica, tendo sempre em mente uma perspectiva tripartida entre “Aulas - Saúde - Vida diária”.

Quadro 2: Temas dicas da semana

Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	Tema 9
Sedentarismo	Dados dos alunos	Aptidão Física	Benefícios da Aptidão Cardiorrespiratória	Princípios de treino	Flexibilidade	Força	Postura Corporal	Composição corporal

Esta estratégia resultou na sua plenitude, apesar de só ser aplicado pelo NE numa fase mais tardia. Todos estes temas que foram apresentados procurou-se que houvesse uma ligação com o que era realizado nas aulas e no programa de ApF e dessa forma, por um lado, dotar os alunos de maior fundamentação teórica e por outro lado, justificar o sentido do porquê dessa forma de atuação e da aplicabilidade de cada conteúdo teórico.

4.1.2- Unidade didática – Explorar pontos emblemáticos

A unidade didática (UD) corresponde ao nível seguinte de planeamento, e, de acordo com Bento (2003), destaca a importância de assegurar uma sequência metodológica dos conteúdos a lecionar. A UD é o sustento ou o fundamento do professor no que quer realizar ao longo de uma matéria de ensino, com a distribuição de um conjunto de conteúdos ao longo do processo,

com os objetivos de aprendizagem, com uma sequência e uma progressão lógica, dos conteúdos, adaptando todos os conteúdos às necessidades dos alunos até à avaliação.

Para a construção da UD, é necessário conhecer as capacidades dos alunos nas diferentes modalidades, e como base foi utilizada a avaliação diagnóstica que informa o nível e o desempenho dos alunos, e dessa forma adaptar o ensino aos alunos e à turma. Partindo desse pressuposto, para assegurar o êxito do processo, a UD estabelece objetivos claros e flexíveis (não é algo linear), adaptando-se às circunstâncias e dificuldades ao longo do tempo, em vez de apenas distribuir conteúdos. Isso permite refletir sobre o alcance possível, planejar a progressão e extensão para evoluir e atingir as metas e os objetivos propostos. Assim, a eficácia do ensino considera os modelos de ensino usados, criando uma intencionalidade no processo.

A UD (Anexo 3) foi construída a partir do modelo da estrutura do conhecimento de Vickers (1990), que se baseia nas funções didáticas que, efetivamente, não são tão perceptíveis na prática e tornam muito redutora a sua interpretação. Dessa forma, optámos por este modelo, que continha também as diferentes categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais), porém, ajustado com a inserção dos conteúdos a serem lecionados de aula para aula, com o tipo de exercício ao longo do ano letivo na própria grelha, permitindo ter uma visão mais objetiva do que íamos fazer ao longo do tempo. Essa forma de pensarmos as aulas é mais perceptível nos objetivos e conteúdos definidos para cada aula e é uma maneira mais fácil de modificar e ajustar.

4.1.3- Plano de aula - Segredos de pontos emblemáticos

Para desenvolver e estruturar uma aula é necessário um plano de aula (PDA). O PDA define claramente o que será realizado durante a aula, incluindo os conteúdos que vão ser abordados e os objetivos propostos. Nesse sentido, o PDA e a UD funcionam de maneira integrada, pois o tema ou os conteúdos que irão ser abordados são elaborados com base na UD. É fundamental compreender que, sem um PA, sem o detalhe e a definição da UD, dificilmente

se consegue executar o PDA. Esta interação, é essencial para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Para a construção da estrutura do PDA (Anexo 4), guia para a prática pedagógica, segui uma composição assente numa primeira parte da identificação de todos os recursos destinados à aula, como a identificação da aula e da modalidade, dos recursos materiais, do local da prática; nesse mesmo seguimento, identificar os objetivos motores, cognitivos e psicossociais, segundo os conteúdos que iriam ser abordados nas aulas; numa segunda parte, já em consonância com os conteúdos da aula, esta foi dividida em parte introdutória (comunicar os objetivos de aula), parte inicial (preparar os alunos para as atividades da aula), parte fundamental (desenvolvimento dos conteúdos das modalidades) e parte final (retorno à calma e conversa sobre os conteúdos dados na aula). Para as aulas de 100 minutos (80 minutos de aula efetiva) a estrutura definida foi a seguinte: 5 minutos para a parte introdutória, 10 minutos para a parte inicial, 45 minutos para a parte fundamental, 15 minutos para a ApF e 5 minutos para a parte final. Para as aulas de 50 minutos (35 minutos de aula efetiva): 10 minutos para a parte inicial e 25 minutos para a parte fundamental e parte final. No segundo semestre, surgiram várias alterações no PDA de forma que este fosse mais simplificado e não uma lista exaustiva de conteúdos e objetivos a serem alcançados.

4.2- Escala: O ponto alto da viagem - A prática pedagógica

Os JDC, componente importante na EF, apresentam uma essência valorosa que abrange a interação social, a ética, a cultura e a dimensão social, representando uma oportunidade de enriquecimento pessoal e de realização. O ensino dos jogos, apresenta uma grande importância no desenvolvimento da capacidade do aluno na compreensão do jogo contribuindo para o desenvolvimento de todos os aspetos subjacentes ao mesmo (Mesquita & Graça, 2011a).

Na fase inicial do processo da prática pedagógica, o uso do modelo da instrução direta (Siedentop, 1994), que se caracteriza pelo processo centrado no

professor, com total controlo no processo, possibilitou obter um maior controlo da intervenção, criando os alicerces essenciais para que os alunos adquirissem as rotinas, regras e formas de trabalho fundamentais, garantindo uma aprendizagem efetiva (Rosenshine, 1983). Com a presença e o domínio apresentado no início, estabeleci o ponto inicial para orientar o processo de aprendizagem. Com o passar do tempo, com a familiarização e as competências adquiridas, adotei estratégias de outros modelos de ensino, sempre com a princípio de serem benéficas e ajustáveis ao nível da turma nas diversas modalidades. Cada modelo de ensino tem as suas particularidades, e a sua adoção deve ser coerente com a forma que queremos integrá-la no processo.

No **badminton**, a avaliação diagnóstica (AD), permitiu identificar que os alunos apresentavam boas capacidades nas ações básicas de jogo. Ao longo das semanas, com o aprimoramento da compreensão do jogo e da abordagem de todos os batimentos, nomeadamente em sequência unilateral e bilateral, percebi que a turma apresentava um empenho maior quando eram incluídos momentos competitivos. Dessa forma, recorri a estratégias do modelo de educação desportiva (Siedentop, 1994), que se define como uma forma de educação lúdica, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica de competição.

No processo a competição foi inserida com a criação de uma tabela competitiva (Anexo 5). No decorrer deste processo foram contempladas duas formas: cinco grupos com quatro elementos, de forma aleatória, onde havia subida e descida consoante os resultados, com os alunos a registar todas as estatísticas subjacentes. A segunda, intitulado: “todos contra todos” para possibilitar que todos pudessem competir entre si.

Desta forma, a evolução dos alunos foi notória, assim como a motivação e o empenho de todos no alcance dos objetivos propostos.

No **andebol**, na AD verifiquei que a turma apresentava boas capacidades técnicas e poucas capacidades táticas. A premissa foi o uso de estratégias do modelo de competência nos jogos de invasão (Musch *et al.*, 2002) influenciado

pelas ideias dos modelos de educação desportiva e ensino dos jogos para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982). Em todo o processo, a primeira fase era o desenvolvimento do jogo em superioridade numérica e na segunda fase a adoção da igualdade numérica, criando um aumento da dificuldade.

Na fase inicial do processo, foi introduzido o 2×1, para potenciar as funções de ataque e de defesa, manipulação de bola e maior número de contactos de bola. Rapidamente passei para a forma básica de jogo (FBJ) 1, sendo que foram implementadas formas parciais de jogo que são situações simplificadas e menos complexas do que as FBJ, permitindo focar em determinadas situações/problemas e nas formas de resolvê-las. A partir desse momento, a análise do equilíbrio do jogo nos jogos de invasão foi fundamental, ajustando ou modificando o jogo. Dessa forma, foi introduzido o 3×(2+Gr), dando primazia à integração do guarda-redes no jogo de ataque (Estriga & Moreira, 2014). No ataque, com a diferenciação das posições e funções, o ataque posicional foi pedra basilar na construção do jogo.

Uma das várias estratégias utilizadas para facilitar as ações técnico/táticas foi quando uma equipa marcasse golo, toda a equipa tinha de regressar à sua área. Dessa forma, consegui dar ênfase, por um lado à recuperação defensiva e, por outro, à organização ofensiva.

Nesta fase, foi importante a transmissão das noções fundamentais do jogo, das funções e fases do jogo, com ações direcionadas para o ataque e para a defesa, com e sem bola, que pressupõe indicadores de orientação do jogo para o alvo, para a ocupação racional do espaço e juntamente a isso a combinação com os conceitos psicossociais, na perspetiva de desenvolvimento integral do aluno. Assim, a impossibilidade do uso do drible, permitiu em grande medida, aumentar o número de contactos de bola e maior diversidade de combinações entre os alunos para potenciar a maior interação coletiva e compreensão do jogo.

Com a resposta positiva dos alunos, introduzi a FBJ2, com o objetivo da responsabilidade defensiva individual. Com as interações e relações estabelecidas na FBJ1, este conceito foi fácil assimilação por parte dos alunos, pois já haviam criado este tipo de comunicação imprescindível nos JDC.

Com o jogo a fluir e com o alcance dos objetivos propostos, passamos para o 4×(3+Gr), com a FBJ2 e a introdução da FBJ3, com a construção do jogo de forma organizada no ataque e a aplicação da defesa à zona. Aqui o processo foi desafiador, por um lado, existiu uma diminuição do número de contactos de bola e por outro, a necessidade de uma maior compreensão tática do jogo. Nesta fase, foi preciso criar formas parciais de jogo para que os alunos pudessem adquirir todos os objetivos definidos.

“A junção da informação organizativa e tática em simultâneo, resultou numa dificuldade de perceção do modo de jogo. Como sugestão, o PC sugeriu, numa fase inicial, fornecer uma informação meramente organizativa com o posicionamento dos jogadores e deixar o jogo funcionar. Antes pensei nessa forma, mas acredito que iria ser um caos sem o cumprimento dos indicadores de jogo.”

(Diário de bordo - Dia 8 de fevereiro de 2024)

Foi notória o desenvolvimento dos alunos ao longo da UD potenciando a aquisição das competências básicas do jogo.

O **voleibol** foi, sem dúvida, a modalidade mais difícil de lecionar, devido à sua complexidade e por ser a modalidade de eleição do PC. A ideia inicial, era ensinar através do jogo, mas logo percebi que isso não seria possível, uma vez que na AD revelara um nível baixo. Dessa forma, a aplicação técnica era a principal vantagem, uma vez que, sem a sustentação da bola, o jogo era praticamente nulo.

“Por um lado, compreendo a relevância de se dominar a técnica antes de se jogar, mas, por outro, como ensinar o jogo sem uma base técnica sólida?”

(Diário de Bordo, 26 de setembro de 2023)

Foi fundamental priorizar a ação técnica para que o jogo pudesse fluir. Dessa forma, os alunos foram aperfeiçoando as habilidades técnicas, com o uso de estratégias do modelo de abordagem progressiva ao jogo (Mesquita *et al.*,

2006), dando mais ênfase ao desenvolvimento das competências técnicas em relação à tática.

Com isto, para a primeira etapa o foco foi a aquisição de técnicas de sustentação de bola, com objetivos quanto ao limite de toques e às metas de execução técnica. O jogo 1x1 foi modificado, em regime de cooperação, com a manipulação de diferentes constrangimentos regulamentares tais como as dimensões do campo, melhorando a sequência de passes e o envio da bola por cima da rede, o que permitiu ter sucesso na aprendizagem. Permitiu também que os alunos compreendessem a importância da tomada de decisões, seja no ataque (exploração dos espaços livres) seja na defesa (ocupação racional do espaço). A questão mais complexa foi a diferença de níveis dos alunos ao longo do tempo. Decidi iniciar o 2x2, como segunda etapa, com a diferenciação de papéis (recebedor e não recebedor), aumentando a dificuldade das ações técnico-táticas. O desafio foi grande e a constituição dos grupos foi um aspeto a refletir. Com todas as peças em cima da mesa, em conversa com o PC, a melhor alternativa foi escolher pares de diferentes níveis, grupos heterogéneos. Esta opção permitiu uma forma de trabalho que estimulasse os alunos menos bons e aumentasse a capacidade de ajuda dos alunos bons. Como é perceptível, em certas fases da UD, particularmente em momentos competitivos (1x1), houve uma escolha por níveis de desempenho.

No geral correu bem esta forma de intervenção no processo e as estratégias do modelo utilizado ajudou a melhorar o desempenho.

A **ginástica de solo**, teve um início influenciado por dois fatores: a segurança e o aumento substancial de repetições ou, como denominado pelo PC, o “colchão sempre ocupado”, já que a prática leva ao sucesso. Primeiro, especialmente nesta modalidade, a questão da segurança é um fator importante, pelo que, a construção de uma base sólida de responsabilidade e de compreensão plena dos riscos foi sempre uma premissa em todas as aulas. Segundo, o aumento de repetições que inclui a composição de 2/3 elementos por colchão, além de diminuir significativamente o tempo de espera para a

prática, garantia também a exigência de garantir pelo menos dois alunos a ajudar.

Durante a AD constatou-se que a turma estava no nível introdutório. Assim, construiu-se a UD com os conteúdos a ensinar, para criar uma sequência progressiva com situações facilitadoras e de complexidade crescente dos elementos gímnicos, de modo que todos os alunos pudessem evoluir e garantir uma aprendizagem significativa.

Com a evolução dos alunos e com o sucesso nas tarefas, permitiu a introdução de novos elementos gímnicos para desafiar os alunos que apresentavam maior evolução. Concordo com a afirmação do PC quando diz que “se o aluno já sabe fazer, tem de avançar para outros elementos. A repetir o que já sabe não aprende.” Esta diferenciação de grupos permitiu que cada aluno evoluísse consoante as suas capacidades.

Com maior liberdade e autonomia, os grupos foram divididos conforme os níveis apresentados na execução das habilidades na AD. O trabalho em grupo potenciou (e muito) a evolução, com os alunos a ajudarem-se mutuamente para cumprirem os objetivos propostos.

Numa primeira fase, apresentava muito Fdb individual e logo fui abordado pelo PC. O PC argumentava que devemos ter uma perspetiva mais global para podermos acompanhar a turma inteira e não apenas um único aluno. Em contraponto, o uso de simbologia seria a melhor alternativa.

“Na instrução, continuo um pouco receoso no uso de uma abordagem mais distante, com uso de simbologias, para orientar os alunos, não descuro esta abordagem e percebi a necessidade de equilibrar essa abordagem com instruções mais amplas e gerais para melhor perceção e diagnóstico de erros comuns.”

(Diário de Bordo, 26 de outubro de 2023)

Assim, percorri as zonas periféricas do pavilhão com a utilização de simbologias, sejam elas de linguagem gestual ou Fdb verbal (palavras-chave) na intervenção em aula. Desta forma, garantia uma visão clara de todos os alunos para conseguir ter uma abordagem mais facilitada.

Na **ARE**, uma modalidade que nunca tinha dado, tive de me preparar e adquirir competências e conhecimento do merengue, estilo de dança que foi decidido lecionar. Considerando que o NE também tinha essa dificuldade, pelo que nos juntamos e construímos uma sequência com os passos básicos do merengue.

“Hoje o NE e o PC foram fundamentais. Estávamos imbuídos num clima de envolvimento, de conforto e de trabalho, no qual a relação se restabeleceu, algo perdida há algum tempo.”

(Diário de Bordo, 12 de abril de 2024)

Iniciei a modalidade de dança com duas perspetivas distintas: uma referente à forma como os alunos se vão relacionar entre eles, ou seja, sentirem-se retraídos, com medo ou desconfortáveis, e outra referente à forma como vou transmitir a mensagem.

“Foi extremamente gratificante constatar a dinâmica da turma na sequência da coreografia. Uma nota curiosa, após o encerramento da aula, alguns alunos não iam embora e lá fui obrigado a “expulsá-los”, pois queriam continuar a dançar.”

(Diário de Bordo, 18 de abril de 2024)

A ideia inicial apresentada pelo PC era juntar rapazes e raparigas numa lógica tradicional da dança. Dado que, havia mais raparigas que rapazes, decidi cumprir com essa proposta e acrescentar dois pares somente de raparigas, na lógica de todos realizarem a aprendizagem ao mesmo tempo e não ficasse parado à espera de um aluno para dançar. É importante notar que houve liberdade de escolha dos pares para a dança. Durante as aulas, o ensino a pares foi essencial, com o desenvolvimento da entreajuda, da cooperação e da liberdade criativa dos alunos. A interação criada entre os alunos ia além das duplas, pois todos aos alunos falavam entre si, se ajudavam e davam dicas de como se fazia. Apesar da maior parte do trabalho ter sido em duplas, não descoro a importância da conexão criada por todos nas aulas de dança.

“Tenho a sensação de que isto vai correr bem. Apesar de ainda estarmos no início, a capacidade de percepção, de entusiasmo, a envolvimento e a repetição das ações torna as aulas dinâmicas.”

(Diário de Bordo, 30 de abril de 2024)

O ensino da dança cumpriu dois critérios: conferir liberdade aos alunos para criarem um excerto de sequência e a aquisição dos passos de dança que eram fornecidos aos alunos em forma de vídeo, para que os pares pudessem aprender fundamentalmente na aula. A construção de uma tabela com a métrica da coreografia de aula para aula, com os tempos, passos, pontos de referência com a letra da música, permitiu aos alunos ter uma base para poderem treinar na aula e fora dela.

“A criatividade demonstrada nos excertos de dança foi incrível. Esta abordagem, que concedeu liberdade aos alunos para criar, permitiu que eles exibissem momentos de qualidade e genialidade.”

(Diário de Bordo, 14 de maio de 2024)

4.3- Avaliação

A avaliação é considerada parte integrante e indispensável do processo educativo (López-Pastor *et al.*, 2013). Essa é uma fase crucial de desenvolvimento curricular, na qual a observação (“olhómetro”, conceito designado pelo PC) e a subjetividade/fiabilidade em diversos aspetos, tornam a prática avaliativa singular em relação às outras práticas.

A avaliação justifica-se, ainda e sempre, em função da necessidade de conferir racionalidade à ação pedagógica. Permite que a ação pedagógica seja refletida e analisada de forma racional e sistemática e decorre da necessidade de controlar o funcionamento do sistema educativo, que monitoriza e assegura que os objetivos educacionais estão a ser atingidos, além de identificar áreas que necessitam de melhorias ou intervenções (Graça *et al.*, 2019).

A interrogação da avaliação prende-se em: Avaliar o quê? Qual a finalidade da avaliação? Avaliar como? Quais os instrumentos/grelhas? Avaliar

com que consequência? (Graça *et al.*, 2019). Por conseguinte, é necessário que a aprendizagem seja permanentemente avaliada com recurso a um processo formativo e contínuo, o que não implica a atribuição de uma classificação/nota. Ao longo das UD, foram realizadas várias avaliações como a AD, a avaliação formativa (AF), e a avaliação sumativa (AS) (Penney *et al.*, 2009).

4.3.1- Avaliação Diagnóstica

Na elaboração da UD, a primeira etapa é a AD, sendo uma forma de avaliação realizada no início de uma matéria de ensino, com o intuito de identificar as capacidades, conhecimentos, competências e o nível dos alunos. O objetivo é fornecer informações fundamentais aos professores sobre o ponto de partida dos alunos, possibilitando a modificação ou ajustamento do ensino às necessidades individuais de cada aluno, reconhecendo as dificuldades e áreas que requerem mais atenção e apoio.

Logo no início do ano letivo, procedi à AD de todas as modalidades que iriam ser dadas, à exceção da dança. Para todas as modalidades o procedimento foi idêntico, com a aplicação de exercícios simplificados, onde foi utilizado, por um lado, o método de observação direta, mas também a construção de uma grelha de observação dos conteúdos de cada modalidade (critérios estabelecidos para cada conteúdo), com uma escala de avaliação de 1 a 3 (1- Não realiza, 2- Realiza e 3- Realiza bem). Além disso, um espaço destinado às observações específicas, levando em consideração as características individuais dos alunos, identificando no final o nível de desempenho.

Na ginástica de solo, foram avaliados os elementos gímnicos (como rolagentos à frente, atrás, engrupado e com pernas afastadas e o pino); no voleibol, foi avaliado o jogo de 2×2, com foco nos elementos técnicos (sustentação de bola, o passe e a manchete) e as noções de jogo, que posteriormente foi modificado para 1×1 pela dificuldade demonstrada. No badminton, foram avaliadas a manipulação do volante (pega da raquete e sustentação do volante) e o jogo 1×1 (batimentos), e por último no andebol, foram avaliados os conteúdos técnicos e as noções básicos do jogo

(manutenção de posse de bola, ocupação racional do espaço e progressão em jogo), num exercício de posse de bola e no jogo 3× (2+Gr).

Na primeira avaliação, a tarefa foi difícil, por um lado não conhecia a turma, e, por outro, a dificuldade de lecionar e avaliar ao mesmo tempo. Além disso, ainda não tinha aquela perspicácia, aquele olhar cirúrgico, na rápida identificação dos indicadores de execução dos conteúdos a avaliar.

“Durante a AD, comecei a avaliação e percebi a dificuldade que tive em avaliar um simples conteúdo quanto mais uma lista de conteúdos. “Quem muito quer ver, nada vê”.

(Diário de Bordo, 26 de setembro de 2023)

Com isso, nas avaliações diagnósticas seguintes, simplifiquei os conteúdos a observar na grelha, de forma, que o registo fosse direcionado para um único objetivo. É importante referir que só com os anos de experiência a avaliar os alunos, esta etapa torna-se muito mais facilitada, devido ao aumento do conhecimento e a forma de visualização mais eficiente.

4.3.2- Avaliação Formativa

AAF é um tipo de avaliação contínua e integrada no processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo principal é fornecer *feedback* (Fdb) regular aos alunos para orientar e melhorar o seu desempenho (López-Pastor, 2019). Em vez de ser utilizada apenas para atribuir uma classificação, a AF é usada ao longo de todo o processo educacional para identificar áreas de possível intervenção, monitorizar os progressos e permitir que ao professor evidencie se o caminho traçado está a corresponder aos objetivos e metas de aprendizagem construída na UD (MacPhail & Halbert, 2010).

A avaliação para a aprendizagem (ApA), uma metodologia construtivista (Hay, 2006; Tolgfors, 2018) onde o processo é centrado no aluno, foi a mais utilizada no processo de aprendizagem. Assim, a ApA potencia a autonomia, o pensamento crítico e a construção do conhecimento (MacPhail *et al.*, 2013), sendo o professor um facilitador, auxiliando os alunos a conseguirem atingir as

metas de aprendizagem conjugando a avaliação com o processo de aprendizagem (Chng & Lund, 2018).

A grande diferença é que a AF fornece informações ao professor relativamente ao comprometimento do aluno, permite também observar as lacunas apresentadas, para depois corrigir, aumentando a evolução dos alunos, a ApA auxilia os alunos na compreensão dos objetivos e serem autónomos na capacidade de produzir o seu próprio processo sendo a autoavaliação um meio para alcançar as metas (Chappuis et al., 2017; MacPhail & Halbert, 2010).

Além da comunicação sistemática dos objetivos, dos Fdb e das conversas individuais ou em grupo, sobre dificuldades e sugestões de melhoria, a ApA esteve presente ao longo do ano letivo em todas as UD (Anexo 6). Assim, havia dois sistemas: o preenchimento no *Google Forms* de questões relacionadas com as modalidades e o preenchimento de uma ficha para o aluno poder refletir sobre as dificuldades e pontos de melhoria no sentido de se criar uma construção de sentido.

“Após o preenchimento das fichas de ApA, observei atentamente cada uma delas, de forma a perceber as perceções e as reflexões dos alunos. Muito dos alunos correspondiam à análise que tinha realizado, mas em outros casos, percebi que não conseguiam melhorar por certos motivos que desconhecia. Dessa forma, ajudou a modificar e ajustar a forma ou o conteúdo para garantir o sucesso.”

(Diário de Bordo, 26 de setembro de 2023)

Esta forma de o aluno ter participação ativa no seu próprio processo, desperta e envolve o aluno nas aulas, sem que sejam somente recetores de informações, porque todos eles a participação na própria aprendizagem potencia a necessidade de querer saber refletir sobre o que tem de melhorar para alcançar as metas de aprendizagem.

4.3.3- Avaliação Sumativa

AAS é um tipo de avaliação que está intimamente ligada ao processo de ensino aprendizagem, e avalia os alunos com atribuição de notas que refletem o desempenho, podendo ser qualitativa ou quantitativa (Glazer, 2014). Trata-se de um método prático e, rápido de classificar os alunos, mas não é um guia para orientar a prática, conforme as necessidades dos alunos e o grau de sucesso nas aprendizagens, ou seja, o professor classifica (comparação e seriação) em vez de avaliar (identificar dificuldades e resolução) (Batista *et al.*, 2019). É notório que, nas fases de avaliação, há uma preocupação generalizada nos alunos, criando ansiedade e até um sentimento de competição desenfreada pouco desejável. A comparação constante motivada pela simples atribuição de nota pode levar a situações de discórdia. Assim sendo, um sistema de ensino-aprendizagem que visa assegurar o êxito de todos os alunos não deve basear-se na comparação de resultados, mas sim na avaliação dos alunos. A AS é uma ferramenta essencial na educação ao fornecer uma medida concreta do desempenho dos alunos e da eficácia do ensino, no entanto, deve ser utilizada de forma equilibrada, complementada por avaliações formativas, para promover uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, no final de cada UD, era realizada a AS, que procurava analisar e classificar os alunos, tendo sempre por base a AF, que fornecia informações cruciais sobre o progresso e nível de aprendizagem dos alunos. No primeiro semestre, foram avaliados a ginástica, o andebol e o badminton e no segundo semestre as mesmas modalidades, o voleibol e a dança. Assim, o NE e o PC, definiram as percentagens correspondente às modalidades no domínio da atividade física, avaliadas em cada um dos semestres. O modo de avaliação foi semelhante ao utilizado na AD, mas com um acréscimo significativo e diferenciador: a utilização de instrumentos digitais para filmar as avaliações. Isso permitiu poder visualizar com maior pormenor e obter uma perspetiva mais abrangente da execução dos alunos, além da observação direta no momento.

Na modalidade de ginástica, no primeiro semestre, foram avaliados os elementos gímnicos, realizados na AD, e no segundo semestre foi avaliada uma sequência de elementos gímnicos, ambos com critérios estabelecidos para cada

conteúdo, desenvolvidos ao longo da UD. Havia dois níveis distintos, permitindo aos alunos escolher qual das sequências iriam realizar.

No badminton, nos dois semestres foram avaliadas duas sequências, uma unilateral e outra bilateral, e o jogo formal 1×1, com foco na eficácia e na utilização adequada dos batimentos no desenrolar do jogo.

Na dança, foi avaliada a fluidez dos movimentos, o ritmo de execução, a execução dos passos básicos e excerto da coreografia criada pelos alunos.

No voleibol, foi avaliado, o jogo 1×1, a sustentação da bola, os conteúdos técnicos e o jogo competitivo e, também o jogo 2×2, com foco o cumprimento das funções de recebedor e não recebedor.

Em todas estas modalidades a grelha de registo foi avaliada numa escala de 1 a 5 (1- Não realiza, 2- Realiza com dificuldade, 3- Realiza, 4- Realiza bem e 5- Realiza muito bem). Tendo em conta o nível foram atribuídas as notas.

No andebol, foi diferenciador, a avaliação foi realizada com o jogo 3×(2+Gr) no primeiro semestre e 4×(3+Gr) no segundo semestre. A grelha foi construída com vários códigos subjacentes. O passe foi avaliado com base no critério de passe para trás (definido P-), passe sem intencionalidade, ou seja, para o lado (P0), e passe para progressão/ finalização (P+). Para a defesa, atitude passiva/pouco enquadrado (D-) e atitude ativa/enquadrado (D+), incluídos na vertente da defesa individual e da defesa zonal; a recuperação defensiva passiva (RD-) e ativa (RD+); ocupação racional no espaço correta (O+) e incorreta (O-) e por último tendo oportunidade de finalizar escolhe passar (F-) e finaliza quando tem oportunidade (F+). Com o registo de todas as ações dos alunos nestes critérios (importante a análise do vídeo), foram definidos valores tendo em conta o cumprimento destes códigos e o nível dos alunos.

4.4- Intervenção Pedagógica

A Intervenção Pedagógica envolve a utilização de diversas técnicas de ensino identificadas e relacionadas com as dimensões de instrução, gestão, clima e disciplina, Estas dimensões estão sempre presentes de forma paralela em qualquer circunstância de ensino (Siedentop, 1991).

Instrução

A instrução abrange todas as ações e métodos de intervenção pedagógica que constituem as habilidades do professor de se comunicar de forma mais eficaz. Ela está intimamente ligada à comunicação entre professor e aluno, tendo um papel importante de orientação na aquisição dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem (Siedentop, 1991).

Foi necessário criar processos de comunicação com a transmissão de informação, o controlo da turma, a predisposição à motivação (objetivos claros) e a expressão emocional (expressão de satisfação) (Mesquita & Graça, 2011b). Nem tudo foi fácil na instrução na fase inicial, pois a compreensão dos alunos ou, por vezes, a minha dificuldade em ser claro e conciso no que queria que fosse realizado dificultaram ou atrasaram o processo nomeadamente na fase inicial.

“É importante nesta fase saber comunicar bem os objetivos que se querem atingir para as diferentes modalidades e construir um sistema de comunicação que seja conciso e eficaz, sem perder tempo.”

(Diário de Bordo, 19 de outubro de 2023)

No desenrolar das aulas, a comunicação, a supervisão e o controlo da atividade andam de mãos dadas, pois, nessa fase, é crucial ter uma visão alargada da turma, de forma a ser visto e escutado por todos de forma clara.

“Tenho-me concentrado em localizar-me no espaço mais periférico do pavilhão, de modo a ter uma perceção mais aprofundada daquilo que os alunos estão a fazer e do Fdb a transmitir.”

(Diário de Bordo, 19 de outubro de 2023)

Dessa forma, procurei ser conciso e objetivo na comunicação, na demonstração e nos Fdb's que ia fazendo em cada tarefa, tendo em conta os objetivos e conteúdos definidos.

Nessa comunicação, ao longo do processo de ensino, comecei a criar simbologias e palavras-chave que contribuíram para aumentar a eficácia de intervenção, com frases concisas.

Uma das formas mais utilizadas foi a demonstração que é uma técnica pedagógica utilizada para facilitar a aprendizagem dos alunos relativamente às novas habilidades a aprender. Dessa forma, a utilização dos alunos como modelos para realizar a demonstração produz efeitos positivos para a aprendizagem com a visualização dos padrões de movimentos, a sequência de ações, sendo crucial para o desenvolvimento das habilidades (Rink, 2014).

Para a demonstração ter o efeito pretendido, é essencial que as transmissões das informações sobre a execução sejam exatas. A organização dos alunos no espaço é crucial para que possam observar da melhor forma possível todos os indicadores da execução assim como a repetição, mais do que uma vez, para melhorar compreensão dos alunos (Rink, 2014).

“Na aula, com a inserção de um novo conteúdo, adotei a estratégia de usar um aluno como modelo para demonstração, o que ajudou na execução e nos indicadores de referência.”

(Diário de Bordo, 26 de outubro de 2024)

É importante que a demonstração seja realizada da melhor forma para que não haja incompreensões, desenvolvimento de capacidades motoras deficientes e competências fundamentais incorretas. Nem sempre foi fácil escolher um aluno como modelo na fase inicial, umas vezes por erro de análise da minha parte, e, por outro lado, havia a pressão na execução de alunos com boas habilidades. Para contrariar essa tendência, realizei algumas demonstrações em matérias em que me sinto à vontade.

Com o processo instrucional, o Fdb detém um papel importante e de certa forma encorajador para os alunos. Foi extremamente importante e decisivo, nas diferentes modalidades ter a capacidade de detetar os erros de execução e identificar as causas, para poder intervir e fornecer as orientações mais eficazes possíveis para alterar esse tipo de comportamento. Contudo, a preparação e o

conhecimento aprofundado do conteúdo, possibilitou essa perspicácia de observar, identificar e intervir (Mesquita & Graça, 2011b).

Gestão

A gestão de aula é um conjunto de ações e estratégias que os professores utilizam para controlar o tempo, o espaço e os alunos. Uma das formas de suprimir todo o tipo de comportamentos inadequados é ter uma atuação rápida e eficaz. Para alcançar essa eficácia o professor deve envolver os alunos em todas as atividades, deve dominar o conteúdo, restringindo os comportamentos desviantes e a utilização eficiente do tempo de instrução, isto tudo comportamentos que podem ser observáveis (Siedentop, 1991). É relevante dizer-se que o tempo é o bem mais precioso que os professores possuem porque o tempo é necessário para a aprendizagem. Todas as decisões que o professor toma influenciam o comportamento dos alunos, logo, estabelece-se uma relação de causa-efeito.

Esta primeira etapa é crucial para que, no desenrolar do ano, não se verifiquem consequências negativas.

“... as rotinas começam a surtir efeito, mas devemos sempre estar atentos porque nem todos conseguem ter essa capacidade de cumprir com as regras estipuladas.”

(Diário de bordo, 21 de setembro de 2023)

A gestão do tempo de aula por vezes foi difícil de cumprir, principalmente no início do ano letivo, pela quantidade de informação transmitida acerca de uma nova atividade a realizar. Dessa forma, não sendo corrigido, os alunos realizariam as atividades sem cumprir com os objetivos supostamente comunicados.

"A demora na ginástica potenciou o atraso dos restantes exercícios do plano. Senti que nesta fase, a comunicação deve ser efetiva e apliquei o conceito de perder tempo agora para ganhar no futuro."

(Diário de bordo, 30 de novembro de 2023)

Nas aulas, adotei uma estratégia mais proativa do que reativa na gestão, prevenindo comportamentos fora da tarefa.

"Na avaliação sumativa de andebol, aconteceu um arrufo entre dois alunos e tive de intervir. Primeiro, explicaram as suas versões, no final pus um ponto final e a partir daí o caso ficou em "stand by". Na mudança de modalidade, juntei os dois elementos na perspetiva de perceber o estímulo após uma confrontação. A estratégia correu na perfeição sem mais nenhum tipo de problema associado."

(Diário e bordo, 18 de abril de 2024)

Uma das lacunas identificadas foi o cumprimento dos horários, principalmente na aula da parte da tarde. Como forma de combater isso, na parte inicial da aula, realizei apresentações teóricas que posteriormente iriam ser utilizadas para a avaliação do domínio dos conhecimentos. Assim, se fosse persistente essa situação, a adoção passava a ser a implicação de presença em aula.

Ao longo do ano letivo, fora essa questão particular, conseguir gerir todo o tipo de acontecimento inapropriados que pudessem acontecer culminando com um processo de ensino com boa eficácia.

Disciplina

Para criar um ambiente positivo nas aulas, foi necessário criar regras e rotinas de forma que orientasse os alunos a cumprir com os comportamentos esperados e que não houvesse comportamentos indesejados durante toda a aula. Para garantir que o tempo de ensino seja utilizado da melhor maneira, a

adoção de um sistema de regras e de normas eficazes é essencial (Siedentop, 1991).

Com as características da turma, percebi desde cedo que iria ser posto à prova. Para combater esta diversidade de personalidades, numa primeira fase criei rotinas permanentes e uma progressão para mostrar a cada um deles a necessidade de envolvimento e a adoção de comportamentos condizentes.

Clima

O clima relacional na escola e nas aulas de EF é fundamental para o sucesso do ensino, valores e a promoção de um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo. Esse clima refere-se à qualidade das interações e relações interpessoais, pelo desenvolvimento pessoal e pelas características do contexto.

O professor exerce um papel crucial na promoção de um ambiente de aula positivo, pela capacidade que tem de gerir todos os momentos de instrução, promovendo a comunicação, a interação e a valorização de estratégias de responsabilização dos alunos.

No começo, o uso do MID era efetivo no cumprimento por parte dos alunos e no controlo da turma. Com o decorrer do ano letivo, com as regras e rotinas já assimiladas, criou-se condições com a adoção de estratégias que visavam momentos de diálogo, aumentando assim a cumplicidade e relacionamento entre todos. Posso dizer que a condução do ensino foi um dos pontos fortes com um delineamento efetivo daquilo que queria fazer, assente nas regras e no aumento progressivo de relação com os alunos com a premissa de que nada é dado, tudo é conquistado.

É notório que quanto mais envolvidos e motivados os alunos tiverem, menos casos de indisciplina haverá.

4.5- Certos acontecimentos ao longo da viagem

Nesta viagem aconteceram três etapas relevantes que aumentaram a minha experiência a nível pessoal e profissional: aulas no ensino básico e aulas de substituição e coadjuvação.

Durante dois meses (fevereiro e março), com a ida para uma escola básica para lecionar uma turma de 6º ano de escolaridade, percebi que é necessário ajustar as práticas a cada contexto. A partir do planeamento do professor residente e das matérias de ensino que ainda faltava realizar, chegamos à opção de lecionar voleibol, basquetebol e atletismo. Por estar inserido em contexto mais elevado de escolaridade, este ciclo de ensino apresenta características díspares do contexto do secundário. Existe uma menor capacidade de atenção, mais irreverência, e, como referido pelo PC, “Vão encontrar uma realidade completamente diferente”. Foi difícil, numa primeira fase, o controlo e a garantia das condições de comunicação, já que com a turma do 11º ano, as questões da rotina já se encontravam assimiladas. Por isso, decidi estabelecer regras logo no início para lidar com esses problemas.

“Começo da primeira aula com a turma do 6º ano e senti logo uma lufada de agitação, logo à entrada dos alunos. O empolgamento e a alegria foram os pontos mais positivos que retirei logo à partida. Apresentei-me e disse ao que vinha, com uma postura de “rédea curta” e de assertividade.”

(Diário de Bordo, 6 de fevereiro de 2024)

Foi notório que a abordagem e a comunicação teriam de ser completamente diferentes: isso implicou a construção do plano com estratégias que culminavam com as matérias de ensino, mas também a inclusão de jogos lúdicos para criar um carácter de diversão. Parece inevitável a sensação de que existem várias EF, em diferentes contextos, turmas e objetivos. É óbvio e importante que os professores se adaptem às circunstâncias que encontram pela frente para dar resposta às exigências das aulas de EF.

As aulas de substituição. Com a preparação do dia seguinte, o PC comunicou ao NE que iríamos substituir uma professora que iria faltar. Com isto, foi estipulado eu dar a aula do 10º ano. Foi uma boa experiência contactar com outra turma, outro contexto para potenciar a minha evolução como professor.

“Com a experiência adquirida até ao momento, todos os momentos de organização, instrução e gestão já bem consolidados permitiram ter um maior à vontade.”

(Diário de Bordo, 29 de novembro de 2023)

Com a conclusão da aula, pensava que o dia já tinha acabado, mas o PC perguntou se poderia dar outra aula. Pensei logo: “Nem queria...”. Acedi ao convite e pronto para mais uma experiência.

“Sabia de antemão que era uma turma que não tinha uma predisposição para a prática. Iniciei a aula e criei logo um ambiente de compromisso. Sendo uma aula de 50’, invoquei que a aula seria de ApF e jogos lúdicos. Funcionou e vi uma turma empenhada na tarefa. No final, a questão mais feita pelos alunos foi: para a semana teremos aula consigo?”

(Diário de Bordo, 29 de novembro de 2023)

A coadjuvação. Neste ano letivo, o NE foi convidado pelo departamento de expressões - área disciplinar de EF, para coadjuvar numa turma de um professor da escola que tinha um aluno com paralisia cerebral e inserido num desporto de alto rendimento. Desta forma, foi estipulada uma rotação entre o NE e outro professor. Logo no primeiro contacto, foi necessário conhecer o aluno e falar com ele sobre o tipo de lesão subjacente. Preparei-me com Fdb prévio recolhido junto dos colegas do NE para saber o que iria encontrar.

“Fiquei estupefacto com a maturidade e o bom trato do aluno. Com o plano traçado, experienciei várias sensações: a receptividade dos desafios e a busca da perfeição. Quando não conseguia realizar algo, ele dizia “Posso tentar outra vez?”. Só acabava após cumprir.”

(Diário de Bordo, 19 de outubro de 2023)

Foi uma experiência inesquecível, pois foi a primeira vez que estive em contacto com alunos com necessidades especiais e pelo desafio que me colocou pois, tive de me preparar, e recolher conhecimento para conseguir realizar um bom trabalho.

“Gostei quando ele disse que nunca tinha realizado este tipo de exercícios e comentou que foi uma grande aula. Como posso ficar indiferente a isto?”

(Diário de Bordo, 7 de março de 2024)

5- Envolvimento na comunidade escolar

5.1- Itinerário: Conexões com o mundo educativo

Os professores são responsáveis por promover o desenvolvimento dos alunos e proporcionar uma educação de qualidade. Para isso, é crucial adaptar os métodos de ensino às necessidades e níveis de aprendizagem de cada turma.

A intervenção e a atuação na comunidade escolar aumentaram a minha participação e experiência durante o EP. O processo de aprendizagem, a construção e a identidade de uma escola distinta das demais são influenciados pelas interações que ocorrem dentro e fora do ambiente de aula com os docentes, não docentes e alunos.

Durante a semana de boas-vindas, um professor universitário de Psicologia organizou uma atividade coletiva para promover a interação entre os professores da escola. Foi um pouco constrangedor no início, mas acabou sendo uma tarefa simples que conectou as pessoas da escola.

Com o passar do tempo, já acomodado, à escola e aos professores, comecei a adaptar-me e viver a escola, deixando o meu cunho pessoal nas relações criadas, na contribuição e participação em todas as dinâmicas da comunidade escolar.

Ao longo do EP, interagi com os professores além do ambiente de aula, vivenciando diversas atividades que impactaram profundamente a minha percepção da profissão de docente. Essas interações, muitas vezes na sala dos professores, e zonas de convívio, mostraram-me o valor das relações e diálogo dos professores, deixando-me sentir incluído e satisfeito por estar na escola.

Durante este ano letivo, o departamento de expressões - área disciplinar de EF e desporto organizou diversas atividades (Anexo 7), tais como o Dia Europeu do Desporto, o corta-mato e o dia do patrono.

5.2- Trilhas e desafios das aventuras

O **Ponto de encontro: reuniões.** Muito se falava das reuniões de departamento e aguardei com expectativa e entusiasmo do que se iria falar nas reuniões e, relacionado com isso, esperava compreender melhor o seu papel, o seu significado, e como elas auxiliam na realização de todos os trabalhos na escola. Chegou a altura da primeira convocatória recebida e, nessa altura, iria ter todas as respostas às minhas dúvidas. Começou a reunião com a apresentação do corpo docente de EF, sendo dadas as boas-vindas a todos; depois, passou-se à implementação de grupos de trabalho com vista à planificação dos conteúdos a lecionar nos diferentes anos de escolaridade e, também, à elaboração do plano anual de atividades.

Como em todas as reuniões existe um professor secretário, que fica encarregue de registar os pontos relevantes da reunião em ata, nessa primeira reunião, pensei logo que seria um dos EE a realizá-la e só pensava “Vai-me calhar a mim”, mas não, “Safei-me de boa”. Uma semana depois, calhou-me a mim redigir a ata. Foi uma ansiedade, mas também uma aprendizagem ficar responsável por algo que nunca tinha executado.

Ao longo das reuniões seguintes, discutiram-se e elaboraram-se os critérios de avaliação, assentes nos três domínios, algo importante saber antes do início do ano letivo.

Fora estas questões de elaboração de documentos ou resolução de problemas existenciais, o diálogo e a discussão sobre a EF foi quase nula. Assim, deu-se a entender que existia um excesso de individualismo, e a falta de divulgação de práticas e experiências, capazes de fomentar a aprendizagem dos demais, levando-os a refletir e a melhorar a eficácia de ensino.

O **Dia Europeu do Desporto.** No dia 29 de setembro, organizou-se a primeira atividade do plano anual de atividades, o Dia Europeu do Desporto, que tinha como tema “Alegria no desporto” e o propósito de promover atividades do desporto escolar. Sendo a escola um local de extrema importância, o incentivo à prática deste tipo de atividades recreativas culmina numa experiência positiva, não só para os alunos, mas para toda a comunidade educativa.

Considerando que as crianças e jovens estão numa fase crucial de desenvolvimento, em que adquirem as bases da literacia motora, desenvolvem competências sociais, como a inclusão e a integração, e estabelecem hábitos de vida saudáveis, é fundamental incentivar a prática desportiva e promover um estilo de vida ativo desde cedo. Nesta atividade, fui responsável por duas atividades que decorreram no exterior, o *bowling* e o jogo do galo. Esta atividade, numa fase inicial de ano letivo, proporcionou um maior envolvimento, revestindo-se de maior significado para todos os alunos.

O corta-mato. No dia 19 de dezembro, teve lugar a segunda atividade na escola, o corta-mato. Desde o início, durante as reuniões, houve diferentes opiniões sobre a importância do corta-mato e os motivos para a sua realização. Uns defendiam que era uma tradição da escola, enquanto outros docentes questionavam o propósito da sua realização e que tipo de fundamento tinha para o envolvimento de todos os alunos.

“Como em tudo, existem aspetos que precisam ser considerados e refletidos: participação de 20% dos alunos da escola.”

(Diário de bordo, Corta-Mato – 19 de dezembro de 2023)

A organização ficou a cargo dos professores de EF, incluindo os EE. Com o grupo de EF consolidado, ou seja, a maioria dos professores já se encontram na escola há muito tempo, toda a dinâmica da organização já é conhecida, faltando apenas alguns pormenores como a colocação de publicidade, organização dos prémios e verificação de todo o material necessário. No dia do corta-mato, fiquei responsável pela marcação do percurso, entrega de colares e pelo encaminhamento dos alunos que finalizaram a prova para o posto de validação/registo das posições.

No começo da prova, as condições atmosféricas eram adversas, com uma temperatura muito baixa. Considerando esse aspeto de extrema importância, erradamente, as provas tiveram início sem um aquecimento prévio, aumentando o risco de lesões.

“... os alunos não realizaram nenhum tipo de aquecimento para se prepararem para o esforço, e muitos foram os alunos que se sentiram mal e que ficaram afetados por essa inexistência de aquecimento.”

(Diário de bordo, Corta-Mato – 19 de dezembro de 2023)

Devido ao reconhecimento da natureza da prova de corta-mato e, especialmente, da sua exigência física, muitos alunos optaram por não se envolver, evitando um esforço extra além das suas obrigações regulares.

“... é necessário perceber a importância do corta-mato, as vantagens e desvantagens de o fazer e arranjar estratégias que possibilitem a participação de todos os alunos sem que sejam obrigados a tal.”

(Diário de bordo, Corta-Mato – 19 de dezembro de 2023)

A trilha particular. Todos os anos, no dia 9 de fevereiro, comemora-se o dia do Patrono. Este é um dia marcado pela realização de múltiplas atividades, em que os alunos têm a oportunidade de participar, consoante a planificação realizada para cada ano de escolaridade. As atividades que ficaram sob a responsabilidade do departamento de expressões - área disciplinar de EF foram o torneio de voleibol em duplas e o *workshop* desportivo. Na reunião de departamento de EF, que antecedeu o torneio, foram distribuídas tarefas por todos os docentes de EF, como a preparação de toda a logística associada a um evento deste tipo. Foram recrutados alunos do 12º ano que tinham a missão de arbitrar, controlar o tempo de jogo e tratar de todas as estatísticas subjacentes aos jogos, sempre com supervisão dos professores. Foram utilizados os dois pavilhões, com três jogos em simultâneo em cada um deles.

“... foi difícil, na prática... houve alturas em que havia professores somente a ver os jogos, sem parte ativa na organização, mas também a dificuldade acrescida da ausência de duplas nos diferentes jogos.”

(Diário de bordo, dia do patrono – 9 de fevereiro de 2024)

Eu estive inserido numa das mesas de controlo e foi muito gratificante, ajudar e trabalhar em conjunto com os diferentes alunos, garantindo que tudo correria da melhor forma. Agregar os alunos mais velhos nas dinâmicas da escola, é essencial e foi um fator que penso ter sido eficaz e proveitoso para quem esteve presente.

6- Investigação em contexto escolar

O impacto de um programa de aptidão física nas aulas de Educação Física

6.1- Resumo

Os níveis de atividade física nos adolescentes têm vindo a diminuir ao longo dos anos pelo que é essencial criar estratégias que sejam eficazes para inverter esta tendência. A escola, em geral, e a educação física, em particular, têm um papel essencial (Peralta *et al.*, 2020) na construção de um plano que estimule a que todos os alunos aumentem os seus níveis de atividade física, mas, mais importante, que transfiram esses hábitos para a vida diária. Esta premissa está patente na última fase do modelo *Fitness Education* (McConnell, 2014), que procura potenciar incrementos de atividade física nos alunos, envolvendo-os de forma ativa no seu desenvolvimento, contando para isso com estratégias colaborativas em pequenos grupos. O objetivo deste estudo foi verificar a eficácia de um programa de aptidão física ao longo do ano letivo, recorrendo a estratégias como a avaliação da aprendizagem e o trabalho em pequenos grupos. Os participantes foram 20 alunos do 11º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Os dados foram recolhidos através de uma bateria de testes de aptidão física e de entrevistas em grupo focal. Para a análise dos dados quantitativos recorreu-se a estatística inferencial não paramétrica, e à análise temática para a análise de dados qualitativos. Os resultados evidenciaram o impacto positivo da implementação do programa de aptidão física, bem como das estratégias utilizadas.

PALAVRAS-CHAVE: APTIDÃO FÍSICA; AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM; ESTRATÉGIAS DE ENSINO.

6.2- Abstract

Levels of physical activity in adolescents have been decreasing over the years, so it is essential to create effective strategies to reverse this trend. Schools, in general, and physical education, in particular, have an essential role (Peralta *et al.*, 2020) in building a plan that encourages all students to increase their levels of physical activity, but, more importantly, to transfer these habits into their future daily lives. This premise is reflected in the latest phase of the Fitness Education model (McConnell, 2014), which seeks to boost students' physical activity levels by actively involving them in their development, using collaborative strategies in small groups. The aim of this study was to verify the effectiveness of a physical fitness programme throughout the school year, using strategies such as learning assessment and small group work. The participants were 20 students a 11th-grade class with aged between 16 and 18 years old. The data was collected through a battery of physical fitness tests and focus group interviews. Non-parametric inferential statistics were used to analyse the quantitative data and thematic analysis was used to analyse the qualitative data. The results showed the positive impact of the implementation of the fitness programme, as well as the strategies used.

KEYWORDS: PHYSICAL FITNESS; ASSESSMENT FOR LEARNING; TEACHING STRATEGIES.

6.3- Introdução

Na atualidade, têm-se agravado os índices de obesidade e baixa atividade física nas crianças e adolescentes, evidenciando a urgência de desenvolver estratégias eficazes para promover estilos de vida mais saudáveis nesta faixa etária (Organization, 2019). Tendo em conta este paradigma, segundo os dados observados em 2016 pela revista Lancet, Portugal registou uma percentagem de atividade física insuficiente, de 84,3% (em adolescentes de ambos os sexos) (Guthold *et al.*, 2020).

A regularidade de atividade física, está associada a inúmeros benefícios fisiológicos e psicossociais e tem o potencial de melhorar a qualidade de vida das crianças e adolescentes (Oja & Paksööt, 2022; Ortega *et al.*, 2008). Neste sentido, a escola, local onde os alunos permanecem a maioria do dia, é o cenário ideal para dar oportunidade aos alunos de serem fisicamente ativos (Peralta *et al.*, 2020) e assim dar início à mudança de mentalidade e comportamento relativamente à atividade física (Flynn *et al.*, 2006; van Sluijs *et al.*, 2007).

As aulas de Educação Física (EF) possuem um papel privilegiado e insubstituível no desenvolvimento integral do aluno, quer ao nível dos conhecimentos a adquirir na temática da atividade física, como na sua operacionalização enquanto competência motora (Klein & Vogt, 2019). Os professores assumem um papel de extrema importância neste objetivo, porquanto desempenham um papel fundamental na transmissão do conhecimento teórico e prático, correspondendo a um pré-requisito para que os alunos se tornem competentes, autónomos e eficazes na sua prática (Herold & Waring, 2016).

Na escola, um dos domínios incluídos nas Aprendizagens Essenciais, é o domínio da Aptidão Física (ApF), que tem como objetivo desenvolver capacidades nos alunos ao nível da aptidão muscular (AM) e aptidão cardiorrespiratória (ACR) (Shape, 2015). Para isso é necessário compreender a ApF, que consiste na concretização de um conjunto de atividades físicas com energia e vigor sem excesso de fadiga, sendo a mesma dependente das características inatas e adquiridas pelo indivíduo (Ortega *et al.*, 2008). Este conceito é complexo e amplo, e engloba duas vertentes: uma relacionada ao

desempenho e outra relacionada à saúde (Welk, Corbin, & Dale, 2000). A ACR, uma componente da ApF, refere-se à capacidade dos sistemas cardiovascular e respiratório de fornecerem oxigênio às mitocôndrias do músculo esquelético para a produção de energia necessária durante a atividade física (Ross *et al.*, 2016). O consumo máximo de oxigênio atingido durante um exercício máximo progressivo até a exaustão voluntária, foi reconhecido pela Organização Mundial de Saúde como o melhor indicador da ACR (Ortega *et al.*, 2008).

Em diversos estudos, a ACR apresenta melhorias nos perfis cardiometabólicos (Greca & Silva, 2017), sendo um fator de proteção contra riscos cardiovasculares na vida adulta (Hogstrom, Nordstrom, & Nordstrom, 2014) e na melhoria da percepção de saúde e bem-estar (Fuller *et al.*, 2017; Ørntoft *et al.*, 2016). A promoção da ACR relacionada à saúde na EF provou ser um fator importante para melhorar a ACR das crianças, onde a intensidade, a idade e o peso têm um impacto significativo (Peralta *et al.*, 2020).

A AM é a capacidade de realizar um trabalho contra uma resistência. Devido a vários fatores que influenciam a força máxima gerada pelo corpo, como, por exemplo, o tamanho e o número de músculos envolvidos, a proporção de fibras musculares chamadas à ação, a coordenação dos grupos musculares, não existe um teste único para medir força muscular (Ortega *et al.*, 2008). Estudos indicam que com a realização de AM existe uma redução do índice de massa corporal, diminuição da adiposidade (Artero *et al.*, 2012; Smith *et al.*, 2014) e maior da densidade mineral óssea (Garcia-Hermoso *et al.*, 2019; Smith *et al.*, 2014).

Vários estudos têm demonstrado que quando existe cumprimento das recomendações da Organização Mundial de Saúde com a devida supervisão, é possível desenvolver programas de treino de força na aula de EF, com impactos positivos na AM (Myer *et al.*, 2011). Ainda assim, a promoção de hábitos regulares de atividade física pode ser beneficiada quando se recorrem a estratégias de suporte, nomeadamente a Avaliação para a Aprendizagem (ApA) e a Aprendizagem Cooperativa (AC).

A ApA, uma ferramenta centrada no aluno é indispensável no processo educacional, na medida em que desenvolve e suporta a metacognição e sustenta

a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem (De Vries et al., 2022). Ao contrário das abordagens tradicionais, que utilizam a avaliação como uma ferramenta de verificação ou certificação, a ApA enquadra-se no conceito de Avaliação Formativa (AF), entendendo-se esta como o conjunto das informações que potencia o fornecimento de *feedback* aos alunos acerca da sua própria aprendizagem, orientando-o na prossecução dos objetivos estabelecidos (Black & Wiliam, 1998; Hay, 2006; Lund & Veal, 2013).

A investigação nesta área tem revelado impactos diferenciados da ApA. Segundo Willis (2011), os alunos tornam-se mais capazes e autónomos na própria aprendizagem, notando-se maiores progressos de aprendizagem (Christoforidou & Kyriakides, 2021).

Outra estratégia útil para a aumento dos níveis de atividade física dos alunos é a AC, enquanto modelo pedagógico centrado no aluno que promove o trabalho em pequenos grupos para que os alunos se desenvolvam de forma otimizada (Jolliffe, 2015). Segundo Gillies (2014), a AC aumenta, reforça e melhora a aprendizagem dos alunos nos domínios físico, cognitivo, social e afetivo promovendo diferenças substanciais na aprendizagem dos alunos. Outros autores, referiram efeitos positivos da AC no desempenho académico, nas competências e relações interpessoais, no reforço da participação e na saúde psicológica (Casey & Quennerstedt, 2020; Dyson, 2005).

Pelo exposto, o recurso a estratégias como a ApA e a AC podem ser um estímulo potenciador de uma participação mais ativa e comprometida na atividade física.

Assim, o objetivo deste estudo foi verificar a eficácia de um programa de ApF, numa turma do 11º ano, contando com a implementação de estratégias de ApA e AC ao longo do ano letivo, procurando fazer uma análise diferenciada em função do sexo.

6.4- Metodologia

6.4.1- Participantes

A amostra do presente estudo foi constituída por 20 alunos de EF, de uma turma do 11º ano do curso de científico-humanístico de Línguas e Humanidades de uma escola da região do grande Porto. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo 12 (60%) do sexo feminino e oito (40%) do sexo masculino.

Todos os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo, qual a intenção da sua participação e da possibilidade de abandonarem o estudo a qualquer momento. Os encarregados de educação assinaram um consentimento informado autorizando a participação dos seus educandos no estudo. Foram também garantidas as condições de anonimato e de confidencialidade dos dados.

6.4.2- Desenho da intervenção do programa de Aptidão Física

No 1º semestre foram lecionadas 32 aulas (17 aulas de 50 min e 15 aulas de 100 min) e 16 aulas no 2º semestre (8 de 50 min e 8 de 100 min). As aulas de 50 minutos foram dedicadas à execução do programa de ApF, em contrapartida, nas aulas de 100 minutos, foram reservados somente os últimos 15 minutos de aula. A duração do programa foi de 29 semanas, sendo que, ao longo do ano letivo, foram criadas diferentes fases com trabalhos diferenciados.

A Fase um, no início do processo de ApF nas aulas, o MID foi aplicado, permitindo ter uma maior eficácia na aplicação de ritmo de aprendizagem e controlo da turma. Essa fase, coincide com o primeiro e segundo degrau do modelo *Fitness Education*, “*Doing Activity*” e “*Getting it*”, respetivamente. Esta fase decorreu até ao primeiro momento de testes físicos, ou seja, durante as primeiras 15 aulas.

A Fase dois, após a primeira fase, na qual os alunos adquiriram competências técnicas e aumentaram a sua ApF, iniciou-se o processo de autonomia e responsabilidade, para preparar os alunos para o segundo

momento de testes físicos. A duração desta fase foi de 13 semanas, desde a aula 15 até à aula 34, havendo diversos processos no decorrer desse tempo.

Com os resultados recolhidos do primeiro momento de testes físicos (Anexo 8), os alunos foram divididos em pequenos grupos de trabalho (4 elementos), grupo 1 ao 3 (avançado) e grupo 4 e 5 (básico), com a aplicação da AC para potenciar o desenvolvimento da ApF e da ApA e dos conceitos psicossociais (Anexo 9). Nesta fase, houve duas abordagens distintas: a aplicação de um plano de ApF uniforme para todos os elementos do grupo (Anexo 10), garantindo que todos recebessem instruções e atividades semelhantes, e uma mais individualizada (**Fase quatro**), que consistiu na elaboração de um plano específico para cada aluno, com os exercícios mais adequados a cada um deles de forma a que os alunos pudessem elevar as suas capacidades, e em todas as aulas havia ajustamentos conforme Fdb do professor e aluno (autoavaliação) com modificação de exercícios ou aumento de intensidade (Anexo 11).

A **fase três**, coincidiu com o momento de regresso dos alunos após interrupção do ano letivo. Com o retorno, foi necessário relembrar todas as regras e rotinas e ter um controlo dos comportamentos desviantes com o uso do MID num curto espaço temporal e após isso a AC.

Desde a fase dois até à fase quatro, coincidiu com o degrau “*Self-assessment*”, do modelo de *Fitness Education*, tendo uma importância muito grande na capacidade do aluno em identificar as suas facilidades e fragilidades na ApF. Desta forma permitiu que, o aluno participasse diretamente no seu próprio processo de aprendizagem, potenciando o seu envolvimento, participação e a sua consciência de refletir para melhorar. Este foi o ponto importante de todo o programa de ApF.

A **fase cinco**, contou com a construção do plano de treino pelo próprio aluno (Anexo 12), tendo por base todo o que foi aprendido nas dicas da semana e nas conversas com o professor. Esta fase corresponde ao degrau “*self-planning*” e “*Lifetime fitness*”, do modelo *Fitness Education*. Nesta fase também foram criados desafios semanais, fora do contexto escolar, com vista a levar a prática de atividade física para lá da escola, comprovando a execução com

vídeos e fotos, correspondendo ao último degrau, “*Lifetime fitness*” do modelo *Fitness Education*.

Quadro 3: Fases do programa de Aptidão física

	1 (19 set) - 14 (9 nov)	15 (14 nov) - 23 (14 dez)	24 (2 jan) - 34 (22 fev)	35 (27 fev) - 43 (26 mar)	44 (9 abr) - 48 (30 abr)
Fases	1	2	3	4	5
Execução	Processo de ApF	Processo de autonomia e responsabilidade	Recuperação do processo de ApF	Processo de autonomia e responsabilidade - Individual	Processo de realização do próprio plano
Centrado	Professor	Professor	Professor/Aluno	Professor/Aluno	Aluno
Desafios		Processo de liderança no grupo Desafio “Ir mais além”		Processo de escolha de exercício	Construção do plano
Modelo/estratégias	MID	AC	1º MID + 2º AC (aula 31)	AC	AC
Avaliação testes físicos	1º momento: aula 11 (31 out) - 12 (2 nov)	2º momento: aula 22 (12 dez) - 23 (14 dez)		3º momento: aula 42 (21 mar) - 43 (26 mar)	

6.4.3- Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

6.4.3.1- Avaliação da Aptidão física

Os dados foram recolhidos em três momentos, sendo o primeiro no dia 31 de outubro, oito semanas após o início do ano letivo. Esta distância temporal permitiu que os alunos se preparassem visto que a maioria dos alunos vinha de um período longo sem praticar atividade física. O segundo momento aconteceu no dia 12 de dezembro, antes da interrupção letiva, e o terceiro momento no dia 21 de março. Para recolher os dados referentes à ApF dos alunos, o NE e o PC definiram a aplicação de vários testes presentes na bateria de testes Fitescola, selecionando aqueles que seriam mais pertinentes para o desenvolvimento do programa de ApF. Este programa compreendeu duas grandes componentes, a ACR e a AM e foram realizados em três momentos.

Aptidão cardiorrespiratória

Para a ACR foi realizado o teste de vaivém, conhecido como teste de corrida de 20 metros. O teste envolve correr repetidamente entre duas linhas distantes 20 metros uma da outra, ao ritmo de sinais sonoros que aumentam progressivamente a velocidade. Os participantes devem tocar a linha de chegada com um pé antes que o próximo sinal sonoro seja emitido.

Aptidão Muscular

A AM foi avaliada através do teste de abdominais, que consiste na execução do maior número de abdominais a uma cadência predefinida, com o objetivo de avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal; o teste de flexões de braços consiste na execução do maior número de flexões de braços, a uma cadência predefinida afim de avaliar a força de resistência dos membros superiores; o teste de impulsão horizontal consiste em atingir a máxima distância num salto em comprimento a pés juntos com o propósito de avaliar a força explosiva dos membros inferiores e o teste de impulsão vertical consiste em atingir a máxima distância num salto vertical, movimentando os pés em simultâneo; este teste pretende avaliar a força explosiva dos membros inferiores.

6.4.3.2- Avaliação da percepção dos alunos

As percepções dos alunos acerca do impacto do desenvolvimento do programa de ApF e das estratégias aplicadas (a ApA e a AC), foram recolhidas através de entrevistas de grupo focal de natureza semiestruturada.

Neste estudo os participantes foram divididos em dois grupos de cinco alunos, escolhidos pelo investigador. A escolha dos alunos seguiu os seguintes critérios: a) capacidade de diálogo e percepção; b) desenvolvimento do aluno ao longo do ano letivo em termos de ApF; c) escolha de alunos com níveis diferenciados. A entrevista foi conduzida pelo investigador no gabinete do departamento de expressões da escola frequentada pelos participantes do estudo, local reservado e tranquilo, e foi gravada com um telemóvel. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos.

Este tipo de entrevista apresenta benefícios na recolha de relatos aprofundados da experiência pessoal e das reflexões de pensamento sobre um tema específico (Patton, 2002), especialmente quando há uma predisposição para comunicar, relatar e refletir as opiniões, devido ao detalhe das experiências e vivências e à flexibilidade de oportunidade para que os alunos possam responder e discutir ideias. Para tal, o investigador deu liberdade de construção de sentido, intervindo com questões espontâneas (Braun & Clarke, 2013).

A preparação das entrevistas surgiu de um processo rigoroso, com a realização de um guião no sentido de desenvolver o objetivo do estudo, com foco na perceção dos alunos acerca do programa desenvolvido na ApF e nas estratégias de ApA e AC.

6.4.4- Procedimentos de análise dos dados

Análise estatística

O tratamento dos dados foi realizado no programa estatístico IBM SPSS (v. 27 para Windows). Os dados resultantes dos testes físicos de ApF foram caracterizados recorrendo à estatística descritiva (média, desvio padrão), A análise da normalidade dos dados foi verificada através do teste Shapiro-Wilks, que revelou ausência de distribuição normal, pelo que a análise estatística recorreu a testes não paramétricos para as análises pretendidas. Acresce o facto de a amostra ser inferior a 30 sujeitos, o que reforça a utilização deste tipo de testes. Assim, para testar a evolução dos alunos nos diferentes testes, entre os diferentes momentos de avaliação (M1, M2, M3), de cada uma das amostras (feminino e masculino) foi utilizado o teste de Wilcoxon.

O tamanho do efeito das diferenças encontradas foi estimado com a estatística r para testes não paramétricos (Field, 2013) usando a fórmula: $r = Z / \sqrt{N}$ onde Z representa o score Z resultante do teste não paramétrico; e, N para o número total de sujeitos. De acordo com Cohen (1988), foi considerado um tamanho de efeito pequeno com $r < 0,30$, um tamanho de efeito moderado com r entre 0,31 e 0,50 e um tamanho de efeito grande com $r > 0,50$.

O nível de significância (valor p) foi de $< 0,05$.

Análise Temática

Após a gravação da entrevista em grupo focal, esta foi escutada posteriormente, para retificar e garantir a familiaridade de todo o conteúdo registado. De seguida, toda a conversa foi transcrita para um ficheiro *Word*, para apresentar com rigor as intervenções dos alunos. As respostas dos entrevistados

foram analisadas recorrendo ao procedimento da análise temática (Braun & Clarke, 2006).

A análise temática apresenta-se como um conjunto de abordagens analíticas utilizadas para identificar padrões de significado num conjunto de dados qualitativos os quais são interpretados quanto ao seu significado inerente.

As fases consideradas na análise temática foram as seguintes: 1) leituras repetidas das intervenções ocorridas durante as entrevistas, com o objetivo de se familiarizar com os dados, e anotar todos os assuntos discutidos; 2) definição de padrões ou códigos iniciais, procurando captar conteúdo semelhante dentro dos dados, com o critério de pertinência para o objetivo do estudo e a frequência de indicação pelos participantes; 3) definição e desenvolvimento dos temas/padrões e seleção de excertos que representam esses temas; 4) revisão e ajuste dos temas, procurando obter o refinamento dos mesmos e eliminação de alguns pela falta de relevância com o estudo; 5) atribuição e nomeação de nomes aos temas; 6) desenvolvimento do modelo conceitual, redação, processo que envolve a criação de uma representação única dos dados e muitas vezes é guiado por teorias existentes.

Após analisar as intervenções de todos os alunos entrevistados no grupo focal, a análise temática resultou na elaboração de 2 temas: 1) Constituição de grupo; 2) Efeitos e benefícios associados.

6.5- Resultados e discussão

Avaliação Aptidão Física

Nos quadros dos resultados de cada um dos testes, são apresentados, por um lado, a estatística descritiva para os resultados obtidos em cada teste, para cada uma das amostras, nos diferentes momentos de avaliação, e, por outro, a estatística inferencial, cujo objetivo é fornecer um conjunto de valores representativos e com o raciocínio necessário para, a partir dos dados, se obter conclusões gerais.

Nos quadros 4 e 5, podemos verificar que, na turma, do M1 para o M3 verificaram-se aumentos bastante significativos, ($p=0.029$; $r= 0.49$) assim como

na amostra feminina verificaram-se também aumentos muito significativos do M1 para o M3, ($p=0.008$; $r= 0.77$). No que respeita à amostra masculina, ainda que registre um ligeiro aumento de percursos no Vaivém ao longo dos diferentes momentos, as diferenças não são estatisticamente significativas em nenhum dos momentos ($p>0,05$).

Quadro 4: Valores médios dos percursos (vaivém) nos diferentes momentos em função da turma e do sexo

	M1 $\bar{x} \pm DP$	M2 $\bar{x} \pm DP$	M3 $\bar{x} \pm DP$
Total (n=20)	43,8 $\pm$ 5.37	45,6 $\pm$ 5.27	47,2 $\pm$ 4.85
Feminino (n=12)	28,2 $\pm$ 4,24	30,9 $\pm$ 4,92	33,4 $\pm$ 4,38
Masculino (n=8)	67,3 $\pm$ 4,75	67,5 $\pm$ 4,12	67,9 $\pm$ 3,50

$\bar{x}$ = média; DP = desvio padrão; n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3.

Quadro 5: Estatística inferencial de evolução dos resultados do vaivém no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo

	M1 – M2			M2 – M3			M1 – M3		
	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
Total (n=20)	0.906	0.365	0.20	0.626	0.532	0.14	2.180	0.029*	0.49
Feminino (n=12)	1.247	0.212	0.36	0.772	0.440	0.22	2.670	0.008*	0.77
Masculino (n=8)	0.135	0.893	0.05	0.105	0.916	0.03	0.338	0.735	0.12

n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3; p= nível de significância; * diferença estatisticamente significativa; Z = estatística de teste padronizado; r = effect size.

Nos quadros 6 e 7, relativo ao desempenho no teste de flexões, verificou-se que na turma, houve um aumento muito significativo do M1 para o M2 ($p= < 0.005$; $r= 0.76$) e do M1 para M3 ($p= 0.003$; $r= 0.66$), assim como na amostra feminina verificaram-se também aumentos significativos do M1 para o M2 ($p= 0.004$; $r= 0.82$) e do M1 para M3 ($p= 0.009$; $r= 0.76$). No que respeita à amostra masculina, ainda que registre um aumento do M1 para M2, deu-se um decréscimo

do M2 para o M3 ainda que em nenhum deles com significado estatístico ($p > 0,05$).

Quadro 6: Valores médios das flexões nos diferentes momentos em função da turma e do sexo

	M1 $\bar{x} \pm DP$	M2 $\bar{x} \pm DP$	M3 $\bar{x} \pm DP$
Total (n=20)	13,4 $\pm$ 1.72	18,5 $\pm$ 1.72	16,6 $\pm$ 1.71
Feminino (n=12)	9,6 $\pm$ 1,70	15,2 $\pm$ 2,08	13,3 $\pm$ 2,22
Masculino (n=8)	19,1 $\pm$ 2,34	23,4 $\pm$ 2,04	21,4 $\pm$ 1,64

$\bar{x}$ = média; DP = desvio padrão; n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3.

Quadro 7: Estatística inferencial de evolução dos resultados das flexões no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo

	M1 – M2			M2 – M3			M1 – M3		
	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
Total (n=20)	3.391	< 0.001*	0.76	1.377	0.168	0.31	2.968	0.003*	0.66
Feminino (n=12)	2.854	0.004*	0.82	0.538	0.590	0.16	2.628	0.009*	0.76
Masculino (n=8)	1.832	0.067	0.65	1.270	0.204	0.20	1.527	0.127	0.54

n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3; p= nível de significância; * diferença estatisticamente significativa; Z = estatística de teste padronizado; r = effect size.

Nos quadros 8 e 9, apresentam-se os valores médios conseguidos no teste de abdominais, notando-se um aumento significativo no número de repetições na turma, do M1 para o M2, ($p = 0.006$; $r = 0.62$). Para a amostra feminina, verificou-se um aumento crescente e significativo do número de repetições, do M1 para o M2, ($p = 0.021$; $r = 0.67$), e do M1 para o M3, ($p = 0.016$; $r = 0.69$). No que respeita à amostra masculina, ainda que registre um aumento do M1 para M2 e M1 para M3, deu-se um decréscimo do M2 para o M3, ainda que em nenhum deles com significado estatístico ($p > 0,05$).

Quadro 8: Valores médios dos abdominais nos diferentes momentos em função da turma e do sexo

	M1 $\bar{x} \pm DP$	M2 $\bar{x} \pm DP$	M3 $\bar{x} \pm DP$
Total (n=20)	44,5 $\pm$ 4.65	58,2 $\pm$ 5.02	59,5 $\pm$ 5.20
Feminino (n=12)	33,3 $\pm$ 3,05	47 $\pm$ 6,16	49,8 $\pm$ 6,85
Masculino (n=8)	61,3 $\pm$ 7,63	75 $\pm$ 3,78	73,9 $\pm$ 4,86

$\bar{x}$ = média; DP = desvio padrão; n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3.

Quadro 9: Estatística inferencial de evolução dos resultados dos abdominais no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo

	M1 – M2			M2 – M3			M1 – M3		
	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
Total (n=20)	2.772	0.006*	0.62	0.667	0.505	0.15	2.741	0.06	0.61
Feminino (n=12)	2.315	0.021*	0.67	1.020	0.308	0.29	2.401	0.016*	0.69
Masculino (n=8)	1.483	0.138	0.52	1.000	0.317	0.35	1.483	0.138	0.52

n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3; p= nível de significância; * diferença estatisticamente significativa; Z = estatística de teste padronizado; r = effect size.

Nos quadros 10 e 11 relativos à impulsão horizontal e nos quadros 12 e 13 relativos à impulsão vertical, os resultados encontrados são quase similares. Ou seja, na turma e em ambos os sexos, ainda que se identifiquem ligeiras melhorias ao longo do tempo, nenhuma é estatisticamente significativa ($p > 0,05$).

Quadro 10: Valores médios da impulsão horizontal nos diferentes momentos em função do turma e do sexo

	M1 $\bar{x} \pm DP$	M2 $\bar{x} \pm DP$	M3 $\bar{x} \pm DP$
Total (n=20)	178 $\pm$ 6.92	178 $\pm$ 7.02	179 $\pm$ 7.40
Feminino (n=12)	158 $\pm$ 5.65	158 $\pm$ 6.17	156 $\pm$ 5.50
Masculino (n=8)	209 $\pm$ 5.72	206 $\pm$ 6.55	213 $\pm$ 4.79

$\bar{x}$ = média; DP = desvio padrão; n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3.

Quadro 11: Estatística inferencial de evolução dos resultados da impulsão horizontal no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo

	M1 – M2			M2 – M3			M1 – M3		
	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
Total (n=20)	0.243	0.808	0.06	0.087	0.931	0	0.181	0.856	0.05
Feminino (n=12)	0.157	0.875	0.05	1.100	0.271	0.32	0.846	0.398	0.25
Masculino (n=8)	0.211	0.833	0.08	1.153	0.249	0.41	1.053	0.292	0.37

n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3; p= nível de significância; * diferença estatisticamente significativa; Z = estatística de teste padronizado; r = effect size.

Quadro 12: Valores médios da impulsão vertical nos diferentes momentos em função da turma e do sexo

	M1 $\bar{x} \pm DP$	M2 $\bar{x} \pm DP$	M3 $\bar{x} \pm DP$
Total (n=20)	35,2 $\pm$ 2.04	36,2 $\pm$ 2.07	36,9 $\pm$ 2.07
Feminino (n=12)	30,8 $\pm$ 2.06	31 $\pm$ 1.86	30,9 $\pm$ 1.63
Masculino (n=8)	41,6 $\pm$ 2.86	43,9 $\pm$ 2.61	45,8 $\pm$ 2.41

$\bar{x}$ = média; DP = desvio padrão; n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3.

Quadro 13: Estatística inferencial de evolução dos resultados da impulsão vertical no teste de Wilcoxon nos três momentos em função da turma e do sexo

	M1 – M2			M2 – M3			M1 – M3		
	Z	p	r	Z	p	r	Z	p	r
Total (n=20)	1.256	0.209	0.28	0.571	0.568	0.13	1.139	0.255	0.26
Feminino (n=12)	0.287	0.774	0.08	0.079	0.937	0.03	0.178	0.858	0.06
Masculino (n=8)	1.511	0.131	0.53	0.813	0.416	0.29	1.897	0.058	0.67

n = número de participantes; M1 = momento 1; M2 = momento 2; M3 = momento 3; p= nível de significância; * diferença estatisticamente significativa; Z = estatística de teste padronizado; r = effect size.

Segundo os resultados, corroboram com o que refere Tomkinson *et al.* (2018), que o sexo masculino obtém melhores resultados na ApF, AM e ACR do que o sexo feminino.

Avaliação da percepção dos alunos

Com os resultados verificados na análise quantitativa da turma, podemos constatar que apesar de haver diferenças significativas, provavelmente parecem ser sustentadas em grande medida pelos resultados obtidos pelo sexo feminino. Assim, foram investigados fatores que possam justificar essas diferenças.

No vaivém, verificaram-se diferenças significativas no sexo feminino do M1 para o M3, o que, na percepção das alunas se deveu ao trabalho efetuado ao longo do ano letivo nomeadamente com a combinação da ApF com a ACR:

“... a inclusão da ACR entre exercícios de ApF, com 4 corridas lentas e com 2 corridas rápidas, ajudou a desenvolver as minhas capacidades e daí conseguir melhorar os meus resultados no vaivém.” (Aluna 1)

Estes resultados, vão de encontro com Minatto *et al.* (2016), que afirma que a combinação da ACR com a ApF origina resultados positivos.

Nos testes de força abdominal, o patamar imposto pela turma no M1 foi entendido pelas alunas, um dos fatores potenciadores do comprometimento para alcançar melhores registros, como refere uma aluna:

“... senti-me bem ao conseguir ultrapassar os 60, então quis continuar e por acaso até consegui chegar ao fim.” (Aluna 2)

As alunas sugerem que no teste de flexões, a diferença significativa verificada, pode ter origem no trabalho em pequenos grupos, mas com o ajustamento específico para cada aluno, como suporta uma das alunas no seu relato:

“... achei bom, porque era uma maneira de nos desafiar e alcançar outros resultados.” (Aluna 8)

Com os resultados obtidos ao longo dos diferentes momentos, as alunas demonstraram uma certa vontade de alcançar outros patamares:

“Tendo em conta os resultados, eu agora já não estou indiferente. Então quero fazer melhor quando não chego aos objetivos que coloco na minha própria cabeça, ficando irritada e a pensar o que tenho de fazer para conseguir alcançar.” (Aluna 3)

“Eu antes não sabia fazer nada. Agora vejo o progresso, especialmente nos testes físicos, nos resultados obtidos, devido aos planos, ao esforço e à motivação.” (Aluna 2)

Os alunos também percecionaram mudanças ao longo do tempo nas estratégias aplicadas no programa de ApF, que na sua opinião potenciaram a criação de objetivos, metas e consequentes melhorias como relatam os alunos:

“A evolução foi grande, porque com a criação de objetivos, de novas metas, vamos nos esforçar cada vez para obter os melhores resultados possíveis. Depois há uma altura que a pessoa já nota que já consegue fazer coisas que antes eram difíceis com mais facilidade.” (Aluno 9)

“As estratégias utilizadas, encaixaram perfeitamente na nossa turma e, isso foi muito importante.” (Aluno 7)

Para sustentar a melhoria das raparigas, o trabalho em pequenos grupos constituído de forma mista e por níveis é apontado como um dos fatores potenciadores como refere a aluna:

“Havia equipas mistas e eu acho que isso foi benéfico no trabalho de grupo.”
(Aluna 4)

Nos rapazes, a constituição mista no trabalho em pequenos grupos e os resultados nos momentos de alguns alunos poderão ter sido dois dos motivos para não se verificarem diferenças significativas.

Nas raparigas e nos rapazes, a transferência do plano de grupo para um plano mais individualizado, é apontado como um dos fatores onde houve uma maior envolvimento e comprometimento no desenvolvimento do programa:

“... a existência dos planos melhorou bastante a evolução, eu acho que foi benéfica para todos.” (Aluno 5)

“Com a realização específicos para nós, permitiu evoluir e melhorar a nossa capacidade e os nossos resultados. Agora posso fazer ao meu ritmo, concentrar-me em mim própria e em executar bem. Então para mim foi benéfico.” (Aluna 3)

Desta forma, a melhoria evidenciada no M3, eventualmente, pode ter sido pela progressão do desenvolvimento do programa cada vez mais específico para cada aluno e por estarem perto da avaliação final.

1- Constituições dos grupos

Uma das estratégias foi o trabalho colaborativo em pequenos grupos de trabalho, que pode ter sido um dos fatores importantes no alcance de melhorias

significativas. Quando questionados, as opiniões divergem, pois, as meninas reportam que sim, foi importante estabelecer ligação e interação com os colegas:

“Foi benefício o trabalho em grupo, para aumentar os meus índices de trabalho. Se quero ser melhor, tenho de olhar para os melhores, não para os piores. Ao olhar para os melhores, eu quero chegar aquele nível, enquanto se estivesse sozinho não.”
(Aluna 4)

“A presença dos colegas ajudou no desenvolvimento das minhas capacidades, na correção da execução em certos exercícios e em saber trabalhar em equipa. Quando se está sozinho, é mais fácil desistir do que quando estamos rodeados de pessoas.” **(Aluna 4)**

Os argumentos das meninas vai de encontro com o que afirma Ryle (2009), que refere que os alunos tornam-se gradualmente conscientes das suas ações, procuram mudá-las com base nos erros cometidos e estão conscientes da importância de aprender com os outros.

Por outro lado, as raparigas reportam que não gostaram devido à pressão:

“... a ideia da pressão e da capacidade de não conseguir atingir o objetivo pré-definido enquanto elemento do grupo.” **(Aluna 2)**

Os rapazes, reportam que o trabalho em pequenos grupos:

“... não foi muito benéfico porque ao estarmos em grupo com pessoas que conhecemos, acaba sempre por haver um certo facilitismo, e acabamos por não estar focados no que temos de fazer.” **(Aluno 5)**

“... não me senti assim tão motivado como me sinto motivado nos planos individuais. Possivelmente por causa da minha natureza, de gostar mais, de trabalhar sozinho.” **(Aluno 5)**

Por outro lado, há quem reconheça a importância deste trabalho em grupo para com o compromisso com a tarefa:

“... sei que tenho de ir porque todas as pessoas estão prontas, portanto eu vou-me esforçar e tentarei fazer melhor.” (Aluno 5)

“Destaco também o trabalho de autonomia entre os elementos de cada grupo durante as atividades. Ao incentivar a cooperação e a partilha de responsabilidade, observei um aumento na coesão do grupo. Os alunos demonstraram não apenas competências físicas, mas também habilidades sociais e de liderança, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e colaborativo. Este aspeto reforçou a minha convicção na importância de cultivar não apenas as habilidades físicas, mas também as competências sociais e emocionais na prática da ApF.”
(Diário de bordo, 7 de novembro de 2023)

Os resultados mostraram duas perspetivas a partir do trabalho em pequenos grupos, o que vai de encontro com o que Fletcher (2008) diz que existem vantagens (ajuda dos elementos com maiores capacidades aos elementos com menores dificuldades, a capacidade de liderança e de conceitos psicossociais) e desvantagens (a motivação de estar incluídos com elementos menos aptos) associadas às constituições de grupos.

2- Efeitos e benefícios associados

Autorreflexão

Na perceção das alunas, a melhoria crescente do M1 para o M3, com mais significância no sexo feminino, deveu-se à habilidade de analisar criticamente e se autoavaliar ao longo do desenvolvimento do programa onde no início:

“... por vezes não temos a noção de quais são os nossos pontos fracos e até podemos estar a realizar exercícios incorretamente.” (Aluna 6)

E, por outro lado, a ApA e as conversas com o professor, possibilitou o aumento da compreensão e da melhoria dos resultados:

“... dá-nos uma liberdade, o que nos deixa também mais recetivos a mudanças.” (Aluno 5)

“Acho que ninguém vai saber melhor do que nós as nossas próprias dificuldades e o que devemos melhorar..., mas quando somos nós a avaliar-nos, temos a tendência de pensar que não conseguimos atingir um objetivo, mas acho que uma pessoa de fora (professor) consegue nos avaliar melhor e perceber a forma de chegarmos lá.” (Aluna 6)

“... ajuda-nos a ter uma autorreflexão do que é que nós fazemos, do que é que nós temos mais dificuldade e mais facilidade, depois o professor pode ajudar-nos a acrescentar mais desafios/dificuldades.” (Aluno 7)

Motivação

A elaboração dos planos e a participação no processo por parte dos alunos, potenciou o seu envolvimento, a motivação para a ApF:

“... por causa destes planos, eu fui-me esforçando mais, porque eu fui tentando fazer mais por causa daquela motivação.” (Aluno 9)

“Eu sinto que houve sempre um crescendo de motivação, ao longo das fases, estava mais motivado e era ajudado também pelos colegas.” (Aluno 5)

“Acaba por motivar ainda mais, porque participamos no nosso processo de aprendizagem, como posso dizer, participamos realmente na aula.” (Aluna 6)

Também Black and Wiliam (1998) corroboram que a construção da própria aprendizagem aumenta a motivação dos alunos e o envolvimento em todo o tipo de tarefas.

6.6- Conclusão

Com estes resultados evidenciados ao longo dos momentos, especificamente entre o M1 e o M2 e o M1 e o M3 com a aplicação de diferentes estratégias, parece ter contribuído para as melhorias nos resultados.

O programa desenvolvido da ApF, a capacidade de autorreflexão e envolvimento na prática apresentou benefícios positivos e evolução, na ApF, AM e ACR, nos dois sexos, com maior destaque para o sexo feminino que apresentou diferenças significativas.

Este estudo apresenta algumas limitações, como a número da amostra, para se tirar conclusões mais precisas. Em futuros estudos, seria importante o aumento do número de participantes na amostra, mais baterias de testes, inclusão de grupo de controlo e de um grupo experimental e incluir mais variáveis como o IMC, peso, comportamento sedentário, entre outras.

6.7- Referências Bibliográficas

- Artero, E. G., Lee, D.-c., Lavie, C. J., España-Romero, V., Sui, X., Church, T. S., & Blair, S. N. (2012). Effects of muscular strength on cardiovascular risk factors and prognosis. *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation and Prevention*, 32(6), 351-358.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Casey, A., & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023-1037.
- Christoforidou, M., & Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamci approach to teacher professional development. *Sudies in educational evaluation*, 70(6).

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge: New York, NY, USA.
- De Vries, J. A., Dimosthenous, A., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2022). The impact of an assessment for learning teacher professional development program on students' metacognition. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(1), 109-129.
- Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: Focusing on social interactions and decision-making. In *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice* (pp. 149-168). Champaign, IL, USA.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE: Newbury Park, CA, USA.
- Fletcher, T. (2008). Grouping students by ability in physical education: The good, the bad, and the options. *Physical and Health Education Journal*, 74(3), 6-10.
- Flynn, M. A., McNeil, D. A., Maloff, B., Mutasingwa, D., Wu, M., Ford, C., & Tough, S. C. (2006). Reducing obesity and related chronic disease risk in children and youth: a synthesis of evidence with 'best practice' recommendations. In *Obes Rev* (Vol. 7 Suppl 1, pp. 7-66).
- Fuller, C. W., Orntoft, C., Larsen, M. N., Elbe, A. M., Ottesen, L., Junge, A., Dvorak, J., & Krstrup, P. (2017). 'FIFA 11 for Health' for Europe. 1: effect on health knowledge and well-being of 10- to 12-year-old Danish school children. In *Br J Sports Med* (Vol. 51, pp. 1483-1488).
- Garcia-Hermoso, A., Ramirez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2019). Is Muscular Fitness Associated with Future Health Benefits in Children and Adolescents? A Systematic Review and Meta-Analysis of Longitudinal Studies. In *Sports Med* (Vol. 49, pp. 1079-1094).
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Greca, J. P. d. A., & Silva, D. A. S. (2017). Sedentary Behavior During School Recess in Southern Brazil. In *Percept Mot Skills* (Vol. 124, pp. 105-117).

- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(1), 23-35.
- Hay, I. (2006). Leadership of stability and leadership of volatility: Transactional and transformational leaderships compared. *Academic Leadership: The Online Journal*, 4(4), Article 6.
- Herold, F., & Waring, M. (2016). Is practical subject matter knowledge still important? Examining the sedentopian perspective on the role of content knowledge in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 231-245.
- Hogstrom, G., Nordstrom, A., & Nordstrom, P. (2014). High aerobic fitness in late adolescence is associated with a reduced risk of myocardial infarction later in life: a nationwide cohort study in men. In *European Heart Journal* (Vol. 35, pp. 3133-3140).
- Jolliffe, W. (2015). Bridging the gap: Teachers cooperating together to implement cooperative learning. *Education 3-13*, 43(1), 70-82.
- Klein, D., & Vogt, T. (2019). A salutogenic approach to physical education in schools. *Advances in Physical Education*, 9(3), 188-196.
- Lund, J. L., & Veal, M. L. (2013). *Assessment-driven instruction in physical education: A standards-based approach to promoting and documenting learning*. Human Kinetics.
- McConnell, K. J. (2014). Fitness and wellness education. In *Standards based physical education curriculum development* (pp. 367-387).
- Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Berria, J., & Petroski, E. L. (2016). School-based interventions to improve cardiorespiratory fitness in adolescents: systematic review with meta-analysis. In *Sports Medicine*, 46(9), 1273-1292.
- Myer, G. D., Faigenbaum, A. D., Donald, J. F., Ford, K. R., Best, T. M., & Hewett, T. E. (2011). Integrative Training for Children and Adolescents: Techniques and Practices for Reducing Sports-Related Injuries and Enhancing Athletic Performance. *The Physician and Sportsmedicine*, 39(1), 74-84.

- Oja, L., & Piksööt, J. (2022). Physical activity and sports participation among adolescents: Associations with sports-related knowledge and attitudes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10).
- Organization, W. H. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: More active people for a healthier world*. Health Organization.
- Ørntoft, C., Fuller, C. W., Larsen, M. N., Bangsbo, J., Dvorak, J., & Krstrup, P. (2016). 'FIFA 11 for health' for europe. II: Effect on health markers and physical fitness in danish school children aged 10-12 years. In *British Journal of Sports Medicine* (Vol. 50, pp. 1394-1399).
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Sage publications.
- Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia, E. R., Sardinha, L. B., & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. In *PLoS One*, 15(8): e0237019.
- Ross, R., Blair, S. N., Ross Arena, T. S. C., Franklin, J.-P. D. B. A., Haskell, W. L., Kaminsky, L. A., Levine, B. D., Carl J. Lavie, J. M., Niebauer, J., Sallis, R., Sawada, S. S., Sui, X., & Wisløff, U. (2016). Importance of assessing cardiorespiratory fitness in clinical practice: A case for fitness as a clinical vital sign: A scientific statement from the american heart association. In *Circulation*. 134(24):e653-e699.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind: 60th Anniversary Edition* (1st ed.). Routledge.
- Shape, A. (2015). *The essential components of physical education*.
- Smith, J. J., Eather, N., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Faigenbaum, A. D., & Lubans, D. R. (2014). The health benefits of muscular fitness for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports Med*, 44(9), 1209-1223.

- Tomkinson, G. R., Carver, K. D., Atkinson, F., Daniell, N. D., Lewis, L. K., Fitzgerald, J. S., Lang, J. J., & Ortega, F. B. (2018). European normative values for physical fitness in children and adolescents aged 9-17 years: results from 2 779 165 Eurofit performances representing 30 countries. In *Br J Sports Med*, 52(22), 1445-1456.
- van Sluijs, E. M., McMinn, A. M., & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. In *British Medical Journal*, 335, 703.
- Welk, G. J., Corbin, C. B., & Dale, D. (2000). Measurement issues in the assessment of physical activity in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 59-73.
- Willis, J. (2011). Affiliation, autonomy and assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 399-415.

7- Considerações finais – De regresso ao ponto de partida

De volta ao ponto de partida. Nesta viagem, percorri uma trajetória marcada por um intenso desenvolvimento, tanto a nível pessoal quanto a nível profissional. No início, carregava o sonho de me tornar um professor capaz de inspirar e transformar vidas. Esse sonho foi gradualmente se moldando e se concretizando à medida que vivenciei a realidade do dia-a-dia da escola, interagindo diretamente com os alunos, com a comunidade escolar e enfrentando os desafios práticos da profissão.

Esta aventura, iniciada com entusiasmo e sem grandes expectativas, exigiu muita dedicação e astúcia para fundamentar cada decisão pedagógica com base em conhecimentos científicos sólidos. Confrontar as minhas expectativas iniciais com a realidade do ambiente escolar foi uma experiência reveladora, apontando a necessidade constante de adquirir conhecimento a partir da formação contínua.

Durante este percurso, percebi a importância da inovação pedagógica para manter o ensino dinâmico e relevante. A cada dia, aprendi a adaptar estratégias para atender às diversas necessidades dos alunos, buscando sempre promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. Nem sempre foi fácil esta viagem, com o aparecimento de pedras pelo caminho a dificultar, mas consegui contorná-las com a ajuda dos companheiros de viagem, das reflexões e das observações realizadas durante toda a viagem. O erro fez parte da aprendizagem, faz-nos pensar, faz-nos ser resilientes em lidar com eles, faz-nos aceitar e arranjar outras estratégias, mas o sucesso também fez parte da aprendizagem, com a realização cumprida, com a confiança, a motivação a satisfação pessoal e o crescimento contínuo. Este equilíbrio entre o erro e o sucesso é e será sempre uma combinação para o desenvolvimento completo e contínuo.

Agora, olho para trás, e digo: “Que bela viagem”. Reconheço que esta viagem apenas agora começou. As fragilidades identificadas e os sucessos alcançados servem como pontos de partida para um desenvolvimento contínuo, e a necessidade de obter cada vez mais conhecimentos de forma a alcançar a excelência como professor.

Concluo este ano de estágio com uma visão mais realista e madura da profissão docente. A construção desse sonho, agora alicerçado na realidade, reflete um compromisso com a melhoria contínua e a inovação pedagógica. Estou confiante de que, com dedicação e estudo, continuarei a crescer como professor, sempre em busca de proporcionar a melhor experiência de aprendizagem para os alunos.

8- Referências Bibliográficas

- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Lisboa (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 23-40). Lisboa: Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In Fadeup (Ed.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52).
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª Ed.). Lisboa: Lisboa: Livros horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Chappuis, S. J., Comodore, C. A., & Stiggins, R. J. (2017). *Balanced assessment systems: Leadership, quality, and the role of classroom assessment*: Corwin Press.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola: Ensinar e aprender*. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.
- Glazer, N. (2014). Formative plus summative assessment in large undergraduate courses: Why both? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2)(2), 276-286.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24(1).
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-65). Lisboa: Lisboa: SPEF (Omniserviços).

- Hay, I. (2006). Leadership of stability and leadership of volatility: Transactional and transformational leaderships compared. *Academic Leadership: The Online Journal*, 4(4), Article 6.
- 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.
- López-Pastor, V. M. (2019). Avaliação formativa, participação e autêntica em educação física In *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 23-39). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Goc Karp, G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100-112.
- Magil, R., & Andersen, D. (2017). *Motor learnign and control: concepts and applications*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- McConnell, K. J. (2014). Fitness and wellness education. In *Standards based physical education curriculum development* (pp. 367-387). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2006). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Edições FADEUP.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2011a). Ensino dos jogos desportivos: concepções, modelos e avaliação. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.38-68). Lisboa: FMH Edições.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011b). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH Edições.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., . . . Vonderlynck, V. (2002). An innovation didactical invasion games model to teach basketball and handball. In M. Koskolou (Ed.), *Proceedings of the 7th annual congress of the european college of sport science*. Athenas, Greece: Pashalidis medical publisher Athens, Greece: Pashalidis medical publisher.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto Editores.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão In Educa (Ed.), *Professores Imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: EDUCA.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: Edições FADEUP.
- Rink, J. (2014). Task Presentation. In J. Rink (Ed.), *Teaching physical education for learning* (7th ed.): Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*. 83(4), 335–351.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2018). *Conditions of practice*. In *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (Vol. 6, pp. 437-486). New York: Human kinetics.

- Schön, D. (1997). Como formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*: Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences (4 ed.)*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessmentforlearning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327.
- Vickers, J. (1990). Developing a scope and sequence. In H. k. books (Ed.). In H. K. Champaign (Ed.), *Instructional Design For Teaching Physical Activities: A knowledge structures approach* (pp. 83-103). Champaign, IL: Human Kinetics
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business School Press.

9- Anexos

Anexo 1: Ficha de caracterização individual

Escola _____

- Educação Física – 2023/2024

Ficha individual do aluno

1. Dados Pessoais

Nome: _____ Nº: _____

Idade: _____

Como te deslocas para a escola: _____

Quanto tempo demoras a chegar? _____

Apresentas contraindicações/limitações para a prática da atividade física? Sim ou não? _____

Quais? _____

Auditivas: _____ Visuais: _____

De tipo alérgico: _____

De tipo respiratório: _____

Outras? _____

Já tiveste alguma lesão? Não ☐ Se sim, qual/quais? _____

Fizeste algum tipo de cirurgia? Não ☐ Se sim, qual? _____

Em média, quantas horas de sono dormes por noite? _____

Outras informações relevantes: _____

2. Dados Escolares

Disciplinas que mais gostas: _____

Disciplinas que menos gostas: _____

Classificação do ano transato em EF: _____

Atividades favoritas (em EF): _____

Atividades menos agradáveis: _____

Participas/ participaste no desporto Escolar? Não ☐ Sim, qual/quais? _____

Pretendes prosseguir os estudos? Sim ☐ Não ☐

Em quê (expetativas futuras)? _____

3. Desporto e atividade extracurricular

Praticas alguma modalidade? Não ☐ Se sim, em qual? _____

Como federado? Não ☐ Se sim, Há quanto tempo? _____ Quantas horas por semana? _____

Se já praticaste e abandonaste, qual foi o motivo? _____

Quanto tempo em minutos pratica por dia exercício físico? _____

Praticas atividade alguma atividade física regularmente? _____ Qual? _____

Quanto tempo por semana? _____

Anexo 2: Planeamiento Anual

1º Semestre																													
Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)			
Espaço	G1+2 (FA/QB)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G3+2(QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G3+2(QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G1+2 (FA/QB)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)			
Semana 1			Semana 2			Semana 3			Semana 4			Semana 5			Semana 6			Semana 7			Semana 8			Semana 9			Semana 10		
11-15 Set	Apresentação - regras/avaliação/planejamento		18-22 Set	Aptidão Física 1	AD - Andebol - Ginástica Aptidão física 2	25-29 Set	Aptidão Física 3	Aptidão física 4	2-6 Out	Aptidão Física 5	Feriado	9-13 Out	Aptidão física 6	Badminton 1 Aptidão física 7	16-20 Out	Aptidão física 8	Ginástica 1 Badminton 2	23-27 Out	Aptidão física 9	Andebol 1 Aptidão física 10	30 Out-3 Nov	TF -ABD, FLEX, IMP Hor/Vert Aptidão Física 11	Badminton 3 Aptidão física 12	6-10 nov	Aptidão física 13	Andebol 2 Aptidão física 14	13-17 Nov	Aptidão física 15 - PAR (Processo de Autonomia e Responsabilidade)	Interrupção letiva
Semana 11			Semana 12			Semana 13			Semana 14			Semana 15			Semana 16			Semana 17			Semana 18			Semana 19			Semana 20		
20-24 Nov	Aptidão física 16 - PAR	Voleibol 1 Aptidão física 17	27 Nov - 1 Dez	Aptidão física 18 - PAR	Badminton 4 Aptidão física 19 - PAR	4-8 Dez	Aptidão física 20 - PAR	Aptidão física 21 - PAR	11-15 Dez	TF - ABD, FLEX, IMP Hor/Vert Aptidão física 22 - PAR	DS 1 - Sedentarismo Voleibol 2 Aptidão física 21 - PAR	18-22 Dez	TF - Valvém Andebol 3 Aptidão física 23 - PAR	DS 2 - Dados dos alunos Aptidão física 23 - PAR	19 Dez (último dia)	Correção de Trabalho Interrupção letiva	1-4 Jan (quarta - 1º dia) Interrupção letiva	8-12 Jan	Ginástica 4 Aptidão física 25	Visita Prof Orientadora Aptidão física 26	15-19 Jan	AF/IAS Ginástica 5 Aptidão Física 27	AF/IAS Badminton Aptidão Física 28	22-26 Jan	AF/IAS Badminton Aptidão Física 29	AF/IAS Andebol Aptidão Física 30	29 - 2 Fev	Interrupção letiva	Interrupção letiva
2º Semestre																													
Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)	Dia	3ª Feira (S0)	5ª Feira (100)			
Espaço	G1+2 (FA/QB)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G3+2(QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G3+2(QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G1+2 (FA/QB)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)	Espaço	G2+2 (QB/FA)	G1+1 (QB)			
Semana 21			Semana 22			Semana 23			Semana 24			Semana 25			Semana 26			Semana 27			Semana 28			Semana 29			Semana 30		
5-9 Fev	Aptidão física 31	Andebol 5 Aptidão Física 32	12-16 Fev	Interrupção	Badminton 6 Aptidão Física 33	19-23 Fev	AV- Teste Técnico 1	DS 3 - Aptidão Física Voleibol 3 Aptidão Física 34	26 - 1 Mar	Aptidão Física 35	Badminton 7 Ginástica 5 Aptidão Física 36 - PARI	4-8 Mar	Aptidão física 37 - PARI	AS - Badminton Voleibol 4 Aptidão Física 38 - PARI	11-15 Mar	Aptidão física 39 - PARI	Ginástica - 6 Aptidão Física 40 - PARI	18-22 Mar	Aptidão física 41 - PARI	DS 4 - Acr TF - Valvém Andebol 6 Aptidão Física 42 - PARI	25-29 Mar	TF - ABD, FLEX, IMP Hor/Vert Aptidão Física 43 - PARI	Interrupção	8-12 Abr	Aptidão física 44 - Processo de realização do próprio plano (PI) Ginástica 7 Andebol 7 Aptidão Física 45 - PI	15-19 Abr	Aptidão física 46 - PI	DS 5 - Lais do treino Ginástica 8 Aptidão Física 47 - PI	
Semana 31			Semana 32			Semana 33			Semana 34			Semana 35			Semana 36			Semana 37			Semana 38			Semana 39			Semana 40		
22-26 Abr	ARE 2	Feriado	29-3 Mai	Aptidão física 48 - PI Visita Prof Orientadora	DS 7 - Força Voleibol 6 ARE 3 Aptidão Física 49	6-10 Mai	ARE 4 Aptidão Física 50 - PI	Voleibol 7 Aptidão Física 51 - PI	13-17 Mai	ARE 5 AS Ginástica Aptidão Física 52 - PI	Tema 8 - Postura Corporal Ginástica 9 Voleibol 7 Aptidão Física 53 - PI	20-24 Mai	AV- Teste Técnico 2	Aptidão Física 54 - PI ARE 6 Autoavaliação	27-31 Mai	Aptidão Física 55 - PI	Feriado	3-4 Jun (Final ano letivo)	Aptidão física 56 - PI										

Anexo 3: Exemplo Unidade Didática

[illegible]

Anexo 4: Exemplo Plano de aula

Ano: 11 ^º Turma:		Data: 30/04/2024 Nº alunos: 20		UD: Aula nº 49 de 56
UD: Aptidão Física		Local: GB – 1/3 Espaço G1	Hora: 9:50h – 10:40h Duração: 50´	Material: 10 cones, 5 cordas, 4 bolas
Objetivo da aula:		Desenvolver a aptidão física cardiorrespiratória, força e flexibilidade		
Objetivos Cognitivos:		O aluno reconhece o intuito do desenvolvimento da aptidão física e as normas de execução dos exercícios.		
Objetivos Psicossociais:		Cooperação, Entreaajuda, Respeito		
Tempo	Conteúdo	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem/Esquema	Componentes Críticas
Parte Preparatória				
5´ (9:50 – 9:55)	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.	
Parte Inicial				
10´ (9:55 – 10:05)	Ativação do sistema cardiorrespiratória	Os alunos realizam o aquecimento	Os alunos em linha, iniciam a corrida para o outro lado do campo e volta. Ao longo da corrida o professor dará os exercícios: • Movimentos dos membros superiores • Deslocamentos laterais, diagonais • Saltos • Velocidades • Flexibilidade	Realizam os movimentos balísticos com máxima amplitude articular.
Parte Fundamental				
30´ (10:05 – 10:35)	Aptidão (treino de Força) Processo de autonomia- Plano realizado pelos alunos	Os alunos realizam os exercícios de forma individual, com esforço máximo	Os alunos divididos no espaço designado realizam o plano de Aptidão Física realizado por eles. Nota: os planos encontram-se descritos na pasta processo de autonomia e responsabilização (plano realizado pelos alunos)	Empenho motor Execução correta das habilidades
Parte Final				
5´ (10:35 – 10:40)	Retorno à calma Realizar uma breve análise da aula com os alunos.	Estabelecer um diálogo com o professor e de partilha com os colegas de turma.	Breve conversa com os alunos	
Observações				
Quem não realiza a aula: - Ajudam na organização da mesma - Na correção de execução das habilidades				

Anexo 5: Quadro competitivo de badminton e tabela classificativa

Torneio									
Grupo 1	x = vs	Classificação							
	x = vs		Vitória	Empate	Derrota	M	S	Pontuação	
	x = vs	A							=
	x = vs	B							=
	x = vs	C							↓
	x = vs	D							↓
Grupo 2	x = vs	Classificação							
	x = vs		Vitória	Empate	Derrota	M	S	Pontuação	
	x = vs	A							↑
	x = vs	B							↑
	x = vs	C							↓
	x = vs	D							↓
Grupo 3	x = vs	Classificação							
	x = vs		Vitória	Empate	Derrota	M	S	Pontuação	
	x = vs	A							↑
	x = vs	B							↑
	x = vs	C							↓
	x = vs	D							↓
Grupo 4	x = vs	Classificação							
	x = vs		Vitória	Empate	Derrota	M	S	Pontuação	
	x = vs	A							↑
	x = vs	B							↑
	x = vs	C							↓
	x = vs	D							↓
Grupo 5	x = vs	Classificação							
	x = vs		Vitória	Empate	Derrota	M	S	Pontuação	
	x = vs	A							↑
	x = vs	B							↑
	x = vs	C							=
	x = vs	D							=

	ALEATÓRIO				TORNEIO 1				TORNEIO 2			
GRUPO 1	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO
	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO
GRUPO 2	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO
	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO
GRUPO 3	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO
	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO
GRUPO 4	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO
	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO
GRUPO 5	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO	1º	FOTO	2º	FOTO
	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO	3º	FOTO	4º	FOTO

Anexo 6: Exemplos de avaliação para a aprendizagem nas modalidades

Como me sinto em relação ao...							
Passe – Posição das mãos							
Critérios de execução - Colocação por baixo da bola no momento do toque - Triângulo polegar/indicador - Dedos abertos - Pulso fletido - Ponto de contato – linha do cabelo - Empurrar a bola para cima/palma da mão para o teto - Olhar dirigido para a bola							
Data 1:	1	2	3	4	5	6	7
Observações							
Aluno(a) Os meus objetivos para o próximo momento de reflexão:				Professor			
Manchete							
Critérios de execução - Braços esticados - Polegares unidos e apontar para baixo - Ombros puxados para diante - Juntar os antebraços - Posição da cabeça							
Data 1:	1	2	3	4	5	6	7
Observações							
Aluno(a) Os meus objetivos para o próximo momento de reflexão:				Professor			

Anexo 7: Atividades do planeamento anual de atividades

Dia Europeu do Desporto na Escola

29 setembro

No "Dia Europeu do Desporto na Escola", convida toda a comunidade educativa a participar nas atividades e dinamizar durante toda a manhã.

- Danças Sociais
- Parkour/Circuito de Agilidade
- Skate e patins (Obrigatório capacete)
- Circuito Funcional
- Ténis de Mesa

Inscribe-te!
No ginásio da escola, junto da assistente operacional.

CORTA-MATO

INSCREVE-TE ATÉ DIA 12, JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO-FÍSICA!

CORDIALIDADE

Workshop Frisbee

Campo de Jogos
10h00 | 11h00

Workshop Rope Skipping

Campo de Jogos
11h00 | 13h00

Workshop Skate

Campo de Jogos
11h00 | 13h00

Anexo 8: Exemplos de avaliação para a aprendizagem na Aptidão Física

Avaliação para a aprendizagem – Testes Físicos

1º Teste Físico

nº Foto

Turma

Data de nascimento/altura/peso

Nome

Flexão - Imp. Hor. -

Vaivém - Imp. Vert. -

Abdominal -

Cria um patamar que acreditas que vais alcançar.

Flexão - Impulsão Horizontal -

Abdominal - Impulsão Vertical -

Vaivém -

Como te avalias nos diferentes domínios:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Força Membros Superiores				
Força Membros Inferiores				
Força Abdominal				
Aptidão Cardiorespiratória				
Empenho no trabalho da Aptidão Física				

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

Considerando o teu desempenho, define dois objetivos que te propões alcançar até ao 2º momento de realização de testes.

Traçado o objetivo, o céu é o limite.

Não faz sentido olhar para trás e pensar: devia ter feito isso ou aquilo. É tempo de pôr as mãos na massa e te superares.

Avaliação para a aprendizagem – Testes Físicos

1º Teste Físico

nº Foto

Turma

Data de nascimento/altura/peso

Nome

Flexão - Imp. Hor. -

Vaivém - Imp. Vert. -

Abdominal -

Expetativas / Melhoria
(1º-2º)

Flexão - /

Abdominal - /

Vaivém - /

Impulsão Horizontal - /

Impulsão Vertical - /

2º Teste Físico

nº Foto

Turma

Data de nascimento/altura/peso

Nome

Flexão - Imp. Hor. -

Vaivém - Imp. Vert. -

Abdominal -

Como te avalias nos diferentes domínios:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Força Membros Superiores				
Força Membros Inferiores				
Força Abdominal				
Aptidão Cardiorespiratória				
Empenho no trabalho da Aptidão Física				

Na tua perceção quais foram os fatores que consideras que contribuíram para estes resultados?

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

Considerando o teu desempenho, define dois objetivos que te propões alcançar até ao 3º momento de realização de testes.

Expetativas (2º - 3º)

Flexão - Abdominal - Vaivém - Impulsão Horizontal - Impulsão Vertical - 20 metros -

Anexo 9: Conceitos Psicossociais

NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE E ESTRATÉGIAS DE ENSINO (Hollison, 2001)	ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER A RESPONSABILIDADE	COMPONENTES DA AULA	COMPORTAMENTOS DO ALUNO
I - Respeito - Autocontrole - Resolução pacífica de conflitos - Consideração do direito dos outros à aprendizagem <i>Usar estilos de ensino centrados no professor</i> <i>Fornecer feedback positivo</i> <i>Usar contratos de comportamento</i> <i>Criar tempos de relação professor-aluno</i> II - Participação / Esforço - Automotivação - Exploração do esforço e envolvimento em novas tarefas - Coexistência positiva com os pares - Cumprimento de indicações <i>Aproximar dos estilos de ensino centrados no aluno</i> <i>Usar atividades de equipa e jogos cooperativos</i> <i>Desenvolver a reflexão</i> III - Autodireção - Independência na tarefa - Progressão na definição de objetivos - Resistência à pressão dos pares <i>Usar estilos de ensino centrados no aluno (tarefa, recíproco, autoverificação)</i> <i>Desenvolver a definição de objetivos e a auto-avaliação</i> IV - Ajuda aos outros e liderança - Preocupação / Compaixão - Sensibilidade / Capacidade de resposta - Força interior - Assunção de oportunidades de liderança <i>Usar estilos de ensino centrados no aluno (recíproco, autoverificação, descoberta guiada)</i> <i>Criar oportunidades de liderança</i> <i>Usar a avaliação/instrução dos pares</i> V - Transferência para diferentes contextos - Aplicação noutros contextos de vida - Ser referência para os outros	MODELAR O RESPEITO (M) - Usar os nomes pessoais - Escutar ativamente - Manter o contacto visual - Reconhecer a individualidade - Manter a compostura - Fornecer instrução apropriada - Mostrar interesse e uma perspectiva positiva DEFINIR EXPECTATIVAS (E) - Explicitar os comportamentos desejados - Dar indicações claras/concisas acerca da atividade/desempenho - Explicar/reforçar práticas seguras, regras, procedimentos CRIAR OPORTUNIDADES DE SUCESSO (S) - Participar com êxito - Adaptar para incluir - Dar oportunidades suficientes de treino, jogo, refinamento técnico FOMENTAR A INTERAÇÃO SOCIAL (IS) - Cooperar / Trabalhar em equipa - Resolver problemas - Trabalhar por pares - Exercitar-se com parceiros, encorajando a comunicação DEFINIR TAREFAS DE GESTÃO (T) - Verificar presenças, cumprimento de regras, repetições prescritas - Controlar o tempo - Colocar material - Marcar pontos / Arbitrar PROMOVER A LIDERANÇA (L) - Demonstrar - Liderar grupos / Ensinar/ conduzir exercícios para a turma - Treinar equipas POSSIBILITAR ESCOLHAS / PERMITIR OPINIÕES (EOp) - Discutir em grupo - Votar como grupo e fazer escolhas individuais - Suscitar questões/Dar sugestões - Permitir a avaliação do professor/programa ENVOLVER OS ALUNOS NA AVALIAÇÃO (Av) - Auto e hetero - Negociar acerca do nível atingido ou da progressão PROMOVER A TRANSFERÊNCIA (Tr) Tratar temas transversais: trabalho árduo/perseverança na escola; liderança na comunidade; autocontrole para evitar conflitos na escola; definir objetivos pessoais; pensar de forma independente para evitar a pressão dos pares; fazer boas escolhas na vida.	Tempo relacional (TR) - Momento(s) de desenvolvimento da interação professor-aluno Reconhecer: - Pontos fortes - Individualidade - Direito à opinião - Capacidade de tomar decisões Conversa de consciencialização (CC) - Integração da responsabilização na aula - Introduzi-la com atividades divertidas - Usar a regra das 10 palavras - Controlar a relação questões-respostas - Criar a oportunidade para lembrar a responsabilidade do dia - Elevar o grau de consciencialização Foco letivo (FL) - "Coração" da aula, para desenvolvimento do(s) seu(s) tema(s) centrais Reunião de grupo (RG) - Balanço da aula acerca do(s) conteúdo(s) apresentados - Respeitar todos, sem invetivar ninguém - Incluir todos na discussão - Resolver os conflitos pacificamente - Usar diários de bordo ou jornais para dar oportunidade de expressão àqueles que têm relutância em fazê-lo publicamente Reflexão (R) - Tempo dedicado à análise individualizada da experiência de aprendizagem - Passar da avaliação do programa para a auto-avaliação (com métodos simples — polegares, mãos) — requer honestidade, baseia-se na confiança - Usar listas de verificação - Definir objetivos requer seguimento	1. Vela pela sua segurança e dos outros 2. Realiza corretamente ajudas 3. Aceita limitações/diferenças (acerca de si próprio e dos outros) 4. Lida adequadamente com o material 5. Aceita e segue indicações, coopera com os restantes intervenientes na aula 6. Empenha-se, procurando superar eventuais limitações 7. Executa os exercícios, desenvolvendo estratégias de atuação (planeia, avalia) 8. Toma iniciativas e age com autonomia 9. Expressa-se de forma educada e respeitadora 10. Desempenha efetivamente funções de liderança 11. Realiza tarefas de auto e heteroavaliação 12. Participa em atividades extracurriculares

Anexo 10: Exemplo Plano de treino uniforme para o grupo 1

Plano de Aptidão Física

Grupo 1

Força Membros Superiores

Flexão (fase excêntrica (descida) - 3s e fase concêntrica (subida) - 1s)



- Posição de prancha;
- Mãos à largura dos ombros e dedos afastados;
- Apoiado pela ponta dos pés e todo o corpo alinhado;
- Descer até se aproximar do chão até criar um ângulo de 90° entre o braço e o antebraço;
- Voltar ao ponto inicial.

2 Séries de 15 rep ou 2 Séries de 20 rep

Tronco

Abdominal



- Flexão do tronco de forma lenta e controlada, sem levantar os pés do chão;
- Peito toca nos joelhos;
- Descida controlada.

2 Séries de 25 rep ou 2 Séries de 30 rep

Membros Inferiores

Agachamento com salto



- Pés à largura dos ombros;
- Descida com flexão do joelho, quadril para trás com costas alinhadas;
- Uso dos braços entre os joelhos (joelhos apontar para fora);
- Subida com impulsão dos MI e elevação dos MS

2 Séries de 15 rep

Burpee (com flexão) + Impulsão Horizontal



- Posição de cócoras;
- Extensão dos MI;
- Posição de flexão;
- Subida dos pés para junto das mãos (flexão do quadril numa posição próxima do agachamento);
- Salto com a elevação dos braços.

- De pé, deve fletir os joelhos, puxar os braços atrás e saltar

2 Séries de 10 + 5 rep ou 2 Séries de 15 + 5 rep

Aptidão Cardiorespiratória

4 x Corrida lenta + 4 x corrida rápida

Descanso: 45'' a 1' entre séries

Anexo 11: Plano de aptidão físico com ajustamentos



Plano de Aptidão Física - Nome

Descanso de 45'' a 1' - Entre as séries

- Após conclusão de cada exercício realizar um "visto" (✓):

Aula	Dia	Série 1				Série 2			
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	27/02								
2	5/03								
3	11/03								
4	19/03								
5	26/03								

- Em termos de dificuldade de exercício seleciona com um X:

		Exercício							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Grau	Fácil								
	Médio								
	Difícil								
Ajustar exercício									

- Tendo em conta este processo individual, o que fizeste de diferente comparando com as formas anteriormente adotadas (grupo completo + pequenos grupos)? Perceção inicial.

Aula 1 - _____ / _____

Aula 5 - _____ / _____

- Conseguiu cumprir com sucesso a execução de todos os exercícios? Dificuldades?

Aula 1 - _____

Aula 2 - _____

Aula 3 - _____

Aula 4 - _____

Aula 5 - _____

- Aspectos a melhorar:

Aula 1 - _____

Aula 2 - _____

Aula 3 - _____

Aula 4 - _____

Aula 5 - _____

Plano Aptidão Física

Aptidão Cardiorespiratória: 8 percursos de corrida rápida e lenta cada um

1) Membros superiores



2X15

Flexões de braços:

- Manter o corpo alinhado e contraído durante todo o exercício
- Mãos à largura dos ombros
- Fletir os braços até 90 graus
- Estender os cotovelos completamente no topo da flexão
- Repetir e retornar a posição inicial

5) Força Abdominal



10X10

Hanging Leg/Knee Raise:

- As mãos devem segurar o espaldar à largura dos ombros
- Elevar as pernas lentamente até 90 graus (1º caso)
- Elevar os joelhos lentamente até ao peito (2º caso)
- Voltar à posição inicial e repetir

2) Membros superiores



2X20

Prancha com toque no ombro:

- Posição de prancha com os braços estendidos e afastados à largura dos ombros
- Tocar com a mão esquerda no ombro direito
- Retornar à posição inicial fazendo o mesmo com o outro lado

6) Força Abdominal



2X20

Abdominal Cruzado:

- Deitar no chão de barriga para cima
- Dobrar as pernas e cruzar uma sobre a outra
- Levar o cotovelo oposto em direção à perna dobrada
- Para aumentar intensidade, as pernas podem ficar suspensas em 90 graus

3) Membros Inferiores



2X20

Agachamento sumo:

- Posicionar os pés um pouco mais afastados da linha dos quadris e levemente apontados para fora
- Flexão dos joelhos até 90 graus (coluna direita e pés alinhados com os joelhos)
- Extensão dos joelhos até estar de pé
- Repetir e retornar à posição inicial

7) Core



30sX30s

Prancha Bilateral:

- Deitar de lado no chão com as pernas esticadas
- Colocar o cotovelo mais próximo no chão e elevar o corpo até que apenas a lateral de um dos pés toque no chão
- O resto do corpo deve estar fora do chão e em linha reta
- Repetir o processo com o outro lado

4) Membros Inferiores



2X15

Agachamento com bola medicinal:

- Fazer agachamento normal
- Porém nesta versão, terá uma bola medicinal nas mãos
- Durante a execução manter os braços sempre bem esticados

8) Core



2X30s

Mountain Climbers:

- Posição de prancha com os braços afastados à largura dos ombros e esticados
- Trazer alternadamente os joelhos em direção ao peito
- Aumentar a intensidade para melhor resolução

Justificação das Opções

-O meu plano de treino incide em exercícios dos membros inferiores e superiores pois considero ser as zonas do corpo que mais preciso de treinar, já que é nestes exercícios que demonstro resultados mais baixos nos testes realizados de aptidão física.

-Segundo o princípio da especificidade devo adaptar o meu treino para este se tornar mais específico e eficaz, tendo em conta os meus pontos mais fortes e os mais fracos.

-De acordo com o princípio da progressão o meu plano de treino deve manter um nível de sobrecarga adequado num determinado período de tempo, aumentado de forma gradual e sistemática irá resultar numa evolução sem quaisquer lesões associadas.

NOTA:

O exercício 3 pode incluir a impulsão horizontal e as barreiras.