



A aventura de uma estudante estagiária a caminho de se tornar Professora de Educação Física

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio

Professora Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Margarida dos Santos Correia

Porto, setembro 2021

Ficha de Catalogação

Correia, M. (2021). A aventura de uma estudante estagiária a caminho de se tornar Professora de Educação Física. Relatório de Estágio Profissional. Porto: M. Correia. 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.

PALVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIA; REFLEXÃO; INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA; ENSINO A DISTÂNCIA;

Dedicatória

A quem tornou esta etapa possível de superar e me apoiou em todo o percurso:

Aos meus pais,

Por todo o esforço que fizeram e por todo o apoio incondicional que me transmitiram durante toda a minha formação.

Aos meus irmãos,

Por serem os meus segundos pais e os meus dois pilares em tudo na vida.

Aos meus avós,

Por se preocuparem e me transmitirem confiança em todos os momentos.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um eterno agradecimento à instituição que me acolheu e que foi a minha segunda casa durante os meus cinco anos de formação. Levo comigo para a vida momentos, experiências e aprendizagens que fizeram com que me tornasse a pessoa que sou hoje.

À minha Professora Orientadora, Dr^a Professora Paula Batista, um particular agradecimento por toda a disponibilidade, ajuda, motivação e confiança que me transmitiu desde o primeiro ao último dia.

Agradeço à minha Professora Cooperante, Catarina Cachapuz, por ter sido o meu maior pilar durante todo este ano de estágio. Se não tivesse sido a sua boa disposição constante, o carinho que demonstrou para conosco diariamente, a amizade e a confiança que depositava em nós, nada disto teria sido possível. Mais do que uma Professora Cooperante, tornou-se num exemplo a seguir enquanto futura profissional.

A vocês, companheiras do núcleo de estágio, faltam-me as palavras. Agradeço-vos por todas as vezes em que me estenderam a mão quando eu precisava e por me terem ajudado a superar todas as minhas dificuldades. Foram sem dúvida, duas peças fundamentais para que possa olhar para trás e sentir orgulho em tudo aquilo que foi feito.

À minha família, aquele agradecimento de coração por nunca me terem deixado desistir e por serem sempre os primeiros a apoiar-me em todas as situações. O amor, carinho e orgulho que me transmitiam foi essencial para que este sonho se tivesse tornado realidade.

À minha tia, agradeço por toda a ajuda disponibilizada ao longo desta grande caminhada e por todo o apoio que me deu.

Aos amigos, quero agradecer por terem sido os meus principais ouvintes e confidentes.

Por fim, um especial agradecimento à pessoa que viveu este ano de estágio de uma forma tão intensa quanto eu e que foi o meu maior suporte. A ti,

agradeço-te pela ajuda incomparável que me deste, pela confiança que me transmitiste, pelo conforto que me proporcionaste e por não me deixares ser um “*vidrinho*” nos momentos de aperto.

Índice

Dedicatória.....	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo	XXI
Abstract.....	XXIII
Lista de Abreviaturas	XXV
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Quem sou eu.....	7
2.2. Retomar à escola.....	10
2.2.1. A Primeira aula.....	11
2.3. Ser um Professor Competente.....	14
2.3.1. O Poder de uma aula filmada.....	21
3. O Campo Profissional.....	7
3.1 Estágio Profissional.....	31
3.2. A Escola Cooperante	35
3.3. As instalações Desportivas	36
3.4. O grupo de Educação Física.....	37
3.5. Núcleo de estágio: As companheiras da aventura	39
3.6. Professora Orientadora: As asas para poder voar	40
3.7. Professora Cooperante: Na descoberta dos vários ventos	41
4. Área 1 – Organização e Gestão do processo de ensino e aprendizagem.....	32
4.1. Acerca da Educação Física.....	47
4.1.1. O processo de ensino-aprendizagem em Educação Física	53
4.2. O grande desafio – o 9ºano de escolaridade	54
4.3. Planeamento anual	57

4.4.	1º Período: Da teoria à prática	60
4.4.1.	Recuperação das aprendizagens: As primeiras 5 semanas de aulas	60
4.4.2.	O desafio de aplicar os testes FITescola.....	62
4.4.3.	Atividades físicas desportivas: Badminton e Futebol.....	64
	Badminton.....	64
	Futebol.....	69
4.4.4.	O desafio de avaliar no 1º Período: Badminton e Futebol.	71
4.5.	2º Período: as 3 primeiras semanas presenciais - Orientação e Ginástica	73
	Orientação	73
	Ginástica de Aparelhos.....	75
4.6.	Ensino a Distância	76
4.6.1.	A quebra do 2º Período: O desafio do Ensino a distância...	76
4.6.1.1.	Expectativas iniciais para o Ensino a Distância	78
4.6.1.2.	(Re)Planear o planeado.....	79
4.6.2.	Adaptação do currículo em tempos de pandemia.....	81
4.6.2.1.	1ª Prioridade: Aptidão Física e Conhecimentos	81
4.6.2.2.	2ª e 3ª Prioridade: Orientação e Ginástica de Aparelhos	84
4.6.3.	A Participação em projetos durante o Ensino a Distância	84
4.6.4.	Uma aula no contexto de pandemia.....	86
4.6.5.	Balanço do Ensino a Distância.....	88
4.7.	3º Período: De casa ao regresso à escola.....	93
4.7.1.	As atividades físicas desportivas: Ginástica de aparelhos, Voleibol e Orientação	94
	Ginástica de Aparelhos	94
	Voleibol	97

4.7.1.1.	A participação dos alunos no processo de avaliar: Ginástica e Voleibol.....	100
4.7.1.2.	O regresso da Orientação no 3º Período.....	103
4.7.1.3.	Aptidão Física: A evolução	104
4.8.	O segundo desafio – 6ºano de escolaridade.....	105
4.8.1.	O contexto da escola.....	105
4.8.2.	Caracterização da Turma Partilhada – 6ºano.....	107
4.8.3.	O planeado.....	108
5.	Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade..	47
5.1.	Atividades extracurriculares	113
	Atividade no Parque de S. Roque – Orientação	113
5.2.	Desporto Escolar – O desafio da Escalada.....	114
5.2.1.	Atividade em Valongo: Escalar sem medos	117
6.	Papel da Educação Física na “experiência do E@D” na perspetiva dos alunos: estudo de caso com alunos do 9ºano de escolaridade	113
6.1.	Resumo.....	121
6.2.	Abstract.....	122
6.3.	Introdução	123
6.4.	Justificação do Estudo	124
6.5.	Metodologia.....	125
	Procedimentos de recolha de dados	128
6.6.	Discussão.....	138
6.7.	Considerações finais e Ilações pedagógicas	141
6.8.	Referências bibliográficas	143
7.	Olhos postos no futuro.....	121
8.	Referências Bibliográficas	XXXI

8.	Anexos.....	XLIX
----	-------------	------

Índice de Figuras

Figura 1. Planificação das cinco primeiras semanas do 1º Período e as respetivas ações.....	61
Figura 2. Parte da ficha a preencher pelos alunos após a leitura do relatório individual.	64
Figura 3. Exemplo de uma tarefa de trabalho autónomo de ténis de mesa.	66
Figura 4. Reflexão sobre a dinâmica de trabalho de grupo e proposta de classificação da atividade circense.	82
Figura 5. Exemplo de um circuito de aptidão física realizado por um grupo de trabalho durante o E@D.....	83
Figura 6. Contributo pessoal para a participação do projeto #WhiteCard.	86
Figura 7. Exemplo de tabela utilizada para trabalho autónomo (salto entre mãos), com os diversos graus de dificuldade, desde o mais fácil (cor vermelha) ao mais difícil (cor verde).....	94
Figura 8. Exemplo de uma ficha de coavaliação de ginástica partilhada com os alunos.....	95
Figura 9. Balanço individual realizado pelo professor em ginástica de aparelhos.	96
Figura 10. Exemplo de tabela utilizado para trabalho autónomo (manchete), com os diversos graus de dificuldade, desde o mais fácil (cor vermelha) ao mais difícil (cor verde).....	98
Figura 11. Exemplo de um balanço individual de voleibol em função da ficha de coavaliação de voleibol.	99
Figura 12. Parte inicial da ficha a preencher pelos alunos do relatório de voleibol.	102
Figura 13. Exemplo de um cartão de controlo para a provas das somas.....	104
Figura 14. Exemplo de uma grelha de resultados da prova das Rimas.	104
Figura 15. Exemplo da grelha utilizada para a avaliação diagnóstica de ginástica de aparelhos do 6ºano e respetiva escala.....	109
Figura 16. Atividade de Escalada no âmbito do DE na Serra de Valongo.	118
Figura 17. Perspetiva pessoal da viagem do ensino.	150

Índice de Tabelas

Tabela 1. Alunos no perfil atlético de acordo com os testes FITescola.	57
Tabela 2. Número de aulas existente em cada instalação durante o ano letivo 2020/2021.	58
Tabela 3. Atividades físicas desportivas e número de aulas destinadas para o ano letivo 2020/202 para os alunos do 9º ano.	58
Tabela 4. Número de alunos que se encontravam no perfil atlético no 1ºPeríodo em comparação com o 3ºPeríodo.	105

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Valor atribuído pelos alunos à disciplina de EF numa escala de 1 a 4.	126
Gráfico 2. Quais os desportos praticados pelos alunos fora do contexto escolar.	126
Gráfico 3. Balanço global dos alunos relativamente à sua experiência do E@D.	129
Gráfico 4. Grau de concordância dos alunos relativamente à afirmação “senti falta de me mexer, durante o dia”.....	129
Gráfico 5. Grau de concordância relativamente à facilidade de organização dos alunos durante o E@D.	130
Gráfico 6. Realização de exercício físico dos alunos para além das aulas de EF.	131
Gráfico 7. Estratégias utilizadas pelos alunos de forma a combater o sedentarismo.....	131
Gráfico 8. Sentimentos dos alunos por estarem sempre no mesmo espaço durante o período de aulas online.	132
Gráfico 9. Demonstração daquilo que os alunos sentiram falta durante as aulas de EF no E@D.	133
Gráfico 10. Relação entre a descontração dos alunos e as aulas de EF no E@D.	134
Gráfico 11. Aspetos que os alunos mais gostaram durante as aulas de EF no E@D.....	135
Gráfico 12. Aspetos que os alunos mais gostaram durante as aulas de EF no E@D.....	136
Gráfico 13. Preferência dos alunos relativamente às estratégias utilizadas nas aulas de EF durante o E@D.	136
Gráfico 14. Caracterização da relação dos alunos com os professores de EF no E@D.....	137

Gráfico 15. Aprendizagens mais importantes para os alunos nas aulas de EF durante o E@D..... 138

Índice de Anexos

Anexo 1. Calendário das rotações para três turmas.	L
Anexo 2. Calendário das Rotações para quatro turmas.	LI
Anexo 3. Rotações das turmas nas instalações de Educação Física.	LII
Anexo 4. Planeamento anual da turma residente.	LIII
Anexo 5. Dia Mundial da Alimentação.	LXI
Anexo 6. Dia Mundial do Não Fumador.	LXIII
Anexo 7. Ficha de registo dos teste Fitescola e de reflexão sobre os resultados do grupo.	LXV
Anexo 8. Ficha de Avaliação Diagnóstica de Badminton.	LXVI
Anexo 9. UD de Badminton.	LXVIII
Anexo 10. Exercícios de Aptidão Muscular.	LXIX
Anexo 11. Exercícios de Resistência Aeróbia.	LXXIII
Anexo 12. Exercícios de Flexibilidade.	LXXIV
Anexo 13. Desafios relativos à aptidão muscular, resistência aeróbia e flexibilidade.	LXXVI
Anexo 14. Torneio de Badminton por grupos.	LXXVIII
Anexo 15. Ficha de Avaliação Diagnóstica de Futebol.	LXXIX
Anexo 16. UD de Futebol.	LXXX
Anexo 17. Ficha de Avaliação de Badminton.	LXXXI
Anexo 18. Ficha de Avaliação de Futebol.	LXXXII
Anexo 19. UD de Orientação.	LXXXIII
Anexo 20. Questionário de automonitorização do esforço durante o Ensino a Distância.	LXXXIV
Anexo 21. Atividade Circense – Espetáculo de Circo.	LXXXVIII
Anexo 22. Desenvolvimento das Capacidades motoras.	XCI
Anexo 23. Projeto “O meu nome é?”.	XCII
Anexo 24. UD de Ginástica de Aparelhos.	XCIII
Anexo 25. Ficha de coavaliação de Ginástica de Aparelhos.	XCV
Anexo 26. UD de Voleibol.	XCVI
Anexo 27. Ficha de coavaliação de Voleibol.	XCVII

Anexo 28. Parâmetros da avaliação de ginástica de aparelhos criado pelo núcleo de estágio.....	XCVIII
Anexo 29. Competição de Ginástica de Aparelhos.	XCIX
Anexo 30. Apresentação oral de Ginástica.	C
Anexo 31. Parâmetros da avaliação de Voleibol criado pelo núcleo de estágio.	CI
Anexo 32. Grelha de avaliação de Voleibol.....	CII
Anexo 33. Questionário “Reflexão sobre a minha experiência no E@D” na visão dos alunos.....	CII

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, inserido no plano de estudos do segundo ano do 2ºCiclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional é o culminar da formação dos estudantes estagiários e futuros professores, uma vez que é durante este ano que estes se deparam com as exigências da profissão em contexto real e que procuram colocar em prática o que aprenderam ao longo da formação. O ano de estágio (da autora) decorreu numa escola situada no Porto, inserida num núcleo de estágio constituído por três elementos sob a orientação de uma Professora da Escola Cooperante e de uma Professora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Esta intervenção pedagógica ocorreu maioritariamente com uma turma do 9ºano, tendo também havido lugar a experiências de lecionação numa do 6ºano de escolaridade e no Desporto Escolar. Ao longo do presente relatório, são relatadas as experiências, intervenções e desafios que a autora foi enfrentando ao longo do ano, com especial foco nas primeiras impressões do que é “Ser Professora” e na pandemia que nos vimos obrigados a enfrentar ao longo do ano letivo de 2020/2021. Desta forma, uma das maiores aprendizagens retidas pela autora, assenta na valorização do aluno como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem e a constante adaptação e (re)adaptação que um professor tem de ser capaz de realizar em prol do alcance do objetivo estipulado. O estudo de investigação visou analisar em alunos de três turmas do 9ºano da Escola Cooperante a experiência dos mesmos no E@D, com um foco na importância da Educação Física para o seu bem-estar enquanto cidadão e enquanto aluno. Os resultados evidenciam a existência de uma correlação positiva entre o impacto das aulas de Educação Física e o bem-estar dos alunos durante o período de confinamento.

PALVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIA; REFLEXÃO; INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA; ENSINO A DISTÂNCIA;

Abstract

This document was written within the context of the school placement, included in the second year of the 2nd cycle in Physical Education Teaching in the Primary and Education, at the Faculty of Sports of the University of Porto. school placement, is the culmination of the preservice training and future teachers, since it is during this year that they are faced with the demands of the profession in a real context and seek to put into practice what they have learned during their training. The school placement (of the author) took place at a school located in Porto, as part of a practicum group consisting of three elements under the guidance of a Professor from the Cooperating School and of a Professor from the Faculty of Sports of the University of Porto. This pedagogical intervention occurred mostly with a 9th grade class, but with teaching experiences also taking place in a 6th grade class and in School Sports. Throughout this report, the experiences, actions and challenges that the author has faced throughout the year are reported, with a special focus on the first impressions of the meaning of “Being a Teacher” and on the pandemic that we were forced to face throughout the 2020/2021 academic year. Hence, one of the greatest learning experiences retained by the author is that the student must be valued as an asset in the teaching-learning process and the constant adaptation and (re)adaptation that a teacher must be able to perform in order to achieve the previously stipulated goal. The research study aimed to analyze students from three 9th grade classes of the Cooperating School and their experience in e-learning focusing on the importance of Physical Education for their well-being and to fight loneliness feelings. The results show the existence of a positive correlation between the impact of Physical Education classes and the well-being of students during the confinement period.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; REFLECTION; PEDAGOGICAL PRACTICE; DISTANCE LEARNING;

Lista de Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

DA- Desporto Adaptado

DE- Desporto Escolar

DGE- Direção Geral da Educação

DGS- Direção Geral de Saúde

EC- Escola Cooperante

EE- Estudantes Estagiários

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

E@D- Ensino a Distância

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCMP- Federação de Campismo e Montanhismo de Portugal

MED- Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS- Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID- Modelos de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PC- Professora Cooperante

PO- Professora Orientadora

UD- Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório, surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento surge como um culminar de toda a formação para aqueles que um dia mais tarde anseiam ser professores, bem como todas as experiências e aprendizagens que dela surgiram.

Queirós (2014), destaca o EP, dizendo que o mesmo deve ser visto como um momento de ascensão entre a formação e a reflexão das mais variadas dimensões que um formando é submetido e exposto, destacando a dimensão científica, experimental, investigativa e reflexiva. Para além disso, de acordo com Santos (2015), o contexto e o ambiente do EP vai permitir a articulação entre a teoria e a prática. Desta forma, é importante destacar que o EP permite desenvolver três grandes áreas, sendo elas o conhecimento do estudante, a sua identidade profissional e, por fim, o desenvolvimento de estratégias para combater as adversidades que poderá vir a encontrar ao longo do seu percurso.

Face ao exposto, o presente documento denominado como “Relatório de Estágio”, pretende relatar e refletir acerca da minha experiência enquanto estudante estagiária numa escola secundária do Porto e também partilhar as vivências, dificuldades e momentos de superação que ocorreram durante o período de EP.

Relativamente ao modo como o presente relatório foi estruturado, este está dividido em 7 capítulos. Desta forma são abordados temas de carácter pessoal e temas relacionados com as primeiras impressões sentidas no início do EP. Este segundo capítulo termina com uma conceção pessoal daquilo que considero que é ser um professor competente e a partilha de uma experiência que considere ser enriquecedora para a minha formação.

O terceiro capítulo discorre acerca da importância do EP, contextualiza a escola onde foi realizado o EP e relata as dinâmicas do grupo de Educação Física (EF) e do Núcleo de Estágio (NE) durante este período. Para além disso, é também destacado o papel da professora orientadora (PO) e da professora

cooperante (PC) que foram essenciais na minha participação e conseqüente evolução durante a realização do EP.

O quarto capítulo, com o nome “Área 1 – Organização e Gestão do processo de ensino e aprendizagem”, engloba uma reflexão acerca do papel da EF em contexto curricular, bem como o processo de planejamento e lecionação na turma residente, nomeadamente as estratégias de intervenção ao longo dos 1º, 2º e 3º Período.

Em seguida, temos o quinto capítulo que diz respeito à participação na escola e a relação com a comunidade. Neste capítulo são destacadas as atividades que foram realizadas com os alunos em contexto escolar e no contexto do Desporto Escolar (DE). O sexto capítulo, “Área 3: Desenvolvimento profissional – “Reflexão sobre a minha experiência no E@D”, é um estudo de caso realizado com três turmas do 9º ano da Escola Cooperante (EC) acerca da reflexão dos alunos relativamente ao Ensino a Distância (E@D), num olhar direcionado para as aulas de EF.

Por fim, o último capítulo reporta as considerações finais relativas à minha experiência no EP, bem como as ideias-chave que retive e que tenciono levar para a minha prática profissional futura.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Quem sou eu

QUEM SOU EU
"Sou uma pessoa feliz,
Amo muito a vida
E dela sou aprendiz;
Tenho várias paixões,
Mas, como qualquer um,
Possuo imperfeições;
Se os caminhos desta vida
Ainda não sei de cor,
Pelo menos busco,
A cada dia,
Tornar-me alguém melhor."
(Dennys Távora, 2007)

Eu sou. Eu sou como o poema diz, sou feliz e amo muito a vida. Tenho muitas paixões e possuo imperfeições. Gosto de descobrir o que a vida tem para me oferecer e, acima de tudo, gosto de aprender com ela. Muito resumidamente, esta sou eu.

Eu, Margarida dos Santos Correia, tenho 22 anos e sou natural de Braga. Braga é muitas vezes associada ao povo romano, tanto é que são muitas as ocasiões em que nos intitulamos como "Guerreiros do Minho" por toda a nossa garra enquanto povo bracarense. E é assim que eu me vejo, vejo-me como alguém lutador, persistente e que só descansa quando consegue alcançar os objetivos traçados mesmo que isso implique estar longe da minha linda cidade e da minha família. Sou uma pessoa que valoriza a amizade e o amor de uma forma inexplicável, sou muito de afetos e não gosto de discussões. Sou uma pessoa que gosta de estender a mão e ajudar o próximo. Não tolero mentiras e, embora seja uma palavra forte, odeio quem não tenha a humildade como um requisito obrigatório na sua forma de ser e na sua forma de estar perante a sociedade. Vivi com os meus pais e com os meus irmãos desde sempre, mas como o relógio não pára chegou a uma altura em que tive de lidar com a passagem de cinco pessoas à mesa, para apenas três. No início foi difícil, mas

estava na altura deles seguirem os seus caminhos e mais tarde ou mais cedo, eu sabia que seria a minha vez.

Dando como terminado o ensino secundário no curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas decidi ir em busca do meu sonho, candidatando-me, no ano de 2016, à FADEUP. Na verdade, embora tivesse sido nesse ano que me candidatei de forma oficial, já o tinha feito de uma forma fictícia há doze anos atrás, isto é, com 5 anos de idade já chegava a casa a dizer “quando for grande quero fazer o que o meu professor de ginástica faz” e, desde essa altura até aos dias de hoje, o meu pensamento nunca se alterou.

Desde bebé sempre fui ligada ao desporto. Quando tinha 1 ano tive o meu primeiro contacto com a “natação”, na qual me mantive até aos treze anos, no entanto foi aos 5 anos que experimentei o desporto, que até hoje ainda considero como sendo “o meu” desporto, o ténis. Pratiquei esta modalidade durante 10 anos e sempre que pego numa raquete ou calço as minhas sapatilhas cobertas de terra batida parece que o meu coração me salta do peito. Sem dúvida que foi o meu primeiro amor. No 9ºano mudei-me para a escola de Lamações e o desporto mais associado a essa escola era o Voleibol e como “tinha jeito para a coisa” decidi experimentar. De um treino sem compromisso passei a representar durante 1 ano a equipa federada e do desporto escolar de Lamações e nos 2 anos a seguir passei a representar o Sporting Clube de Braga ainda na modalidade de Voleibol. Sempre fui uma criança extrovertida, simpática, comunicativa e com jeito para tudo o que fossem atividades desportivas pelo que os meus intervalos eram sempre passados a “jogar à bola” com os rapazes, a jogar ténis com as paredes ou então a saltar muros e a trepar árvores. Além de todas estas experiências, também participei no corta mato a nível nacional realizado em Coimbra no meu 9ºano de escolaridade e frequentei durante 3 meses aulas de Esgrima no Colégio onde andava no 6ºano.

A entrada para a faculdade foi um sonho concretizado! Sempre ouvi dizer que o sonho comanda a vida e a minha foi sem dúvida um conjunto de altos e baixos, mas sempre com o foco de entrar naquela que é vista como a melhor faculdade de desporto do país. Desde sempre que quis ser Professora de EF e mesmo com os diferentes caminhos que me foram apresentados durante os três

anos de licenciatura, nunca pus em causa aquilo que eu queria para o meu futuro. Gostava de destacar uma modalidade que entrou na minha vida, muito por causa da faculdade, o Crossfit. Se não fosse a minha entrada na FADEUP, não teria ingressado neste desporto. Desporto este que pratico atualmente e que me ajudou a ser uma pessoa melhor, não só no que diz respeito à capacidade de nos superarmos e nos transcendermos a nós próprios, como também à capacidade de admirarmos e aprendermos com o outro.

Quando finalmente fiquei licenciada, chegou a altura de escolher o Mestrado que, como já era de esperar, foi o MEEFEBS. Um dos motivos que me fez querer ser professora assentou no facto de ser uma profissão que exige uma responsabilidade enorme, dado o contacto diário com jovens que ainda estão em crescimento e em formação. Sinto que tenho presente em mim muitos dos ideais necessários para conseguir participar no processo educativo e no crescimento dos jovens, fazendo-os entender acima de tudo “os porquês das coisas”. Como diz Gadotti (2007), o aluno precisa de ter em sua posse algo que lhe permita construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, é preciso que o professor se interrogue acerca das suas ações arranjando sempre um sentido válido para estar a aplicar determinada estratégia aos seus alunos e fazer-lhes entender os “porquês”(Gadotti, 2007).

Uma das características pessoais que, a meu ver, contribuiu para um melhor entendimento das habilidades a executar por parte dos alunos foi, sem dúvida, a questão da demonstração eficaz dos exercícios e como diz Gould & Roberts (1981), a maior parte das aprendizagens das habilidades e valores advêm de processos de modelagem e imitação. Segundo Schmidt (1993), além das instruções verbais, devemos suplementar as mesmas, com o uso da demonstração através de imagens, vídeos e a própria demonstração do professor. O mesmo é defendido por Newell (1981), ao dizer que os métodos mais utilizados para se transmitir a informação da sequência da matéria lecionada, são através das ações verbais e da demonstração. Para além disso, sempre me considerei um ser reflexivo e, cada vez mais, sinto que esta característica pessoal é um alicerce para sermos capazes de formar e educar jovens. É possível um professor marcar a vida de um aluno através das

metodologias e das concepções que possui. Assim sendo, se conseguir passar os meus ideais de valorização, inclusão e respeito pelo próximo, sinto que será possível tornar os alunos cidadãos de referência na sociedade e, assim, cumprir o meu objetivo enquanto professora.

2.2. Retomar à escola

A entrada para a Faculdade é um momento marcante de qualquer estudante e, quando atingimos essa etapa, começamos a pensar no que vamos querer fazer no futuro que, se torna bem mais próximo. Desde criança que sempre tive interesse em seguir a área do Desporto, mas só a partir do ensino secundário é que aquele “bichinho” de querer lecionar numa escola começou a estar cada vez mais presente. Comecei a “olhar” para as aulas de EF com outros olhos, não apenas como uma simples aluna, mas sim com a possibilidade de um dia poder estar de novo numa aula, mas no papel de professora. Para que tal acontecesse, lutei por esse objetivo desde o primeiro dia que entrei na Faculdade e, após vários anos e várias experiências, consegui alcançar o meu objetivo.

Pensei que fosse mais fácil refletir e falar sobre o primeiro dia em que me apresentei como professora estagiária, no entanto parece que me falham as palavras. Foi um dia extremamente importante e também foi um dia em que fiz questão de entrar com o pé direito, de forma que tudo começasse bem. O dia anterior também foi um dia repleto de emoções, uma vez que foi o dia em que realizamos o primeiro telefonema com a nossa PC. A partir desse momento comecei a questionar-me de como é que seria a PC e como seria a nossa relação para com ela, como por exemplo: “será que vai ser simpática?”, “será que vai ter uma relação boa connosco?”, “será que vai correr bem?”. O primeiro contacto não podia ter sido melhor. Senti um conforto e um carinho enorme por parte da nossa PC e, apenas com esse impacto, a minha insegurança diminuiu bastante. Senti que ia ter alguém que me iria ajudar em tudo o que eu precisasse e que, acima de tudo, me ia ensinar a ser melhor em todos os aspetos. A frase que mais me marcou nesse dia foi “Só não erra quem não tenta e quem não tenta não aprende”. Sei que irei levar esta frase para a vida não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

No primeiro dia em que entrei na EC, fomos à secretaria e começamos a preencher a documentação. Com todo o nervosismo que sentia naquele momento parecia que tinha bloqueado, até mesmo com a simples tarefa de escrever o meu nome. Senti-me como se estivesse a assinar o meu primeiro contrato de emprego e que em poucos dias estaria a ingressar naquela que seria uma das minhas maiores aventuras enquanto pessoa, enquanto estudante e enquanto profissional. Fui acompanhada pela minha colega de estágio e quando saímos, olhamos uma para a outra com a sensação de íamos começar a sério. E começamos!

No dia oito de setembro de 2020, deu-se a primeira reunião em que tivemos a oportunidade de conhecer todos os docentes da área da EF da EC, assim como tivemos o privilégio de participar nessa mesma reunião. A primeira palavra que me vinha à cabeça enquanto participava na reunião era (e confesso que de vez em quando, ainda me vem) “pânico”. Contudo, o facto de ter conhecido pessoalmente a nossa PC e ter sentido o seu carinho para connosco, foi algo que me tocou e me fez sentir segura relativamente ao sítio onde estava/que escolhi. Quando chegamos à reunião, já se encontravam lá os vários docentes da disciplina e quando me apresentei, a voz tremeu um pouco e aquele nervoso miudinho voltou a aparecer. Parecíamos três crianças num mundo novo, a olhar à nossa volta, a ouvir o que os Professores diziam como se fosse a primeira vez que ouvíamos alguém a falar! Foi algo bastante diferente, mas pela positiva. Senti um misto de sensações quando pensei que finalmente tinha chegado o momento em que iria pôr à prova aquilo que tinha aprendido.

2.2.1.A Primeira aula

A minha primeira aula de EF como professora estagiária! Que emoção, que marca! De facto, face a este momento ser aquele, ainda hoje, considero como uma das experiências mais importantes da minha vida, merece ser destacado. Não era segredo para ninguém que estava nervosa e receosa, pois sabia alguns pormenores da turma que ia lecionar, mas era mais aquilo que eu não sabia do que aquilo que sabia e, o facto de não saber exatamente o que ia enfrentar deixava-me um pouco apreensiva. Ao assistir às duas aulas que foram

leccionadas anteriormente à minha pelas minhas colegas de estágio, os nervos começaram a desvanecer-se, muito por perceber que tudo estava a correr bem, conforme o que tínhamos planeado, e que afinal não era o “bicho de sete cabeças” que imaginei. Contudo, os nervos rapidamente reapareceram quando vi a minha turma do 9ºano a aproximar-se para a aula que iria lecionar. À medida que comecei a falar com os alunos e a apresentar-me, as palavras custavam menos a sair e, conseqüentemente, foi-se estabelecendo um ambiente mais natural para mim relativamente aos alunos, assim como com todo o meio envolvente.

Quando refleti especificamente sobre o decorrer da primeira aula que leccionei, considerei que a mesma correu bem, mas que em diversos aspetos poderia ter corrido bem melhor. Após esta reflexão concluí que algumas das minhas dificuldades tiveram por base a gestão do tempo de aula e o facto da minha turma não ter sido muito recetiva às tarefas que tinham sido planeadas para essa aula, o que acabou por dificultar um pouco a gestão da aula.

“Sinto que falei muito rápido no momento inicial da aula e isso demonstrou falta de gestão a nível de tempo da minha parte. Para além disso, os alunos não colaboraram da maneira prevista quando lhes foi apresentada a tarefa dos pares o que levou ao término antecipado da aula.” (Diário de bordo, 18 de Setembro de 2020).

Segundo Siedentop (1983), um professor deve ter em atenção os seus comportamentos, uma vez que os mesmos definem a gestão eficiente de uma aula. Alguns destes comportamentos dizem respeito ao envolvimento gradual e benéfico por parte do professor para com os seus alunos e ao número mínimo de alunos com comportamentos desajustados à aula, que prejudicam o trabalho do professor. Os comportamentos e atitudes do professor devem ser compreendidos na sua totalidade, de forma a controlar os diferentes recursos existenciais numa aula de EF, em específico os recursos temporais, materiais, espaciais e humanos. Estes devem estar inerentes e ser interpretados quando nos debruçamos sobre o conceito de gestão de uma aula (Sarmiento et al., 1990).

Já foi comprovado por diversos estudos que a gestão de tempo é, fundamentalmente, um processo de tomada de decisões que concorre para atingir as finalidades definidas ao longo do tempo e, este processo, compreende não só a análise das diversas situações que enfrentamos como também as compara com o que pretendemos atingir. Com essa mesma análise, obtemos a identificação de diversas direções que podemos seguir e de seguida, refletimos sobre os riscos e, a sua viabilidade, entre outros fatores. Tendo em conta todos os fatores possíveis, cabe a quem gere, escolher uma das opções de direção e aplicar a mesma de forma controlada, devendo ser avaliada de forma contínua, para que seja possível ajustar as metodologias e assim atingir as finalidades pretendidas. (Roldão & Almeida, 2018).

Segundo Santos (2007), a gestão de sala de aula compreende todas as ações e atos desenvolvidos pelos professores, de forma a providenciar as condições mais propícias à aprendizagem e ao ensino e, como consequência da minha falta de gestão, a aula em vez de acabar à hora prevista, acabou cerca de 20 minutos mais cedo! Depressa compreendi que para que a situação não voltasse a acontecer, é importante ter sempre um “plano B”, ou então conseguir arranjar estratégias e mecanismos para criar um espírito agradável durante as aulas e cativá-los na realização das tarefas planeadas para que estas não acabem ao fim de dois minutos do seu início. Neste âmbito, Doyle (1986) veicula que um professor deve ter em atenção o desenvolvimento de duas linhas de ação durante todo o decorrer da aula, ou seja, deve ter em atenção a sua função institucional e a sua função de gestão. A primeira ação, deve ter como objetivo desenvolver um conjunto de atividades que faça com que os seus alunos sejam capazes de interiorizar as aprendizagens, de forma a atingirem os objetivos curriculares estabelecidos no início de cada ano letivo. No que diz respeito à segunda ação, como está perante um grupo, o professor deve ser capaz de gerir o tempo e garantir o correto desenvolvimento da aula para que o desenvolvimento das ações escolhidas funcione de forma adequada e, sempre que possível, ajustá-las às necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo que aqui encontramos a função de gestão de um professor. É de salientar que estas duas funções estão sempre interligadas, mas que podem ser aplicadas de

forma diferenciadas, dependendo de vários fatores e condicionantes, sendo uma delas a prioridade que cada professor estabelece a cada função durante o processo de ensino.

Ainda acerca da minha primeira aula, a PC reuniu conosco no final da mesma e perguntou-nos qual era a palavra que descrevia tudo aquilo que estava a acontecer naquele momento para cada uma de nós. A palavra que considerei que naquele momento definia o que estava a sentir, foi “Alívio”. Alívio porque “sobrevivi”, porque “já passou” e porque apesar de todas as dificuldades, a aula correu bem e eu gostei de lecionar pela primeira vez. Exatamente como a PC disse no primeiro dia que nos conheceu, “o problema não é errar. É errar e não pensar no erro, nem arranjar soluções para que da próxima corra melhor” e, depois da reflexão desta primeira aula, concluí que daquele momento para a frente iriam existir aulas melhores e aulas piores, mas que o mais importante seria conhecer a turma pela sua íntegra e conseguir ajustar as minhas estratégias de ensino em função dos alunos pertencentes à turma, de forma que esta experiência fosse positiva para todos.

“Tenho de arranjar mecanismos que os façam gostar das aulas e do espírito agradável que terá de ser criado durante as aulas tanto para mim como para os alunos” (Diário de Bordo, 18 de setembro de 2020)

Após esta reflexão acerca da primeira aula, assumiu-se como importante refletir acerca do que é ser um professor competente, isto é, para conseguir acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma mais eficaz.

2.3. Ser um Professor Competente

Ao longo da nossa vida e para que o nosso percurso enquanto estudantes e enquanto membros pertencentes a uma sociedade fosse desenvolvido de forma positiva, é necessário que alguém nos guie. No que diz respeito ao nosso percurso académico, é necessário um acompanhamento contínuo e constante por parte de docentes. Com o passar do tempo, principalmente com o conhecimento adquirido com as experiências deste ano de estágio, percebi que ensinar algo a alguém não é apenas transmitir os conteúdos, ou fazê-lo porque

“tem de ser” ou porque está no currículo, mas sim conseguir passar esse mesmo conhecimento a alguém mostrando a importância do exercício, o seu “porquê” e acima de tudo, dar as ferramentas necessárias aos nossos alunos para que eles “voem”. Isto sim, é muito mais importante do que possuir todo o conhecimento e, como diz (Loureiro, 1986, p. 7-10), quem inculca nos alunos a “[...] *aptidão para ser tudo o que se pode ser*”, pode ser considerado um “bom” professor uma vez que os incentiva a viver e explorar o mundo. A realidade que enfrentamos nos dias de hoje é uma realidade que está em constante mudança, sendo imperativo que os professores sintam a necessidade de se atualizarem tanto a nível metodológico e tecnológico, como se atualizarem a nível dos conteúdos e dos conhecimentos que precisam de ser privilegiados. Para além destas atualizações, é fundamental que o professor realize uma constante autoavaliação e que não se restrinja à prática, uma vez que não será apenas a prática que irá garantir a melhoria do docente a nível curricular. Caso não haja esta autoavaliação, não vão existir progressos e se não existem progressos, não existe evolução. Como refere Cunha (2010), os anos de prática não garantem a competência e a melhoria do ensino.

A ação de um professor não se deve cingir à transmissão de conhecimentos e conteúdos das diversas matérias que ensina, mas sim à capacidade que este possui para impulsionar o desenvolvimento das competências psicossociais dos alunos no processo de aprendizagem (Catarino, 2004). Para além disso, o processo de aprendizagem advém do que se faz e da reflexão do que se fez, sendo essencial que o professor não valorize apenas o “saber” e o “saber fazer”, mas sim o “saber ser” enquanto ser-humano, de forma a criar um ambiente favorável à aprendizagem dentro da sua sala de aula. (Ventura et al., 2011). Embora o professor seja visto como um transmissor de valores, é importante que o mesmo domine as matérias que vai lecionar e para Bento (1989), um professor tem de possuir conhecimento científico-pedagógico para que seja capaz de transmitir corretamente os conteúdos, sendo que esta deve ser transmitida em prol do desenvolvimento dos alunos e sempre com metodologias adequadas. Para que se consiga arranjar uma definição para “professor bem-sucedido”, Silva (1992), encontra inúmeros estudiosos

(Guarnieri, 1990; Kramer & André, 1986; Lellis, 1989; Libâneo, 1984; Mello, 1982) que apontam três características transversais em todos os estudos: importância da reflexão no trabalho docente, domínio dos conteúdos e dos processos metodológicos e compreensão e adequação das matérias à realidade dos alunos.

Através de um estudo realizado no ano letivo de 1980/1981, com a colaboração de um grupo de docentes efetivos do Porto, Araújo (1985), considerou que um “bom professor” é visto como aquele que para além de desenvolver projetos de ação pessoal, também se envolve nas atividades escolares e não é um docente que apenas realiza as suas ações à espera de um vencimento no final do mês. Bair e Rokosz (1988), pediram a um grupo de estudantes de EF que se recordassem do melhor professor que tiveram e o porquê de o terem considerado como tal. Os resultados indicaram que a maior parte dos alunos consideraram que os melhores professores foram aqueles que valorizaram o aluno enquanto pessoa e aqueles que os fizeram sentir-se especiais. Arrighi e Young (1987), também realizaram um estudo com recurso a um questionário aplicado a um grupo de estudantes, com o objetivo de perceber o que estava por detrás de um professor eficaz e bem-sucedido na perspetiva do aluno. Os autores puderam constatar que o recurso ao feedback positivo, o entusiasmo, o domínio dos conteúdos e a relação professor-aluno foram os principais indicadores para o êxito do professor e para o êxito dos alunos.

Ser um Professor competente é saber lidar com as adversidades, é conseguir arranjar maneira de combatê-las, é não dar dois passos à frente sem ter a certeza que não vamos dar três para trás e também conhecer os alunos que temos à nossa frente. Para Santos (2010), apenas quando o professor conhece os interesses dos seus alunos, bem como as suas necessidades e potencialidades, é que é possível a criação de situações de ensino e de aprendizagem que atendam às especificidades dos mesmos. Só assim é que conseguimos garantir a eficácia de um professor no seu papel de educador. Ser um professor competente é não desistir de nenhum dos alunos, é lutar para que haja uma melhoria constante por parte de todos os discentes e de toda o corpo docente e também é saber agir quando nos deparamos com algum problema,

não deixando simplesmente andar quando sabemos que algo não está bem. Acima de tudo, é passar a ver a educação como algo que deve ser centrado no aluno e não no professor. Como defende Machado (1995), a profissão de Professor tem a particularidade de poder desenhar o carácter de alguns jovens e, como tal, pode marcar o percurso de muitos. Além destas “marcas”, um professor é um verdadeiro impulsionador de novas vivências e experiências, podendo estas ter um carácter positivo ou negativo na vida de cada um. Como facilitador, o professor deve ser capaz de conseguir transmitir aspetos a nível prático, relacional e social. Isto quer dizer que, além do saber teórico e da transmissão de conteúdos específicos aos alunos, o professor tem de transmitir valores, normas e padrões de comportamento, para que estes saibam agir perante a sociedade. Claro está que, para que isto possa ser transmitido, é necessária a existência de uma certa afetividade que irá possibilitar a fácil interação entre o aluno e o professor (Cunha, 1996).

Face a este quadro, concluo que o “bom” professor deve andar “de mãos dadas” não só com a eficácia e com o domínio das matérias e conteúdos que vai lecionar/transmitir aos seus alunos, como também deve criar situações que contribuam para o bom clima de aula. Além disso, deve potencializar a sua relação com os alunos, ser tolerante, valorizar as especificidades de cada aluno, dar ênfase à comunicação e, acima de tudo, permitir que os alunos se sintam especiais.

Nos dias de hoje, são muitos os que defendem e que apelam à formação de professores como seres que refletem sobre a sua prática, de forma a alterá-la, melhorando-a tanto para benefício próprio, como para o benefício de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar (Fontana, 2013). Para este autor, quando um professor adota o papel de um professor reflexivo, deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a preocupar-se com a sua relação entre professor-aluno e com a restante comunidade docente e não docente. Além disso, o professor reflexivo interroga-se também relativamente às suas práticas, confrontando-as com aquilo que acredita e com as consequências que as mesmas podem provocar. Desta forma, é notória a importância de adequarmos as nossas metodologias e ações em função dos nossos alunos e

não apenas basearmos-nos nas teorias comuns. Se todos os profissionais se limitassem a adotar, a nível profissional, as estratégias e as metodologias que lhes foram ensinadas durante os seus anos de formação, ficariam cada vez mais ultrapassados e desatualizados. A autoavaliação e a formação contínua por parte do docente vão conduzir ao alívio da rotina, ao combate do desagrado profissional e ao aumento do entusiasmo através da transmissão de novos estímulos. É fundamental que o professor realize uma análise retrospectiva dos seus comportamentos, para que consiga refletir acerca dos seus progressos, erros e fracassos (Cunha, 2010).

A reflexão é um ato essencial no quotidiano de qualquer professor. É através desta prática que conseguimos inovar e, conseqüentemente, evitamos a monotonia. Não é apenas no terreno que conseguimos aprender, é necessário refletir sobre as nossas ações, avaliá-las e reajustá-las conforme for necessário (Fontana, 2013). Todas as reflexões que elaborei ao longo deste ano tiveram um papel importantíssimo para a minha aprendizagem uma vez que, para aprendermos a ser professores, não basta adquirir os conhecimentos, é também preciso refletir sobre eles e ter a capacidade de lhes dar sentido. Assim sendo, conseguimos facilmente compreender que a teoria e a prática, quando refletidas, têm obrigatoriamente que ser analisadas como um todo, uma vez que ao serem separadas é bastante provável que o que esteja a ser analisado perca o seu sentido de reflexão e compreensão, devido a não ser analisado na sua integralidade. Como diz (Alarcão, 2005, p. 99), *“Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”*.

A passagem de um simples professor para um professor reflexivo, vai proporcionar uma aprendizagem bastante alargada, visto que é através da reflexão que detetamos os problemas, que pensamos sobre eles e que, acima de tudo, nos preocupamos em arranjar soluções. Como nos diz (Freire, 1996, p. 39), *“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* ou seja, é através da análise de todas as nossas ações e intervenções durante a prática pedagógica que conseguimos resolver

as adversidades que nos possam vir a aparecer e, o facto de nos tornarmos seres reflexivos, permite aos docentes encontrarem resoluções que potencializem a aprendizagem dos alunos. A reflexão é o que atribuímos entre o pensar e o fazer e entre o fazer e o pensar, sendo que esta relação permite que os docentes “pensem para realizar” e “pensem sobre o realizar”. Nesta perspetiva, podemos associar que a reflexão deriva da busca de respostas sobre a prática docente que, quando feita de forma regular, pode transformar-se numa reflexão crítica. A capacidade de realizar uma reflexão crítica deve ser imperativa em todos os docentes e deve ser feita de forma contínua, sempre com o objetivo de melhorar e transformar a sua prática educativa (Freire, 1996). Como tal, é possível perceber que quanto mais desenvolvida for a prática reflexiva do professor, maior será a atenção que este terá durante todo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Alarcão (2005), descreve o professor reflexivo como um profissional que tem o dever de se conhecer como um todo e como um profissional que sabe o porquê das suas ações tendo sempre por base o lugar que ocupa perante a sociedade. Além disso, diz também que “*os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos*” (Alarcão, 2005, p. 177). Isto é, para que seja possível observar melhorias consideráveis relativamente à qualidade de ensino, tem de haver uma ação reflexiva por parte dos professores. Fontana (2013), defende que quando os professores atuam de forma reflexiva, além de se tornarem mais dinâmicos, permitem que haja uma construção crítica em relação às suas intervenções, permitindo assim adaptar todo o processo de ensino-aprendizagem para que o mesmo seja o mais significativo possível. Como diz Cardoso (2012, p. 2), “*a prática reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão*”, sendo que esta prática deve estar presente a todo o momento do dia a dia dos docentes com o objetivo de tornar a reflexão numa ação regular ao ato de ensinar.

O facto de me ter tornado num ser reflexivo, fez-me olhar para a educação e para o ato de ensinar com outros olhos. Fez-me perceber que por detrás de

um bom professor, está um conjunto enorme de saberes, experiências, competências e valores que outrora não tinham sido vistas como algo fundamental. Foi através das constantes reflexões e das contantes interrogações, como por exemplo: “para quem estou a lecionar?”, “consegui que eles aprendessem?”, “O que é que podia ter corrido melhor?”, “Que impactos é que esta ação teve nos meus alunos?” , “Porque é que isto não resultou”, que consegui crescer não só como pessoa mas acima de tudo como alguém que, futuramente, vai ser vista como um “mentor” e que deve sempre adotar as melhores práticas possíveis em prol do desenvolvimento pessoal dos alunos e da sua aprendizagem.

Em suma, se o objetivo é formar alunos que sejam capazes de desenvolver as suas competências psicossociais, em vez de alunos dotados de teoria, é fundamental que o professor, enquanto ser reflexivo, incuta nos seus alunos o espírito crítico e a importância da reflexão desde o início das suas intervenções pedagógicas para que este consiga ser o primeiro impulsionador para o alcance dos seus objetivos.

Face a este quadro, e tendo como objetivo proporcionar mais um momento de reflexão, foi sugerida a realização da filmagem de uma aula, que se veio a revelar extremamente formativa.

2.3.1.O Poder de uma aula filmada

Ainda sobre a questão de o professor ser visto como um “Ser Reflexivo”, quero debruçar-me sobre uma proposta de trabalho que nos foi atribuída pela nossa PC no início do aluno letivo que, para mim, não só contribuiu para o meu crescimento pessoal, como também para o meu crescimento enquanto futura professora. Esta tarefa consistiu em filmarmos uma aula que estivesse a ser lecionada por cada uma das professoras estagiárias, para que posteriormente as analisássemos de forma a percebermos o decorrer da aula, bem como o que poderíamos melhorar no decorrer das mesmas. Esta tarefa foi uma das propostas com mais importância que realizei nos últimos quatro anos de formação. Por vezes, são-nos apresentadas propostas de trabalho em que num primeiro momento ficamos entusiasmados, mas depois de realizadas, sentimos que nem sempre foi algo valorativo e que o objetivo das tarefas se perde na finalização das mesmas. Contudo, esta tarefa marcou a diferença.

Desde o primeiro momento que a ideia da gravação de uma aula para que depois a pudesse observar, achei interessante, não só porque me iria permitir ficar com um vídeo guardado daqueles que tinham sido os meus primeiros alunos, mas também por ter a consciência de que quem observa uma aula do lado “de fora”, estaria atento a diversos pormenores que nos ultrapassam quando estamos no terreno e que não temos tanta perceção quando estamos a lecionar. Ao receber a tarefa de que ia ser filmada e fazer um processo de autoscopia, percebi que seria um momento crucial para a minha aprendizagem e, conseqüentemente, para a minha evolução e desenvolvimento do meu lado crítico e reflexivo. Com apenas 40 minutos de aula e através da observação da aula filmada, reconheci a importância da utilização de exercícios promotores da competição entre os alunos e a importância dos jogos dinâmicos. Para além disso, a importância do local onde o professor se coloca de forma a ter uma visão total sobre a turma e do empenho motor dos alunos durante uma aula de EF é algo que se deve ter especial atenção em todas as aulas. Por fim, a emissão de feedback, a redução dos tempos de espera e a adoção de estratégias promotoras de melhoria, também foram aspetos que emergiram da observação da aula filmada.

Segundo Aranha (2007), no processo de observação devem ser respeitadas diversas etapas, como a recolha de dados, a identificação de problemas, o reconhecimento de soluções e a confirmação do uso das soluções aconselhadas. Para a mesma autora, a etapa da recolha de dados assume um papel importante, uma vez que é através desta que o docente pode extrair informações significativas e proceder a alterações e modificações no seu processo de ensino. Aranha (2007), defende que existem três fases de observação diferenciadas, sendo estas a pré-observação, observação e a pós-observação. De forma sintética, a pré-observação é caracterizada pela preparação e pelo treino, por parte do docente, para a realização do ato de observar. Esta primeira fase é definida fundamentalmente pelo plano avaliativo, em que o professor deve planear e delinear todos os momentos que deve ter em atenção e também planear o que tenciona observar, tendo em conta os contextos de aplicação da observação. No que diz respeito à segunda etapa, a observação real do contexto da sala de aula, esta caracteriza-se essencialmente pela observação direta, podendo também existir uma observação indireta derivada de um registo em vídeo, ou algo semelhante, que permita ao docente uma revisão com um elevado grau de exatidão da aula. A segunda fase de observação é muito importante, uma vez que a recolha dos dados permite analisar e avaliar os momentos da aula, devendo respeitar três princípios essenciais: objetividade, fidelidade e validade. Por fim, a pós-observação determina-se pela análise de todos os dados recolhidos através da segunda etapa e é essencial para a avaliação que o docente necessita de realizar. Posteriormente, torna-se igualmente importante a realização de alterações nos métodos de ensino, para que os alunos sejam capazes de alcançar os objetivos traçados no início do ano letivo. Estas alterações são também alvo de observação, análise e avaliação (Aranha, 2007).

Num dos seminários que antecederiam sempre a aula de quarta-feira, falamos sobre a competição nas aulas de EF. Derivado dessa conversa, surgiu uma ideia para aplicar uma espécie de minicircuito direcionado para a aptidão física, em que os alunos competiam dentro do próprio grupo, “ganhando” quem conseguisse acumular mais repetições no final. Segundo Freire (1999), a

proposta e o modelo de ensino através da competição, na disciplina de EF, é importante e significativo para a aprendizagem dos alunos, isto porque, promove a compreensão, desenvolvimento e reconhecimento de conceitos como perder e vencer. Ainda relacionado com os conceitos anteriores, Castro (2018), defende que para determinados profissionais, a competição tem importância na preparação dos jovens para enfrentarem a sociedade competitiva atual, tornando-se importante a existência da competição saudável em todo o ambiente escolar. Contudo, é essencial a existência de limites no trabalho da competição, para que esta não seja trabalhada em excesso. Castro (2018), defende que uma ênfase demasiado acentuada na competição, em ambiente escolar, compromete o desenvolvimento de diversas capacidades sociais e pessoais dos alunos, desde o medo de falar, a sua baixa autoestima e a frustração perante os outros.

Através do desafio lançado aos alunos, de “ganha quem acumular mais repetições” fez com que houvesse um espírito competitivo saudável bastante visível, mas acima de tudo, permitiu que os alunos ficassem focados no exercício de início até ao fim, uma vez que todos os exercícios contavam para uma possível vitória e também permitiu que os alunos tivessem respeito uns pelos outros e pelas regras do jogo. Esta ideia é reforçada por Fin (2006), que defende a competição escolar como um instrumento fundamental no desenvolvimento pessoal e estímulo do crescimento cognitivo dos alunos. Corroborar ainda a sua ideologia, dizendo que a palavra jogo provém do latim “jocu”, que tem na sua base o significado de “gracejo”. Isto porque, o jogo, para além de significar divertimento entre todos os seus participantes, também significa competição entre os mesmos e o respeito das regras que devem ser cumpridas durante o mesmo.

Durante esta aula, realizamos um jogo pré-desportivo, que segundo Baranita (2012), brincar favorece o desenvolvimento físico, social, intelectual e afetivo das crianças. Segundo o mesmo autor, as atividades lúdicas têm uma importância significativa para o desenvolvimento da expressão corporal e oral das crianças. Neto (2001), argumenta ainda que a atividade lúdica, juntamente com as experiências e descobertas das crianças, torna as mesmas seres capazes de se auto expressarem e de serem independentes e autossuficientes,

sendo que é através das atividades lúdicas que as crianças desenvolvem e melhoraram a sua integração social construindo o seu próprio conhecimento através das experiências vividas. Se não existissem atividades lúdicas incutidas nas crianças e nos jovens desde os seus primórdios, não ia ser tão fácil entender os valores que estas transportam consigo e, segundo o psicólogo Piaget (1990), as atividades lúdicas são uma parte fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais e para o desenvolvimento em geral da criança. Por estes motivos apresentados, conclui-se que os jogos e as atividades lúdicas são muito importantes para o desenvolvimento dos alunos e, por isso, são imprescindíveis à práxis pedagógica e educativa Piaget (1990). As atividades lúdicas praticadas dentro das salas de aula têm projeção para a vida exterior à escola, devido às aprendizagens que proporcionam. Isto porque, o indivíduo, cada vez que joga, aprende sempre alguma coisa nova, desde atitudes, valores, habilidade, entre outros Falkembach (2006). Para além da promoção do desenvolvimento físico e social, que este tipo de atividades nos permite alcançar, Vygotsky (1989), reporta que os jogos também têm na sua base a promoção do desenvolvimento da concentração, do pensamento e da linguagem. Este defende ainda que o lúdico atua face ao desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, ensina-o a comportar-se corretamente quando enfrenta diversas situações.

De todos os jogos pré-desportivos já feitos, acho que o “jogo da bomba” foi o jogo em que vi os alunos mais motivados e animados. Não sei se foi por envolver bolas, uma vez que normalmente os cativa bastante, se foi porque se encontravam bem-dispostos naquele dia, se simplesmente acharam o “jogo da bomba” um jogo animado e interessante ou se por saberem que estavam a ser filmados para mais tarde serem observados decidiram adotar um comportamento positivo. Contudo, autores como Heacock et al. (1996), esclarecem que o comportamento dos participantes pode alterar-se, mas apenas por um tempo muito reduzido, uma vez que estes acabam por se familiarizar com o equipamento e com o meio, o que irá fazer com que os alunos voltem a adotar o seu comportamento habitual. Como tal, o importante é saber que os alunos gostaram e como defende Baranita (2012), é de realçar a extrema importância da inclusão dos jogos tradicionais nas aulas de EF visto que nos encontramos

num mundo urbanizado, com novas práticas por partes dos jovens, como por exemplo o aumento da prática desportiva em ginásios.

Durante um dos seminários de estágio, falamos de alguns aspetos que deveríamos ter sempre em consideração e que nos poderiam ajudar na gestão de uma aula. Um deles foi a colocação do professor no decorrer da aula que, após a observação do vídeo, consegui perceber a sua importância. Um professor deve ter sempre os alunos no seu campo de visão e independentemente da dinâmica do exercício ou até mesmo no momento que emite feedbacks para um número reduzido de alunos, deve colocar-se numa posição estratégica para que os alunos saibam onde está o professor e, se for necessária, a intervenção do professor para qualquer tipo de situação, este seja o primeiro a fazê-lo. Acima de tudo, é importante sermos capazes de observar todos os alunos e realizar uma supervisão ativa à distância.

Outro aspeto que após observar a aula filmada me chamou a atenção foi o tempo em que os alunos permaneceram ativos durante os exercícios, isto é, apesar dos alunos terem permanecido ativos e focados no decorrer dos exercícios, analisando o tempo de empenhamento motor, considero que poderia ter havido mais momentos que o tivessem promovido. Como nos mostra a literatura, o tempo de empenhamento motor pode traduzir-se em tempo potencial de aprendizagem. Segundo Costa (1988), o tempo de empenhamento motor constitui um dos pontos fundamentais para a existência de aprendizagem não sendo possível que um aluno alcance os objetivos ou que efetivamente aprenda nas aulas de EF se não tiver tempo em empenhamento motor. Embora o tempo de empenhamento motor seja crucial para a aquisição de aprendizagens, não é único fator para que a mesma seja possível de se alcançar. Outro autor, diz-nos ainda que, embora de forma subjetiva, o tempo em que os alunos se encontram em empenhamento motor, é uma variável que permite a aquisição de aprendizagens durante as aulas de EF (Marques, 2016). Piéron (1985), pronuncia-se acerca da gestão do tempo útil de aula, bem como o tempo de empenhamento motor, dizendo que quanto maior for a eficácia de um professor, maior será o número de oportunidades fornecidas aos alunos durante a prática e, de acordo com Quina (2009), após a realização de vários estudos, constatou-

se que existe uma correlação positiva entre os progressos de aprendizagem e de empenhamento motor. Por conseguinte, dada a associação positiva entre tempo de empenhamento motor e a aprendizagem, cabe ao professor arranjar estratégias adequadas, como por exemplo, realizar grupos de trabalho com um número reduzido de elementos.

Relativamente à reflexão da aula filmada, em específico sobre a organização dos exercícios, no que diz respeito à explicação dos mesmos, assim como à sua demonstração, verifiquei que os alunos prestaram atenção ao que estava a explicar e conseguiram perceber o objetivo pretendido com cada exercício. O tempo de instrução direta, relativamente ao tipo de exercício que ia ser realizado, foi feito de forma dinâmica não aportando paragens da aula. Como refere Aleixo et al. (2014), a instrução por parte de um professor tem um papel bastante significativo, pois é através dos comportamentos verbais e não verbais que o docente transmite a informação dos diferentes conceitos das modalidades aos alunos. A instrução tem como principal objetivo que o discente interiorize e compreenda todos os conteúdos e métodos da aprendizagem a que está a ser sujeito. Ao longo dos anos, têm sido realizados vários estudos com base no aprofundamento do conhecimento científico e teórico da análise dos métodos da instrução, da eficácia pedagógica e das metodologias de ensino utilizadas em todo o mundo. Rink (1993) defende a eficácia pedagógica com uma relação direta ao alcance dos objetivos delineados no início do ano letivo, e Silverman et al. (1995) defende que a eficácia pedagógica está relacionada diretamente com os diferentes graus de esclarecimento por parte do professor. Assim sendo, Rink (1993) diz que para que um professor seja capaz de alcançar o objetivo traçado, pode e deve melhorar as suas técnicas, tal como o esclarecimento no que respeito ao exercício a realizar, para que seja capaz de desenvolver um ambiente propício e favorável ao seu método de ensino. Silverman et al. (1995), realça a utilização de boas técnicas de comunicação e explicação dos exercícios, de forma a que todos os discentes e participantes compreendam os exercícios na sua totalidade e assim executem os mesmos de forma adequada.

No que diz respeito à gestão dos comportamentos que adotei, destaco o feedback dado no decorrer da aula, contudo deveria ter sido mais específica

alguns exercícios e devia ter-me colocado mais próximo do grupo que mostrou ter mais dificuldades relativamente à execução do exercício em questão. Fui corrigindo alguns alunos quando me apercebia que não estavam a executar o exercício de forma incorreta, mas, mesmo assim, considero que deveria ter tido uma atenção especial ao grupo que apresentou mais dificuldades. Para Mendes et al. (2012), o feedback pedagógico tem numerosas contribuições positivas para o desenvolvimento dos alunos e tem diversos efeitos no seu processo de aprendizagem. Um dos seus objetivos principais é ajudar os alunos a melhorarem as suas habilidades. O feedback é compreendido como a transmissão de informação sobre o desempenho dos alunos durante a realização dos exercícios e resulta da observação relacionada à identificação da execução menos eficiente por parte do aluno. Assim sendo, torna-se imperativo que na formação de qualquer docente, esteja intrínseca a prática da observação do movimento desportivo. Esta valência permitirá a qualquer docente uma melhor qualidade e ajuste do feedback que fornece aos discentes. Dar um bom uso ao feedback pedagógico permite uma maior capacitação e ajuste por parte da turma na sua íntegra e proporciona também uma melhor regulação dos métodos de ensino utilizados, devido à análise da evolução e rendimentos dos alunos nas várias atividades e exercícios realizados.

Quando tentamos reviver os momentos lecionados e tudo o que engloba uma aula de educação física apenas pela memória, existem coisas que nos ultrapassam. O facto de ter sido uma tarefa em que tivemos um suporte de vídeo trouxe-nos inúmeras vantagens que potencializaram a possibilidade de análise do nosso método de ensino. A utilização da filmagem de uma aula para posterior observação, fez com que fosse possível reviver e analisar todos os momentos da aula, sem comprometer a veracidade dos dados. Assim sendo, com uma filmagem, torna-se plausível e viável a recolha de dados com um elevado grau de exatidão, o que, conseqüentemente, faz com que seja possível uma reflexão e avaliação mais concreta da realidade. Em suma, a utilização do método de filmagem de uma aula, mostra-se mais eficaz na recolha de dados, posterior reflexão e análise, do que os questionamentos tradicionais da pesquisa qualitativa (Kenski, 2003). Fazendo uma comparação entre a observação de um

vídeo e aquilo que captamos quando vimos algo em momento real, verificamos que quando observamos algo pela primeira vez, apenas são retidos os aspetos mais relevantes daquilo que se observa. No entanto, se não nos for possível visualizar esse comportamento outras vezes, pontos mais detalhados provavelmente passarão despercebidos. Com o uso do vídeo, podemos rever e analisar o nosso comportamento as vezes que forem necessárias e, por isso, analisarmos o processo de uma forma aprofundada. (Reyna, 1997). Para além disso, permite também ampliar a imagem e transformar características particulares de tudo o que é observado. Mauad (2004), afirma ainda que, a imagem pode ser vista como um novo olhar uma vez que oferece à prática de observação e descrição uma visão mais detalhada.

Segundo Mendes et al. (2012), um dos efeitos da observação é a sua utilização como instrumento de auxílio durante a avaliação formativa. Com a utilização deste processo, não só conseguimos ajustar e corrigir o nosso processo de ensino-aprendizagem como também, permite-nos observar as respostas dos alunos face às metodologias que são utilizadas pelo professor.

Fazendo um balanço desta tarefa, sublinho que existem vários aspetos que é necessário ter em atenção numa aula de educação física, não se cingindo apenas à escolha dos exercícios, mas sim a todo o meio envolvente quer para os alunos, quer para nós enquanto professores, como por exemplo, a gestão, a emissão de feedback e o posicionamento que devo adotar durante uma aula. Deste modo, o processo de observação e posterior avaliação, são dois processos que devem estar sempre lado a lado uma vez que, é através deste processo que conseguimos alcançar indicadores que nos permitem arranjar causas para os comportamentos que observamos. Só através de uma observação rigorosa e de uma avaliação consistente é que conseguimos priorizar as informações recolhidas. Quanto maior for a compatibilidade entre estes dois processos, melhor será a avaliação final e conseqüentemente, melhor será o ajuste no processo de ensino-aprendizagem (Mendes et al., 2012).

3. O Campo Profissional

3.1 Estágio Profissional

O EP é o momento em que nos deparamos com aquele, que mais tarde ou mais cedo, vai ser o nosso contexto futuro. É o momento em que colocamos em prática tudo aquilo que nos foi ensinado durante a nossa formação e é também o momento onde nos deparamos com situações que nos vemos obrigados a resolver. O EP tem como objetivo fundamental permitir que o formando atue de uma forma integrada e orientada, possibilitando que este seja detentor de um maior número de experiências e vivências, de forma a proporcionar o seu desenvolvimento e fomentar o seu espírito crítico e reflexivo. Como refere Pereira (1996), o EP constitui um elemento essencial à formação de todos os estudantes, uma vez que é através deste que conseguimos ter um momento específico de aprendizagem e vivenciar experiências mais realistas e aproximadas com aquela que será a nossa futura função profissional. Para além disso, o EP permite-nos identificar potencialidades e adversidades, principalmente ao nível pessoal, que precisam de ser melhoradas e posteriormente resolvidas. Face a este quadro, de acordo com Galvão (1998), para que o processo formativo dos estudantes estagiários (EE) seja rico, têm a necessidade de enfrentar múltiplos desafios e tomar decisões sozinhos, sem recorrer a apoios sucessivos das instituições. A evolução esperada permitirá ao aluno uma maior capacitação para exercer a sua futura profissão. Assim sendo, espera-se que no decorrer do EP, os discentes sejam capazes de assimilar e interligar as experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de todos os anos de formação, de forma a prepararem-se para o mundo do trabalho. É então esperado que com o decorrer dos estágios, os EE sejam capazes de dar respostas mais elaboradas e adequadas em função das situações em que se encontram (Caires, 2001; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira, 2000).

Partindo da perspetiva pessoal relativamente ao EP, sem dúvida que este foi encarado como um espaço fundamental para o meu crescimento e aprendizagem enquanto cidadã e enquanto futura profissional, uma vez que é no EP que os EE conhecem as suas fragilidades e as suas potencialidades, que se descobrem enquanto pessoas e acabam por desenvolver inúmeras

características individuais que lhes ajudarão num futuro quando ingressarem no mundo do trabalho (Gomes et al., 2014). No seguimento da ideia do EP como espaço de crescimento e de aprendizagem, para Gomes et al. (2019), é quando estamos no terreno, ou seja, quando temos vivências verdadeiramente práticas, que nos deparamos com múltiplos conflitos relacionados com tudo o que adquirimos a nível de conhecimento teórico e prático ao longo da nossa formação e quando confrontamos esses conhecimentos com a práxis profissional. Gomes et al. (2019) defendem também que as interações com o outro e os significados que atribuímos a todo o meio envolvente, irá ter influência na realização das funções internas exigidas. Antes do EP, nunca tinha sido exposta a qualquer tipo de experiência no ensino, nem nunca tinha sido colocada em situações em que fosse detentora de todo, ou a maior parte, do poder de tomada de decisão. Na realidade, contactei a primeira vez com esta realidade durante este ano de estágio. Acredito plenamente, que a realização do estágio me deu ferramentas para conseguir enfrentar os desafios não só pessoais, como também profissionais. Tal como nos diz os normativos de estágio, estes tem como objetivo *“a formação do profissional, promotor de um ensino de qualidade (que) visa a integração do EE no exercício profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”*¹.

Para muitos alunos, o estágio supervisionado é a primeira experiência que o estudante tem em relação ao mundo do trabalho. Para além desta experiência, o EP vai permitir que o discente tenha uma pequena, mas vantajosa, percepção daquilo que irá ser o seu futuro na profissão, bem como as funções que estão inerentes à mesma. Aprender a profissão de “ser professor” é um processo muito exigente e moroso. É um processo que implica uma constante interpretação e atribuição de significados as todas as experiências que vivemos. Essas interpretações e significados, são muitas vezes influenciados pelas nossas

¹ Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos Básicos e Secundário da FADEUP (2019/2020)

características enquanto pessoas e enquanto estudantes, pelas nossas vivências e por todo o conhecimento que cada estudante transporta consigo desde a sua formação, isto porque não somos pessoas neutras e transportamos para todas as nossas novas experiências, as nossas percepções e concessões (Cornelissen e Van Wyk, 2007).

No início do EP não tinha bem a percepção do que iria enfrentar, nem do que me esperava, ou seja, não tinha total consciência que ia assumir todas as responsabilidades e todas as ações inerentes ao “Ser Professora”. Embora os primeiros meses tivessem sido de adaptação, posso afirmar que, em parte, também foi um choque com a realidade e tal como Queirós (2014) defende, este choque acontece quando o professor percebe que deixou de ser estudante e que passou a exercer as inúmeras funções e responsabilidades que a profissão assim o exige, sendo que muitas das vezes não sente que está preparado para tal. Como nos diz a mesma autora, a docência é a única profissão na qual o contexto real é totalmente familiar ao EE dado o contacto sucessivo durante toda a sua formação académica com a profissão de “Professor”. Contudo, a autora também nos refere que, a entrada para o mundo do ensino é feita de forma repentina e que, se num dia eramos alunos, no dia a seguir já somos professores, embora principiantes, mas com as mesmas responsabilidades da profissão que um professor experiente.

A boa interação do EE com a comunidade educativa eleva os efeitos positivos do estágio profissional, dado que todos os desafios e níveis de exigência que este possui serão distribuídos com influência na interação entre a comunidade escolar e os EE. Para além disso, a participação assídua dos EE nas variadas funções que a profissão de professor exige, desde o planeamento e a lecionação das aulas, a participação em reuniões da comunidade docente, o desenvolvimento de atividades escolares, as visitas de estudo, o contacto com as tarefas de um diretor de turma e, por fim, o cumprimento das tarefas que fazem parte do regulamento do EP faz com que o EE se torne num profissional crítico e reflexivo de forma a potencializar o seu processo de ensino (Gomes et al., 2014).

No EP, a aprendizagem que decorre durante todo o processo deve ser olhada como um procedimento contínuo de formação constante de ações, interpretações e desconstrução e construção de novos saberes e conhecimentos. Assim, o EP promove ao formando o desenvolvimento da capacidade de criar e elaborar novos meios, saberes e conhecimentos, em resultado de todos os saberes que foi adquirindo ao longo de toda a sua formação académica (Batista, 2011).

A mudança de papéis acarreta enorme responsabilidade nos formandos, uma vez que emergem as múltiplas dificuldades e os desafios que o ofício carrega. Para além disso, os EE têm também a preocupação de conseguir pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos teoricamente e de demonstrar as suas capacidades relacionadas com os métodos de ensino. Queirós (2014), realça a extrema importância de valorizar e estimular o conhecimento experiencial e de proporcionar ambientes favoráveis ao desenvolvimento das diversas competências, como por exemplo as competências funcionais que se encontram ligadas às competências do conhecimento. O EP permite “*dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, de capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar*” (Batista & Queirós, 2011, p. 36).

Em suma, considerando e analisando tudo o que foi referido, para que o EP seja oportuno, promissor e propício para o desenvolvimento do EE como futuro profissional, deve ter na sua composição diversas componentes. Na sua base deve possuir inúmeras ações de integração dos novos EE e deve ser organizado e flexível. O EP deve também possuir a capacidade de relacionar os diversos saberes teóricos e habilidades dos EE, aproximando estes do contexto real daquela que será a sua futura profissão (Ribeiro et al., 2015). Como Batista et al. (2012), referem, para além das instituições terem um papel importante na formação técnica dos formandos, estas detêm um papel importante na formação dos EE enquanto pessoas.

3.2. A Escola Cooperante

A EC está integrada no Agrupamento da EC, tendo sido agregada ao agrupamento dia 4 de julho de 2012. Deste agrupamento fazem parte duas escolas pré-escolares, três escolas básicas do 1º ciclo, uma escola básica de 2º ciclo, duas escolas básicas de 3º ciclo e uma escola de ensino secundário regular e profissional.

Relativamente à sua história, a EC foi fundada a 25 de agosto de 1948, com ênfase ao ensino técnico, sendo inicialmente uma escola destinada para a formação do sexo feminino. Em 1958/1959 mudou de instalações, passando a funcionar no edifício que ainda hoje ocupa. Nessa altura, a especialização da escola assentava em preparar as estudantes para funções de Bordadeira.

Atualmente, a Escola é frequentada por cerca de 1200 alunos (alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino) distribuídos pelo Ensino Básico e Secundário, em regime diurno, sendo que a capacidade da escola pode ir até aos 1636 alunos. A EC localiza-se no Porto e está situada perto de duas paragens de metro e encontra-se rodeada de várias paragens de autocarro. Ao seu redor encontramos zonas de lazer, como por exemplo parques e praças e também zonas destinadas à restauração e hotelaria, acesso a ginásios, multibancos e outros serviços.

Atualmente, o Agrupamento de Escolas da EC visa a valorização do ser humano tanto nos domínios afetivos como sociais, uma vez que vivemos num mundo onde a discriminação e a falta de valores éticos e morais é algo visível. Uma das missões fundamentais assenta na consolidação da escola como uma *“entidade promotora de Educação para a cidadania, inspirada em Valores Humanistas e no conceito Escola Inclusiva”*². Associada a esta missão, encontramos também a Qualidade, a Exigência e o Rigor, que têm como principal objetivo assegurar que todas as aprendizagens e experiências educativas permitam o desenvolvimento do aluno, não só a nível profissional como também a nível pessoal. Para que esta missão seja atingida com sucesso, é necessário que exista um conjunto de medidas tais como: responsabilidade

² Projeto Educativo da EC

dos discentes para os deveres escolares, liberdade no espaço escolar, solidariedade com o próximo, responsabilidade cívica, autonomia e cultura de avaliação.

3.3. As instalações Desportivas

No que diz respeito às instalações desportivas, a EC possui um ginásio, um polidesportivo e uma zona exterior. No ginásio realizam-se maioritariamente atividades relacionadas com a prática das modalidades de ginástica, voleibol, basquetebol e badminton. No ginásio existe ainda um espaço à sua direita, onde é possível colocar uma mesa de ténis de mesa existindo quatro mesas no total.

O polidesportivo é um espaço aberto com um coberto na parte superior, o que torna possível lecionar as aulas mesmo quando está a chover. Contudo, o facto de não ter cobertura nas laterais, por vezes impede a prática de EF, uma vez que o campo fica molhado em determinadas áreas tornando-se perigoso para os alunos realizarem qualquer tipo de movimento na área designada. No Polidesportivo, é possível realizar modalidades como o futebol, pois existe uma baliza em cada linha de fundo assim como badminton e voleibol, através da utilização de postes e das linhas que demarcam o campo. Estas linhas formam três campos de badminton e voleibol e, através da colocação de postes e montagem de redes ou elásticos, é possível criar vários campos reduzidos de voleibol e badminton.

Em relação à área exterior destinada à prática de EF, existem dois campos de basquetebol onde é possível realizar não só a modalidade de basquetebol, como também futebol através da criação de um campo adaptado assim como voleibol e badminton através da colocação de um elástico em substituição de rede, criando vários campos adaptados. Neste espaço exterior, existe também uma área destinada à realização das provas de velocidade de 20 e 40 metros, encontrando-se marcada com linhas brancas no chão, possibilitando a realização da prova a quatro alunos de cada vez. Para além disso, como os alunos podem circular livremente por todas as áreas exteriores da escola, o espaço exterior da mesma é também utilizado para realizar

atividades de orientação, uma vez que possui um espaço amplo para a realização de atividades relacionadas com esta matéria.

A EC possui vários materiais para a prática de EF, desde bolas das diferentes modalidades, raquetes de badminton e ténis de mesa, redes de voleibol e badminton, aparelhos gímnicos, colchões de queda, materiais destinados à realização de circuitos de aptidão física e destreza, escadas de velocidade e agilidade, coletes, sinalizadores e barreiras de salto com diferentes tamanhos entre outros. De todas as modalidades que foram lecionadas, existiu uma disponibilidade total de material por parte da escola, o que facilitou o processo de ensino-aprendizagem, visto que todos os alunos possuíam o material necessário para a realização dos exercícios propostos.

No decorrer do presente ano letivo, para que as aulas de EF fossem lecionadas em segurança, foram adotadas as medidas impostas de acordo com o documento que a Direção Geral de Saúde (DGS). Em concordância com este documento, todos os estabelecimentos desportivos tinham de possuir marcas no chão distanciadas a 3 metros e à entrada e saída de cada aula, os alunos tinham de desinfetar as mãos com uma solução à base de álcool. Além disso, o uso de máscara era obrigatório à entrada e saída das instalações (salvo durante a realização de exercício físico), o material necessitava de ser desinfetado após todas as aulas e as atividades em espaços exteriores deveriam ser privilegiados (DGS, 2020).

3.4. O grupo de Educação Física

Na primeira reunião de grupo do EF conhecemos todos os docentes da disciplina fazendo parte deste grupo 13 professores dos quais cinco são do sexo masculino e oito do sexo feminino. Ao longo deste ano letivo, tivemos a oportunidade de nos relacionar com todos os professores, uma vez que a partilha e a entajuda dentro do grupo é um dos princípios fundamentais da essência do grupo. Durante as primeiras reuniões foi possível verificar que era um grupo heterógeno, não só a nível de ideias como também ao nível das áreas de especialização em termos das modalidades. Esta característica tornou-se uma mais valia na medida em que pudemos contactar com ideais e métodos de

trabalho distintos o que nos proporcionou adquirir um leque variado de aprendizagens. Para além disso, ao longo do ano observámos várias aulas de professores diferentes de forma a termos contacto com outros métodos de trabalho, opiniões e ideologias contribuindo para a nossa formação e consequente aprendizagem.

Dada a pandemia e ao ano letivo atípico que enfrentamos, várias alterações foram feitas, sendo uma delas relativamente à logística do uso dos balneários. Assim, foi atribuído a cada turma um balneário, em que o mesmo passou a ter um uso exclusivo para troca de roupa, deixando de poder ser utilizado para tomar banho e com permissão de entrada a 3 alunos de cada vez.

De maneira a que todas as regras impostas pela DGS fossem cumpridas com sucesso e que todos os alunos usufríssem dos espaços escolares de forma proveitosa para o seu desenvolvimento escolar e pessoal, durante a primeira reunião foram criadas dinâmicas relativamente à rotação dos espaços. Cada turma ocupava um dos espaços, sendo a rotação dos mesmos feita de forma semanal e sequencial, face à pandemia atual. Quando as rotações eram de três turmas, na primeira semana iniciávamos no Polidesportivo, em seguida no Exterior e por fim, no Ginásio, voltando novamente ao polidesportivo e assim sucessivamente. Caso a rotação fosse de quatro turmas com EF ao mesmo tempo, o polidesportivo tinha de ser dividido em dois existindo uma turma no polidesportivo1 e outra no polidesportivo2. Assim, na rotação com quatro turmas, se a primeira semana começar no exterior, a seguinte começa no polidesportivo 1, de seguida passa para o ginásio, depois polidesportivo 2 e, por fim, no exterior. E assim sucessivamente.

Face ao exposto, foram elaborados três documentos de forma a simplificar a organização e planificação dos docentes de EF relativamente ao local onde os mesmos iam lecionar - Calendário das rotações para três turmas, calendário das rotações para quatro turmas (ver anexo 1 e 2) e Rotações das turmas nas instalações de EF (ver anexo 3). Embora exista uma rotação específica para cada turma, nos dias em que as condições meteorológicas não nos permitissem utilizar o espaço exterior ou o polidesportivo, os professores

tinham uma sala reservada podendo realizar as atividades em contexto de sala de aula de uma forma adaptada.

3.5. Núcleo de estágio: As companheiras da aventura

O NE, no qual tive o privilégio de fazer parte, revelou ser uma peça fundamental durante todo o meu percurso nesta grande etapa da minha vida. O NE era composto por três EE que já se conheciam fora do contexto educativo, o que facilitou o modo como trabalhamos ao longo do ano letivo. Embora já nos conhecêssemos, éramos as pessoas muito diferentes, contudo tínhamos uma característica em comum: o respeito. Desde o primeiro dia que nos soubemos ouvir e respeitar. O trabalho em equipa esteve presente em todos os momentos e a confiança que depositávamos umas nas outras era algo assíduo no nosso dia a dia.

Segundo Cardoso et al. (2016), quando existe colaboração e partilha entre os EE, as dinâmicas existentes no NE potencia a aquisição não só do conhecimento, mas também de aprendizagens. Assim, desde as primeiras semanas que nos preocupamos em saber as expectativas, modos de trabalho, principais defeitos/qualidades de cada uma, visto vez que já nos tinha sido transmitido que iríamos trabalhar em grupo. Dessa forma, consideramos essencial que essa conversa acontecesse para que o estágio corresse da melhor forma possível e para sabermos quem tínhamos ao nosso lado. Após essa conversa, percebemos que cada uma de nós tinha uma “especialização” o que acabou por uma grande vantagem. Assim, o facto de sermos um grupo heterógeno a nível de vivências e experiências, permitiu aproveitar o melhor de cada uma de nós e realizar todas as atividades propostas ao longo do EP com a melhor qualidade possível.

O NE foi a minha segunda família durante todo este ano letivo, sendo que até perdi a conta das reuniões que marcamos e da quantidade de mensagens que trocamos. E, utilizando as palavras de Ferreira (2013), *“quando não falávamos sobre as aulas, falávamos sobre a escola, sobre nós, sobre um tema de interesse. E aqui, cria-se uma relação de hábitos, uma relação de partilha, uma relação de confiança. Sentes-te tão mais puro, tão mais liberto, tão mais*

descansado quando sabes que tens um grupo com quem contar...” (p.121). Desta forma, dada a entreaajuda e a confiança que existia de todas as partes do NE, foi-me possível superar as dificuldades sentidas inicialmente e evoluir enquanto futura professora. Para além disso, ao longo do estágio, percebi a importância que o trabalho em equipa tem durante a nossa prática pedagógica. A partilha de ideias, a entreaajuda e a cooperação foram três aspetos essenciais no caminho percorrido ao longo do EP, uma vez que foi através destes três ingredientes que consegui realizar atividades pedagógicas mais completas, inovadoras e cativantes. Assim, fruto da experiência que tive ao longo deste ano, destaco o saber ouvir, partilhar e aprender com o outro como os três pilares da minha prática futura como professora.

3.6. Professora Orientadora: As asas para poder voar

O PO tem uma grande responsabilidade relativamente ao EP que o EE realiza e por essa razão é visto como um mentor, desde o primeiro até ao último dia do EP. Uma das funções do PO assenta em manter o diálogo com o EE e com o PC, dado que este diálogo em tríade pode proporcionar a superação de determinados problemas que o EE possa vir a enfrentar durante o EP e pode evitar futuras desilusões face às experiências vividas pelos EE (Medeiros e Junior, 2021). Para Graham (2006), o PO deve também prestar auxílio ao PC, de forma a complementar a sua intervenção com objetivo do EP ser conseguido com sucesso por parte do EE, especialmente quando este apresenta dificuldades acrescidas (Le Cornu, 2010).

Durante todo o EP, foi notória a preocupação que a PO teve connosco. Mostrou-se disponível para nos ajudar e para nos ouvir sempre que a abordávamos e, como nos diz Borssoi (2008, p. 8), *“Para haver a interação entre professor/orientador x aluno/académico e uma formação docente de qualidade, faz-se necessário formar professores que não saibam apenas falar, mas principalmente ouvir”*.

No início do EP senti algumas dificuldades dada a minha insegurança e inexperiência, contudo a confiança transmitida pela PO, desde as primeiras reuniões até ao final do ano letivo, fosse no período de aulas presenciais ou no

período de aulas online, foi algo que teve um impacto enorme durante toda a minha formação. Sinto que a confiança que me foi transmitida por parte da PO motivou-me e contribuiu para a minha superação pessoal e profissional. Assim, como nos diz Maziero e Carvalho (2012), um dos aspetos mais relevantes no que toca à inserção do EE no EP é a segurança que o PO deve transmitir ao discente em vias de formação.

Durante todo este processo, vi a PO como um apoio, uma vez que a mesma teve um papel fundamental, desde a vertente prática até à construção do presente relatório, em que a dedicação e ajuda disponibilizada foram essenciais para a minha formação. Para além disso, em todas as reuniões elaboradas no decorrer do ano letivo, havia a preocupação de nos questionar relativamente às nossas práticas pedagógicas, apresentado outros pontos de vista que, devido à sua experiência, promovia o nosso espírito crítico e reflexivo contribuindo para que estivéssemos à altura do desafio que é ser professor.

3.7. Professora Cooperante: Na descoberta dos vários ventos

Durante todo o nosso EP, fomos acompanhadas pelo PC que, durante a sua supervisão nos forneceu as ferramentas necessárias para que o nosso EP fosse o mais proveitoso possível. Como nos apresenta Gonçalves (1998), " (...) *sem menosprezo pelas suas dimensões científicas e pedagógico-didáticas, a supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras de desenvolvimento dos futuros educadores/professores, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como fatores de promoção de crescimento e de aprendizagem dos formandos*" (p.29). Assim, de todos os intervenientes do NE nos momentos de partilha e cooperação e também por toda a experiência que o mesmo transporta consigo, destaca-se um elemento fundamental que acaba por ser o maior suporte dos EE: O PC (Alarcão e Tavares, 2003; Batista e Queirós, 2013). Dando ênfase ao papel do PC, Weiss e Weiss (2001, p. 134) afirmam que "os professores cooperantes são aqueles que mais influenciam a qualidade da

experiência formativa do estudante-estagiário e moldam frequentemente o que eles aprendem no modo como os orientam". Assim, o apoio em aspetos emocionais, biográficos e formativos por parte do PC sobressaem-se na relação que se estabelece entre o PC e o EE (Cardoso, Batista e Graça, 2016). Para além disso, é de realçar que o bom relacionamento interpessoal entre estes dois agentes, auxilia e beneficia a aprendizagem do EE (Gomes et al., 2019) e segundo Batista et al. (2014) é de destacar o papel do PC, uma vez que este se assume como o principal mediador entre o futuro professor e o meio profissional.

Ao longo do meu percurso enquanto EE, vi a PC como o meu braço direito. Desde o início do ano letivo que se demonstrou disponível para nos auxiliar em qualquer tipo de situação, mas acima de tudo preocupou-se em fazer-nos aprender. Era notória a maneira como a PC nos transmitia os conhecimentos sempre com vista a preparar-nos para a realidade do que é ser professor de EF e de como é fazer parte da comunidade escolar. De todos os ensinamentos que a PC me transmitiu, aprender a questionar-me relativamente às minhas práticas é de todos aquele que mais prezo enquanto futuro membro da comunidade educativa. Como nos dizem Clarke et al. (2014) e Gomes et al. (2019), o PC não deve ser alguém que apenas nos faça refletir acerca do "quê" e do "como", mas também acerca do "porquê" de determinada prática.

Todas as quartas-feiras de manhã, tínhamos uma reunião com o NE e a PC, em que um dos temas a abordar assentava nos aspetos marcantes da nossa semana enquanto EE. Assim, para além das reuniões terem um carácter profissional, tinham também um carácter pessoal, na medida em que existia a partilha de experiências, perspetivas, ideias, preocupação e interajuda entre todos os membros intervenientes da reunião. Assim, era possível que o EE e o PC estabelecessem uma relação de proximidade e permanecessem em constante atualização e interação até porque, como defendem Smith e Ingersoll (2004), "*os programas de orientação têm mais probabilidade de sucesso se os EE's estiverem em sintonia com os seus PC's*" (p. 459).

Nem todos os momentos enquanto EE foram fáceis, contudo o facto de existir alguém que nos "estendia a mão" sempre que necessário e que nos fazia acreditar que tudo ia dar certo era um fator positivo para conseguirmos alcançar

os nossos objetivos. Dessa forma, a PC teve um papel essencial na minha formação, na construção da minha identidade profissional e, acima de tudo, mostrou-me o que é ser um bom profissional, sem nunca perder o lado humano de cada um de nós.

4. Área 1 – Organização e Gestão do processo de ensino e aprendizagem

4.1. Acerca da Educação Física

Ao longo do tempo somos alvo de constantes transformações e, atualmente, vivemos numa sociedade em que os valores éticos e os valores morais estão a uma velocidade que nos ultrapassa. O mesmo acontece nas escolas em que, com o aparecimento dos interesses sociais, políticos e culturais, por parte das instituições, acabam por desvalorizar uma das disciplinas que consta no currículo escolar como é o caso da EF. Infelizmente, de uma forma geral, o estatuto que lhe é reconhecido, não lhe permite acompanhar a língua materna, a matemática, ou a maioria das outras áreas disciplinares presentes no currículo, sendo que são muitas as instituições escolares que chegam a substituir a aula de EF para colocarem uma disciplina “dita importante”, nomeadamente uma disciplina de Exame Nacional. Vários autores concluíram que, com o passar dos anos, existiu um descomprometimento por parte dos docentes de EF que se traduziu no desinteresse dos profissionais pelo ensino, isto é, deixou de haver uma preocupação e uma responsabilidade em promover, ajudar e orientar a aprendizagem dos alunos durante as aulas desta área curricular (Crum, 1993a; Ennis, 1995; Griffey, 1987; Lawson, 1991; Locke, 1977; Siedentop, 1987; Siedentop & Locke, 1997). Por conseguinte, e dada a desvalorização da disciplina por parte da comunidade escolar, à EF apenas lhe é reconhecida as vantagens que a mesma pode trazer para as outras áreas curriculares, em vez do valor que esta aporta para a aprendizagem e formação dos alunos.

Como tal, a ideia que passa é que a EF apenas serve para que os alunos se divirtam não tendo nenhum contributo associado à educação (Capel & Whitehead, 2013). Nesta perspetiva, temos uma desvalorização por parte dos docentes que podem acabar por influenciar a desvalorização dos alunos. Para Hirst e Peters (1970), desde os primórdios, já desde o século XIX, que a EF na escola tem sido alvo de depreciação por parte das outras áreas disciplinares que não valorizam a sua importância como componente obrigatória do currículo escolar. Para além do que diz este autor, Renson (2006), acrescenta ainda que a EF tem sido vista como uma disciplina secundária e, conseqüentemente, acaba por ser marginalizada perante o processo educativo. Batista e Queirós (2015),

defendem que o currículo escolar tem sido demarcado exclusivamente por objetivos instrumentais e que se encontra centralizado na obtenção de bons resultados nos exames nacionais dos discentes. Esta visão com interesses quantitativos no currículo dos alunos, faz com que o mesmo seja desprovido de experiências e, conseqüentemente, de ações que capacitem os alunos na sua íntegra. Devido ao aumento das horas escolares e do acompanhamento das disciplinas submetidas a exames nacionais, os alunos têm sofrido desvantagens em diversos âmbitos escolares que não são alvo de exames, como é o exemplo da disciplina de EF. Assim sendo, tem-se observado uma ênfase na educação baseada na reprodução dos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula, resultando numa significativa redução de espaços que presem e apreciem o lado humanístico, criativo e inovador dos discentes. Tal como Batista e Queirós (2015, p.1) referem, *“pode mesmo afirmar-se que a educação caminha a passos largos para a desumanização.”*

Não é novidade para ninguém que, perante todas as atrações tecnológicas que invadem a generalidade dos espaços em que nos movemos, a sociedade tenha caído num mundo extremamente ligado às novas tecnologias, desvalorizando aquilo que faça parte “do mundo lá fora”. Perante este panorama, cabe ao professor conseguir mostrar aos seus alunos os sentidos que as disciplinas transportam consigo. Segundo Ranson (2000), a própria apresentação do currículo por parte do professor de EF aos estudantes pode, por vezes, incumbir uma perceção negativa desta área para os alunos. Assim, ao termos consciência da situação atual em que nos encontramos, como diz Hardman (2015) se o nosso objetivo é fazer com que os alunos deem mais valor “ao mundo lá fora” e se desconectem das tecnologias, qualquer que seja a reconceptualização desta disciplina, esta terá de ser acompanhada de uma alteração e de uma melhoria nos processos de ensino-aprendizagens a serem utilizados para os alunos.

Neste âmbito, é crucial que a disciplina de EF experimente novos “roteiros” de forma a ser capaz de atrair e incutir nos estudantes e professores, uma vontade e uma energia de em conjunto criarem experiências de aprendizagem a nível desportivo e a nível motor. Assim sendo, torna-se

expectável a criação de aprendizagens mais enriquecedoras e mais significativas possível para toda a comunidade escolar (Azzarito & Ennis, 2003). Segundo Graça (2014), a EF é um espaço onde imperam as tradições culturais, onde a prática ganha importância sendo muitas vezes uma disciplina cíclica uma vez que a renovação de discursos e de práticas deve estar em constante atualização. Como diz o autor, *“A Educação Física é pois um mar alimentado por fontes e cursos de água com os mais variados caudais. Por mingua dos caudais, por falta da chuva e por evaporação das águas, o mar pode regredir e no limite desaparecer”* (Graça, 2014 p. 101). Ainda no seguimento da ideia do mesmo autor, é necessário estar atento às fontes de legitimação da EF, saber o seu valor educativo e perceber o seu contributo como área formativa. Para além disso, é importante atualizar o discurso pedagógico e as práticas através de novos programas e materiais didáticos que sejam adequados aos alunos e aos professores na organização da EF, de forma a serem vinculados todos os valores, objetivos e aprendizagens associados a esta área presente no currículo escolar (Graça, 2014).

Um dos problemas que vivemos atualmente é o facto da EF ser vista como algo que apenas aborda os conteúdos das capacidades motoras, como a força, velocidade, resistência e flexibilidade e não os valores pessoais e morais que a mesma carrega. Por este motivo e como já foi referido, a EF tem sido marginalizada ao longo dos anos e, em alguns ciclos de ensino, podemos associar como consequência, a redução do número de aulas e de horas que esta área curricular ocupa num horário escolar. Segundo Vlieghe (2013), a EF tem sido vista unicamente pela vertente educacional que se preocupa exclusivamente com o aspeto corporal dos discentes. Este autor afirma ainda que, só com o pressuposto de o exercício físico ser visto como uma preocupação com o aspeto físico, que este não se torna educacionalmente importante para os alunos.

Associado ao tema do “aspeto corporal”, temos também a dualidade entre EF e Saúde, que tem sido submetido a uma reflexão por parte de diversos autores. Capel e Whitehead (2013), que têm analisado a saúde na prática de EF, dizem que se caso a mesma não estiver ligada a conteúdos formativos e

educativos e se foque meramente na participação ativa dos discentes, por mais importante que isso seja, não traz conteúdos educacionais, nem aprendizagens no contexto escolar. Segundo esta perspectiva, apesar de os docentes terem um papel significativo na vida ativa e nos hábitos saudáveis dos alunos, acabam por não ter atenção e não se focam nas aprendizagens a curto prazo dos mesmos. Nyberg e Larsson (2014), criticam o domínio da concepção pedagógica existente na área da EF, uma vez que esta tem como objetivo assegurar unicamente o contínuo estado físico dos alunos, sem garantir os conhecimentos sobre a saúde. Estes autores dizem ainda que essa mesma concepção deveria deixar de ser atribuída como ponto central do papel desportivo da EF e, como corroboram Batista e Pereira (2014, p. 4), *“estas são concepções que se repercutem nas práticas, levando a que os princípios do entretenimento e do treino da aptidão física imperem, remetendo ao esquecimento o princípio essencial, que é o ensino”*

É legítimo afirmar que a EF é uma disciplina que vai muito para além do físico. É uma fonte de cultura, em que a cultura é tudo aquilo que o Homem acrescenta à Natureza. Segundo Bento (1999), a EF deve ser vista como uma disciplina curricular que transporta consigo inúmeros valores e não uma disciplina em que o seu único foco seja o físico. Sendo o movimento e o desporto uma das matérias de ensino é imperativo que a mesma seja vista como uma disciplina curricular que vê o desporto como uma forma de nos conhecermos melhor. Isto é, de lidarmos com a nossa corporalidade através de normas, regras e concepções socioculturais e também, os próprios comportamentos a ter em função da cultura presente em cada geração. Desta forma, a EF é muito mais que uma mera disciplina que tem como cerne da sua existência o desenvolvimento da aptidão física e muito mais que um espaço de diversão para as crianças. Crum (1993b), defende que a EF transporta consigo três aspetos a valorizar: obtenção e melhoria de condições a nível físico, noção de corpo e comportamento motor e, por fim, desenvolvimento pessoal, cultural e social de cada um.

A EF não se preocupa apenas com a transmissão de matérias, mas também com a melhoria social do indivíduo quanto mais não seja pela aceitação

das regras que são impostas durante a prática de determinada modalidade. Para além disso, o relacionamento interpessoal, a busca de soluções para resolver determinadas situações em contexto de jogo e o trabalho em equipa que é necessário ser feito em maior parte das vezes, contribuiu de uma forma acentuada para a formação integral do indivíduo. Contudo, o facto do valor da EF não ser reconhecido por muitos e por não lhe atribuírem o verdadeiro poder a nível cognitivo, faz com que esta continue a ser vista como uma disciplina inferior às outras matérias existentes no currículo (Hardman, 2015). Na década de 70, em muitos países da Europa, a EF tinha no centro da sua atividade, atividades relacionadas com a ginástica e com o relaxamento. Desta forma, a área curricular de EF, era vista apenas como algo que recreava e que permitia a manutenção do corpo. Hoje em dia, já possível observarmos a inclusão de desportos, dança e jogos, levando a que em alguns países o termo “Desporto” passe a ser utilizado em detrimento de “EF” (Batista & Queirós, 2015).

A EF é a única disciplina que trata o corpo como “objeto” pedagógico e tem um papel importantíssimo no desenvolvimento do homem como um todo, pois, não só educa o corpo como também, tem por finalidade que o aluno adquira os conhecimentos essenciais. Como diz Soares (1996, p. 7), esta área curricular *“está na escola, é uma matéria de ensino (...) e deve sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu.”* Para Batista e Queirós (2015), a notoriedade da disciplina de EF enquanto a única disciplina do currículo capaz de tratar o corpo como algo pedagógico e educativo, confere-lhe uma posição única e indispensável no processo educativo. Para as mesmas autoras, em EF, o saber é visto com algo em função da experiência que envolve tudo o que sejam sentidos e perceções. Para além disso, as ações entre a mente e o corpo e as consequentes reações fazem também parte do saber experiencial, sendo necessário reconhecer e atribuir valor ao corpo no processo de aprendizagem como fonte de conhecimento.

A disciplina de EF permite-nos realizar uma construção e uma reconstrução de cada um de nós, na medida em que conseguimos perceber

melhor o nosso corpo e, por isso, estamos em constante desafio para nos tornarmos cada vez melhores. Para Resende e Soares (1997), o facto de a EF transportar consigo uma quantidade enorme de significados e valores acaba por influenciar de forma bastante positiva a formação de qualquer ser humano. Demais a mais, permite que os alunos adquiram uma variedade de experiências corporais, fora as práticas desportivas já inerentes à disciplina. Esta é a única área curricular que vê o físico como um meio para atingir os fins, ou seja, que vê o corpo como um meio para atingir os objetivos educativos (Masurier & Corbin, 2006). Para Batista e Queirós (2015), a integração da EF no currículo, para além do enriquecimento a nível motor e dos conhecimentos, permite também a compreensão e a reflexão acerca da cultura corporal, incorporando também aspetos relacionados com a própria cultura desportiva e motora.

Dadas as diversas opiniões acerca da importância da EF, é importante que a ação teoria e a ação prática estejam cada vez mais interligadas de forma a legitimar a EF perante toda a sociedade e comunidade escolar. Para isso, é imperativo que se experimentem novos modelos, estratégias e novas metodologias, para que a formação integral das crianças e jovens seja sempre acompanhada da cultura que se vivencie (Betti & Zuliani, 2002). Sendo o currículo escolar, segundo Roldão e Almeida (2018), um conjunto de aprendizagens que, aos olhos da sociedade, são vistas como aquisições necessárias em função de um determinado período de tempo, cabe à escola ser capaz de dar resposta a essas mesmas necessidades e, como referem Batista e Queirós (2015), começar por valorizar e reposicionar tudo aquilo se aprende em EF, pode servir como ponto fulcral para que a importância desta área curricular seja valorizada perante o currículo escolar e, que, *“o caminho da Educação Física deverá apontar sempre para o seu valor educativo e formativo, pois, da Escola, é isso que se espera!”* (p. 9).

Em relação ao papel dos docentes da área, os professores de EF têm um papel fundamental no processo prático de ensino, onde estes devem conhecer claramente os objetivos, conteúdos, processos avaliativos e os projetos pedagógicos, sendo que o conjunto destas questões podem ser definidas como conceções pedagógicas. Estas conceções têm como propósito tentar explicar e

aplicar melhor a EF dentro da escola sendo urgente que tanto os profissionais da disciplina como os docentes das outras áreas curriculares, percebam e transmitam aos discentes que a EF é muito mais do que “trabalhar o corpo”. É dar sentido ao corpo, é aprender com ele, é conhecer-se a si próprio. É perceber que esta disciplina é capaz de transmitir conhecimentos que vão muito para além do “manter-me ativo para ser saudável”. Esta é a única disciplina que permite o desenvolvimento do aluno de forma integral, ou seja, é a única que contribui para o desenvolvimento pessoal, cultural e social de cada um permitindo assim, prepará-lo da melhor forma para o mundo que o espera “lá fora” tendo por base, todos os valores inerentes ao desporto.

Após a análise cuidada de diversas conceções de vários autores, considero importante analisar a EF numa perspetiva de ensino-aprendizagem, mediante os processos que pude perceber na EC que me acolheu.

4.1.1. O processo de ensino-aprendizagem em Educação Física

Numa breve retrospectiva, podemos considerar que a partir de 1930, imperava na EF a fase higienista. Nesta fase, apenas havia uma preocupação com o desenvolvimento da aptidão física dos alunos, sendo as aulas de EF lecionadas por militares. O objetivo era formar pessoas disciplinadas e concordantes com a realidade social da época (Coletivo de autores, 1993). Como tal, e como refere Darido (2004), nesse momento o ensino era centrado apenas na prática, desvalorizando aquilo que era o saber teórico. Neira (2006) defendia que nas aulas de EF era utilizada uma prática pedagógica em que o professor era visto com um mero transmissor de conteúdos, não envolvendo os alunos no processo de ensino-aprendizagem podendo levar ao fracasso da mesma.

De forma a que esta centralização da prática deixasse de ser vista como o ponto principal da EF, Grespan (2002) refere que todas as abordagens de Ensino da EF foram criadas para contrastar com as perspetivas que apenas valorizavam o saber fazer. Dessa forma, todas as abordagens possuíam estratégias que proporcionassem uma EF centrada na formação integral do aluno.

Tomando como ponto de partida esta ideia de desenvolvimento integral, no decurso deste ano letivo utilizamos uma abordagem construtivista durante o processo de ensino aprendizagem. Para mim e para os restantes elementos do NE, envolver os alunos no processo de ensino como agentes principais e não como meros executantes das tarefas propostas traz benefícios não só a nível motor, como também ao nível do seu desenvolvimento integral. Fosnot (1998) refere que a prática pedagógica baseada numa perspetiva socio-construtivista permite que os alunos se questionem e encontrem as suas próprias respostas bem como criar seres reflexivos capazes de atribuir um significado às experiências vivenciadas pelos mesmos. Esta ideia vai ao encontro daquilo que é defendido por Freire (1991), que refere que não existe ninguém melhor do que a criança na “arte do brincar” e que o erro vai introduzi-la no processo educativo através da busca de soluções pelos discentes.

Deste modo, colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem permite, promover a sua emancipação nas tarefas bem como a sua capacidade de reflexão e, conseqüentemente, haverá uma atribuição de significados às experiências que não existiria caso o aluno fosse visto como um mero executante.

4.2. O grande desafio – o 9ºano de escolaridade

Em reunião com as minhas colegas de estágio, a escolha das turmas foi feita em função do horário pessoal de cada uma e, após uma análise detalhada, foi-me atribuída uma turma do 9ºano. Segundo a primeira reunião com a Diretora de Turma, a turma foi caracterizada como sendo *“heterogénea, com baixos níveis de participação nas aulas e com algumas conversas paralelas entre eles”* (Diário de bordo, 14 de setembro de 2020). A turma é composta por 24 alunos, 13 dos quais do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, em que seis dos alunos são federados na modalidade de basquetebol, três na modalidade futebol e um na modalidade de andebol. Todos os alunos realizaram o seu percurso desde o 3º ciclo do ensino básico na EC, à exceção de uma aluna que entrou a meio do 1º Período por transferência devido a problemas relacionados com bullying na escola onde se encontrava.

Um dos alunos da turma pertencia à religião Islâmica pelo que, de doze de abril a doze de maio, dados os contextos socioculturais e as tradições inerentes a essa religião, foi imperativo adequarmos as nossas práticas em função do contexto para que o aluno pudesse ter um aproveitamento igual ao dos restantes colegas.

De todos os alunos existentes da turma, nenhum se encontrava a repetir o 9ºano, nem nenhum aluno apresentava necessidades educativas especiais. No decorrer do ano letivo, existiu um único caso que necessitou de uma atenção especial, uma vez que foi diagnosticado a um aluno uma Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, o que fez com que o mesmo precisasse de um acompanhamento personalizado em consultas de Pedopsiquiatria. Ter existido na minha turma, um aluno com estas características, levou a que fosse necessária a adoção de estratégias, como por exemplo dar instruções e chamá-lo a atenção através do tom de voz e gestos visuais, existir contacto visual em todas as ocasiões possíveis, fazer com que o aluno em causa verbalizasse as instruções e os conteúdos aprendidos após a explicação dada pelo professor, criar oportunidades para o uso frequente do reforço positivo e valorativo e, por fim, dar ao aluno um papel específico para a aula. Esta última estratégia foi adotada mais frequentemente, uma vez que aproveitei uma das habilidades do referido aluno, o seu assobio, para lhe atribuir uma função particular, como por exemplo assobiar quando queria terminar um exercício.

Após a primeira semana de aulas e depois da transmissão de informações por parte da nossa PC em relação aos alunos, foi visível a heterogeneidade da turma, isto porque cerca de metade da turma gostava de realizar exercício físico, enquanto que a outra metade não se encontrava tão predisposta a realizar os exercícios propostos. Embora fosse evidente a existência de capacidades desportivas por parte dos alunos da turma, o empenho e a motivação em geral não correspondeu às expectativas depositadas inicialmente.

A nível comportamental, de início era uma turma que não apresentava um comportamento exemplar. Além de não ser uma turma com alunos motivados eram também alunos muitos distraídos, desinteressados e muito faladores.

“Senti dificuldades em chamar a atenção dos alunos quando estava a explicar os exercícios. Existiam sempre conversas paralelas e era-me difícil travá-las. Tentava ser breve nas explicações para captar a atenção dos alunos, mas mesmo assim existiam sempre alunos na conversa e desatentos” (Diário de bordo, 25 de setembro de 2020).

No entanto, ao longo do ano letivo, os alunos apresentaram melhorias evidentes tanto a nível comportamental como a nível motivacional, existindo uma evidência dessa melhoria durante os meses em que foi necessário recorrer ao ensino à distância.

Para além dos aspetos comportamentais, é de destacar a união existente entre todos os alunos, percebendo-se claramente que estes se encontravam integrados, havendo um nítido espírito de grupo, união e interajuda entre eles. Fora do contexto de sala de aula, era possível observar a existência de diferentes grupos a nível de convívio e afinidade, contudo essa divisão não era visível durante as aulas de EF uma vez que em contexto de aula todos se relacionavam. Este aspeto tornou-se importante não só para a transmissão dos conhecimentos como também para o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à cultura desportiva dos alunos existia uma clara distinção entre eles. Uma grande parte de alunos era detentora dos conhecimentos básicos nomeadamente as principais regras das modalidades, a nomenclatura dos aspetos técnicos e dos exercícios que se realizavam bem como o nome dos materiais que se utilizavam consoante a modalidade que estivesse a ser abordada. Por outro lado, existia um certo número de alunos que apresentava baixos níveis de conhecimento relativamente aos parâmetros acima descritos. Para esses alunos, foi dada uma atenção especial da minha parte, de forma a transmitir-lhes o conhecimento necessário para a prática da modalidade e instruí-los a cerca da mesma.

Na área da Aptidão Física, os alunos apresentavam resultados positivos encontrando-se maioritariamente na zona saudável nos testes FITescola. Para além disso, como nos mostra a tabela 1, era possível observar a existência de

alunos que se enquadravam no perfil atlético de acordo com a sua idade e sexo em função do teste FITescola realizado.

Tabela 1. Alunos no perfil atlético de acordo com os testes FITescola.

Vaivém	Abdominais	Flexões de Braços	Impulsão horizontal	Agilidade 4x10m	Velocidade (40m)	Flexibilidade MI
4	13	3	8	6	6	2

4.3. Planeamento anual

Antes do início ao ano letivo de 2020/2021, foram realizadas em agosto inúmeras reuniões para que tudo fosse discutido e planeado da melhor forma possível. A primeira reunião que realizamos foi exatamente para esse fim e teve a presença das minhas colegas de estágio, da nossa PC, bem como de uma docente da EC do grupo de EF que colaborou connosco em diversas atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano.

Quando iniciamos o ano letivo, dadas as dificuldades que muitos alunos passaram devido à primeira experiência do E@D no ano letivo 2019/2020, a EC decidiu que as primeiras cinco semanas iriam ser destinadas à recuperação de aprendizagens que irá ser abordada de forma mais pormenorizada no ponto 4.4.1 do presente relatório.

A escolha das matérias a lecionar durante este ano letivo tiveram por base o programa nacional de EF do 9º Ano, as rotações das instalações desportivas, o número de aulas que a turma possuía em determinada instalação e o número de aulas existentes em cada um dos períodos. Tomando como referência esse quadro, elaborei o planeamento anual para a minha turma (ver anexo 4), o qual se revelou flexível ao longo do ano. Feito o planeamento, através da observação da tabela 2, podemos observar o número de aulas existente em cada instalação durante o ano letivo 2020/2021, sendo que todas as sextas feiras tinha opção de escolha relativamente à instalação onde ia lecionar a minha aula, contudo como referido anteriormente, o planeamento anual realizado inicialmente sofreu alterações ao longo do ano.

Tabela 2. Número de aulas existente em cada instalação durante o ano letivo 2020/2021.

Número de aulas em função das instalações				
Polidesportivo	Polidesportivo 1 (meio campo)	Polidesportivo 2 (meio campo)	Exterior	Ginásio
22	6	9	22	38

Na tabela 3, podemos observar as atividades físicas que ficaram definidas para os 9º anos de escolaridade do ano letivo 2020/2021 consoante as instalações.

Tabela 3. Atividades físicas desportivas e número de aulas destinadas para o ano letivo 2020/202 para os alunos do 9º ano.

1º Período	2º Período	3º Período
Futebol (10 aulas)	Ginástica de Aparelhos (15 aulas)	Voleibol (15 aulas)
Badminton (10 aulas)	Orientação (18 aulas)	Dança (11 aulas)

Relativamente a Dança, a mesma acabou por não ser abordada devido ao confinamento durante o ano letivo. A escolha destas matérias foi realizada em função do ano letivo anterior, uma vez que os alunos não conseguiram consolidar os conteúdos programáticos definidos pelo que ficou definido que iriam ser consolidados durante o ano letivo de 2020/2021. Embora tudo tivesse sido delineado, existiram fatores como as condições temporais, a existência de palestras em horário de aula e a pandemia COVID-19 que nos obrigaram a adaptar de forma constante o nosso planeamento. Perante o último cenário, o 2º Período foi o mais afetado uma vez que das aulas previstas, apenas foi possível realizar 5 aulas de orientação e 6 aulas de ginástica de aparelhos. No 3º Período e de volta ao ensino presencial, foram lecionadas 15 aulas de Voleibol, 10 aulas de Ginástica de Aparelhos e 6 aulas de Orientação de forma a continuar o trabalho interrompido pelo confinamento. Como refere Atlet (2000,2001), para o planeamento ser eficaz, é necessário que o mesmo seja flexível e que consiga adaptar-se a qualquer eventualidade que possa surgir.

No que diz respeito à área da Aptidão Física, ao longo do ano, o grupo de EF decidiu seguir as orientações do Programa Nacional de EF tendo por base o documento orientador onde foram aplicados os testes FITescola. Os testes selecionados pelo agrupamento assentaram na avaliação da Resistência (Teste Vaivém), Força (abdominais, flexões de Braços e Impulsão Horizontal), Velocidade (Velocidade 40m), Flexibilidade (Flexibilidade dos Ombros e dos Membros Inferiores) e Destreza Geral (Agilidade 4x10m).

Os diversos testes são avaliados das seguintes formas: a) **Resistência**: o aluno realiza, em situação de corrida contínua, de jogo, percurso de habilidades e outras; b) **Força**: o aluno realiza com correção, em circuitos de treino ou exercitação simples, com volume e intensidade os exercícios definidos pelo professor; c) **Velocidade**: espera-se que o aluno nas situações definidas pelo professor, respeite os tempos de trabalho e de recuperação adequados; d) **Flexibilidade**: o aluno deve respeitar as indicações metodológicas específicas do treino de flexibilidade (ativa); e) **Destreza Geral**: o aluno realiza movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenadas. Procuramos também, que ao longo de todas as aulas, existisse um momento destinado à área da aptidão física através da realização de circuitos ou através de exercícios critérios de aptidão física com transição para a modalidade que estivesse a ser lecionada.

Ainda em função das capacidades motoras, mais especificamente acerca dos conhecimentos, perspectivou-se que os alunos fossem capazes de:

a) Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente;

b) Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.

Na área dos conhecimentos relativamente às restantes matérias, procuramos que os alunos dominassem a cultura desportiva das modalidades abordadas, desde quais os objetivos do jogo e quais as regras da modalidade. Além das regras da modalidade, nos jogos desportivos coletivos, procuramos desenvolver nos alunos não só o conhecimento a nível do regulamento, como também dos principais gestos e tomadas de decisão na função de árbitro. Para além disso, foram criadas atividades alusivas aos hábitos de vida saudáveis comemorando-se o Dia da Alimentação (Ver anexo 5) e do Dia Mundial do Não Fumador (Ver anexo 6).

4.4. 1º Período: Da teoria à prática

4.4.1. Recuperação das aprendizagens: As primeiras 5 semanas de aulas

Dadas as dificuldades que muitos alunos passaram devido à primeira experiência do E@D no ano letivo 2019/2020, a EC decidiu que as primeiras 5 semanas iriam ser destinadas à recuperação de aprendizagens. De forma a diluir as situações de desigualdade geradas no contexto de E@D, os Conselhos de Turma do 9º ano delinearum um Plano de Atuação para a recuperação/consolidação das aprendizagens, integrando atividades com vista ao sucesso e à inclusão de todos os alunos. Este plano de ação estava dividido em duas ações:

- 1) A ação 1, tinha como objetivo a promoção do bem-estar socioemocional dos alunos e dos professores, sendo este um fator fulcral para o restabelecimento do sentimento de pertença ao grupo e à escola. A ação 1 pretendia também o desenvolvimento da sensação de segurança no espaço escolar e a socialização com os pares, uma vez que este foi um dos parâmetros que ficou mais afetado com o E@D e que constitui um aspeto essencial para o sucesso das aprendizagens. Para além disso, a ação 1 procurava também partilhar as experiências durante o confinamento, refletir sobre a nova realidade da escola e promover a ligação à comunidade escolar. A ação 2, visava a recuperação das Aprendizagens Essenciais através do desenvolvimento das capacidades

motoras, evidenciando a aptidão neuromuscular e aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo.

- 2) A ação 2 pretendia também relacionar a aptidão física e saúde, identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável e, por fim, realizar jogos/jogos pré-desportivos, em cooperação no cumprimento das regras e na consecução do objetivo de elevar a aptidão física.

Fazendo um balanço geral deste plano de ação elaborado pela EC, considero que foi um plano de ação que cumpriu com sucesso os objetivos delineados. Os alunos integraram-se de forma positiva na comunidade escolar e, aos poucos, o que era uma realidade “esquecida”, voltou a ser uma realidade vivida.

“Um dos aspetos bastante positivos que esta atividade trouxe, foi permitir-me aproximar dos alunos, na medida em que eles ao partilharem a sua opinião ou determinada experiência relativamente a alguma situação, eu própria também partilhava e, de um momento para o outro, parecia que estávamos a ter “uma conversa” e que tudo estava a acontecer de forma natural.” (Diário de Bordo, 28 de setembro de 2021).

Na figura 1 pode ser observado o planeamento realizado em função do plano de ação da EC para a Recuperação das Aprendizagens.

ME	Tema	1ª Semana (Poli)	2ª Semana (Exterior)	3ª Semana (Ginásio)	4ª Semana (Poli)	5ª Semana (Exterior)	Conteúdos/comportamentos
Ação 2	Aptidão Física - Desenvolver as capacidades motoras: aptidão aeróbia, aptidão muscular e a flexibilidade. - Perceber a forma de execução técnica e em segurança dos exercícios	Aptidão aeróbia:	Avaliação da aptidão física - Fit escola (avaliação inicial) Trabalho em circuito por estações	Trabalho em circuito por estações	Exercitar a aptidão muscular e flexibilidade	Exercitar aptidão muscular e flexibilidade	Vai e Vem; Impulsão Horizontal; Abdominais; Flexões; Flexibilidade dos Membros Inferiores; Cálculo do IMC através do peso e da altura; Velocidade 40 metros; Flexibilidade de Ombros.
Ação 2	Jogos pré-desportivos - cooperar com os companheiros para alcançar objetivos comuns - realizar com oportunidade das ações técnico-táticas elementares - cumprir das regras de jogo	Objetivo dos jogos pré-desportivos; conduta para com os adversários; aprender as diferentes formas de desenvolvimento da aptidão física; fairplay; cooperação; respeito; tolerância; resiliência; autonomia; humildade;					Jogo do Lencinho; Dodgeball; Jogo do Mata; Jogo do Estica; Bola ao Capitão; Jogo do Galo; Jogo do vai e vem; Corrida do Labirinto; Toca e Escolhe; Jogo da Bomba.
Ação 1	Atividade Sócio-emocional • Partilhar experiências durante o confinamento; • A reflexão sobre a nova realidade da escola; • Incrementar o sentimento de segurança; • Favorecer socialização, a empatia e a colaboração;		trabalho em linha trabalho de grupo				Autoregulação de sentimentos. Reflexão e Diálogo com os colegas. Jogo de mímica.

Figura 1. Planificação das cinco primeiras semanas do 1ºPeríodo e as respetivas ações.

Para além disso, durante este período, os alunos criaram grupos de trabalho de forma a que esses grupos formados inicialmente se mantivessem ao longo do ano. Esta medida foi adotada de forma a prevenir o contacto direto com os outros elementos da turma devido à pandemia que enfrentávamos no nosso dia a dia. Uma vez que a minha turma possuía 24 alunos, foram criados 4 grupos de 6 elementos.

4.4.2. O desafio de aplicar os testes FITescola

Durante as 5 primeiras semanas, foram também realizados os testes FITescola em todas as turmas do 9ºano. Para mim foi um dos primeiros desafios que enfrentei, uma vez que a aplicação destes testes exigia uma organização muito cuidada, não só da minha parte, como também por parte dos alunos. Cada grupo possuía uma ficha e à medida que eram realizados os testes, os alunos apontavam de forma autónoma os resultados obtidos durante os mesmos (Ver anexo 7).

Como já tinha sido referido no subponto 4.1.1, um dos objetivos que definimos, em núcleo, foi o de colocar o aluno no processo educativo, o principal agente e, com isso, atribuir-lhe responsabilidades. Contudo, na primeira aula destinada à realização dos testes FITescola, a responsabilidade individual e grupal não se observou, uma vez que os alunos não souberam respeitar os tempos de cada grupo em cada estação.

“Outra situação que se verifica neste tipo de aulas, em que o objetivo é a realização dos testes, é o facto de os grupo acabarem frequentemente os testes em tempos diferentes. Ou seja, aqueles alunos que acabavam os testes antes dos restantes, acabavam por perturbar quem ainda estava a realizá-los.” (Diário de Bordo, 6 de outubro de 2021)

Face a esta situação, foi necessária mais uma aula para que fosse possível terminar os testes FITescola. Porém, de forma a combater os problemas existentes na aula anterior foram adotadas outras estratégias, como por exemplo

a existência de planos B para quem acabasse o teste mais cedo, evitando que perturbassem os restantes alunos da turma.

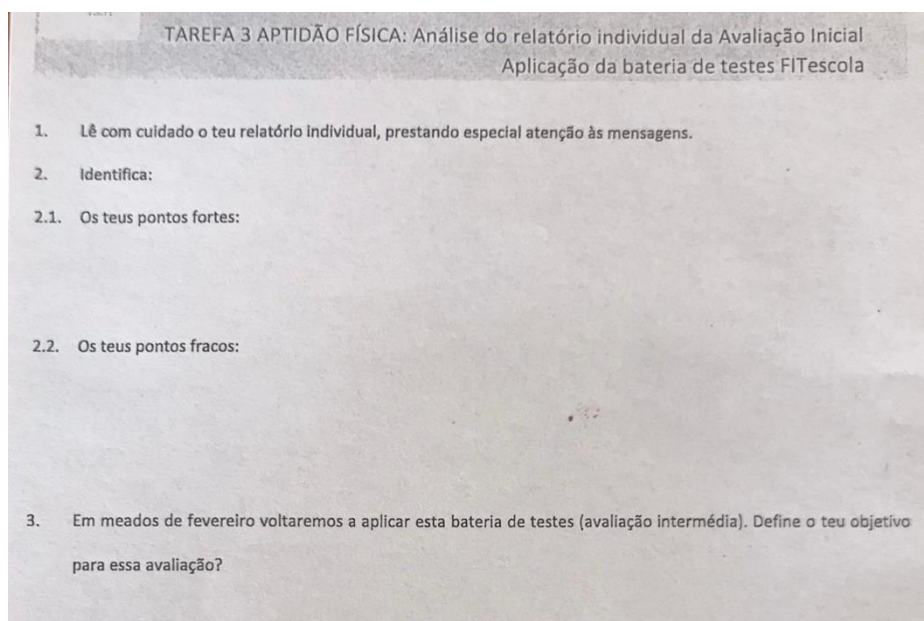
“Relativamente aos alunos que acabavam primeiro, desafiei-os através de uma competição entre grupo para que se mantivessem ocupados até que o grupo mais demorado terminasse, criando assim um plano B.” (Diário de Bordo, 7 de outubro de 2021)

Como foi estipulado na Ação 2 do plano de Ação da Recuperação das Aprendizagens, um dos objetivos era a melhoria da aptidão física dos alunos. Dessa forma, procuramos que em todas as aulas os alunos desenvolvessem as capacidades motoras através da realização de circuitos de Aptidão Física durante a ativação geral, ou incorporado nas atividades propostas ao longo da aula. Ao longo das aulas, foi notório uma maior predisposição para a realização de exercícios de aptidão física, bem como uma maior motivação por parte dos alunos em realizá-los.

“No início da aula realizamos um circuito de aptidão física, tendo dividido os grupos em subgrupos e foi notório um maior envolvimento por parte dos alunos, assim como um maior tempo de empenhamento motor. Para além disso, os exercícios foram realizados de forma dinâmica e interativa por parte dos alunos.” (Diário de bordo, 19 de outubro de 2021)

Quando emitidos os resultados dos testes FITescola na plataforma, os alunos receberam um relatório individual que analisava detalhadamente todos os seus resultados. De forma a não ser apenas uma leitura “em vão”, como podemos observar na figura 2, os alunos preencheram uma ficha em função do relatório individual, em que o objetivo assentava na identificação dos pontos fortes, fracos, qual o objetivo que pretendiam alcançar e como o pretendiam alcançar. Por fim, no final da ficha existia um espaço destinado à assinatura do aluno, simbolizando uma prova de “compromisso” no sentido de melhorar e aplicar-se durante as aulas para conseguir atingir o objetivo desejado. Os alunos

preencheram a ficha de forma responsável e atribuíram significado à leitura do relatório, cumprindo assim um dos nossos objetivos principais para essa aula.



TAREFA 3 APTIDÃO FÍSICA: Análise do relatório individual da Avaliação Inicial
Aplicação da bateria de testes FITescola

1. Lê com cuidado o teu relatório individual, prestando especial atenção às mensagens.
2. Identifica:
 - 2.1. Os teus pontos fortes:
 - 2.2. Os teus pontos fracos:
3. Em meados de fevereiro voltaremos a aplicar esta bateria de testes (avaliação intermédia). Define o teu objetivo para essa avaliação?

Figura 2. Parte da ficha a preencher pelos alunos após a leitura do relatório individual.

4.4.3. Atividades físicas desportivas: Badminton e Futebol

Badminton

Passadas as primeiras cinco semanas foi altura de dar início à modalidade de Badminton, que foi uma das modalidades deste ano na qual me senti mais à vontade para lecionar. Como esta modalidade não tinha sido abordada no ano letivo anterior, quando foi apresentada à turma pela primeira vez durante as primeiras cinco semanas, a mesma reagiu com agrado.

Como não havia um conhecimento prévio do desempenho da turma face a esta modalidade, iniciamos a nossa prática com uma aula destinada à Avaliação Diagnóstica (AD). Dado que o nosso processo educativo tinha como ponto central o envolvimento do aluno no processo de ensino aprendizagem, a ficha de AD era preenchida também pelos alunos, havendo uma ficha para cada grupo e outra para o professor (ver anexo 8). Durante a AD os alunos realizaram jogo cooperativo 1+1 durante 5 minutos trocando de elementos a cada 5 minutos

de jogo. A ficha de AD estava dividida em quatro parâmetros principais: Técnica, Jogo, Regulamento e Comportamentos. Dentro de cada parâmetro, existiam ações específicas a realizar pelos alunos, sendo que o preenchimento após a observação era através de palavras como: Sempre(S), Às Vezes(AV) e Nunca(N). O grande desafio foi colocar os alunos a realizar o processo avaliativo. Assim, a avaliação foi feita em conjunto quer pelo aluno observado, quer pelos alunos que estavam a observar devendo essa avaliação resultar de um consenso entre todos os elementos do grupo envolvidos. No final do preenchimento, realizaram uma breve apreciação do estado inicial do grupo, de forma a realçar aquilo que precisavam de trabalhar mais.

Após a AD, foi-nos possível observar que o desempenho dos alunos era bastante heterógeno, contudo havia dois aspetos comuns a quase todos os alunos – o envio do volante sem precisão e intenção e a pega incorreta da raquete. Face a este cenário, a nossa Unidade Didática (UD) de Badminton teve como objetivos principais: a) a realização de ações técnico-táticas com oportunidade, b) a correção por parte dos alunos em situação de jogo colaborativo e c) a introdução dos gestos técnicos da modalidade – Serviço, Clear e Lob (ver anexo 9). De forma a desenvolver o último objetivo desta UD, foram utilizadas diversas estratégias, como por exemplo dar ênfase a situações que promovessem a pega correta da raquete, a sustentação do volante através do jogo colaborativo 1+1 bem como os deslocamentos e a análise da trajetória do volante de forma a adequar o gesto técnico em função dessa trajetória. Relativamente à cultura desportiva desta UD, procuramos que os alunos tivessem conhecimento das principais regras da modalidade (pontuação do jogo de singulares; regulamento do serviço e sistema de pontuação), desenvolvessem o seu espírito crítico através da resolução de problemas e, acima de tudo, soubessem cooperar com os colegas.

Uma vez que o espaço destinado à prática da modalidade de Badminton era o ginásio e o mesmo não possuía as condições de segurança necessárias, devido ao espaçamento obrigatório a ter entre os alunos, decidimos dividir as aulas por estações. Dois grupos ficavam no ginásio com Badminton, e os outros dois grupos ficavam nos arredores do ginásio a realizar tarefas de Ténis de Mesa

e tarefas de Aptidão Física. Na aula seguinte, havia a rotação dos grupos para que todos executassem as mesmas tarefas. De forma a existir um maior controlo do professor relativamente ao cumprimento das tarefas dos alunos que não estavam a realizar Badminton, foi realizada uma ficha de trabalho autónomo como ilustra a figura 3. Nessa ficha, constavam tarefas para quem estava no ténis de mesa e desafios para quem estava na aptidão física. Nesta última estação, os alunos tinham acesso um documento criado pelo NE que continha os exercícios relativos à aptidão muscular (ver anexo 10), resistência aeróbia (ver anexo 11), flexibilidade (anexo 12) assim como os respetivos desafios (ver anexo 13). No final da aula, a ficha de trabalho autónomo era-me entregue para que a pudesse analisar e avaliar e emitir feedback aos alunos na aula seguinte.

Tarefa 2: Fazer saltitar a bola						
Organização: idêntica à Tarefa 1						
Material: uma raquete e uma bola por cada par (grupos de 6: 3 raquetes e 3 bolas), um cronometro/tlm						
Objetivo: Fazer o aquecimento específico para o jogo. Melhorar a relação corpo-raquete-bola.						
Tarefa: Durante 30 segundos , cada aluno tenta dar um número máximo de toques na bola. (um aluno cronometra). No final de cada exercício devem registar na grelha o nº máx de toques consecutivos que cada aluno realizou.						
	Registar o nº máximo de toques em 30 segundos					
Nome de cada aluno						
a) Parado, fazer saltitar a bola na raqueta com a direita						
b) Igual, mas com o lado esquerdo da raqueta						
c) Igual, mas fazendo saltitar a bola alternadamente com a direita e com a esquerda						
d) Em movimento, fazer saltitar a bola com a direita						
e) Igual mas com a esquerda						
f) Igual, alternadamente com a direita e com a esquerda						

Figura 3. Exemplo de uma tarefa de trabalho autónomo de ténis de mesa.

Em reunião de NE chegamos ao consenso que a formação de grupos se iria manter até ao final do ano letivo de forma a respeitarmos as medidas de prevenção do Covid-19 optamos pela introdução de alguns elementos do Modelo de Educação Desportiva (MED). A adoção deste modelo surgiu não só pelas medidas de prevenção do COVID-19, mas também porque íamos trabalhar com os mesmos grupos até ao final do ano letivo de forma a promover a cooperação e a aprendizagem “com o outro”. Dessa forma, as aulas que incorporassem o MED, segundo Siedentop et al. (2004), teriam de conter seis

características – afiliação, época desportiva, registos estatísticos, competições, evento culminante e clima de festividade.

Segundo Siedentop D (1998, p.18), o MED *“foi desenvolvido para oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos e alunas no ambiente escolar”* e tem como objetivo central formar alunos competentes ao nível motor e alunos que sejam capazes de compreender as ações técnicas e táticas do jogo. O MED tem também como objetivo formar alunos com literacia desportiva, isto é, que os alunos sejam capazes de entender os valores associados à prática desportiva e também formar alunos entusiastas, ou seja, alunos que deem valor à cultura desportiva, preservando-a. Face à adoção da perspetiva construtivista e vermos os alunos como ponto chave do seu processo educativo, vamos ao encontro da defesa de Siedentop D (1994) relativamente ao MED. Este refere que o MED atribui um valor especial ao aluno, uma vez que o enfatiza e o torna um agente ativo na organização das tarefas e funções, o que promove a participação do aluno de forma integrada no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a utilização deste modelo visava promover a cooperação, a responsabilidade e a formação de seres autónomos (Wallhead T e O’Sullivan M, 2005).

Embora quiséssemos desenvolver o trabalho autónomo dos alunos através da criação de estações, sentimos que foi uma estratégia que não se revestiu do sucesso esperado. Isto porque, eram muitos os alunos que não se encontravam regularmente no nosso campo de visão e, por vezes, não realizavam as tarefas que eram pretendidas.

“As aulas do ginásio são sempre difíceis, uma vez que perdemos o controlo dos grupos que estão lá fora e, por vezes, as tarefas propostas ficam por preencher ou então são apresentadas de forma incompleta” (Diário de bordo, 13 de novembro de 2021)

Uma vez que não houve responsabilidade por parte dos alunos, optamos por retirar das nossas aulas a estação alusiva ao ténis de mesa. Dessa forma, conseguimos incorporar todos os alunos dentro do ginásio mantendo-os no nosso campo de visão. Inicialmente, as aulas de badminton eram somente

realizadas no ginásio, contudo surgiu-nos a ideia de *“Porque não realizar as aulas de Badminton no polivalente?”*. Segundo Marzinek e, Neto (2007), existem vários motivos para o desinteresse dos alunos na aula de EF e um deles passa pela carência de materiais e instalações desportivas adequadas à prática de atividade física. Dessa forma, com vista a aumentar a motivação dos alunos, passamos a lecionar algumas aulas de Badminton no polivalente, tendo corrido de forma positiva e agradável para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

“Pela primeira vez abordamos badminton no polivalente, onde havia espaço para toda a turma estar em empenhamento motor. Isso trouxe não só mais ânimo à aula, como também permitiu que todos estivessem envolvidos na mesma tarefa” (Diário de bordo, 27 de novembro de 2021)

Nas duas últimas aulas, foi realizado um torneio de badminton dentro do próprio grupo (Ver anexo 14), de forma a promover o espírito competitivo dos alunos. Isto porque, com o passar das aulas, os alunos pediam para realizar jogo 1x1 nos minutos finais da aula.

“Os alunos mantiveram-se empenhados durante toda a aula, uma vez que foi realizado um torneio em que, dentro do próprio grupo, existia competição. Foi notória a adrenalina dos alunos ao realizar um jogo por pontos, porque todos queriam sair vencedores” (Diário de Bordo, 18 de dezembro de 2020)

Segundo Cohen e Manion (1981), os alunos atribuem um valor de excelência aos docentes que valorizavam o clima e que orientavam a sua prática em prol da amizade, tolerância, comunicação, motivação, imparcialidade e gestão adequada da aula. Assim, ao longo de todas as aulas procurei adotar uma postura empática e motivadora, contudo isso nem sempre acontecia devido à falta de confiança que possuía. Após perceber que essa falta de confiança estava a passar para os meus alunos, foi obrigatório uma mudança de postura da minha parte para que fosse possível comunicar com os alunos e motivá-los. Para além dos valores de excelência acima referidos também concordantes para

Weistein (1983) e Lepper (1983), estes perceberam ainda que, o elogio e a predisposição são fatores essenciais para o sucesso dos alunos por isso, na minha intervenção procurei dar ênfase às conquistas dos alunos, elogiando-os e transmitindo-lhes confiança de que eles eram capazes de alcançar os objetivos propostos se lutassem por ele.

Ao longo do ano, os alunos adquiriram aprendizagens não só a nível dos aspetos técnicos e táticos da modalidade, mas também da importância de serem seres responsáveis durante a aula aliado à importância da autonomia.

Futebol

Quando foi transmitido aos alunos que íamos abordar futebol, a alegria foi geral em quase todos os alunos da turma, contudo ao serem informados que não ia ser “o futebol que estavam habituados” devido à pandemia que enfrentávamos, a receptividade dos alunos ficou aquém do esperado.

À semelhança de Badminton, realizamos uma AD (ver anexo 15) com o objetivo de percebermos qual o nível em que a turma se encontrava. A AD estava dividida em dois temas principais: 1- Exercícios de condução de bola, passe/recepção e remate; 2- Jogo 2x2 durante 8 minutos. Para cada tema, existiam ações específicas a realizar e o preenchimento da mesma foi realizada em consenso pelos elementos de cada grupo com a terminologia – Sempre (S); Às vezes (AV) e Nunca (N). No final de preencherem a ficha, reuniram-se para refletirem acerca dos pontos fortes e fracos do grupo e as sugestões de melhoria para combater as dificuldades sentidas durante a AD.

Após a análise da AD, foi possível observar que a maioria dos alunos não possuía dificuldades na modalidade de Futebol pelo que construímos uma UD para o nível elementar (ver anexo 16). Embora o nosso foco fosse abordar os princípios táticos da modalidade de futebol – Superioridade numérica; Penetração/Contenção; Cobertura Ofensiva/Cobertura Defensiva; Interseção e Mobilidade – e chegar ao jogo Gr+4x4+Gr, face à situação em que nos deparávamos e às regras de segurança que tínhamos de cumprir devido à

pandemia do Covid-19, apenas nos foi possível chegar ao jogo Gr+2x2+Gr. Para além disso, durante as primeiras aulas dêmos ênfase aos aspetos técnicos, de forma a evitar ajuntamentos durante as aulas. Apesar dos alunos cumprirem as regras e todas as restrições que eram impostas, os mesmos não compreendiam essas mesmas restrições e pediam constantemente para fazerem jogos com mais elementos em cada equipa.

Relativamente ao modelo de ensino utilizado, continuamos a recorrer ao MED com os mesmos objetivos referidos na modalidade de Badminton, uma vez que a cooperação, a aprendizagem com “o outro” e o trabalho por grupos estiveram presentes em todas as aulas. Para além disso, as aulas foram realizadas por estações, com o objetivo de abordar os conteúdos de forma dinâmica e apelativa para os alunos.

Embora a modalidade de futebol fosse uma modalidade na qual me sentia confortável a abordar, o facto de esta ter sido lecionada em contextos atípicos, exigiu um trabalho acrescido da minha parte. Nem todos os alunos compreenderam da melhor forma que não era possível fazer jogo “todos contra todos” e isso levou a uma desmotivação geral por parte da turma.

“Era visível uma certa desmotivação dos alunos por realizar exercícios essencialmente técnicos que não apelavam à competição. Mesmo havendo variantes, nem todos os alunos se encontravam por dentro da tarefa desde o início ao final da aula”
(Diário de bordo, 4 de novembro de 2021)

Face a este quadro, era imperativo a adoção de estratégias da minha parte de forma a motivar os alunos, visto que este tipo de exercícios iriam estar presentes ao longo das primeiras aulas. Como tal, procurei introduzir desafios que levassem à competição ao realizarem esses exercícios e, após essa introdução, a motivação e o interesse dos alunos pelas aulas de futebol foi evidente. Segundo Martinelli e Gerani (2009), um aluno que esteja motivado obtém melhor desempenho em comparação aos que não possuem motivação, assim quem está motivado investe na realização das tarefas apresentadas.

“Quando coloquei o fator “tempo” e o fator competitivo, através da criação de duplas no jogo das balizas, os alunos responderam como eu não esperava que acontecesse. Senti uma enorme diferença na motivação dos alunos e a ânsia de ganhar acabou por atrair a participação, até mesmo daqueles alunos que não eram tão recetivos às tarefas apresentadas” (Diário de bordo, 20 de novembro de 2021).

4.4.4. O desafio de avaliar no 1º Período: Badminton e Futebol

Carvalho e Uytendbroek (2000) refere que a avaliação em EF deve ser integrada e contextualizada no processo pedagógico e não apenas centrada na avaliação técnica, ou através da aplicação de testes físicos. Desta forma, um dos nossos objetivos foi utilizar a avaliação como um fio condutor para a aprendizagem significativa do aluno. Para Arg (2002, p.2), a avaliação para a aprendizagem é vista como *“o processo de procura e interpretação de evidências, a serem usadas por alunos e professores”* e assenta em 10 princípios básicos: 1) a avaliação é integrada na planificação; 2) é uma avaliação que procura perceber a forma como os alunos aprendem; 3) é uma prática chave a adotar em sala de aula; 4) é uma competência indispensável no “ser professor”; 5) é sensível e construtiva; 6) é uma avaliação que visa motivar os alunos; 7) é feita como um meio facilitador para a compreensão dos objetivos e critérios; 8) facilita o entendimento dos alunos relativamente ao que devem melhorar; 9) promove a capacidade de os alunos se autoavaliarem e, 10) reconhece todas as aprendizagens.

De acordo com Moura et al. (2020), a adoção da estratégia de envolver o aluno no processo de avaliação com vista a promover a aprendizagem dos alunos ainda é algo pouco comum no ensino em EF. Face a este quadro, em NE, procuramos incorporar os alunos no processo de avaliação de forma a que se tornassem agentes ativos em todo o processo já que o nosso principal objetivo é a aprendizagem dos alunos.

A avaliação de Badminton (ver anexo 17) foi realizada com os grupos criados inicialmente e foi dividida em dois parâmetros: 1- Serviço; 2- Jogo

colaborativo 1+1 durante 3 a 4 minutos a uma distância de 6 metros da rede. No primeiro parâmetro os alunos eram avaliados de 1 a 5, sendo o 1-Não faz e o 5-2+2 com precisão. O segundo parâmetro foi através da logica de checklist em que no final, somava-se o número de pontos sendo o mínimo 0 e o máximo 5. Cada ponto correspondia à ação que o aluno devia ser capaz de realizar. No final do grupo estar avaliado, foi realizada uma auto e heteroavaliação dos elementos pertencentes ao grupo de forma a que os alunos percebessem que também tinham um papel ativo no seu processo da avaliação e na dos seus colegas.

Enquanto futura profissional, percebi que integrar os alunos no processo avaliativo fez com que os mesmos se mantivessem empenhados desde o início até ao final da aulas e, outro aspeto que também teve um impacto bastante notório, foi a cooperação e entreajuda que se observou entre os elementos dos diferentes grupos uma vez que todos estavam inseridos no processo avaliativo dos colegas.

A avaliação de futebol (ver anexo 18) deu-se em contextos organizacionais idênticos e com os mesmos objetivos que a avaliação de badminton, relativamente à envolvimento dos alunos no processo de avaliar para aprender. Esta avaliação incidia o seu foco em 3 parâmetros: 1- Condução e controlo de bola; 2- Passe/Receção/Desmarcação e 3- Remate. Cada parâmetro possuía descritores específicos a serem avaliados e a avaliação foi realizada numa escala de 1 a 5, sendo o 1- Não faz a tarefa e 5- Realiza todos os descritores com segurança. Embora o jogo tivesse sido abordado em determinadas situações no decorrer de algumas aulas de futebol, devido ao agravamento da situação pandémica, optamos por avaliar aspetos maioritariamente técnicos em vez de aspetos táticos, por forma a reduzir o risco de contágio. No final da avaliação de futebol, tal como aconteceu na avaliação de badminton, foi realizada uma auto e heteroavaliação dos elementos pertencentes do grupo.

4.5. 2ºPeríodo: as 3 primeiras semanas presenciais - Orientação e Ginástica

O início do 2ºPeríodo arrancou após a interrupção letiva para férias de Natal. Contudo um dos cenários que já tinham sido falados ao longo desse arranque assentou na possibilidade de voltarmos a entrar em confinamento dado os elevados números de casos que Portugal apresentava de Covid-19. Dessa forma, as aulas de EF tiveram ainda mais em consideração as medidas de segurança impostas pela DGS de forma a zelarmos pela segurança de todos. Embora as aulas tivessem começado de forma presencial dia 4 de janeiro, a dia 22 do mesmo mês vimo-nos obrigados a dar a nossa última aula presencial. Apesar dessa interrupção, antes do confinamento, estava planeado para o 2ºPeríodo abordarmos Orientação e Ginástica de Aparelhos. Como tal, e de forma a garantir que as atividades planeadas para Orientação corressem da melhor forma, o NE reuniu e colocamos os pontos em função dos percursos que íamos realizar. Para além disso, certificamo-nos que aqueles pontos que já estavam colocados do ano anterior, estavam em conformidade com os percursos que estavam destinados para as nossas aulas.

Orientação

Quando iniciamos a abordagem de Orientação, dado o pouco contacto que tive com a modalidade ao longo da minha formação, não me encontrava totalmente à vontade. Dessa forma, procurei informar-me acerca da mesma, para ser capaz de transmitir confiança aos meus alunos e tornar as aulas produtivas. Segundo Demo (2001) o professor é visto como um pesquisador dado à reconstrução do conhecimento que realiza, quer pela procura do conhecimento científico, quer pela busca do conhecimento como princípio do processo educativo.

Em função do documento das aprendizagens essenciais (2018) para o 9ºano, os alunos deviam ser capazes de realizar percursos elementares, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação e de preservação da qualidade do ambiente. Na realização da UD de Orientação (ver anexo 19), procuramos incidir o nosso foco na criação de

atividades lúdicas que fossem ao encontro das aprendizagens essenciais. Utilizamos diversas estratégias, como a criação de atividades alusivas à marcação e descoberta de pontos pela escola, seguir um determinado percurso com as técnicas utilizadas em orientação (dobrar o mapa, orientação do mapa e técnica do polegar) e um exercício de estafetas de forma a construírem em equipa a rosa dos ventos.

Durante as primeiras aulas e dado que a maior parte dos alunos não estavam familiarizados com a modalidade, o modelo que prevaleceu foi o modelo de instrução direta (MID). Este modelo atribui ao aluno um papel reprodutor dos conhecimentos que são transmitidos pelo professor (Pereira et al, 2013). Adotamos este modelo para que os alunos adquirissem, de forma objetiva, os conceitos base de Orientação – orientar e progredir no percurso. Como referem Mesquita & Graça (2015), uma das características existentes neste modelo para que a instrução seja eficaz, assenta na criação de objetivos estruturada pelo professor. Como tal, preocupamo-nos em atribuir tarefas específicas aos alunos e expor desde o início da aula qual o objetivo destinado para essa mesma aula. Embora o MID tivesse sido o modelo de instrução mais utilizado nas primeiras aulas, o MED continuava a estar presente no decorrer da nossa prática pedagógica.

Embora as dificuldades sentidas no início da abordagem da modalidade, em NE, criamos uma atividade baseada na criação de vários percursos em função da planta da escola, com pontos de controlo numerados de 1 a 10. Os alunos saíam por duplas e, de forma a comprovar que os alunos encontraram os pontos, tiravam uma *Selfie* com o seu telemóvel para depois mostrarem. Esta atividade não só permitiu a interação dos alunos como também despertou um maior interesse por parte dos mesmos em relação à Orientação.

“Não estava à espera que os alunos aderissem como aderiram à atividade de orientação destinada para essa aula. De início estava receosa, mas mal vi o primeiro grupo a arrancar e o segundo já a ver onde estavam os pontos no mapa, percebi que ia ser uma aula agradável e motivante para os alunos.” (Diário de bordo, 19 de janeiro de 2021)

A modalidade de orientação foi um desafio para mim, visto que de todas as modalidades a abordar durante o ano letivo, esta era a matéria que despertava em mim uma certa preocupação dado o reduzido contacto que tive com a mesma. Para além desta dificuldade, a motivação dos alunos para a prática da modalidade nem sempre era visível, no entanto o facto de termos criado atividades que envolviam o espírito de grupo, competição e estratégia acabou por despertar nos alunos um interesse acrescido. Enquanto futura profissional de EF aprendi que se não formos detentores do conhecimento que temos de transmitir aos nossos alunos, dificilmente vamos conseguir realizar uma prática pedagógica com qualidade. Como todas as aulas foram planeadas a pensar no alunos e na aquisição de aprendizagens, todos eles conseguiram cumprir os objetivos que tinham sido propostos inicialmente na UD.

Ginástica de Aparelhos

Relativamente a Ginástica de Aparelhos foi a modalidade que ficou mais comprometida do 2º Período. Este facto deveu-se essencialmente ao segundo confinamento que tivemos de enfrentar, uma vez que para Orientação foi-nos possível lecionar 4 aulas enquanto que para ginástica foi-nos possível lecionar apenas 2 aulas.

A UD de Ginástica de Aparelhos, foi dividida por 3 etapas. Na primeira etapa, os alunos familiarizaram-se e exploraram os diferentes aparelhos, realizaram exercícios de aptidão física com transição para a modalidade e, por fim, realizaram tarefas que promovessem o domínio da consciência corporal na fase da receção assim como a exercitação de situações de chamada nos diferentes aparelhos/solo. Embora as aulas tivessem começado de forma presencial dia 4 de janeiro, dado ao reduzido número de aulas da UD de ginástica de aparelhos que tivemos. As 2 etapas seguintes apenas foram realizadas no 3º Período, pós confinamento.

As aulas de ginástica de aparelhos foram organizadas em 8 estações da seguinte forma: 1ª Estação – Minitrampolim; 2ª Estação – Boque; 3ª Estação – Salto s/ aparelho; 4ª Estação – Trave; 5ª Estação – Receção c/ aparelho; 6ª

Estação – Aptidão Física; 7ª Estação– Rodas; 8ª Estação – Rolamentos. De forma a cumprir as medidas de segurança impostas, nas aulas todos os alunos procediam à higienização e para que houvesse uma melhor organização durante as aulas, os alunos colaboravam na montagem e desmontagem do material. Porém, nem sempre esses momentos eram realizados com a devida organização, em consequência da falta de proatividade dos alunos e dos mesmos não saberem qual a ordem correta da entrada do material na arrecadação. Relativamente ao comportamento dos alunos no decorrer das aulas, dada a variedade de exercícios que a aula possuía, estes mantiveram-se empenhados e focados na realização das tarefas e utilizaram o material de forma segura e responsável.

“Foi uma aula bastante dinâmica em que os alunos se mantiveram sempre empenhados e embora exigisse alguma responsabilidade, os alunos conseguiram corresponder às expectativas.” (Diário de bordo, 15 de janeiro de 2021)

Como foi dito no início deste subponto, neste período vimo-nos obrigados a voltar a uma realidade que não era, sem sombra de dúvida, a mais desejada – Voltar a dar aulas em frente a um computador. No entanto, ser professor é isto. É sermos capazes de nos ajustarmos consoante as adversidades e abraçarmos o que nos espera como sendo mais um desafio que temos que conseguir superar.

4.6. Ensino a Distância

4.6.1. A quebra do 2º Período: O desafio do Ensino a distância

De volta ao E@D, a Direção Geral da Educação (DGE) e a UNESCO criaram determinadas recomendações de modo a implementar nas escolas o E@D da melhor forma possível. Quando refletimos acerca do E@D, devemos ir mais além do que o simples pensamento de “vou dar aulas em frente a um computador”. Digo isto, porque o facto de sermos todos diferentes, muito tem a ver com a realidade em que vivemos. O que para alguns é um mar de rosas,

para outros pode ser bastante complicado estar todos os dias no mesmo sítio, quer seja pela falta de condições ou até mesmo pelo próprio ambiente familiar que existe no meio em que estão inseridos. Como referem Santos, Silva e Monteiro (2020) é preciso que os professores tenham consciência do tipo de condições e de acessos tecnológicos que os alunos possuem para que seja possível dar continuidade ao ensino de forma remota. Para além disso, os autores defendem ainda que é necessário refletir sobre as alterações e adaptações que os alunos vão sofrer, bem como os possíveis impactos que essas alterações e adaptações podem causar a nível emocional do aluno.

Relativamente à avaliação formativa, como nos diz Machado (2019), é essencial que o professor promova momentos de diálogo e questionamento de forma a envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem através de um clima agradável e motivante para os alunos.

Outro aspeto que deve ser pensado de forma obrigatória diz respeito ao planeamento e ao modo como este vai ser implementado, sendo muito importante que os professores elaborem materiais didáticos que permitam transmitir aprendizagens significativas aos alunos. A forma como esses materiais didáticos são elaborados devem estar diretamente relacionados com a motivação dos discentes. Ao planearmos uma matéria para o E@D, devemos explorar todos os recursos que temos ao nosso dispor, como a inserção de imagens e áudios, de forma a tornar as aulas mais apelativas (Padilha & Selvero, 2012). Os mesmos autores defendem ainda que ao planeamos uma aula devemos prever quais serão as possíveis dúvidas dos alunos de forma a antecipá-las e responder previamente, para não quebrar o ritmo da aula, tornando-as assim o mais atrativas e dinâmicas possível. Face ao exposto, é “obrigatório” que os professores tenham uma certa sensibilidade quando nos referimos ao E@D e que este esteja preparado para adaptar as suas metodologias de ensino para todo o tipo de alunos de forma a que todos consigam ter aprendizagens significativas durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

4.6.1.1. Expectativas iniciais para o Ensino a Distância

Ao dar início ao E@D houve uma interrupção letiva com duração de quinze dias. Usufrui de alguns desses dias para descansar e repousar, enquanto que os restantes dias da interrupção serviram para me “mentalizar” e adaptar a todas as mudanças que estavam a decorrer. Uma vez que, a partir daquele momento, iria deixar de dar aulas presencialmente e ia passar a usufruir de espaços interiores, como um escritório, para lecionar as aulas, sendo que os meus alunos provavelmente iriam estar num espaço idêntico ao meu. Tentei imaginar como é que iriam decorrer as aulas e passaram-me diversos cenários possíveis e imaginários pela cabeça. Previa que ninguém ligasse a camara, que não houvesse colaboração por parte dos alunos e que não houvesse qualquer tipo de resposta por parte dos mesmos face às tarefas propostas.

Uma das dificuldades que senti no início do ano letivo assentou na dificuldade de construir uma boa ligação com os alunos e, por mais que com o passar do tempo essa ligação tivesse ficado cada vez melhor, assustava-me imaginar um cenário pouco propício à manutenção e desenvolvimento dessa mesma ligação. No ano passado, estive do lado oposto do E@D, ou seja, fui uma aluna em formação durante os tempos de pandemia e sei o que é estar em aulas online. Por vezes, sei que não ligamos a câmara porque não nos apetece e também sei que nem sempre fazemos as tarefas que nos eram pedidas para fazer em tempo de aula. Neste âmbito, o facto de ter lidado com a situação de perto, fez com que o meu receio aumentasse visto que, automaticamente transportei aqueles que tinham sido os comportamentos adotados “da minha geração”, para os comportamentos possíveis que os meus alunos também poderiam adotar.

Após algumas conversas com colegas que passaram por esta situação no ano anterior, a maior parte das respostas que obtive baseou-se em “*no início eles faziam, mas com o tempo ficavam desmotivados e deixavam de ligar as camaras e de fazer*”. Um outro fator que também me deixava apreensiva sempre que me imaginava a lecionar em E@D era a capacidade que iria precisar de ter para não deixar que os alunos desmotivassem e, como tal, mantivessem o

interesse pela disciplina. Para além disso, o facto de saber que não ia estar lá com eles e que não ia ter como saber se de facto estavam a realizar todas as tarefas propostas ou não, causava-me um certo desconforto. Apesar de tudo, o maior receio que senti debruçava-se de como iria ser a minha reação caso algum aluno se recusasse a fazer uma tarefa ou tivesse qualquer tipo de comportamento desajustado no decorrer da aula.

Para concluir, fazendo um balanço geral sobre as minhas expectativas em relação a lecionar durante o E@D, as mesmas estavam muito em baixo. No entanto, estava motivada para o seu começo, uma vez que sabia que tinha um grande desafio à minha espera.

4.6.1.2. (Re)Planear o planeado

Quando realizamos as primeiras reuniões durante os 15 dias de interrupção letiva do regime presencial no 2º Período, tivemos sempre em conta a criação de metodologias de ensino que fossem interessantes e, ao mesmo tempo, desafiantes para os alunos. Como nos diz a DGE (2020, p. 5) “*As metodologias de ensino à distância deverão ser diversificadas, enquadradoras, propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão e o trabalho autónomo.*” A meu ver, este ponto é extremamente importante uma vez que um dos princípios que foi trabalhado em todas as turmas, desde o início do ano letivo, foi o tema da autonomia e a importância de nos tornarmos seres autónomos. Embora nada substitua o ensino presencial, segundo Saraiva et al. (2020) muitos artigos enaltecem o isolamento, uma vez que acreditam que este permite afastar as escolas dos modelos tradicionais de ensino, o que acaba por promover a inovação e a autonomia dos próprios alunos. Por outro lado, os mesmos autores dizem que uma das dificuldades que ainda precisa de ser combatida é a questão das desigualdades acentuadas entre as escolas, mais precisamente nas escolas públicas, uma vez que a disponibilização de material para que os alunos consigam assistir às aulas em E@D é escasso.

Outro aspeto que também foi alvo da nossa atenção e que foi tomado como sendo algo de extrema importância, foram as questões relacionadas com

o afeto e as ligações entre os alunos e os professores, mas acima de tudo, a continua fomentação das comunicações entre os próprios alunos de forma a que esta ligação antes criada pela turma, não se perdesse devido à distância (DGE, 2020). Uma vez que um dos princípios do E@D assenta na criação de momentos que permitam continuar de forma fluída e contínua o diálogo “direto” entre aluno-professor e ao mesmo tempo criar momentos de desenvolvimento do trabalho autónomo, foram criadas atividades para decorrerem em modo síncrono e outras em modo assíncrono. Relativamente ao ensino através de aulas síncronas, é um ensino em que a realização das tarefas é feita em tempo real e reúne a presença de todos; já as tarefas que são realizadas em modo assíncrono, são tarefas em que os alunos possuem um determinado período de tempo para as realizar promovendo essencialmente o trabalho autónomo na aquisição de conhecimentos (DGE, 2021). Considero ainda que a criação de novas experiências, a interação entre alunos e professores, o desenvolvimento de tarefas desafiantes e adequadas para a respetiva faixa etária, bem como o acompanhamento personalizado para com os diversos alunos, são fatores cruciais e determinantes para que os discentes se mantenham recetivos ao processo de ensino-aprendizagem (DGE, 2021).

No planeamento elaborado para o E@D, os principais objetivos assentaram no desenvolvimento das capacidades motoras, preservar as relações entre os alunos e entre professor/aluno, contribuir para o bem-estar físico, mental e social dos nossos alunos, motivar os alunos a serem fisicamente ativos em situação de confinamento e mitigar a dificuldade de explorar a área das atividade físicas desportivas no E@D. Para além disso, existiu sempre uma planificação flexível por parte dos professores, embora houvesse uma definição de prioridades, ou seja, o nosso foco principal era a Aptidão física e Conhecimentos, depois a Orientação e, por fim, a Ginástica. Relativamente à avaliação no E@D, a avaliação foi estruturada de acordo com os pressupostos do documento *Prática de avaliação formativa em contexto de ensino à distância*³, nomeadamente: partilhar critérios e descritores de avaliação; envolver os alunos na avaliação, através do diálogo e do desafio constante à reflexão; promover a

³ Documento elaborado pela EC

autoavaliação; diversificar os processos de recolha de informação e responder a todas as tarefas propostas, emitindo feedbacks.

4.6.2 Adaptação do currículo em tempos de pandemia

4.6.2.1. 1ª Prioridade: Aptidão Física e Conhecimentos

Relativamente à 1ª Prioridade, em todas as aulas síncronas os alunos realizaram circuitos de aptidão física no início da aula e, em todas as sextas-feiras, os discentes preenchem um questionário relativo a determinados exercícios (ver anexo 20), de forma a ser possível realizar uma automonitorização do esforço e perceber se existiam melhorias nos resultados obtidos ao longo das semanas. Para além disso, ao nível dos conhecimentos, procuramos criar dinâmicas através da utilização de kahoots, em que os alunos entravam com o seu telemóvel e segundo Conforto e Vieira (2015) quando os telemóveis são manuseados pedagogicamente pode ajudar e facilitar o processo educativo. No decorrer do E@D, também foram apresentados documentos e PowerPoint's dinâmicos, relativos ao modo como se media a frequência cardíaca em que os alunos foram os principais agentes dessa atividade.

Atividade Circense – “Circo...Sozinho em casa, mas com os meus colegas de turma”

Nesta atividade circense os alunos foram desafiados a elaborar um espetáculo de circo (ver anexo 21) que envolvesse determinadas capacidades motoras, como o equilíbrio, coordenação, força, orientação e destreza espacial. Esta atividade foi realizada pelos grupos que já tinham sido criados na primeira semana de aulas presenciais e o produto final seria a apresentação de um vídeo, em que cada um dos elementos realizava uma determinada tarefa. Quanto às áreas de competência e perfil do aluno, pretendemos desenvolver a criatividade, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento pessoal e autonomia e, por fim, a consciência e domínio do corpo. Relativamente às competências psicossociais, procuramos promover a responsabilidade, o respeito pelo espaço, a participação, superação e autonomia do aluno. A avaliação da tarefa estava

divida em 3 pontos: a) questões formais (25%), b) qualidade do trabalho (50%) e c) originalidade do trabalho/criatividade (25%).

Após a realização da tarefa, os alunos preencheram uma ficha de reflexão e de auto e heteroavaliação acerca do envolvimento e do trabalho desenvolvido por todos os elementos do grupo como podemos observar na figura 4.



CIRCO SOZINHO EM CASA COM OS MEUS COLEGAS DE TURMA!

Reflexão sobre a dinâmica de grupo

(deve resultar do consenso de todos os elementos do grupo e refletir o grau de envolvimento de cada um no trabalho)

Responde às questões respeitando a seguinte escala: 1 (não) / 2 (muito pouco) / 3 (algumas vezes) 4 (quase sempre) e 5 (sempre)	Estive presente nas sessões de trabalho (aulas síncronas, assíncronas e outras marcadas com o grupo)	Cumpri plano de distribuição de tarefas acordado pelo grupo	Ouvi as opiniões dos meus colegas	Apresentei ideias para o trabalho	Contribuí para a solução de problemas	Proposta de classificação	OBSERVAÇÕES (quero acrescentar algo...)
Nomes dos elementos do grupo						Média das 5 colunas	
1-							
2-							
3-							
4-							
5-							
6-							

Figura 4. Reflexão sobre a dinâmica de trabalho de grupo e proposta de classificação da atividade circense.

A realização da tarefa foi cumprida com sucesso e foi notório o envolvimento dos alunos não só a nível individual, como também de grupo.

“Os alunos mostraram-se recetivos à tarefa, cumpriram com as regras e notou-se que foram capazes de realizar o trabalho de forma autónoma mesmo trabalhando em grupo.” (Diário de bordo, 25 de fevereiro 2021)

O circuito de aptidão física

Uma das tarefas também apresentadas aos alunos durante o E@D, dado o envolvimento com os circuitos de aptidão física ao longo do ano letivo, assentou na escolha e posterior apresentação/justificação de exercícios específicos em função das capacidades motoras referidas na tarefa (ver anexo

22). A concretização desta tarefa foi realizada pelos grupos de trabalho já definidos e, para que houvesse uma sequência lógica de ensino, a tarefa seguinte baseou-se na criação de um circuito de aptidão física em que os alunos escolhiam um exercício de: força inferior, abdominais, resistência e força superior para posteriormente apresentarem à turma enquanto os restantes colegas executavam o circuito. A figura 5 ilustra um exemplo de um circuito realizado por um dos grupos da turma.



Figura 5. Exemplo de um circuito de aptidão física realizado por um grupo de trabalho durante o E@D.

Foi uma tarefa que superou as expectativas, pois senti que tinha sido abraçada de forma positiva por todos os alunos da turma.

“Foi interessante ver os alunos no papel de professor a terem que motivar os colegas. Houve uma grande interação entre os alunos e todos participaram nas tarefas de forma animada e interativa”
(Diário de bordo, 21 de março de 2021)

4.6.2.2. 2ª e 3ª Prioridade: Orientação e Ginástica de Aparelhos

Relativamente à nossa segunda prioridade, Orientação, foram utilizados instrumentos pedagógicos, como a apresentação de um Powerpoint, realização de um croqui, Kahoots e criação de uma caça ao tesouro em casa feita pelos alunos, de forma a que os mesmos interagissem com os familiares. O Kahoot foi baseado no Powerpoint apresentado numa das aulas anteriores com base nos tipos de mapas que existem, sinalética, técnicas elementares e avançadas de orientação, como funciona uma prova de orientação, como se realiza a marcação dos pontos e como funcionam os cartões de controlo.

A terceira prioridade, que diz respeito à Ginástica de Aparelhos, teve por base a realização de kahoots em que, através dessa dinâmica, as nossas preocupações assentaram nos conhecimentos dos alunos relativamente a: 1- Nome dos materiais que foram utilizados durante as aulas de ginásticas; 2- Como deveria ser a arrumação do material em contexto de aula e 3- Qual o nome dos saltos que se realizava em cada aparelho.

4.6.3. A Participação em projetos durante o Ensino a Distância

“O meu nome é?”

Durante o E@D, o grupo de EF da EC decidiu participar em dois projetos. O primeiro projeto com o nome de “O meu nome é?”, foi um concurso a nível nacional que surgiu como uma celebração do protocolo assinado entre a DGE e o DE. Os anfitriões deste projeto foram a Federação de Campismo e Montanhismo de Portugal (FCMP) e a Coordenação Nacional do DE, em que o objetivo principal era a atribuição de um nome para duas mascotes (ver anexo 23). Dessa forma, o concurso abrangeu 4 fases: a 1ª fase foi a decisão dos melhores nomes entre turmas; 2ª fase: escolha dos nomes para representar a escola; 3ª fase: decisão dos nomes por parte da FCMP e 4ª fase: votação final através do site e Facebook da FCMP e redes sociais da DGE – DE. Segundo o regulamento do projeto, o mesmo procurava incluir o maior número possível de crianças e jovens do (do 1º ao 12º ano), para que participassem num debate

sobre a importância do nome e identidade para o exercício da cidadania. Para além disso, procurava também valorizar o papel do desporto, da prática da atividade física, o contacto com a natureza, a valorização integral do indivíduo e, por fim, desmistificar a imagem de perigo associada à modalidade de Escalada.

Os nomes escolhidos para representar a EC no concurso pertenceram a duas das três turmas do NE sendo que conseguimos chegar à final com os nomes “Joana Montanha e João Mosquetão”. Embora não tenhamos ganho a final, a mesma foi ganha por uma das escolas do agrupamento da EC tendo as mascotes recebido o nome de “Alturas e Alpina”.

A apresentação e consequente participação dos alunos neste projeto permitiu alargar os conhecimentos dos alunos relativamente à modalidade e criou um ambiente dinâmico e divertido durante toda a aula. Para além disso, os alunos que desconheciam a existência de Escalada no DE da EC, passaram a saber e mostraram-se bastante interessados e recetivos à prática da mesma. O facto de ter havido um momento de interação em que os alunos estavam a divertir-se e a aprender, fez-me perceber o quão importante é proporcionar momentos lúdicos que tenham em vista a aprendizagem do aluno e o seu relacionamento com os colegas e com o professor.

#WhiteCard

O projeto #WhiteCard surgiu no âmbito do Dia Internacional do Desporto para o Desenvolvimento e a Paz, resolução adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Este projeto, além de ter um carácter de sensibilização dos valores do Desporto, procurou também demonstrar a importância do Desenvolvimento Sustentável. Este projeto contou com a participação dos alunos e professores responsáveis pela turma em que cada um, numa folha branca, escreveu o valor que associava o desporto, ao desenvolvimento e à paz deixando o verso da folha em branco. No final, era tirada uma fotografia à folha e/ou ao indivíduo com a folha, de forma a criar um vídeo com todos os valores escolhidos pelas turmas, colocando o produto final na página da escola. A figura 6 mostra o meu contributo para o projeto.



Figura 6. Contributo pessoal para a participação do projeto #WhiteCard.

A realização deste projeto foi um momento de partilha entre todos os intervenientes da aula. Através de uma conversa “informal” demos por nós a debater um assunto muito importante – Valores do Desporto – em que, até mesmo aqueles alunos com um comportamento mais reservado expressaram a sua opinião permitindo que participassem na aula de forma mais ativa e dinâmica. Como nos diz Fernandes (2021e, p.5), o diálogo e a realização de questões através de dinâmicas informais, são dos “processos mais úteis de recolha de informação para avaliar uma diversidade de objetos, tais como os processos de pensamento dos alunos, as suas competências para mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos e as suas atitudes (e.g., vontade para resolver as situações, perseverança, participação) perante as propostas de trabalho ou o trabalho de grupo” .

4.6.4. Uma aula no contexto de pandemia

A plataforma utilizada durante as nossas aulas de E@D era a plataforma Google Classroom. Nesta plataforma, sempre que era colocada determinada tarefa, os alunos recebiam automaticamente um e-mail gerado pela mesma permitindo a constante atualização, interação e acompanhamento dos alunos com a turma e com os conteúdos a serem lecionados e/ou transmitidos (GOOGLE CLASSROOM, 2020).

Durante o E@D, as aulas iniciavam sempre com uma breve conversa com os alunos, a fim de perceber se estava a correr tudo bem com as aulas no geral

e se os alunos estavam a sentir-se bem durante todo este processo. Todas as quartas-feiras apresentava-se o balanço da automonitorização que os alunos realizavam às sextas-feiras, para que eles sentissem que estávamos atentas ao que colocavam na classroom e também para darmos a conhecer, de uma forma geral, os resultados daquilo que tinha sido feito por eles.

“Outra estratégia que, a meu ver, resultou muito bem foi a criação de uma plataforma em que os alunos no final da aula tivessem de escrever o número de repetições que realizaram levando assim a que eles executassem de facto o exercício e soubessem que iríamos ter em conta não só os resultados como também a evolução de cada um.” (Diário de bordo, 17 de fevereiro de 2021)

Para além disso, no início de cada aula, expunha os conteúdos que íamos abordar durante a mesma e, após essa exposição, começávamos então com uma pequena ativação geral, seguido de um circuito de aptidão física. Um dos nossos objetivos principais assentava na criação de atividades que promovessem o bem-estar dos alunos e a contínua interação entre os mesmos. Após os 10-15 minutos destinados à aptidão física, passávamos então para as tarefas relacionadas com a matéria da aula. De uma forma geral, o clima era agradável e a perceção que tive no decorrer das aulas durante o E@D foi que os alunos estavam desinibidos, interativos e motivados, embora tivesse havido aulas em que os mesmos não se encontravam tão comunicativos.

Relativamente às tarefas que apresentávamos aos alunos, de forma a conseguirmos monitorar o trabalho realizado durante a aula, eram lançadas tarefas em que os mesmos, durante o tempo de aula, teriam que submeter aquilo que fizeram. Inicialmente as tarefas eram de carácter individual, contudo a meio do E@D criamos links para cada grupo de trabalho, com o intuito de proporcionar um espaço específico para discutirem ideias, treinarem e, em certa parte, puderem estar “à vontade”, promovendo também a estimulação da comunicação entre os alunos. Durante o tempo em que os alunos se encontravam divididos pelas salas, eu e a minha PC, percorríamos as salas para esclarecermos dúvidas que pudessem surgir, para percebermos se os alunos estavam efetivamente a

realizar a tarefa pretendida e também para fornecer ideias caso fosse necessário.

Enquanto lecionava as minhas aulas nos moldes em que nos encontrávamos, tinha sempre a preocupação de perguntar se tudo aquilo que eu estava a explicar estava a ser compreendido e se havia alguma dúvida. Este método que adotei durante todo o percurso de ensino presencial e à distância, tinha como principal intuito perceber se haveria alguma coisa que tivesse de ser melhor explicada, garantir que os alunos estavam a ouvir aquilo que estava a ser dito e ainda promover a minha comunicação com eles. Segundo Cunha et al. (2009) a criação de momentos em que se promova a comunicação verbal entre professor-aluno ajuda a colmatar a distância existente entre os mesmos, proporcionando ao estudante uma sensação de proximidade e acompanhamento por parte do professor para com ele. No final de cada aula, sempre que preciso, indicávamos o que era necessário trazer para a aula seguinte. Normalmente não era transmitido o que ia ser realizado na próxima aula, de forma a que a motivação deles não fosse influenciada e chegassem recetivos à apresentação das atividades idealizadas para essa mesma aula.

4.6.5. Balanço do Ensino a Distância

Durante todo o tempo em que nos encontrámos em E@D, senti que estava a ser desafiada diariamente não só pela situação em si, mas também pela necessidade e exigência tecnológica que a mesma transportava consigo. Como nos diz Cani et al. (2020) apesar de todos os profissionais de educação estarem habituados a lidarem com tecnologias digitais, de um momento para o outro, vimo-nos obrigados a ficar dependentes dessas mesmas tecnologias, sendo que essa dependência exigiu a capacidade de nos adaptarmos a esses recursos que eram os únicos que tínhamos disponíveis. Para além disso, a realidade em que nos encontrávamos exigiu que mesmo quem não tivesse qualquer tipo contacto com a tecnologia, precisasse de o ter para que o processo de ensino-aprendizagem fosse realizado com sucesso em tempos de pandemia.

Como foi referido anteriormente e como nos diz Ribeiro (2011), o E@D é também associado como um desafio para o professor, devendo este adotar um

método de ensino que seja capaz de superar as expectativas dos estudantes. É importante que o professor seja detentor não só das necessidades, mas também das capacidades dos seus alunos, de forma a elaborar um bom planeamento e promover a interação entre professor-aluno. Segundo este autor, o E@D, motiva os estudantes e estimula a autonomia dos alunos bem como o seu ritmo de estudo e método de aprendizagem (Ribeiro, 2011).

“Foi a primeira vez que todos os alunos cumpriram as tarefas da aula assíncrona e isso não só demonstrou que estiveram atentos na aula síncrona de sexta-feira, como também demonstrou que são capazes (no geral) de trabalhar em grupo de forma autónoma.”
(Diário de bordo, 3 de Março de 2021)

Durante o E@D, senti algumas dificuldades que, embora tivessem sido colmatadas ao longo do tempo, foram situações que no início tiveram algum impacto no decorrer das aulas. A situação que ocorreu com mais frequência foi a questão das câmaras ligadas, visto que alguns alunos não ligavam a câmara e, embora fosse visto como algo “obrigatório”, eram muitas as vezes em que as mesmas se encontravam desligadas. Porém, havia sempre uma abordagem da minha parte e por parte da PC, para que os alunos a ligassem, obtendo respostas como “se ligar o meu computador encrava” ou “professora, a minha net falha se ligar a câmara”. Estas respostas deixavam sempre alguma dúvida no ar e acabavam por ser sempre uma justificação para que os alunos se mantivessem apenas com o seu nome numa tela preta.

“Em relação aos aspetos menos bons, talvez o facto de na aula de quarta-feira terem sido poucos os alunos a ligarem a camara, fez com que a aula não tivesse sido tão dinâmica, havendo por isso pouca interação.” (Diário de bordo, 17 de fevereiro de 2021)

Outro aspeto que exigiu uma atenção especial da minha parte enquanto professora, foi ter a capacidade de motivar a participação dos alunos mais tímidos. Inicialmente preferi ver qual era o comportamento que os mesmos adotavam, mas depressa percebi que tinha de arranjar alguma forma que os

tornasse mais interessados na minha aula e, para isso, utilizei o feedback positivo de forma a torná-los mais confiantes, a se sentirem bem durante as aulas de EF e demonstrar a minha preocupação para com esses alunos.

Segundo Morgado (2001), para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, são várias as mensagens e os sinais que um professor pode enviar, como por exemplo, os feedbacks, o apoio técnico, a explicação das regras, entre outros. Contudo, o que se demonstra essencial para os estudantes, é a demonstração por parte do professor, uma vez que este se encontra ativo na leitura e análise dos exercícios que decorrem. Este autor, conclui que um professor visível e ativo nas aulas que leciona, tem a capacidade de moldar o contexto de todas as interações que decorrem no contexto de sala de aula, através da sua participação e do comportamento que adota. Os discentes têm uma melhor perceção e compreensão do que lhes é pedido para realizar quando observam uma atitude ativa do professor, pelo que a participação dos alunos está relacionada com a participação do professor.

“Foi engraçado dialogar com os alunos acerca dos trabalhos, na plataforma classroom. Mostrava empenho da parte deles e em certa parte, sentia que eles estavam à vontade para me questionarem, porque sabiam que teriam sempre uma resposta da minha parte” (Diário de bordo, 16 de fevereiro de 2021)

Ainda em relação ao feedback emitido pelo professor aos seus alunos, Bischoff (2000) e Schwartz & White (2000), dizem que o feedback deve estar presente durante as aulas e deve ser emitido de forma imediata, uma vez que o ritmo de uma aula em ensino remoto é rápido. Para além disso, o feedback deve também possuir um carácter orientador, uma vez que aquilo que é dito para um determinado aluno, pode também ser aplicado para outros.

Outra estratégia que também apliquei com os alunos que demonstravam um comportamento mais reservado, assentou na realização de questões direcionadas para esses mesmos alunos, em que procurei também encorajá-los na realização das tarefas, contribuindo assim para uma interação aluno-professor, como também uma interação com toda a turma. Para Adesso (2000),

existe algum litígio se de facto as competências e as técnicas dos professores durante o ensino presencial podem ou não ser transferidas para o E@D, com as devidas alterações e adaptações. Para este autor, o professor deve realizar perguntas abertas, dar reforço e encorajar os alunos. Para além disso, deve ser capaz de dar respostas de forma clara, utilizar os nomes dos estudantes, relacionar a teoria com a prática, utilizar métodos e materiais de ensino apelativos motivando os alunos e, por fim, manter um ambiente de aprendizagem coletiva favorável.

Abordando agora um pouco as aulas assíncronas, mais precisamente as tarefas que os alunos tiveram de realizar de forma autónoma, posso usar a figura de um gráfico linear para explicar a evolução da minha turma. Inicialmente, eram poucos os alunos que realizavam as tarefas, contudo quanto mais semanas passavam, mais trabalhos eram entregues e mais qualidade possuíam. Quando iniciamos o E@D, as tarefas que atribuímos eram maioritariamente de carácter individual, porém a partir da 3ª semana, as tarefas a realizar eram tarefas em grupo e, a meu ver, o facto deles terem trabalhado em grupo durante todo o 1º Período permitiu que a dinâmica se mantivesse e acabou por ajudar na realização das tarefas propostas.

“Foram criadas salas em que cada grupo teve oportunidade de trabalhar de forma autónoma e, a meu ver, todos os alunos gostaram da ideia e estavam de facto a realizar a tarefa que era pretendida mostrando assim autonomia, responsabilidade e empenho. Para além disso, a qualidade das tarefas aumentou e foram cumpridos os prazos de entrega” (Diário de bordo, 6 de março de 2021)

Ainda relacionado com as aulas assíncronas, um dos grandes enfoques que também esteve presente durante essas aulas, foi o cumprimento dos prazos às tarefas propostas. Neste caso, o gráfico já não é linear, mas sim ondulatório, ou seja, os alunos nem sempre conseguiram cumprir os prazos que eram definidos.

No que diz respeito às aulas síncronas, confesso que foi algo que me surpreendeu bastante. Os alunos estiveram com uma atitude positiva em todas as aulas e estiveram empenhados na realização das tarefas. Para além disso, o número dos alunos que estavam na aula correspondia ao número de trabalhos que eram entregues, ou seja, os alunos estavam efetivamente na aula, quer tivessem a câmara ligada ou não.

Todos os receios que tive conseguiram ser colmatados e alguns até foram inexistentes face àquelas que tinham sido as minhas expectativas iniciais. Nenhum aluno apresentou um comportamento desajustado, pelo que permitiu que as aulas decorressem de uma forma tranquila e agradável para todos. Além de tudo, senti que os alunos gostaram das propostas que lhes foram apresentadas e sempre que tinham alguma dúvida não hesitavam em perguntar. Considero este último aspeto muito importante, uma vez que o facto de os alunos interromperem quando não estão a perceber, denota nos mesmos um interesse pelo que está a ser lecionado, capta a atenção da turma por ser um dos colegas a fazer a questão e possibilita a interação entre professor-aluno.

Relativamente à questão da relação entre professor-aluno, foi sem dúvida, o auge de toda aquela que foi a minha experiência do E@D. Se alguma vez pensei que tudo aquilo que fora construído anteriormente pudesse ser afetado pela distância, depressa me apercebi que se calhar esse não ia ser o cenário que teria imaginado inicialmente.

“Fiquei surpreendida com o envolvimento positivo que houve durante as aulas online. Se me perguntassem no início se era o que eu previa, sem dúvida que diria que não” (Diário de bordo, 30 de março de 2021)

Embora nada substitua o ensino presencial, a minha ligação com os alunos disparou de forma abrupta e da qual eu não estava a contar, o que facilitou todo o processo de ensino-aprendizagem. Consegui dar as aulas de forma mais “descontraída”, o que provocou nos alunos uma maior predisposição para participar na aula, sendo que os mesmos se sentiram mais à vontade para

interagir com o professor permitindo assim criar momentos agradáveis, durante aqueles 40 minutos destinados às aulas síncronas de EF.

A ideia chave que retiro desta experiência é que se nos colocarmos no lugar do outro, se formos mais além do que um simples computador com uma câmara e se nos preocuparmos com o sucesso dos alunos, independentemente das condições que tivermos, conseguimos realizar um bom trabalho e, acima de tudo, conseguimos ficar orgulhosos de nós próprios. Para que tal aconteça, não podemos ignorar a realidade do aluno quando estamos a lecionar as aulas, dado que o meio social em que o mesmo está inserido também tem influência no seu modo de aprendizagem. Temos de pensar nas necessidades do aluno e arranjar formas para que todos tenham acesso ao processo educativo (Santos, 2020). Fazendo um balanço geral, quando terminei o E@D, experienciei uma sensação enorme de dever cumprido.

“Acabo o 2º Período de cabeça erguida e com a sensação de dever cumprido. É reconfortante olharmos para trás e sentirmos que os alunos, mesmo com todas as dificuldades, puderam aprender e ao mesmo tempo se divertir durante as aulas de EF.” (Diário de bordo, 31 de março de 2021)

4.7. 3º Período: De casa ao regresso à escola

De volta à escola, depois de termos passado maioritariamente do tempo do 2º Período fora das instalações escolares, chegou a altura de voltarmos a interagir uns com os outros sem ser através das câmaras dos computadores. Durante a nossa primeira semana de aulas, foi dada liberdade total para que os alunos realizassem “aquilo que quisessem” de forma a integrá-los e a recebê-los de novo, da melhor forma possível. Contudo, com o pressuposto de iniciarmos o período de uma forma ativa, a nossa primeira aula no ginásio foi destinada à realização de circuitos de aptidão física realizados pelos grupos, durante o confinamento. Nessa aula, tanto eu como a PC participamos nos circuitos e gerou-se um ambiente descontraído e agradável para todos os alunos.

“Não estava à espera que todos os alunos realizassem os circuitos de forma tão descontraída e agradável. Não sei se foi porque

estávamos a fazer os exercícios com eles, ou se simplesmente estavam com saudades da escola. O que é certo é que foi das aulas que mais gargalhadas ouvi!” (Diário de bordo, 7 de abril de 2020)

4.7.1. As atividades físicas desportivas: Ginástica de aparelhos, Voleibol e Orientação

Ginástica de Aparelhos

De forma a prosseguirmos com trabalho que foi realizado durante as 3 primeiras semanas de aulas presenciais do 2º Período de Ginástica de Aparelhos (etapa 1), foi acrescentada à UD de ginástica (ver anexo 24) a Etapa 2 e a Etapa 3. As nossas aulas continuaram com a mesma estratégia daquela que tinha sido definida inicialmente, contudo de oito estações passamos a ter apenas quatro: 1- Minitrampolim; 2- Salto no Boque e/ou Pinto; 3 - Trave; 4 - Dança. O modelo de ensino utilizado durante a abordagem desta matéria foi o MED.

Para que os alunos pudessem desenvolver um trabalho autónomo e saberem desde início quais os objetivos a atingir, foram criadas tabelas para cada aparelho com determinados exercícios, sendo que para cada exercício estava uma cor associada em função do grau de exigência. O vermelho correspondia ao mais fácil e o verde correspondia ao mais difícil, que no fundo era o que seria pretendido ao aluno atingir. No início de todas as aulas, era disponibilizado o documento que continha todas as tabelas para que os alunos, de forma prévia, soubessem qual o objetivo que queriam alcançar. A figura 7 é um exemplo de como estavam estruturadas as dificuldades.

Salto Entre mãos
Familiarização com exercícios no boque para o salto entre mãos
Passa o boque, mas os MI não passam entre MS, e/ou receção descontrolada
Passa o boque, mas sem os MI estendidos e/ou receção descontrolada
Passa o boque, com MI entre os MS, receção controlada e fase de voo na chamada.

Figura 7. Exemplo de tabela utilizada para trabalho autónomo (salto entre mãos), com os diversos graus de dificuldade, desde o mais fácil (cor vermelha) ao mais difícil (cor verde).

Como foi referido no ponto 4.5 do presente relatório, a etapa 1 consistiu essencialmente na familiarização com os aparelhos e no controlo do voo e da receção. Dessa forma, a etapa 2 assentou na execução dos elementos gímnicos conforme estava previsto na UD. Ainda durante a 2ª Etapa, os alunos preencheram uma ficha de coavaliação de ginástica de aparelhos por grupos (ver anexo 25), em que os alunos identificavam o patamar onde se encontravam relativamente ao seu desempenho em: a) Minitrampolim; b) Salto no boque/plinto; c) Trave; d) Malabarismo; e) Dança (com a língua gestual portuguesa); f) Análise da performance dos colegas e, por último g) Esforço por fazer mais e melhor para superar as dificuldade e/ou melhorar a performance.

Para ajudar na evolução do aluno e para que este fosse conhecedor daquele que era o nosso entendimento enquanto professor, nessa mesma ficha de coavaliação existia um parâmetro que era preenchido pelo professor para que partilhássemos, com o aluno, a nossa visão relativamente ao nível em que o mesmo se encontrava. A figura 8 é um exemplo de uma ficha de coavaliação de ginástica de aparelhos partilhada com os alunos.

Minitrampolim	A	P	Salto no boque / plinto	A	P	Trave	A	P	Malabarismo	A	P	Dança	A	P	Análise da performance dos colegas	A	P	Esforço por fazer mais e melhor para superar as dificuldades e/ou melhorar a performance	A	P
Conseguo fazer os saltos 3 saltos com articulação correta/chamada, controle do corpo durante o salto e receção em equilíbrio.	1	4	Conseguo fazer os 2 saltos (alto e entre-mãos) com articulação correta/chamada, controle total do corpo durante o salto e receção em equilíbrio.	4	1	Vou mais além e realizo outros exercícios para além dos obrigatórios, sempre com a postura adequada	5	1	Vou mais além e realizo uma coreografia com outros exercícios para além dos obrigatórios	5	1	Crio uma coreografia utilizando: 1- a LGP nos versos especificados 2- os diversos deslocamentos: formações em linha, em X, em círculo, etc..)	5	1	Todas as anteriores e ainda dou sugestões	5	1	Esforço-me por fazer todas as propostas e sempre que necessário peço ajuda aos meus colegas e a professora	5	1
Conseguo fazer 2 saltos com articulação correta/chamada, controle do corpo durante o salto e receção em equilíbrio.	3	6	Conseguo fazer 1 salto (alto ou entre-mãos) com articulação correta/chamada, controle total do corpo durante o salto e receção em equilíbrio.	6	3	Realizo os exercícios obrigatórios com rigor e estou a construir a minha coreografia	3	3	Realizo os exercícios obrigatórios com rigor e estou a construir a minha coreografia	3	3	Utilizo várias formas de deslocamento (andar, saltar, rebolar, rodar, usar elementos gímnicos, etc.), variando sentidos e direcções para criar formações diferentes entre o grupo (em linha, em roda, em quadre), feitas ao mesmo tempo ou em voga.	3	3	Ajudo os meus colegas a encontrar os erros que estão a cometer	3	3	Não desisto enquanto não consigo	3	3
Ainda sinto dificuldades na articulação correta/chamada e/ou no controle do corpo durante o salto e/ou na receção em equilíbrio.	5		Conseguo transpor os aparelhos, mas sem realizar os saltos com rigor			Realizo os exercícios obrigatórios, mas ainda com pouco rigor e sem intenção de criar uma coreografia			Realizo os exercícios obrigatórios, mas ainda com pouco rigor e sem intenção de criar uma coreografia			Digo em LGP os versos escolhidos com rigor e sincronismo entre o grupo			observo os meus colegas quando eles estão a fazer os exercícios			Tento fazer, mas desisto com facilidade		
O Minitrampolim é um obstáculo insuperável			Os dois aparelhos (boque e plinto) são um obstáculo insuperável			Limito-me a passar em cima da trave sem intenção de fazer uma coreografia			Limito-me a "brincar" com as bolas			Ainda estou a aprender a fazer os versos em LGP			não presto atenção ao trabalho dos meus colegas			Quando não consigo fazer sento-me e espero que passe o tempo da estação		
Não Observado			Não Observado			Não observado			Não observado			Não observado			Não observado			Não observado		

55: Precaram de se empenhar mais quando está na dança e devem comer a consistência a nossa coreografia. Nestas evoluções dos elementos do grupo! Bom trabalho!

Figura 8. Exemplo de uma ficha de coavaliação de ginástica partilhada com os alunos.

“Foi uma tarefa que resultou bastante bem, aliás, senti que o facto de alguns alunos perceberem que ainda não estavam naquilo que era desejado, fez com que eles se empenhassem e tentassem

chegar a esse mesmo patamar.” (Diário de bordo, 30 de abril de 2021)

Para além disso, e sempre com o objetivo de colocar o aluno como agente ativo na aprendizagem, após algumas aulas do preenchimento da coavaliação, os alunos foram informados por mim, através da partilha de feedbacks, relativamente às suas dificuldades e as respetivas sugestões de melhoria. Como refere Wiliam (2009), a avaliação para a aprendizagem procura dar a conhecer "o ponto em que os alunos estão na sua aprendizagem, onde se pretende que cheguem e quais os passos necessários para chegar lá" (p. 11). A figura 9 mostra um exemplo do balanço individual realizado pelo professor em Ginástica de Aparelhos.

ALUNOS	BALANÇO			SUGESTÕES DE TRABALHO		
	MINITRAMPOLIM	BOQUE E PLINTO	TRAVE	MINITRAMPOLIM	BOQUE E PLINTO	TRAVE
Aluno x	Consegue fazer os 2 saltos (vela, engrupado) com articulação corrida/chamada; tem controlo do corpo durante o salto e receção equilibrada	Consegue fazer 1 salto (eixo ou entre-mãos) com articulação corrida/chamada; tem controlo total do corpo durante o salto e receção em equilíbrio	Realizo os exercícios obrigatórios, mas ainda com pouco rigor e sem intenção de criar uma coreografia	Deves continuar a trabalhar os saltos (vela e engrupado) e podes começar a tentar a meia pirueta. Se tiveres receio de fazer no minitrampolim podes começar a fazer no chão	Deves começar a trabalhar o salto entre mãos com exercícios mais básicos (saltar para a caixa, saltos de coelho no chão) e continuar a trabalhar o salto de eixo.	Deves continuar o trabalho de trave, começando agora a preparar a sequência final de movimentos.

Figura 9. Balanço individual realizado pelo professor em ginástica de aparelhos.

A etapa 3 consistiu na diferenciação de tarefas, ou seja, decidimos “deixar voar, quem tem asas para voar”. Nesta etapa, os alunos que já conseguiam realizar com sucesso os objetivos propostos na UD de Ginástica de Aparelhos, puderam ir mais além. No minitrampolim, os alunos exploraram diferentes saltos e na estação do plinto, quem dominasse o salto entre mãos com o plinto transversal, pôde realizar o salto com o plinto longitudinal. O mesmo aconteceu na trave, isto é, quem já realizava a sequência com os elementos obrigatórios de forma exemplar, pode incorporar na sua sequência outro tipo de elementos à escolha do aluno, desde que fossem realizados de maneira responsável e em segurança. Ainda durante a etapa 3, foi realizado um 2º momento de coavaliação igual ao anterior, para que o aluno atentasse a sua evolução e para que nos fosse possível observar a evolução da turma desde o primeiro momento.

Durante as aulas de Ginástica de Aparelhos, dada a diversidade de exercícios e a possibilidade de os alunos se transcenderem a eles próprios, o ambiente das aulas foi bastante positivo e, conseqüentemente, o aproveitamento por parte dos alunos também o foi. Para além disso, o facto de ter existido uma partilha constante dos pontos de vista entre os alunos e o professor, fez com que estes percebessem o que tinham de melhorar para alcançarem os objetivos propostos e contribuiu para que os alunos se focassem na sua evolução

“O facto de existir em todas as aulas uma definição de objetivos para cada estação e a diversidade de tarefas associados à mesma, além de tornar a aula dinâmica, fez com que os alunos não se cansassem das tarefas e as realizassem com vontade e diversão”
(Diário de bordo, 11 de maio de 2021)

Voleibol

A UD de Voleibol (ver anexo 26) foi realizada de forma a abordar três temas principais: Sustentação da bola; Construção dos 3 toques e jogo 2x2 em estrutura de jogo 0:2 ou 1:1. Para além disso, durante todas as nossas aulas existia uma estação com exercícios de aptidão física específicos que tivessem transfeire para a modalidade. No primeiro tema, além de nos preocuparmos com os aspetos técnicos da modalidade, preocupamo-nos também com o enquadramento do aluno em função da trajetória da bola. Na construção dos 3 toques, o nosso principal enfoque foi que o aluno soubesse distinguir as funções de recebedor, distribuidor e atacante, tudo através do primeiro toque. Procuramos ainda, dentro do 2º tema, que o aluno soubesse deslocar-se em função dos colegas de equipa. Por fim, o tema relativo ao jogo 2x2, procurava que o aluno aprendesse a deslocar-se em função da estrutura de jogo adotada pela equipa.

As nossas aulas de voleibol estavam inicialmente estruturadas em quatro estações: 1ª Estação: Serviço; 2ª Estação: Passe e manchete (sustentação de bola); 3ª Estação: Jogo 2x2 e 4ª Estação: Aptidão física. Contudo, dada a rápida evolução dos alunos, rapidamente atingimos a fase de situação de jogo 2x2 em

estrutura 0:2 ou 1:1 e as aulas divididas em estações deixaram de fazer sentido. Desta forma, existiu uma diferenciação de tarefas, ou seja, os alunos que cumpriam com os objetivos estipulados na UD, passaram a realizar situação de jogo durante a aula, sempre com variantes de jogo específicas em função de cada grupo. Quem ainda estava a trabalhar para atingir esses objetivos, continuava a realizar os exercícios propostos inicialmente. O modelo de ensino utilizado durante as nossas aulas foi o MED em que, de todas as modalidades já abordadas, foi em voleibol que o papel de árbitro se destacou.

À semelhança de ginástica, para que os alunos pudessem desenvolver um trabalho autónomo e saberem quais os objetivos que pretendiam atingir para essa mesma aula, foram criadas tabelas para cada estação com determinados exercícios. Para cada exercício estava uma cor associada em função do grau de exigência, em que mais uma vez o vermelho correspondia ao mais fácil e o verde correspondia ao mais difícil, sendo pretendido que o aluno atingisse o grau de exigência a verde.

No início de todas as aulas, era disponibilizado o documento que continha todas as tabelas para que os alunos, de forma prévia, soubessem qual o objetivo que queriam alcançar. A figura 10 é um exemplo de como estavam estruturadas as dificuldades dos desafios.

Desafio Manchete
Sem limite de toques
Auto-manchete no lugar
Auto-manchete com deslocação até à rede e voltar
Auto-passe alto, deixa a bola cair no chão e recupera.
Podes dar até 2 toques
Enviar a bola diretamente (1 Toque)
Realiza a manchete para o colega, toca na linha de fundo e consegue receber a bola
Realiza um auto-manchete, toca na linha de fundo e consegue enviar a bola para o colega
Realiza auto-manchete deita de barriga para cima e consegue enviar a bola para o colega
Manchete com duas bolas

Figura 10. Exemplo de tabela utilizado para trabalho autónomo (manchete), com os diversos graus de dificuldade, desde o mais fácil (cor vermelha) ao mais difícil (cor verde).

Durante as aulas de voleibol, os alunos preencheram, nos mesmo moldes que ginástica, uma ficha de coavaliação (ver anexo 27) para identificarem o seu ponto de situação até à data. Após o preenchimento da ficha, a mesma foi-me

entregue para que realizasse um balanço individual de cada aluno, bem como as respetivas sugestões de melhoria. No final desse balanço, os alunos assinavam a folha como prova do seu compromisso para atingir o objetivo estipulado. A figura 11 é um exemplo de um balanço individual partilhado com os alunos.

Nomes	Balanço geral	Assinatura
Aluno x	<p>És um aluno participativo e empenhado. Tens uma boa visão de jogo e procuras criar dificuldades ao adversário quando estás a jogar adequando a tua decisão em função das jogadas adversárias. Deves procurar introduzir mais vezes o remate nas tuas jogadas e procurar controlar o teu serviço (servir com menos força ou então mais atrás da linha de serviço). Quando exerces a função de árbitro sabes quais são as regras embora possas melhorar os gestos específicos da modalidade quando estás a arbitrar. Cooperas com os teus colegas, aceitas as ações e as falhas pessoais e procuras fazer mais e melhor.</p>	

Figura 11. Exemplo de um balanço individual de voleibol em função da ficha de coavaliação de voleibol.

Relativamente à cultura desportiva, como foi referido anteriormente, foi a modalidade onde esta se sobressaiu mais. Os alunos desempenharam a função de árbitro em todos os momentos de jogo, aplicando os gestos de arbitragem sempre que existia bola fora, bola dentro, início de um ponto (autorização para servir) e mudança de campo. Como os grupos eram constituídos por 6 elementos, 4 estavam em jogo e os outros 2 desempenhavam a função de árbitro. No final de cada jogo, trocavam de funções.

No geral, as aulas de voleibol eram desafiantes e motivadoras, uma vez que existia sempre competição durante aula. Para além disso, o facto de haver tarefas específicas para cada grupo, permitiu que todos os alunos estivessem integrados na aula e trabalhassem para cumprir os seus objetivos.

“As aulas de voleibol eram das aulas que os alunos mais gostavam. Era visível que o facto de haver jogo competitivo por duplas despertava um interesse acrescido pelos alunos e eram muitas as vezes em que os tinha de mandar embora porque por eles ficava mais uma aula inteira a jogar!” (Diário de bordo, 19 de maio de 2021)

Outro aspecto a ter em consideração durante as aulas de voleibol foi o impacto que a utilização da ficha de coavaliação e o balanço individual teve em todos os alunos. Quando chegou o momento de entregar a ficha e de comparar a visão do aluno com a visão do professor, a maior parte dos alunos procurou perceber o “Porquê” de se ter colocado num determinado patamar e o professor, no seu entendimento, o ter colocado num patamar diferente. Consegui perceber também que, os alunos sentiram que estava a haver uma preocupação por parte do professor para que os mesmos evoluíssem, ou seja, eles não se sentiram meros executantes, mas sim seres ativos no seu processo de aprendizagem.

4.7.1.1. A participação dos alunos no processo de avaliar: Ginástica e Voleibol

Para a avaliação de ginástica, foi criado um protocolo em NE (ver anexo 28) em que os parâmetros considerados nessa avaliação assentavam em: 1) Avaliação contínua/observação em contexto de aula (40%); 2) Classificação obtida na prova de ginástica (40%) e 3) Apresentação oral (20%). O primeiro parâmetro tinha como referência a observação do aluno em função do seu envolvimento nas tarefas e o cumprimento das regras, responsabilidade e autonomia. O segundo parâmetro foi relativo à prova de ginástica, ou seja, foi atribuído uma classificação de 94% para quem realizava os exercícios obrigatórios da prova e, para quem fosse mais além teria um bónus de 6%. Por fim, a classificação do último parâmetro foi feita em função do modo como o aluno apresentava o balanço, não só acerca da competição de ginástica, mas também acerca do funcionamento do grupo ao longo do 3º Período.

Ainda relativamente à competição de ginástica (ver anexo 29), que diz respeito ao segundo parâmetro do protocolo de avaliação de ginástica, os alunos tiveram a oportunidade de ser praticantes e, por outro lado, avaliadores dos colegas. A competição organizou-se da seguinte forma: enquanto dois grupos estavam a executar os saltos e as sequências, os outros dois grupos estavam a avaliar os colegas. Desta forma, os alunos foram avaliados como executantes e como seres críticos/reflexivos no seu processo de observação. Após todos os

grupos serem avaliados, tanto pelo professor, como pelos colegas, foi disponibilizado na plataforma Classroom um documento relativo à apresentação oral (ver anexo 30). Este documento continha os parâmetros do balanço da competição feito pelos alunos, a sua evolução em função da ficha de coavaliação e por fim, a respetiva auto e heteroavaliação de cada grupo.

Esta estratégia de avaliação, ou seja, colocar os alunos como praticantes e avaliadores, foi um processo bastante enriquecedor para mim enquanto futura professora e para os alunos enquanto membros ativos do processo de ensino-aprendizagem. O facto de terem de chegar a um consenso através da partilha de ideias relativamente à nota que iriam atribuir ao colega, segundo Uchôa e Uchôa (2012) quando existem trocas de ideias entre os elementos do grupos, estas acabam por fazer com que os alunos reflitam acerca do que está a acontecer tornando-os na base de construção do seu próprio conhecimento. Os mesmos autores defendem ainda que, quando o uso da avaliação dos pares é utilizado durante o processo de ensino-aprendizagem podem levar a que os alunos se sintam mais motivados e adquiram aprendizagens mais significativas do que se fossem utilizados outros métodos de avaliação. Para além disso, quando o aluno está a avaliar as prestações dos colegas acaba por, de forma indireta, autoavaliar-se uma vez que enquadra o seu desempenho com aqueles que são os parâmetros a atingir definidos pelo professor.

Assim, colocar o aluno num papel que não costuma ser o seu papel habitual, fez com que estes sentissem o que é estar no “papel de professor”, atribuiu-lhes responsabilidades que não tinham sido experienciadas anteriormente e fez com que se tornassem seres mais conscientes das suas capacidades. Para além disso, também promoveu a realização de uma introspeção e conseqüente autoavaliação por parte dos alunos, relativamente aos parâmetros que iam ser avaliados pelo professor.

Relativamente a voleibol, foi também realizado um protocolo de avaliação em NE (ver anexo 31), sendo que os parâmetros considerados assentavam em: 1) Avaliação contínua/observação em contexto de aula (40%); 2) Observação direta em situação de jogo 2x2 (40%) e 3) Relatório de jogo (20%). À semelhança de ginástica, no primeiro parâmetro o aluno foi avaliado consoante o seu

envolvimento e cumprimento das regras ao longo das aulas. No segundo parâmetro, foi criada uma grelha de classificação semelhante à ficha de coavaliação entregue aos alunos (ver anexo 32) que avaliava: a) Serviço; b) realização de ações decisivas e eficazes; c) Ocupação do espaço; d) Observador/árbitro; e) Análise do jogo e f) Cooperação com os colegas, aceitação das ações e das falhas pessoais e dos colegas e esforço por fazer mais e melhor. Na aula destinada à avaliação dos alunos na UD de Voleibol, foi realizado um segundo momento de coavaliação igual ao primeiro no início da UD. Este segundo momento de coavaliação, teve como objetivo não só os alunos observarem os parâmetros em que estavam a ser avaliados, como também realizarem uma autoavaliação e colocar em prática o seu papel de agentes ativos na avaliação.

Por fim, no último parâmetro, foi criado um Relatório de Voleibol como podemos observar através da figura 12 em que os alunos realizavam uma reflexão crítica acerca de três temas principais: 1) jogo; 2) Arbitragem e 3) Compreensão de jogo. No final da ficha, existia um parâmetro em que os alunos colocavam a auto e heteroavaliação do respetivo grupo.

Relatório de Voleibol 9º _____ Grupo: _____

1. Analisem s dois momentos de co-avaliação e para cada um dos parâmetros elaborem m breve texto que reflita a opinião do grupo sobre o trabalho realizado. Deves ter em conta não só os resultados obtidos, mas também o esforço de cada um para superar as dificuldades; o ambiente de trabalho, o prazer que se sente em conseguir superar dificuldades iniciais e a evolução de cada um dos elementos do grupo.

Parâmetros	Reflexão Crítica
1. Jogo - Serviço - Construção dos 3 toques - Ocupação do espaço	
2. Arbitragem - Conhecimentos das regras da modalidade - Conhecimentos dos gestos técnicos da arbitragem - Postura e atitude adequada quando arbitra	
3. Compreensão do Jogo - Análise do jogo e capacidade de dar sugestões de melhoria.	

Figura 12. Parte inicial da ficha a preencher pelos alunos do relatório de voleibol.

“Senti que dar voz ao aluno no momento da avaliação e partilhar com os mesmos os parâmetros em que estavam a ser avaliados, fez com que o aluno sentisse que estava a ter um papel ativo durante o processo de ensino-aprendizagem e permitiu que a avaliação decorresse de forma tranquila e sem causa pressão no aluno” (Diário de bordo, 9 de junho de 2021)

4.7.1.2. O regresso da Orientação no 3º Período

A Orientação no 3º Período surgiu da impossibilidade de se ter lecionado a matéria na sua plenitude no período de confinamento no 2º Período. Dessa forma, a UD manteve-se igual àquela que tinha sido realizada anteriormente e as atividades propostas para Orientação estavam inseridas durante as aulas de Voleibol. Como existiam 4 grupos na turma, enquanto 3 grupos estavam em Voleibol, o outro grupo iniciava a atividade de Orientação. Assim, foi possível promover o contacto da modalidade com os alunos, o que permitiu um maior controlo nas partidas e nas chegadas dos mesmos, visto que apenas iniciavam a atividade 6 alunos de cada vez.

As atividades propostas para orientação foram realizadas com base nos percursos realizados durante o 2º Período, contudo inserimos o fator competição entre os grupos. Foram criadas 4 provas de orientação sendo que cada prova possuía um tema: 1) Prova das Somas; 2) Prova das rimas; 3) Prova das adivinhas e 4) Provas da palavra. Para que nenhum grupo se cruzasse, dentro de cada prova existia uma ordem de pontos diferentes e, associado a cada prova, existia um percurso diferente. À vista disso, os alunos tinham de ir aos pontos assinalados no mapa e responder corretamente à questão. Caso a resposta tivesse errada, havia uma penalização, sendo que o objetivo era realizar a prova no menor tempo possível e com as respostas corretas. Para cada prova e por cada dupla, era distribuído um cartão de controlo, como nos mostra a figura 13 e, no final, os resultados eram colocados numa grelha, para que no final da realização de todas as provas, os tempos serem somados e

descobrirmos a dupla vencedora. A figura 14 é um exemplo de grelha utilizada para apontar os resultados já com os tempo de penalização da prova das rimas.



Prova das somas	Grupo		Percurso			
	Par (Nomes)					
					Tempo	
1			2			
3			4			
5			6			
7			8			
9			10			

Figura 13. Exemplo de um cartão de controlo para a provas das somas.



RIMAS												
Grupos	1			2			3			4-		
Par/ Percuso	Par x	Par y	Par z	Par x	Par y	Par z	Par x	Par y	Par z	Par x	Par y	Par z
	14'29	14'30	14'29	14'40	14'29	F	14'42	17'25	17'34	17'21	17'21	17'21
	14'37	14'39	14'35	14'47	14'37	F	14'52	17'32	17'43	17'26	17'30	17'27
Tempo	8'30	10'30	6'	7'	8'	F	10'	8'30	10'	6'30	10'	8'

Figura 14. Exemplo de uma grelha de resultados da prova das Rimass.

A dinâmica das provas e do preenchimento dos cartões de controlo com penalizações, promoveu o espírito competitivo na turma e permitiu aproximar os alunos daquilo que era uma prova de orientação realizada em contexto escolar às provas de orientação em contexto real. Esta estratégia conduziu a um maior interesse dos alunos pela modalidade e, pelo facto de existir uma parte da turma em orientação e outra em voleibol, permitiu-me focar a minha atenção num número mais reduzido de alunos facilitando a minha intervenção.

4.7.1.3. Aptidão Física: A evolução

Durante o 3º Período, à semelhança dos dois períodos anteriores, procuramos incorporar em todas as nossas aulas uma parte destinada à aptidão física. Durante este período, o foco foi realizar exercícios de aptidão física específica, que tivessem transfeire para a modalidade que estivesse a ser

abordada, que no caso correspondia a Voleibol, Ginástica de aparelhos e Orientação.

Para além desses exercícios específicos, voltamos a realizar os testes FITescola em que os alunos realizaram os seguintes testes: abdominais, flexões, agilidade 4x10, velocidade(40m), impulsão horizontal, flexibilidade de ombros e flexibilidade dos membros inferiores. Embora não fosse do agrado geral realizar os testes, os alunos encontravam-se mais motivados, comparativamente à primeira vez que os realizaram. Essa motivação, segundo o feedback que obtive por parte dos alunos, deveu-se essencialmente à melhoria da condição física que os alunos sentiam em comparação ao 1º Período, permitindo que alunos que não se encontravam na zona saudável, passassem no 3º Período a enquadrar esses valores. Esse feedback deixou-me agradada, uma vez que tinha sido implementado como objetivo inicial do ano letivo melhorar a condição física dos alunos e, através dos dados, considerei que as estratégias colocadas em práticas pelo NE e os esforços dos alunos “deram frutos” e que foi um objetivo cumprido com sucesso (tabela 4).

Tabela 4. Número de alunos que se encontravam no perfil atlético no 1ºPeríodo em comparação com o 3ºPeríodo.

Teste	Viavém	Abdmonais	Flexões de Braços	Impulsão horizontal	Agilidade 4x10m	Velocidade (40m)	Flexibilidade MI
1ºP	4	13	3	8	6	6	2
2ºP	6	11	4	8	7	7	4

4.8. O segundo desafio – 6ºano de escolaridade

4.8.1. O contexto da escola

De acordo com o regulamento do EP, um dos parâmetros inerentes à sua prática é a intervenção dos EE em vários ciclos de ensino de forma a proporcionar-nos experiências num ciclo de ensino diferente alargando assim o nosso conhecimento noutros contextos. Face a este cenário, no início do ano letivo a PC propôs que realizássemos esse parâmetro com o 2ºCiclo numa das

escolas básicas do agrupamento da EC. A realização desta prática, estava prevista dar início nas primeiras semanas do 2º Período, contudo o confinamento obrigou-nos a adiar esta experiência para o início do 3º Período quando as aulas já não se encontravam em ensino remoto. Quando nos foi apresentada esta etapa que teríamos de cumprir durante o EP, depressa me apercebi das vantagens que a mesma iria ter no meu processo educativo uma vez que nunca tinha contactado com um grupo de alunos tão jovens ao longo de toda a minha formação. Assim, existia uma ânsia e um ligeiro nervosismo para abraçar este desafio e ir conhecer aqueles que durante 10 aulas de EF iam passar a ser meus alunos.

Antes de darmos início à nossa intervenção, foi marcada uma reunião com a Professora Residente da turma em que para além de nos apresentarmos, tivemos também a oportunidade de conhecer as instalações da escola. O primeiro impacto relativamente às instalações foi positivo, contudo era uma escola que apresentava um aspeto antigo o que me deixou curiosa relativamente aos espaços que iríamos ter disponíveis para lecionar as aulas de EF. Quando conhecidas todas as instalações, deparamo-nos com três espaços destinados à prática de EF sendo que um deles era o ginásio que se encontrava totalmente equipado e com um espaço apelativo para a realização das aulas de ginástica. De realçar que os equipamentos dessa instalação estavam sempre montados pelo que apenas era possível abordar ginástica nesse mesmo espaço. A segunda instalação era também um ginásio em que a característica que se destacava assentava no seu grande comprimento, contudo pouca largura. Normalmente esse espaço era destinado para as modalidades de Badminton ou basquetebol possuindo duas tabelas de basquete. Por fim, o terceiro espaço era o espaço exterior que continha um campo e uma baliza em cada linha de fundo, demarcado com linhas de diferentes cores de forma a poderem ser realizadas as modalidades de futebol e andebol. Para além disso, dada a dimensão do espaço, era possível criar campos adaptados para a prática de outras modalidades como por exemplo badminton e voleibol.

4.8.2. Caracterização da Turma Partilhada – 6ºano

A turma do 6ºano era composta por 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino e nove do sexo masculino. Relativamente às idades, a turma era composta por alunos com idades compreendidas entre os dez e os 13 anos, sendo os onze anos a idade com maior destaque. Do ponto de vista motor a turma apresentava bons níveis de desempenho, pelo que era uma turma homogénea no que diz respeito a essa característica. Contudo, era possível identificar cinco alunos com dificuldades motoras acrescidas, para além da aluna com nanismo. A aluna que possuía nanismo tinha associada a essa doença falta de visão periférica que acabou por exigir uma atenção especial da nossa parte. Embora existissem algumas limitações à prática de EF, do ponto de vista motor era uma aluna com boas capacidades motoras, principalmente no que diz respeito à flexibilidade. Para além disso, tentava superar as suas dificuldades em todas as aulas e a sua motivação e alegria durante as aulas de EF era algo que nos enchia o coração.

Ao nível da cultura desportiva, existiu uma diferença acentuada entre a modalidade de futebol e a modalidade de ginástica de aparelhos. No que diz respeito a futebol, a turma era bastante heterogénea, ou seja, existiam alunos que conheciam o objetivo e sabiam as regras da modalidade, no entanto existia um número considerável de alunos que não conhecia as regras fundamentais da modalidade. Face a este cenário, em todas as aulas de futebol, preocupamo-nos em referir as principais regras de um jogo formal antes de darmos início ao tão esperado jogo de futebol que os alunos tanto nos pediam para jogar nos últimos 10 minutos de aula. Relativamente a ginástica, essa diferença não era tão acentuada pelo que maior parte dos alunos era detentor do nome dos aparelhos e dos diferentes saltos que se realizava em cada um dos aparelhos.

No que diz respeito às atitudes, a turma era bastante unida. Desde a primeira aula que trabalharam em grupos e que a entreajuda era visível, principalmente para com a aluna que tinha nanismo. Para além disso, era uma turma respeitadora, cumpridora e extremamente motivada para a prática de EF. Existiam regras que tinham sido pré-definidas pela professora residente desde o início do ano letivo como por exemplo, “chegar, sentar e ouvir” que eram cumpridas por todos os alunos em todas as aulas o que facilitava o nosso

trabalho. Assim, dado o envolvimento constante dos alunos nas tarefas, a boa disposição no decorrer das aulas e a relação de proximidade e respeito entre professor-aluno e aluno-aluno permitiu que a nossa intervenção tivesse ocorrido da melhor forma possível contribuindo para que todos os objetivos fossem cumpridos com sucesso.

“A turma do 2º ciclo onde realizamos a nossa intervenção era uma turma exemplar quer a nível das atitudes quer a nível motor(...) chegavam sempre com um sorriso na cara, mesmo quando tinham aula às 8 da manhã e ficavam tristes quando dizíamos que tínhamos de parar porque a aula ia terminar” (Diário de bordo, 8 de maio de 2021)

4.8.3. O planeado

Após o levantamento da tipologia de instalações, demos então início ao nosso planeamento. Como foi referido anteriormente, iríamos lecionar 10 aulas. Dessa forma, o nosso objetivo principal assentou em dar continuidade ou início às matérias que iam ou que estavam a ser lecionadas pela professora residente anteriormente. De acordo com a mesma, as modalidades que iriam ser abordadas nesse período era a modalidade de Futebol e a modalidade de Ginástica de Aparelhos que, segundo as rotações das instalações, dava 5 aulas para cada modalidade. De referir que a primeira modalidade já tinha sido iniciada pela professora residente enquanto que a segunda não. Assim, o planeamento para as aulas de Futebol foi realizado em função do feedback que a professora residente nos transmitiu após os resultados da avaliação diagnóstica. Para ginástica de aparelhos, foi realizado uma ficha diagnóstica pelo NE em que o objetivo principal era detetar quais os alunos que possuíam dificuldades extremas de forma a facilitar a nossa organização e conseqüente intervenção. Assim, para ginástica de aparelhos estava previsto abordar: o minitrampolim, barra fixa, paralelas e boque. Dessa forma, a avaliação diagnóstica possuía os conteúdos a abordar em cada estação estando numerado de 1 a 3 em que o 1 correspondia a “Não Satisfaz” e o 3 correspondia a “Muito bom” como é possível observar na figura 15.

N ú m e r o	Alunos	Minitram polim	Boque	Barra Fixa	Paralelas		Total
		Salto em extensão	Salto ao Eixo	Subir na barra e andar MS	Andar frente e trás	Balançar para frente e trás	
1	Aluno X						
2	Aluno x						

3	Muito bom
2	Satisfaz
1	Não satisfaz

Figura 15. Exemplo da grelha utilizada para a avaliação diagnóstica de ginástica de aparelhos do 6ºano e respetiva escala.

Durante as nossas aulas de ginástica de aparelhos, optamos por realizá-las através de estações de forma a manter os alunos motivados e com exercícios variados em todas as aulas. Relativamente à cultura desportiva, preocupamo-nos em que os alunos soubessem o nome dos aparelhos bem como os saltos que seriam realizados pelos alunos.

No final da nossa intervenção em ginástica de aparelhos, o balanço foi extremamente positivo. Inicialmente possuíamos alunos que tinham algum receio em realizar os saltos no boque e no plinto, contudo através da confiança que lhes foi transmitida juntamente com a motivação dos alunos em todas as aulas, esses medos foram ultrapassados e as melhorias começaram a ser evidentes. Desde o início que nos preocupamos em mostrar-lhes que eles eram capazes de realizar aquilo que estava a ser proposto, fosse através de palavras ou através de tarefas facilitadoras de forma a que fosse possível atingirem os objetivos propostos. Outro aparelho onde foi possível observar algumas dificuldades por parte dos alunos, não por medo, mas sim por falta de consciência e domínio do corpo, foi o minitrampolim. Não obstante, todos os alunos foram capazes de realizar entre dois a três saltos daqueles que tinham sido propostos, no entanto realizavam-nos com dificuldades e algo descoordenados. Face a este cenário, foi necessário realizar exercícios que

promovessem o controlo do corpo para que, quando chegassem ao momento de realizar o salto, o mesmo fosse realizado de forma controlada e segura. A partir da terceira aula de ginástica, as melhorias foram notórias e os alunos conseguiram perceber a importância do controlo e domínio do corpo para qualquer tarefa que os mesmos fossem realizar.

Relativamente a futebol, como foi referido anteriormente, os alunos já tinham iniciado a modalidade com a professora residente por isso, o nosso planeamento teve como objetivo principal dar continuidade ao trabalho que já tinha sido desenvolvido anteriormente. Assim, o nosso planeamento teve em atenção 3 aspetos fundamentais: a) o controlo de bola; b) passe e remate e, por fim, c) penetração e cobertura ofensiva. Relativamente à cultura desportiva, foram abordadas as regras fundamentais da modalidade.

Apesar do reduzido número de aulas, foi uma experiência bastante enriquecedora. É sempre positivo o contacto com novas realidades uma vez que nos proporcionam diferentes experiências e situações que nos vemos obrigadas a resolver. Foram 10 aulas de EF que passaram num abrir e fechar de olhos dada a motivação e o interesse que os alunos demonstraram pela disciplina. De início estava um pouco apreensiva relativamente ao comportamento dos alunos, ou seja, preocupava-me a ideia de que eles não fossem recetivos à nossa intervenção ou que não demonstrassem interesse pela disciplina, contudo o cenário foi completamente diferente. A ligação que foi criada com os alunos foi uma ligação de respeito e proximidade o que facilitou o nosso trabalho durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso permitiu que os mesmos adquirissem aprendizagens e percebessem que se eles se esforçassem, tudo era possível de se alcançar.

“Na nossa última aula, quando lhes transmitimos que aquela tinha sido a nossa última aula com eles, foi notório pelas suas caras a tristeza que estavam a sentir. Quando estávamos a ir embora, vieram todos a correr abraçar-nos o que despertou em mim um sentimento de dever cumprido” (Diário de bordo, 27 de maio de 2021)

**5. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a
Comunidade**

5.1. Atividades extracurriculares

Atividade no Parque de S. Roque – Orientação

A atividade de Orientação no parque de São Roque realizou-se no dia 16 de junho e contou com a participação de todos os alunos do 9ºano da EC. Esta atividade caracterizou-se pela sua interdisciplinaridade, uma vez que constaram perguntas alusivas a determinadas disciplinas em cada ponto do percurso de orientação e existiu a colaboração de diversos docentes das disciplinas de Português, Educação Visual, Ciências Naturais, Geografia, História, Cidadania e Matemática, durante a realização da atividade.

Dada a exigente planificação e logística da atividade, foi necessário realizar um reconhecimento prévio do local, de forma a verificar se todos os pontos existentes no mapa coincidiam com o terreno e as condições de segurança do local para evitar possíveis quedas dos alunos. Para além disso, foram também transmitidas as regras que os alunos teriam de cumprir para que a atividade decorresse de forma responsável e civilizada.

A atividade teve início na escola, em que os professores de cada turma juntamente com os seus alunos deslocaram-se a pé até ao Parque de São Roque. Cada professor levava um colete refletor para que fossem sinalizados pelos carros, mantendo assim os alunos em fila e em segurança. Cada turma possuía um horário diferente facilitando a organização e logística das atividades. Assim, foram realizadas 3 atividades distintas: 1) Percurso de Orientação; 2) Atividade dos Líquenes e 3) O jogo do Score. Cada turma realizava uma atividade diferente para que os percursos não se cruzassem, facilitando o controlo das partidas e das chegadas.

Concluindo, o balanço da atividade foi bastante positivo uma vez que existiu uma grande adesão por parte dos alunos. Para além disso, durante toda a atividade, os alunos mostraram-se empenhados, motivados e souberam trabalhar em grupo, o que contribuiu para que os objetivos da atividade tivessem sido alcançados com sucesso. Enquanto futura profissional percebi, mais uma vez, a importância de trabalharmos em grupo. Existiu uma entreajuda enorme entre todos os organizadores da atividade o que fez com que tudo tivesse corrido

da melhor forma possível. Para além disso, o facto de ter estado por dentro de toda a organização, mostrou-me quais os elementos que devo ter em conta na preparação de atividades desta natureza – A segurança dos alunos e as possíveis dúvidas que estes possam colocar nas atividades propostas – permitindo que, para uma atividade futura, a minha preparação e os meus conhecimentos acerca da preparação de uma atividade estejam presentes uma vez que já existiu um contacto prévio com essa realidade.

5.2. Desporto Escolar – O desafio da Escalada

O DE é um programa da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, que visa apoiar as instituições de ensino públicas ou privadas, com iniciativas de dinâmica interna ou externa de carácter desportivo (Silva, 2015). O mesmo autor refere ainda que o DE é organizado pelo grupo de EF, fazendo parte do plano anual de atividades e do Projeto Educativo. Assim, cabe aos docentes de EF motivarem os alunos à prática desportiva e também incentivá-los a que se inscrevam no DE, uma vez que este permite o desenvolvimento integral dos alunos. Esta ideia é corroborada pelo Regulamento do Programa do Desporto Escolar (2020) afirmando que *“projetos como o desporto escolar assumem também particular relevância, pelo potencial contributo para o bem-estar e saúde dos cidadãos”* (p.3).

Face a este cenário, o agrupamento de escolas da EC continha seis modalidades integradas no Clube de DE sendo estas: Basquetebol, Escalada, Ténis de Mesa, Voleibol e Xadrez. Os treinos de Basquetebol e Ténis de Mesa ocorriam na EC e na Escola Básica de 2º e 3º ciclo, sendo que para Basquete o escalão associado era Sub 15 – Masculino e para Ténis de Mesa existia competição no escalão Infantil B e Juvenis Sub-18. Relativamente a Xadrez e Voleibol, ambas as modalidades tinham as suas sessões de treino nas instalações da EC. Ao Xadrez não se encontrava nenhum escalão associado, podendo todos os alunos participar, já em Voleibol apenas podiam participar alunos do sexo feminino no escalão de Iniciadas Sub-15 ou Juvenis Sub-18. No que diz respeito à Escalada, os treinos eram realizados na FADEUP e abrangia a participação de todos os alunos não existindo nenhum escalão específico

associado. Para além destas modalidades, fazia também parte do Clube de DE o Desporto Adaptado (DA). As sessões de treino do DA ocorriam tanto na EC como na Escola Básica do 2º e 3º ciclo, não tendo nenhuma modalidade específica associada, uma vez que estas podiam variar consoante as necessidades dos alunos.

Escalada

Aliado ao EP, o NE teve de escolher uma das modalidades acima descritas para realizar a sua intervenção no DE. Embora cada membro do NE pudesse escolher uma modalidade distinta, optamos todas por escolher a mesma modalidade: Escalada. A nível pessoal, esta escolha deveu-se a fatores como: a) Localização dos treinos da modalidade; b) Interesse pela modalidade; c) horário dos treinos e d) um dos elementos do NE ser da modalidade.

Fazendo uma breve contextualização da modalidade, segundo Cunha (2019) a escalada vê a sua origem na história do montanhismo assomando da evolução das técnicas de segurança e progressão, com o objetivo de superar as partes de maior dificuldade de um respetivo caminho para alcançar o ponto mais alto. No DE, utilizamos a técnica de escalada TOP-Rope em que a corda passa no topo da via e, segundo o mesmo autor, é a mais adequada para quem é iniciante da modalidade, visto que exige menos competências técnicas comparativamente à escalada a abrir.

Os treinos de escalada ocorriam todas as segundas-feiras nas instalações da FADEUP, sendo que em função das nossas instalações, optamos por realizar a escalada desportiva de dificuldade que constitui uma das vertentes da escalada em TOP-Rope. O horário destinado à prática desta modalidade era das 16 às 18 horas, contudo não existia nenhum horário fixo e os alunos apareciam consoante a sua disponibilidade de horários. A equipa responsável pelos treinos era composta pela professora responsável do DE que fazia parte da EC, as três EE da EC e um aluno estagiário que se encontrava a concluir a licenciatura.

Antes de se dar início ao treino, havia uma preparação prévia do material, bem como a montagem dos equipamentos e respetivas vias. Cada aluno possuía um arnês e um capacete definido desde o primeiro treino de forma a cumprir as

regras de segurança definidas pela DGS, evitando assim a partilha e mistura de materiais. À medida que os alunos chegavam, realizávamos a desinfeção e posterior ativação geral. Quando preparados para iniciar a prática desportiva, um dos elementos da equipa responsável pelo DE dava segurança, enquanto que os restantes realizavam desafios de aptidão física ou jogos lúdicos com os alunos que se encontravam em espera para escalar. Quem se encontrava a escalar, tinha ao seu dispor 3 vias, sendo que cada uma tinha um grau de dificuldade associado. Sempre que um aluno ia escalar, para garantir a sua segurança, tanto o escalador como o segurador verificavam o material. Esta verificação assentava na colocação correta do arnês, no bloqueio do mosquetão e no uso do capacete.

Aos longo dos períodos foram realizados desafios com o intuito de motivar os alunos, em que o primeiro desafio foi o de Natal, realizado no final do 1º Período. Este desafio consistiu na colocação de bonecos de Natal nos pontos de segurança da parede de escalada, na qual os alunos tinham de conseguir passar os bonecos de um ponto de segurança para o outro e assim sucessivamente até chegarem ao topo. Ganhava quem conseguisse chegar ao ponto mais alto em menos tempo. A atividade foi bem conseguida, uma vez que existiu uma competição saudável entre os alunos e no final cada um pode levar um boneco para casa como prenda de Natal do DE.

No segundo período, estava previsto levar os alunos a um ginásio para que pudessem realizar um tipo de escalada diferente - Escalada em bloco – contudo, o facto de termos entrado em confinamento, impediu-nos a realização dessa atividade. Ainda relativamente ao 2º Período, mas desta vez direcionado para as EE, foi-nos proposta a ideia de definirmos um determinado objetivo que quiséssemos alcançar durante o 2º Período. Dessa forma, o meu objetivo assentou na realização de segurança durante uma abertura de via. Este objetivo não foi possível ser realizado durante o 2º Período devido ao confinamento, contudo foi alcançado no início do 3º Período com sucesso.

Por fim, no 3º Período, desafiamos os alunos a realizarem rapel com a utilização do aparelho descensor – Oito – para que estes tivessem uma nova

experiência e percebessem o funcionamento, mecanismo e os “Porquês” de usarmos determinado material para determinada prática.

Ao longo dos três períodos foi possível observar uma enorme evolução por parte dos alunos. De início, alguns deles possuíam medos que com o passar do tempo foram deixando de existir e a nível de conhecimento, se no início não sabiam como dizer o nome dos materiais, no final já sabiam os nomes de tudo aquilo que era utilizado no DE. Para além disso, entregaram-se e mantiveram-se empenhados em todas as sessões de treino e souberam respeitar todas as condições de segurança não só do Covid-19, mas também da modalidade. Ter realizado o DE em escalada, permitiu-me alargar os conhecimentos relativamente à modalidade, contribuiu para a minha formação pessoal e fez-me vencer medos que eu não sabia que tinha.

5.2.1. Atividade em Valongo: Escalar sem medos

No final do 3º Período, o DE realizou uma atividade de escalada em rocha natural na Serra de Valongo, num setor de escalada chamado Fragas do Teto. Este setor possuía mais de 20 vias entre 13m a 20m de altura e a cada via estava associada um determinado grau de dificuldade. Esta atividade ocorreu durante o período da manhã, em que alguns alunos partiram da EC com os responsáveis da atividade enquanto que os restantes encontraram-se connosco na Serra de Valongo.

Antes de darmos início à atividade foram transmitidas algumas regras de segurança e precauções que os alunos deviam adotar ao longo de toda a atividade. Transmitidas essas informações demos então início à atividade. Primeiramente, realizamos uma caminhada pelo monte visto que só assim é que era possível chegar à nossa base das vias de escalada. Quando chegamos, montamos as vias de segurança em TOP-rope enquanto que os restantes responsáveis pela atividade ajudavam os alunos a vestirem o material e a verificar se os mesmos tinham sido vestidos corretamente. Para além das vias de escalada, foi também montada uma via para a realização de rapel, fazendo assim um transfere daquilo que tinha sido aprendido nas instalações da FADEUP para a escalada em rocha natural. Embora a altura acrescida da rocha onde

escalaram e da rocha onde realizaram rapel, todos os alunos experimentaram e obtiveram sucesso em todas as atividades que lhes foram propostas.

De início alguns alunos estavam receosos, contudo através da confiança e segurança transmitida pelos responsáveis da atividade, depressa deixaram os medos de lado e abraçaram com entusiasmo todos os desafios que foram propostos ao longo da atividade. Desta forma, foi uma experiência bastante enriquecedora para os alunos, uma vez que lhes permitiu o contacto com a natureza, o convívio e o contacto com novas experiências que muitos deles desconheciam. A figura 16 ilustra a minha participação na atividade bem como o que foi realizado durante a mesma.



Figura 16. Atividade de Escalada no âmbito do DE na Serra de Valongo.

**6. Papel da Educação Física na “experiência do E@D”
na perspectiva dos alunos: estudo de caso com
alunos do 9ºano de escolaridade**

6.1. Resumo

Ao longo do decurso de luta contra a pandemia da COVID-19, foram várias as transformações que a população mundial viu acontecer, sendo que uma das maiores e mais bruscas mudanças sofridas foi o confinamento social. Perante esta situação, foram vários os estabelecimentos a encerrar ou limitar as pessoas que poderiam permanecer no mesmo. Neste cenário, as escolas foram forçadas a fechar e passaram a lecionar as aulas em regime não presencial, trazendo consequências de carácter físico e psicológico para os alunos. Isto porque, para muitos a escola é uma “segunda casa”, é um refúgio do seu meio ambiente, é o local onde podem estar com os amigos e é o local que reúne as condições necessárias para que os alunos aprendam. Face ao exposto, o presente estudo visou analisar a experiência de alunos no ensino a distância, com um foco na importância da Educação Física para o seu bem-estar e no combate à solidão. Participaram no estudo 68 alunos do 9º anos de escolaridade, 37 do sexo feminino e 31 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Para a recolha de dados foi utilizado um inquérito por questionário, cujas respostas foram analisadas recorrendo a frequências absolutas e relativas (respostas fechadas) e análise de conteúdo (respostas abertas). Os dados revelaram que na opinião dos alunos as aulas de Educação Física durante o ensino a distância foram muito importantes, uma vez que contribuíram para estarem mais dinâmicos e ativos e promoveram a interação entre professor-aluno e entre alunos. Para além disso, também ficou evidente a importância das aulas de Educação Física no combate ao sentimento de solidão e aborrecimento sentido durante o ensino a distância.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO A DISTÂNCIA; CONFINAMENTO; BEM-ESTAR; ALUNOS.

6.2. Abstract

During the course of the fight against the COVID-19 pandemic, many were the transformations that the world population watched taking place, one of the biggest and most abrupt changes being the social confinement. Faced with this situation, several institutions were forced to close or limited the number of people who were legally allowed to remain inside. With this scenario in place, schools were forced to close and began to teach classes on a non-attendance basis, causing physical and psychological consequences for students. This because, for many, the school is a “second home”, it is a ‘safe haven’ from their environment, it is the place where they can be with friends and it is the place that gathers the necessary conditions for students to learn. Given the above, this study aimed to analyze the experience of students in distance learning focusing on the importance of Physical Education for their well-being and to fight possible loneliness scenarios. 68 students of the 9th grade participated in this study, 37 being female and 31 being male, with ages ranging between 14 and 15 years old. For data collection, a questionnaire survey was used, whose answers were analyzed using absolute and relative frequencies (closed answers) and content analysis (open answers). Data revealed that, in the students' opinion, PE classes during e-learning ere very important, since it was an important contribute for them to be more dynamic and active and promoted the interaction between teacher-student and between students. In addition, the importance of PE classes in fighting feelings such as loneliness and boredom felt during e-learning, was also evident.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; DISTANCE LEARNING; LOCKDOWN; WELL-BEING; STUDENTS.

6.3. Introdução

Atualmente, ainda não é atribuído o devido valor à EF no que concerne aos valores e à importância que esta acarreta na formação integral do Ser-Humano por muitos cidadãos. Face a este quadro, se não houver uma mudança de mentalidades relativamente a esta desvalorização, a disciplina de EF dificilmente irá ocupar o estatuto que lhe é merecido no currículo escolar.

Médici, Tatto e Leão (2020) apontam que o E@D é considerado um método de ensino desagradável para a maior parte dos alunos, existindo impactos diretos na sua qualidade. Desta forma, podemos correlacionar esses impactos à disciplina de EF, uma vez que esta fez parte do currículo escolar durante o período de confinamento. Face a este cenário, para que os alunos continuem motivados a praticar atividade física, é necessário que os professores de EF sejam capazes de utilizar métodos inovadores através da criatividade, por forma a manter os discentes motivados na realização das suas práticas (Tavares e dos Santos, 2020).

Como referem Dias e Pinto (2020), a saúde física e a saúde mental não se separam. À vista disso, para as autoras, é importante que a solidariedade, a resiliência e a promoção das relações sociais entre professores e alunos permaneçam como princípios fundamentais, durante o período de confinamento. Considera-se que só assim será possível diminuir os impactos psicológicos que a pandemia pode provocar nos estudantes em formação (Dias e Pinto, 2020).

Face a esta situação e após todas as adaptações e implicações que a pandemia transportou consigo, achei importante perceber o lado humanista dos alunos paralelamente com o valor atribuído à EF e, conseqüentemente, perceber o que mais sentiram falta durante este período. Posto isto, considere importante indagar a experiência de alunos no E@D, respondendo às seguintes questões de pesquisa: 1) Qual o estado físico e emocional dos alunos durante o período de E@D? e 2) Qual a importância da EF e os benefícios da mesma para o aluno durante o ensino remoto?

6.4. Justificação do Estudo

Perante o segundo confinamento imposto pela DGS devido à COVID-19, considerei importante perceber o lado mais humanista dos alunos em paralelo com o valor atribuído à EF e, conseqüentemente, o que mais sentiram falta durante este período.

Este estudo de caso nasceu devido à minha experiência como aluna durante um confinamento. No ano letivo 2019/2020, fui meramente uma aluna num E@D e senti falta da interação com os meus colegas, senti falta das aulas práticas e também de todo o ambiente escolar e de tudo o que ele proporciona. Assunção Flores e Gago (2020) apontam que um dos grupos que mais viu a sua rotina diária a ser drasticamente alterada foram as crianças e jovens, uma vez que um dos estabelecimentos que encerraram foram os estabelecimentos de ensino, obrigando a que as aulas passassem a ser lecionadas à distância. Assim, segundo Dutra et al. (2020), durante o período de confinamento, os alunos sentiram falta de tudo o que envolvia o ambiente escolar como por exemplo o recreio, as aulas presenciais e a interação com os colegas de turma.

Vários autores estudaram o efeito destas mudanças bruscas na vida das crianças, adolescente e jovens que foram submetidos ao isolamentos e todas as conseqüências associadas ao mesmo. Em virtude do referido, Lancet (2020) defende que o confinamento social foi uma das medidas implementadas pela DGS que mais afetou social, psicológica e fisicamente a população geral. Perante o referido, Tavares e dos Santos (2020) expõem que para estes períodos é necessário que os professores de EF apliquem criatividade nas dinâmicas e exercícios que empregam, para que os seus alunos continuem a praticar exercícios e a manterem-se ativos.

Durante este período pandémico, tornou-se necessário estimular e promover uma prática segura de exercício físico em meios adaptados. Só assim, segundo os estudos realizados por Pedrosa e Dietz (2020) é que é possível manter o equilíbrio entre bom funcionamento das funções essenciais e manter um maior controlo da depressão e ansiedade.

Em suma, para além deste estudo visar a análise da experiência dos alunos no E@D, agregaram-se outros objetivos nos decorrer da realização do

presente estudo, como perceber a evolução pessoal e o estado emocional em que se encontrariam os alunos do 9º ano da EC quando regressassem ao ensino presencial e ainda perceber a importância da disciplina de EF para o bem-estar dos alunos e no combate à solidão durante o E@D.

6.5. Metodologia

Segundo Martins (2008), o estudo de caso é um método de investigação que pretende avaliar ou descrever situações em que o ser humano está presente. Assim sendo, pretende-se deter um conhecimento total da situação e, de forma criativa, descrever, dar sentido e decifrar a complexidade de um caso em concreto. Duarte (2008, p. 114), refere que “*o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas*” e, embora o estudo de caso não possua nenhum guia específico, é possível definir quatro fases que nos auxilia na sua execução: a) delimitação do objetivo de estudo; b) recolha de dados; c) seleção, análise e interpretação de dados e, por fim, d) apresentação dos resultados (Gil, 1995).

Participantes

Participaram no estudo 68 alunos do 9º ano de escolaridade da EC, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Dos respondentes, 31 (45,6%) alunos eram do sexo masculino e 37 (54,4%) do sexo feminino, sendo que 41 (60,3%) alunos praticavam desporto fora da escola.

Quando abordados relativamente ao valor que atribuído à disciplina de EF, o Gráfico 1 mostra-nos que nenhum aluno considerou a disciplina como “nada útil”. Pelo contrário, foi possível observar que uma grande maioria, 61,8% dos alunos consideraram a disciplina de EF com sendo algo “Bastante útil” correspondendo a 42 alunos do total de 68.

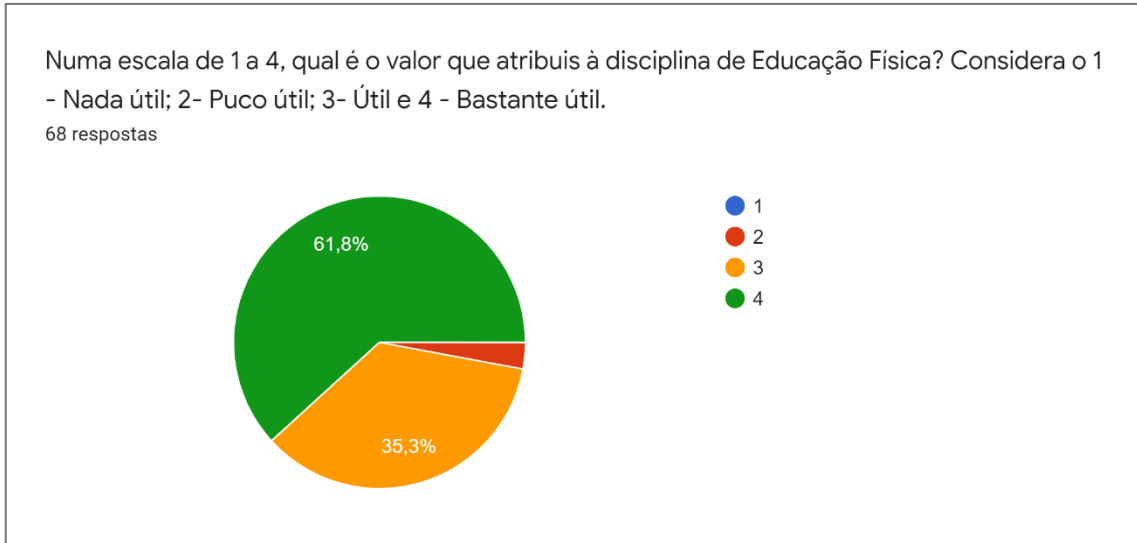


Gráfico 1. Valor atribuído pelos alunos à disciplina de EF numa escala de 1 a 4.

Como referido, 60,3% dos alunos praticavam desporto fora da escola. O desporto mais praticado pelos alunos da amostra era o Basquetebol correspondendo a 19% da amostra e o futebol era o segundo desporto mais praticado, com uma percentagem associada de 11,8% do total de 60,3% (gráfico 2).

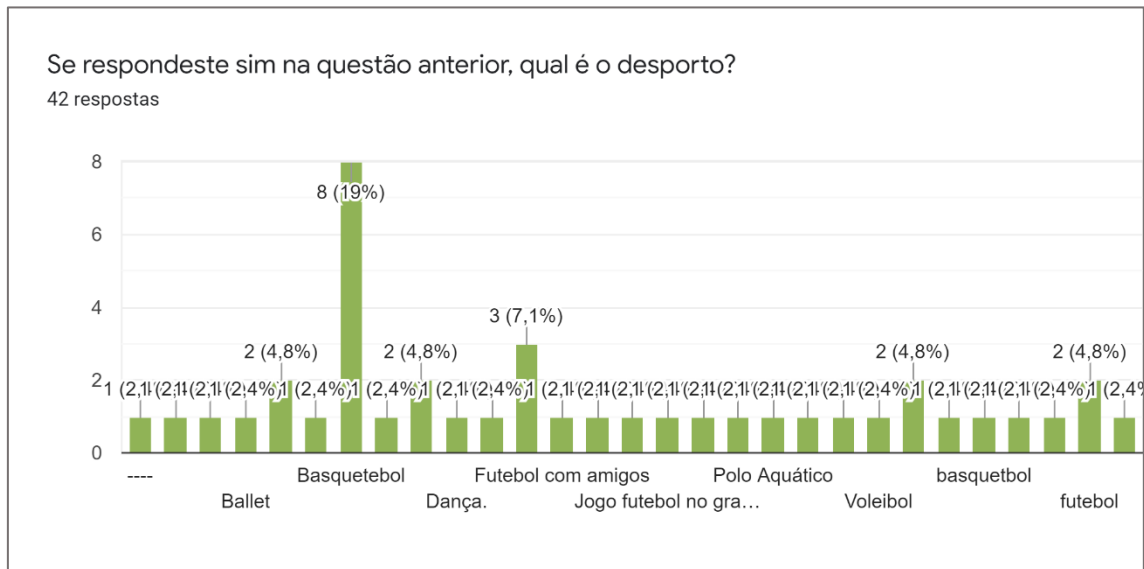


Gráfico 2. Quais os desportos praticados pelos alunos fora do contexto escolar.

Instrumento

A realização desta investigação foi efetuada através de um questionário online, construído para o efeito e constituído por 25 questões de resposta obrigatória (respostas de escolha múltipla, escala linear, caixa de verificação e de resposta curta), na qual os alunos tinham de responder a um conjunto de perguntas relacionadas com a sua visão relativamente à sua Vida Escolar no E@D, com um olhar mais específico sobre as aulas de EF e ao lugar e espaço do exercício físico no E@D.

O instrumento foi construído com o auxílio da PC, dado que a mesma era detentora de um conhecimento alargado da população-alvo e também do contexto de atuação do estudo. Para além disso, o conteúdo foi validado pela PO do EP da faculdade, enquanto especialista na área da pedagogia. Todas as sugestões de melhoria foram tidas em conta e introduzidas no instrumento.

Antes de aplicar o questionário à amostra selecionada para o estudo, o mesmo foi previamente aplicado a um grupo de estudantes com as mesmas características da amostra, de forma a detetar possíveis dúvidas e questões que pudessem surgir durante o preenchimento do questionário. Para além disso, foi dada total liberdade aos respondentes da amostra para acrescentarem sugestões de melhoria.

A versão final do questionário contemplou 4 secções, nomeadamente: 1ª) Reflexão sobre a experiência no E@D; 2ª) Eu e o meu dia-a-dia durante o E@D; 3ª) Eu e o E@D; 4ª) Eu e o E@D em EF. A primeira secção engloba três questões de escolha múltipla e uma questão de escala linear estando numerada de 1 a 4 sendo o 1 – Nada útil; 2- Pouco útil; 3- Útil e 4- Bastante útil. Relativamente à segunda secção, é composta por duas respostas de escolha múltipla, uma questão de resposta curta e três respostas de escala linear em que os alunos assinalam o seu grau de concordância relativamente à afirmação apresentada numa escala numerada de 1 a 4 sendo o 1- Discordo totalmente; 2- Concordo pouco com a afirmação; 3- Concordo com a afirmação e 4- Concordo totalmente com a afirmação. A terceira secção contém quatro questões de escala linear com o mesmo objetivo da secção anterior e uma questão de resposta curta. Por fim, inerente à quarta secção, existem duas questões de caixa de

verificação, três questões de escala linear, com a mesma descrição que as escalas referidas anteriormente, e quatro questões de resposta aberta (ver anexo 33).

Procedimentos de recolha de dados

O questionário foi aplicado durante as aulas de EF, aquando do período de ensino remoto, tendo demorado entre 10 e 15 minutos a preencher.

Aos participantes foi garantido que os resultados obtidos seriam utilizados apenas para fins académicos – Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino realizado na FADEUP– bem como o total anonimato na identificação pessoal dos intervenientes.

Procedimentos de análise

As respostas às questões fechadas foram analisadas recorrendo a frequências absolutas e relativas. Já as respostas abertas foram analisadas e agrupadas de acordo com o seu teor e criadas categorias por recurso aos procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2010), que foram apresentadas pela sua expressão recorrendo à frequência relativa.

Resultados

O meu dia-a-dia durante o E@D

O balanço geral que os alunos fizeram da experiência do E@D foi positivo. De facto, 53,9% dos alunos (36) concordaram com a afirmação: “Globalmente faço um balanço positivo sobre a minha experiência do E@D” (gráfico 3).



Gráfico 3. Balanço global dos alunos relativamente à sua experiência do E@D.

Relativamente à afirmação “Senti falta de me mexer, durante o dia” verificou-se que 36,8% dos alunos concordou totalmente com a afirmação e 30,9% concordaram, havendo apenas 8 alunos (11,8%) que discordaram totalmente da afirmação.

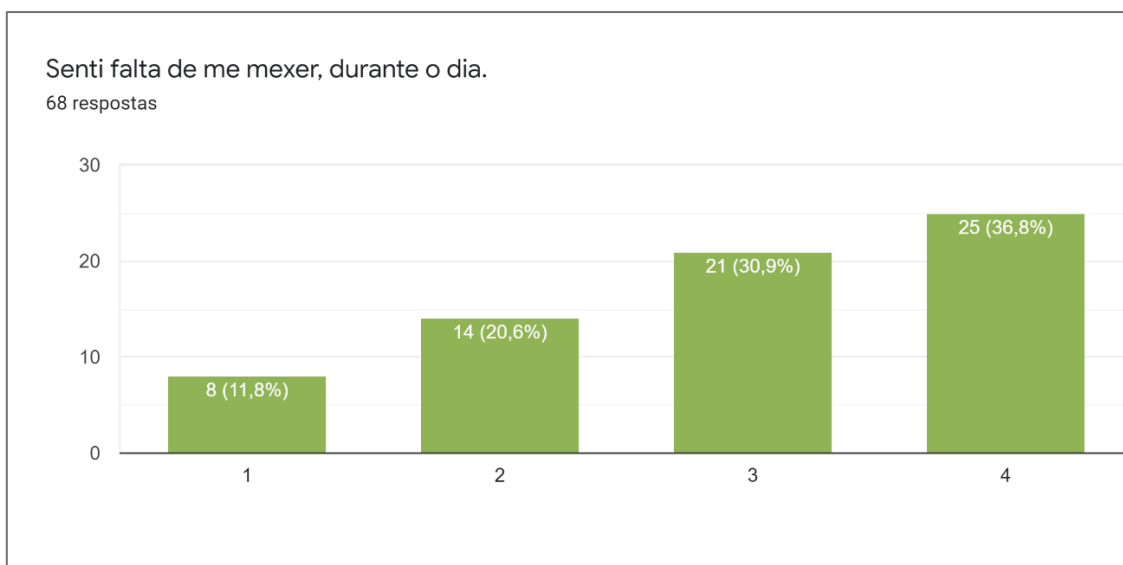


Gráfico 4. Grau de concordância dos alunos relativamente à afirmação “senti falta de me mexer, durante o dia”.

De modo a conseguirmos compreender se os alunos se conseguiram organizar de forma a participar nas aulas síncronas, responder às tarefas pedidas e ainda ter tempo livre para realizarem aquilo que lhes apetecia, procuramos colocar essa mesma questão sendo que o balanço geral foi positivo. Assim, constatamos que 39,7% dos alunos teve facilidade em organizar-se. Contudo, cerca de 4,4% discordou totalmente com a afirmação.

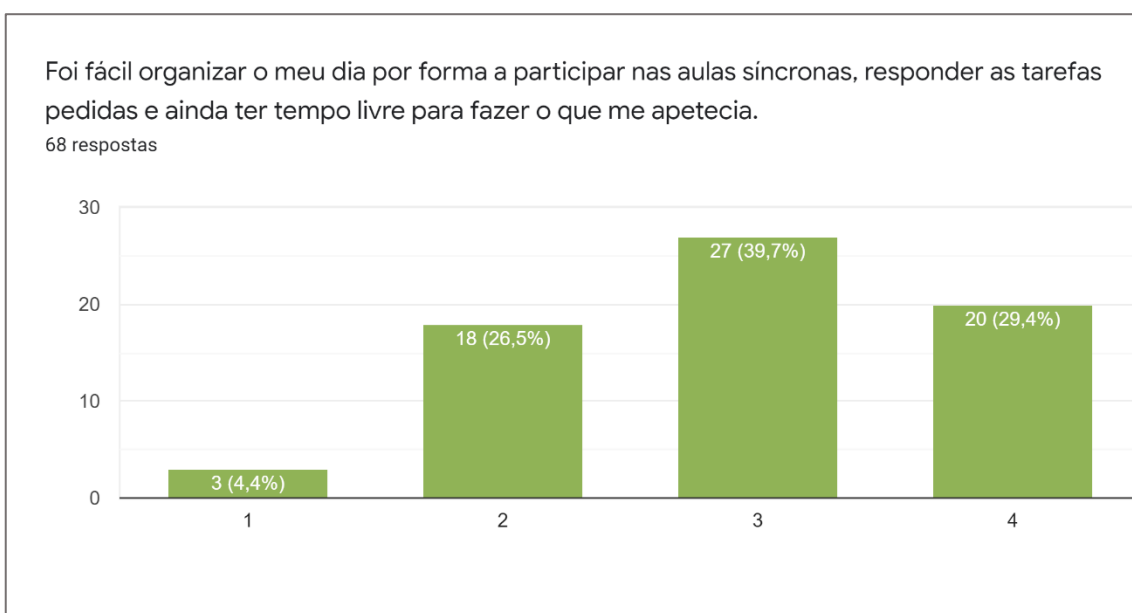


Gráfico 5. Grau de concordância relativamente à facilidade de organização dos alunos durante o E@D.

No que diz respeito à questão “Realização de exercício físico dos alunos para além das aulas de EF”, apurou-se que 61 alunos (89,7%) respondeu “sim”, enquanto apenas 10,3% (7) afirmaram não realizar exercício física em casa para além das aulas de EF (gráfico 6).

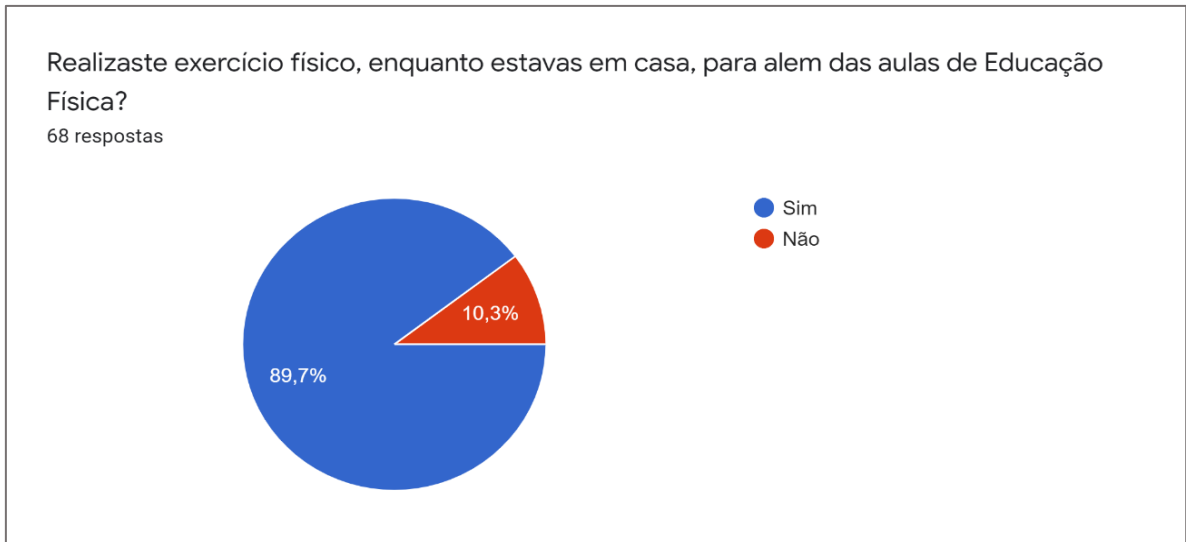


Gráfico 6. Realização de exercício físico dos alunos para além das aulas de EF.

Uma outra questão, reportou-se à utilização de estratégias por parte dos alunos para combater o facto de passarem maior parte do seu tempo sentados, sendo que 66,2 % (45) dos alunos procurou arranjar estratégias.

A questão seguinte disse respeito às estratégias que foram utilizadas pelos alunos que responderam de forma afirmativa à questão anterior. As respostas foram agrupadas em 4 categorias e assim observamos que a estratégia mais utilizada foi “Atividades físicas ao ar livre” (gráfico 7).

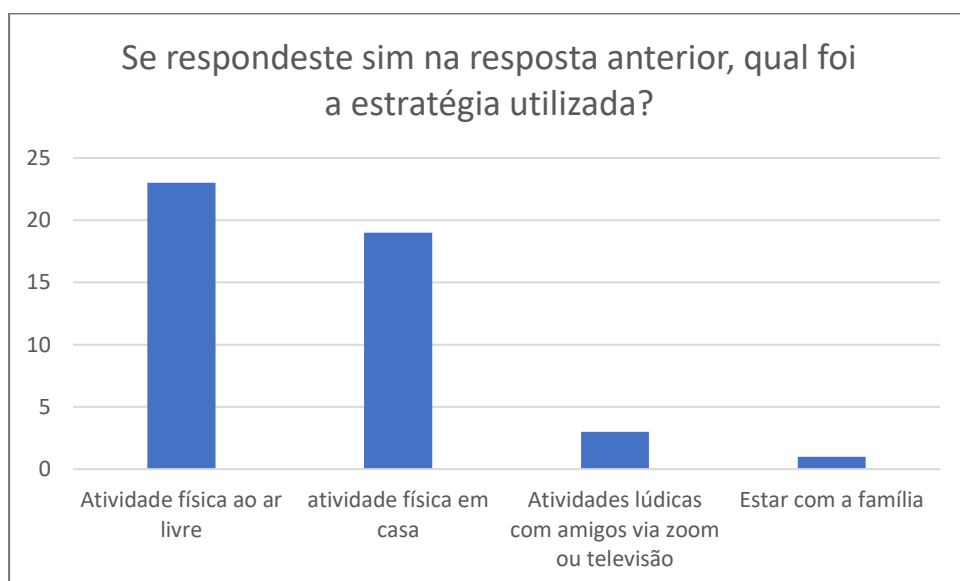


Gráfico 7. Estratégias utilizadas pelos alunos de forma a combater o sedentarismo.

“Fazer três vezes por semana exercício físico além das aulas de Educação física.” e “Sair à rua para dar um passeio higiénico e para correr; fazer exercício em casa...” (Resposta curta do questionário, aluno 3).

Eu no E@D

Para perceber a experiência escolar de confinamento do ano anterior e se o mesmo permitiu que os alunos ficassem melhor preparados para a participação no E@D do ano letivo 2020/2021, foi realizada uma questão acerca desse mesmo assunto, em que se verificou que 54,4% concordou totalmente com a questão, enquanto para 5,9% existiu total discordância correspondendo a 37 alunos e 4 alunos respetivamente.

Para a questão seguinte, foram criadas categorias relativamente às palavras que os alunos utilizaram para descrever o que sentiam por estarem constantemente no mesmo espaço durante o período de aulas online. É de realçar que apenas 1 das 7 categorias aponta algo positivo (gráfico 8).

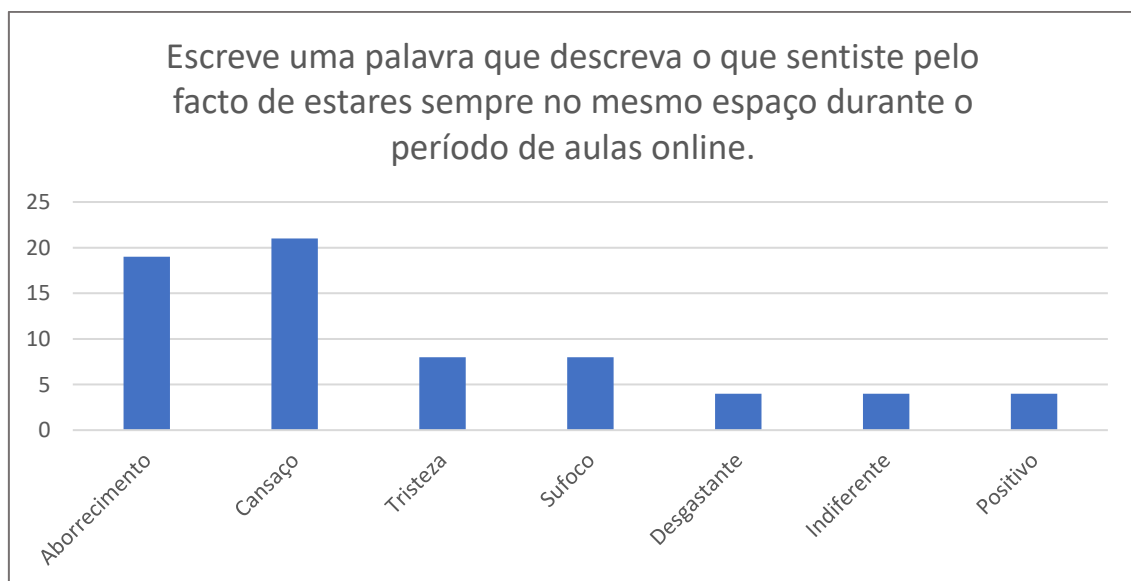


Gráfico 8. Sentimentos dos alunos por estarem sempre no mesmo espaço durante o período de aulas online.

O balanço geral que os alunos fizeram acerca das dificuldades sentidas na aquisição dos conteúdos das diversas disciplinas durante o E@D foi notório. Deste modo 36,8% dos alunos considerou difícil e 38,2% sentiram total dificuldade.

Acerca da questão relativa à capacidade de esclarecimento dos professores em função das dúvidas colocadas pelos alunos durante as aulas no E@D, constatou-se que o balanço é positivo, uma vez que 29 alunos (42,6%) concordou com a afirmação – “Quando tinha dúvidas, conseguia perceber o que os professores me explicavam, mesmo estando no E@D” – e 17 alunos (25%) concordou totalmente com a afirmação.

A respeito da questão da necessidade de realizar as tarefas propostas com um maior grau de autonomia durante o E@D ser um fator que promove a responsabilidade e organização dos alunos, 42,6% (29) concordaram com a afirmação e 41,2% (28) concordaram totalmente com a afirmação.

Eu e o E@D em EF

Relativamente à questão “Durante as aulas de EF, senti falta de” observou-se que a “Interação com os meus colegas” e o “Ar livre” foram as categorias mais escolhidas pelos alunos com uma percentagem de 85,3% (58) e 92,6% (63) associadas (gráfico 9).

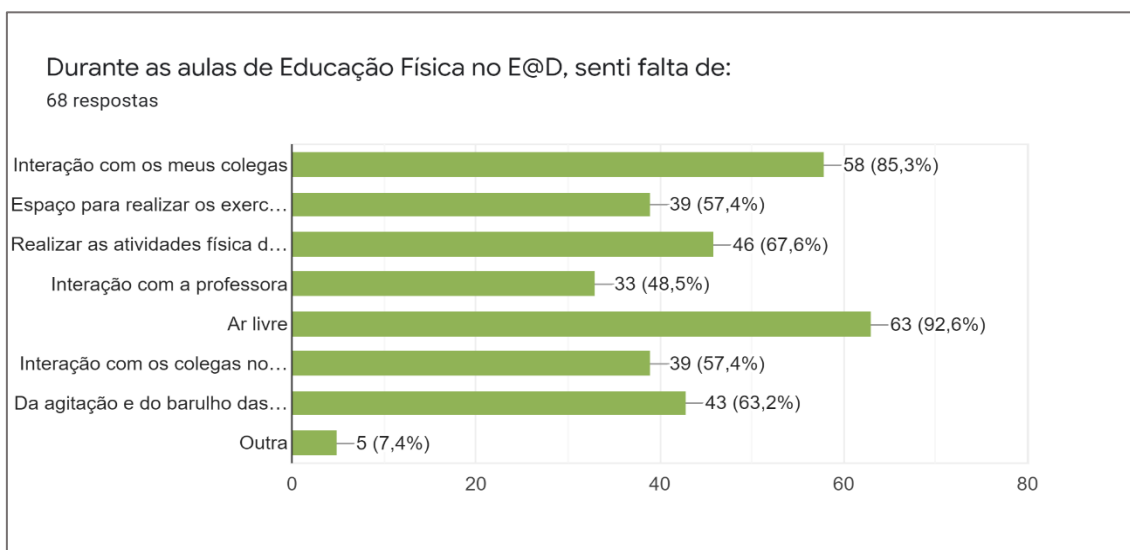


Gráfico 9. Demonstração daquilo que os alunos sentiram falta durante as aulas de EF no E@D.

O balanço que se refere à questão “O facto de me levantar e de me mexer durante as aulas de EF, permitiu-me descontraír” foi positivo. Em concordância 39,7% dos alunos concordou totalmente com a afirmação (gráfico 10).

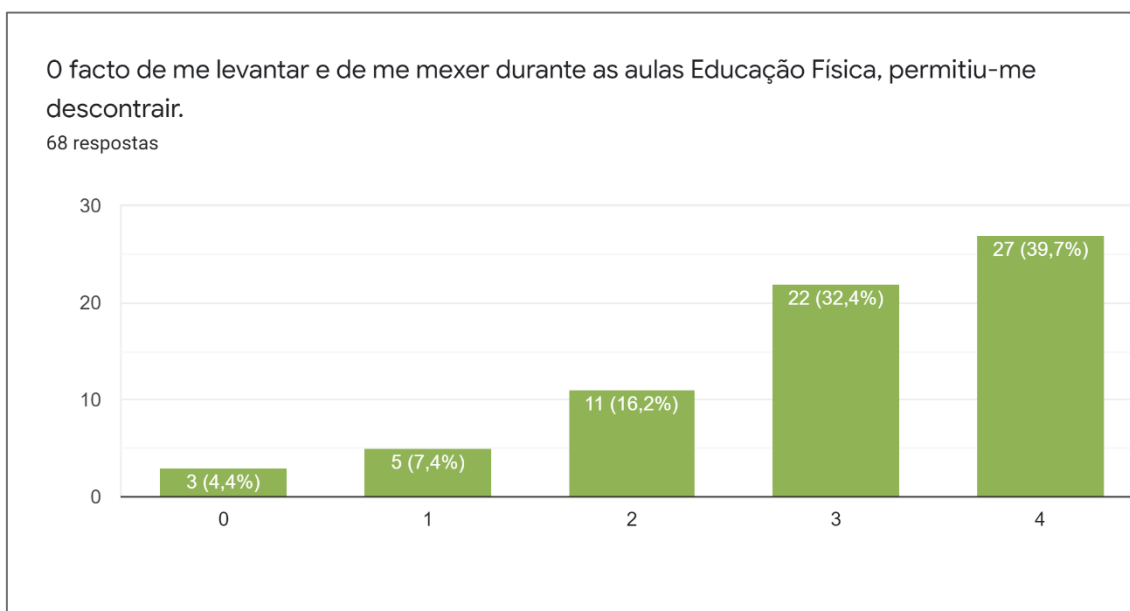


Gráfico 10. Relação entre a descontração dos alunos e as aulas de EF no E@D.

Relativamente à questão “As aulas de EF ajudaram-me a manter um estilo de vida ativo”, averiguou-se que 26 alunos (38,2%) concordou e outros 26 alunos concordou totalmente com esta afirmação, havendo apenas 5 alunos (7,4%) que discordaram totalmente da afirmação.

Face à questão “O que gostaste mais durante as tuas aulas EF no E@D?” foram criadas categorias consoante as respostas do alunos. Assim sendo, observou-se que 20 alunos (29,4%) responderam “Relação entre professor-aluno e aluno-ano” e 17 alunos (25%) responderam “Praticar atividade física” (gráfico 11).

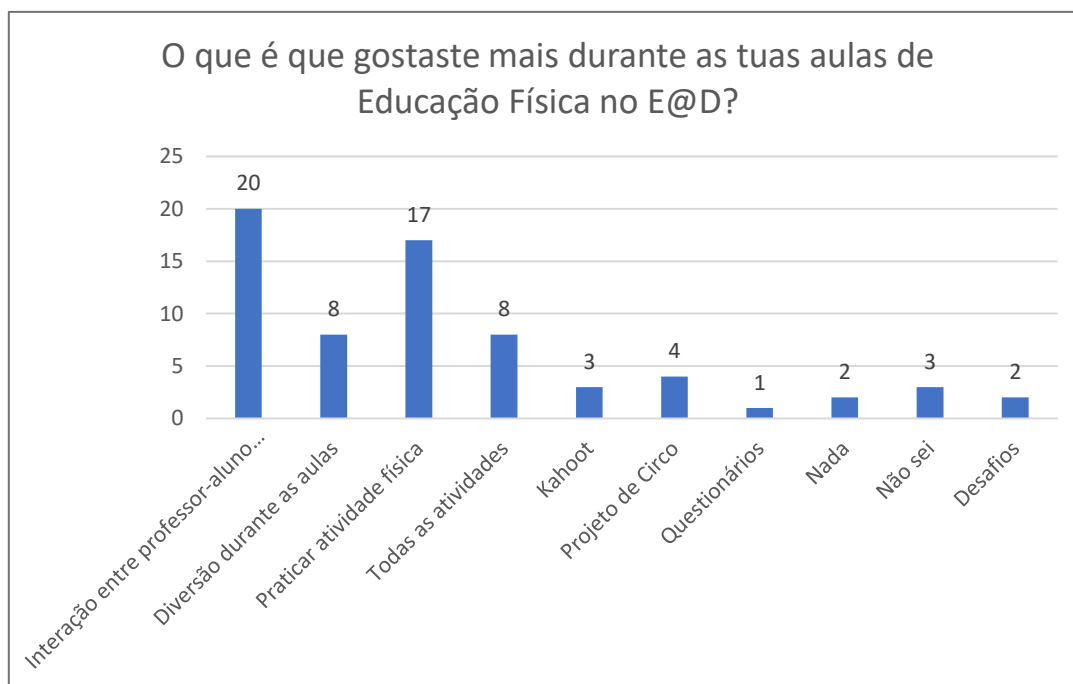


Gráfico 11. Aspetos que os alunos mais gostaram durante as aulas de EF no E@D.

Em relação à questão “O que é que gostaste menos durante as tuas aulas de EF durante o E@D?”, foram novamente criadas categorias consoante as respostas dos alunos. Destacou-se que “Realizar as atividades em casa” teve uma percentagem de 26,4% associada e que o “Excesso de trabalho” e o “Distanciamento físico” também tiveram um peso significativo nos alunos. Por outro lado, destacou-se que 20,5% dos alunos afirmam ter gostado de todas as atividades propostas durante o ensino online nas aulas de EF (gráfico 12).

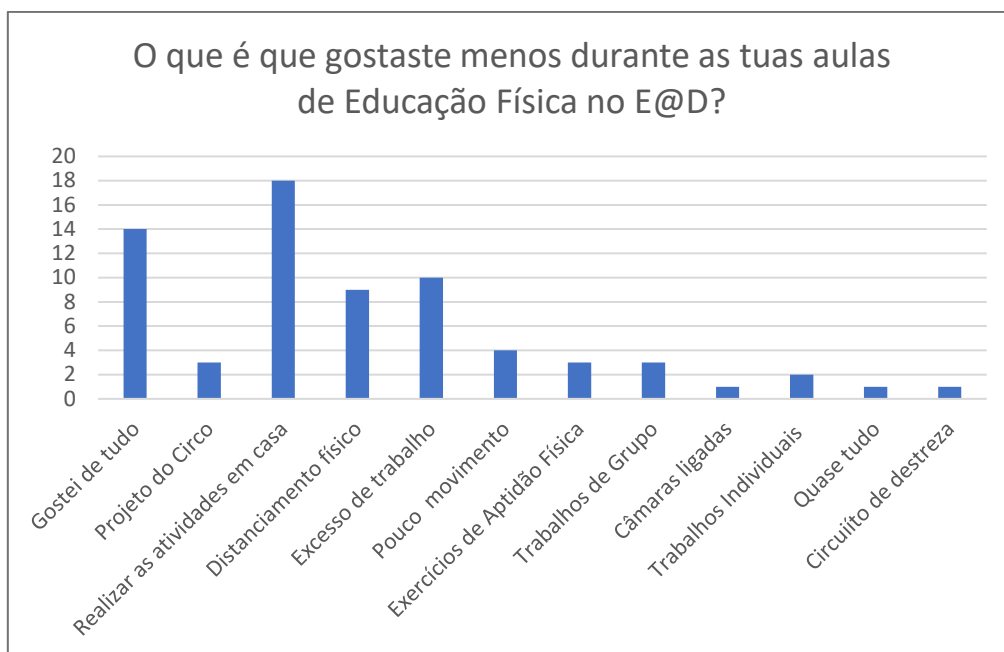


Gráfico 12. Aspetos que os alunos mais gostaram durante as aulas de EF no E@D.

Acerca da questão “Quais foram as estratégias que gostaste?” evidenciou-se que 83,8% dos alunos (57) respondeu os Jogos (kahoot) e que 59,9% dos alunos votou em “Trabalhos de grupo”, havendo apenas 11 (16,2%) alunos a votar na categoria “Trabalhos individuais” (gráfico 13.)

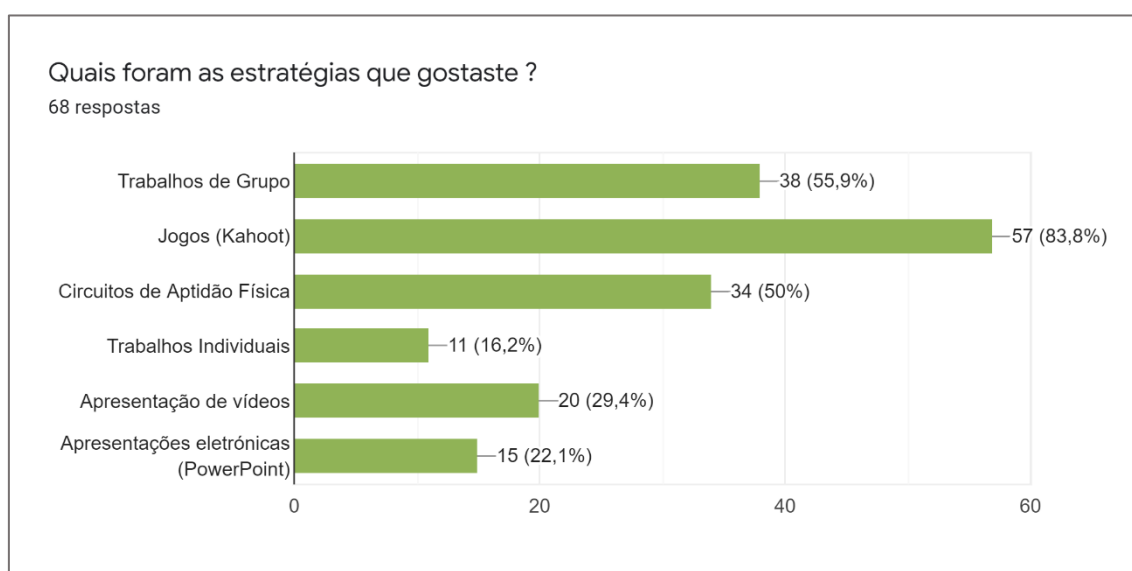


Gráfico 13. Preferência dos alunos relativamente às estratégias utilizadas nas aulas de EF durante o E@D.

Relativamente à questão da relação professor-aluno, foram criadas categorias consoante as respostas dos alunos. Assim sendo, foi possível observar que 58,8% dos alunos (40) definiram a sua relação como uma relação boa, enquanto 2 alunos afirmaram não existir relação com os professores de EF (gráfico 14).

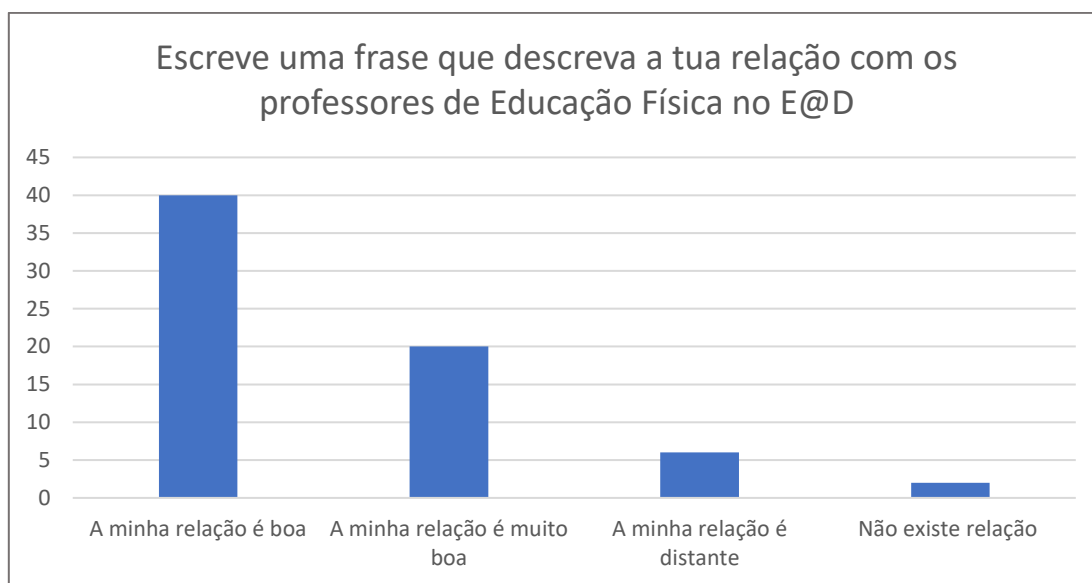


Gráfico 14. Caracterização da relação dos alunos com os professores de EF no E@D.

Relativamente à afirmação “As aulas de Educação Física ajudaram-me a manter a relação com os meus colegas”, atentou-se que 42,6% dos alunos concordou com a afirmação, contudo 3 alunos (4,4%) discordaram totalmente com a afirmação.

A última questão do questionário disse respeito ao que os alunos consideraram a sua aprendizagem mais importante nas aulas de EF durante o ensino não presencial. Nesta questão foram criadas categorias em função das respostas dos alunos, verificando-se que 27,9% dos alunos respondeu “Importância da atividade física” e que 22% respondeu “Importância da dimensão socio-afetiva” (gráfico 15).

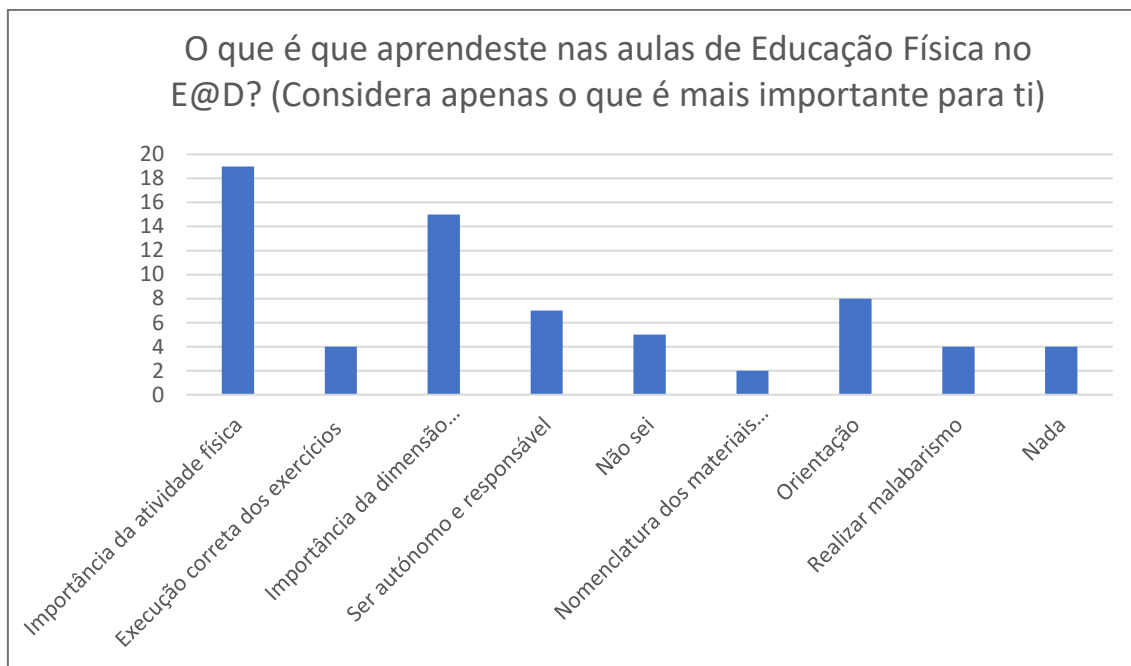


Gráfico 15. Aprendizagens mais importantes para os alunos nas aulas de EF durante o E@D.

6.6. Discussão

Com a recolha dos dados, foi possível constatar que os alunos, durante o E@D, sentiram falta da interação com os outros colegas da turma e com os professores e para Alves (2020, p.360) durante o período de confinamento, “as atividades devem desafiar os alunos para que possam criar, se autorizar, participar e interagir com seus professores e pares, pensando e discutindo o momento que estão vivendo, escutando-os”.

Almeida (2003) refere também que a proposta de E@D dá primazia à igualdade, diminuindo o afastamento hierárquico que existe ente professor e aluno, valorizando a cooperação. O aluno ganha autonomia e motiva-se para participar no seu processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o professor reformula a sua posição e passa a ser um “parceiro” do aluno (Almeida, 2003). Para que os alunos se sentissem integrados e motivados no decorrer de todo o processo educativo no E@D, foram desenvolvidas diversas estratégias como a criação de Kahoot’s, circuitos de aptidão física, trabalhos individuais e de grupo. Através das aulas de EF procuramos trabalhar mais detalhadamente na questão

da interação professor-aluno e aluno-aluno, dado que a mesma é uma componente primordial. Com as aulas de EF procuramos desenvolver e promover um espaço seguro, que tivesse por base a empatia, compreensão e valorização do outro, sendo que para tal tentamos criar momentos de diversão e descontração. É de realçar que estes momentos, foram considerados pelos alunos como um dos aspetos mais positivos durante as aulas de EF no decorrer E@D.

O desafio inerente ao professor, passa por criar estratégias que permitam apoiar o processo de ensino-aprendizagem através de metodologias que promovam um ambiente adequado, a valorização do aluno e a criação de laços informais e empáticos entre os professores e os discentes (Moraes, 2004).

“As professoras são topppps e tentam sempre manter uma boa relação connosco” (Resposta curta do questionário)

Não obstante à criação destes momentos mais serenos, é essencial uma correlação positiva entre as interações e intervenções dos professores, uma vez que são estes que repartem o tempo da aula e são os principais mediadores. Desta forma, é importante que toda a comunidade docente esteja preparada para oferecer ao aluno durante os período de E@D, quantidade e qualidade durante os momento de interação. (Moraes, 2004).

Com a análise dos dados realizada, considero que as estratégias implementadas foram bem sucedidas e que, através destas, conseguimos envolver os alunos nos processos educativos e promover a sua participação no decorrer das aulas, bem como promover a prática do exercício físico durante o E@D.

Associados à pandemia que enfrentamos atualmente, existem inúmeros sintomas tanto físico como psicológicos. Dessa forma, um dos sintomas que se destacam no foro psicológico assentam em problemas relacionados com a ansiedade, depressão, irritabilidade e solidão (Liang et al., 2020; Pereira et al., 2020; Qiu et al., 2020; Wang et al., 2020). Após uma análise detalhada e reflexiva do levantamento dos dados, é possível perceber que os alunos vivenciaram momentos de solidão face ao que estavam habituados, mesmo já tendo

experienciado um E@D no ano letivo de 21019/2020. Os alunos vivenciaram ainda um sentimento de aborrecimento e cansaço por desempenharem todas as funções escolares no mesmo espaço, sendo que, segundo os mesmos, a aula de EF mantinha-os ativos e dinâmicos. De acordo com Cortez et al. (2020), a literatura diz-nos que a falta de atividade física contribui para o agravamento de diversos problemas de saúde associados aos fatores de risco da COVID-19. Face a este quadro, é importante que sejamos seres ativos fisicamente, até porque o exercício físico pode estar relacionado com o reforço da imunidade. Apesar dos sentimentos possuírem um significado negativo, os alunos consideraram que o facto do E@D estar relacionado com uma maior autonomia no desempenho dos trabalhos, tornou-os seres mais responsáveis e organizados. Neste sentido, Vanz (2020, p. 73) defende que, face à situação sanitária vivenciada, são necessárias *“atividades baseadas numa concepção didática de ensino que promove e apoia a autonomia e a autorresponsabilidade dos alunos com a prática de exercícios funcionais feitos em casa”*.

De salientar ainda que vários alunos praticavam exercício físico fora das aulas de EF e que durante este período de confinamento sentiram falta do exercício físico. Assim sendo, 66,2% dos alunos procuraram arranjar estratégias para não passarem tanto tempo sentados e para se manterem ativos, tendo encontrado como estratégias realizar atividade física ao ar livre e em casa e também passando algum tempo com a família. É de realçar que neste estudo de caso, os alunos atribuíram um valor bastante positivo à aula de EF e que a própria teve impacto no quotidiano dos mesmos, tornando-os ativos e proporcionando inúmeros momentos de diversão durante as aulas. Para Lima e Tenório (2016), o modo como o professor lidera as suas aulas, com o intuito de criar aulas apelativas, dinâmicas e prazerosas, está diretamente relacionada com a motivação dos alunos. Para além disso, os autores referem ainda que os alunos se sentem confiantes para realizar as atividades propostas quando existem aulas nestes moldes.

Nas aulas de EF no E@D, os alunos compreenderam a importância da atividade física e a importância da dimensão socio-afetiva, tendo sido valorizado o enfoque das interações professor-aluno e aluno-aluno, a diversão e o praticar

atividade física. Segundo Alcobaia et al., (2020) era previsível que os alunos sentissem saudades de regressar à rotina a que estavam habituadas antes de entrarmos em confinamento, bem como a vontade de voltar a estar com os amigos em contexto escolar.

Apesar de os alunos considerarem que uma das coisas mais importantes foi praticar exercício físico, os mesmos consideraram negativo o facto de o terem de realizar em casa e não entre ambiente escolar.

6.7. Considerações finais e Ilações pedagógicas

Durante o período de E@D, são vários os momentos em que os alunos e professores se encontram sentados em frente a um computador. Desta forma, é importante a existência de mecanismos que promovam a interação, a prática da atividade física e a participação dos alunos durante o processo educativo.

Segundo Moraes (2004), o processo educativo realizado durante o E@D tem como características a separação constante entre o professor-aluno e a ausência quase permanente de um grupo de trabalho ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Na sequência deste estudo de caso, é possível confirmar uma importância significativa da EF para o quotidiano dos alunos relativo a esta questão, uma vez que, consoante as respostas dos alunos, as aulas de EF promoviam dinamismo e interação entre todos os intervenientes. Para além disso, diversos alunos afirmaram procurar inúmeras estratégias para se manterem ativos e em contacto com a atividade física, desde realizar exercício físico em casa e ao ar livre, realizar encontros via zoom com os amigos e passar tempo de qualidade com os seus familiares. Assim sendo, torna-se relevante atribuir o valor e o mérito que a EF possui e reconhecer que a mesma promove o bem-estar físico e psicológico de todos os que a praticam. À vista disto, é fundamental salientar que para alguns alunos, as aulas de EF são o único momento em que realizam exercício físico. Como tal, é necessário desenvolver um espaço que promova o bem-estar dos alunos e que faça com que os mesmos se sintam apoiados, estimulados e motivados para a prática da atividade física e para o seu desenvolvimento pessoal.

Atentando aos dados e à análise dos mesmos, os alunos referiram que o que mais sentiram falta durante as aulas lecionadas à distância foi de realizar as atividades ao ar livre, da agitação e barulho das aulas e da interação que é proporcionada no ambiente escolar. Contudo, consoante os relatos dos alunos, durante o E@D, os mesmos encontravam dinamismo, diversão, interação e ligação com os colegas e professores que tanto desejavam, nas aulas de EF.

Um dos aspetos mais marcantes, para mim, enquanto professora estagiária de EF, foram os relatos bastante positivos de vários alunos. Isto porque, em função das questões de resposta aberta, em que os alunos podiam capturar melhor os seus sentimentos face a todo este cenário, os mesmos demonstravam um sentimento de estima pela disciplina, pelos professores e pela relação que era possível manter com os restantes colegas.

Em forma de conclusão, a “fotografia capturada” é que a EF teve um impacto bastante positivo na vida dos alunos durante o confinamento. Apesar de quando questionados sobre qual o sentimento atribuído ao facto de terem de passar grande parte o seu tempo no mesmo espaço, as palavras terem maioritariamente um significado negativo, quando questionados sobre a disciplina de EF os mesmos fazem um balanço bastante positivo. Pelo que, mais de metade dos alunos submetido ao estudo de caso considera que a disciplina de EF é bastante útil, apesar da desvalorização constante pela sociedade perante esta disciplina. Este estudo de caso comprova que a disciplina de EF permitiu aos alunos manterem-se ativos durante o isolamento e que a mesma teve um valor acrescido na vida dos discentes, principalmente no regime não presencial. A recolha e análise dos dados deste estudo de caso permitiram um melhor entendimento do estado emocional dos alunos, dado que os mesmos reforçaram o seu estado de aborrecimento e cansaço perante o E@D, mas também permitiram perceber a perseverança de muitos alunos pelo facto dos mesmos procurarem diversas estratégias para se manterem ativos durante o confinamento. Para além disso, este estudo de caso comprovou a importância das aulas de EF no combate à solidão durante o E@D, uma vez que os alunos consideram que as aulas eram promotoras de interação grupal.

6.8. Referências bibliográficas

- Alcobia, I., Claro, C., & Esteves, M. L. (2020). O olhar das crianças/adolescentes sobre a pandemia Covid-19 ea psicologia. *Revista INFAD de Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 249-256. Consult 2 Jun 2021, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/72300/1/Mendes%202021.pdf>
- Almeida, M. E. B. D. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, 29, 327-340.
- Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas-Educação*, 8(3), 348-365.
- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.
- Cortez, A. C. L., Pitanga, F. J. G., Almeida-Santos, M. A., Nunes, R. A. M., Botero-Rosas, D. A., & Dantas, E. H. M. (2020). Centers of physical activities and health promotion during the COVID-19 pandemic. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 66, 1328-1334. Consul 12 Mar 2021, disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/996/1415>
- de Lima, E. P., & dos Santos Tenório, T. R. (2016). Percepção dos alunos do ensino médio sobre as aulas de educação física. *Revista Semiárido De Visu*, 4(2), 86-92.
- Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19.

- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Bolema*, 25(2006), 113–132. Consult 2 Jun 2021, disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo de caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo de caso).pdf)
- Dutra, J. L. C., Carvalho, N. C. C., & Saraiva, T. A. R. (2020). Os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental das crianças. *Pedagogia em Ação*, 13(1), 293-301. Consult 17 Mar 2021, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/72300/1/Mendes%2020201.pdf>
- Gil, A. C. (1995). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996. *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 5.
- Lancet (2020). Pandemic school closures: Risks and opportunities. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), 341. Consult 24 Mai 2021, disponível em [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30105-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30105-X)
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric quarterly*, 91(3), 841-852. Consult 24 Mai 2021, disponível em <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 2(2), 8-18.
- Médici, M. S., Tatto, E. R., & Leão, M. F. (2020). Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, 18, 136-155.

Moraes, M. D. (2004). *A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina.

Pedrosa, G. F. S., & Dietz, K. G. (2020). A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da COVID-19. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, 2(6), 103-112. Consult 15 Mar 2021, disponível em <http://doi.org/10.5281/zenodo.3894895>

Pereira, M. D., de Oliveira, L. C., Costa, C. F. T., de Oliveira Bezerra, C. M., Pereira, M. D., dos Santos, C. K. A., & Dantas, E. H. M. (2020). A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9(7), e652974548-e652974548. Consult 19 Mai 2021, disponível em <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2). Consult 19 Mai 2021, disponível em <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>

Tavares, F. E., & dos Santos, S. M. V. (2020). O exercício físico e a Covid-19: Quando o Trabalho conduz ao Sedentarismo e substitui a Atividade Física/Physical exercises and Covid-19: When work leads to a sedentary lifestyle and replaces physical activity. *ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA*, 14(51), 1084-1095. Consult 24 Mai 2021, disponível em <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2660>

Vanz, M. L. (2020). Relato de experiência em atividades remotas acerca da disciplina de Educação Física. In C. G. Bergmann, D. F. Anderle, D. D. Pagno, M. M. W. Paim, S. Nunus, & V. Feitas Junior. *Desafios de ensinar, aprender e avaliar em tempos de pandemia* (73-78). Editora do Instituto Federal Catarinense. Consult 15 Mar 2021, disponível em <https://editora.ifc.edu.br/2020/07/16/desafios-de-ensinar-aprender-e-avaliar-emtempos-de-pandemia>

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. Consult 15 Mar 2021, disponível em <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

7. Olhos postos no futuro

A viagem do ensino: Perspetiva pessoal

No final da minha prática pedagógica, quando me debruço acerca do ensino e de tudo aquilo que lhe é inerente, é como se o estivesse a associar a uma viagem. Dessa forma, para que a viagem comece no rumo certo, temos as bússolas. Estas bússolas, quando realizada uma analogia para o ensino, são os documentos orientadores do Ministério de Educação como por exemplo, o programa Nacional de EF, o perfil dos alunos do Sec. XXI e as aprendizagens essenciais de EF em função do ano que se vai lecionar. Após seguirmos o caminho que a bússola nos indica, é preciso que os “viajantes” sejam capazes de se adaptar em função daquilo que vão encontrar ao longo do percurso, ou seja, é preciso que haja um confronto daqueles que são os documentos orientadores, com a realidade da escola onde se vai lecionar, desde as suas instalações, às opções realizadas pelo grupo disciplinar de EF, entre outros.

Depois de feitas as adaptações, é necessário realizar escolhas que nos levem ao nosso objetivo – Acabar a viagem e sentir que aprendemos com ela. Assim, é essencial planejar a melhor rota e definir estratégias para que consigamos alcançá-lo. O mesmo acontece no ensino, uma vez que é necessário realizar um planeamento em função do ano de escolaridade que temos à nossa frente e, posteriormente, uma adaptação à turma através de estratégias para que consigamos realizar uma UD que tenha em conta a avaliação diagnóstica da turma, o nº de aulas por turma, as instalações em que nos vamos encontrar e as características dos alunos.

Depois de realizadas as escolhas, e como nos diz o ditado – “amigo não empata amigo” – existe quem consiga chegar ao fim da viagem mais rápido enquanto que outros precisam de mais tempo para lá chegarem. Dessa forma, é necessário haver um reajuste nas escolhas definidas anteriormente para que, independentemente do tempo que se demore, todos cheguem ao fim da mesma viagem. Assim, realizando um transfere para o ensino, existem alunos que conseguem alcançar os objetivos propostos com mais facilidade do que outros, ou seja, é imperativo que exista um reajuste por parte do professor para que todos os alunos, com mais ou menos dificuldades, através de uma diferenciação

pedagógica, atinjam o objetivo proposto – Acabei o ano e sinto que aprendi. Esta viagem por ser ilustrada através da observação da figura 12.



Figura 17. Perspetiva pessoal da viagem do ensino.

Assim, a “viagem do ensino” não pode ser vista como um percurso linear, em que aquilo que se define inicialmente é o que vai acontecer. São muitas as vezes em que o que é planeado pelos professores nem sempre dá resultado, uma vez que estamos em constante adaptação em função das respostas que a turma nos dá. Por vezes temos que dar um passo para trás para podermos dar dois para a frente, contudo nunca podemos perder de vista onde queremos chegar. Como um dia a minha PC nos disse, “não existe bons ventos para quem não conhece o seu rumo”.

E agora?

Agora...? Agora vou sentir saudades!

Recordo-me como se fosse ontem da primeira vez que entrei da FADEUP e fiquei uma hora na fila para me inscrever. Ainda hoje sei quem estava à minha frente e ainda hoje me recordo do computador onde realizei a minha inscrição nas disciplinas e o horário que escolhi. Passou a voar! Foram os melhores cinco anos da minha vida onde vejo o meu sonho a realizar-se desde o primeiro momento em que me candidatei à FADEUP.

O EP foi o auge da minha caminhada, foi o momento em que tive o confronto direto daquilo que eu tanto ansiava ser e que me deu ainda mais certeza de que ser professora de EF é o que eu quero para o meu futuro. Inicialmente tive algumas dificuldades, foi-me difícil confiar em mim e acreditar nas minhas capacidades, contudo sabia o quanto eu queria estar ali e o quanto

eu queria aprender e poder fazer aprender. Foi um ano de muitos desafios em que houve muita procura da minha parte para combater as dificuldades e muitas reflexões para encontrar soluções e tornar a minha prática o mais eficaz possível. Todas as dificuldades sentidas inicialmente e todas as “pedras” que fui encontrando ao longo do caminho, permitiram-me crescer enquanto pessoa e enquanto futura profissional, mas acima de tudo fez-me perceber que eu sou capaz de tudo se for a primeira a acreditar em mim.

Serão muitas as recordações que vou levar comigo para a vida deste ano de estágio. A primeira turma, a primeira escola, a primeira experiência e até mesmo os funcionários que me confundiam com uma aluna desde o primeiro ao último dia vão ficar para sempre na minha memória.

Como futura professora de EF, pretendo que os meus alunos adquiram aprendizagens significativas, que questionem acerca das suas práticas e que se tornem seres reflexivos e autónomos ao longo de todo o seu percurso educativo. Para além disso, pretendo também ser capaz de formar cidadãos que saibam viver em sociedade e que saibam valorizar o “outro”.

Se me questionarem acerca do que este ano significou para a minha vida académica e pessoal, caracterizo-o através de três palavras: enriquecedor, desafiante e único. Enriquecedor porque através do EP, foi-me possível juntar a teoria à prática e viver esta experiência em contexto real do que é ser professor. Desafiante porque encontrei obstáculos que me colocaram à prova e medos que me vi “obrigada” a ter de superar e, por fim – Único – porque aprendi a acreditar em mim e porque olho para trás e vejo que cresci, aprendi e evoluí desde o primeiro ao último dia. Não existe nada melhor do que olhar para trás e sentir que tudo valeu a pena, que todo o trabalho deu frutos e que acabo este ano a pensar “objetivo cumprido com sucesso”.

Por isso, agora...? Agora vou sentir saudades!

8. Referências Bibliográficas

- Adesso, P. (2000). Online facilitation: Individual and group possibilities. *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom*, p. 112-123.
- Alarcão, I. (ed.). (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem em Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alcobia, I., Claro, C. & Esteves, M. (2020). O olhar das crianças/adolescentes sobre a pandemia Covid-19 e a psicologia. *Revista INFAD de Psicología - International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 249-256. Consult 12 Mar 2021, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/72300/1/Mendes%2020201.pdf>
- Aleixo, I. M. S., Mesquita, I., Vieira, M. M., & do Reis, M. O. (2014). A Instrução do Professor na Apresentação de Tarefas no Ensino da Ginástica Artística. *Pensar a Prática*, 17(2). Consult. 28 Fev 2021, disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/19391>
- Almeida, M. E. B. D. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, 29, p. 327-340.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

- Altet, M. (2001). As Competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Acção e Adaptação, Saber Analisar. In: Pacquay, Perrenoud, Altet & Charlier (org.s). *Formando Professores profissionais: Quais estratégias*, p. 23-35.
- Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas-Educação*, 8(3), p. 348-365.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, H. (1985). *Profissionalismo e ensino*. Cadernos de Ciências Sociais, Porto, n.3, p. 55-103.
- Arrighi, M., & Young, J. (1987). Teacher perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Educations*. (2ª ed., vol. 6). Illinois: Champaign, p. 122-135.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles: Research-based principles to guide classroom practice*. University of Cambridge, School of Education. Consult 9 Fev 2021, disponível em <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), p. 507-516.
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8(2), p. 179-197.

Bair, S., & Rokosz, F. (1988). Student Teaching Seminar. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59(2), p. 25-94.

Baranita, I. M. D. C. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Ciências da Comunicação na especialidade da Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor. Tese de Mestrado apresenta à Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Consult 27 Mar 2021, disponível em <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/3254/1/Dissertacao.pdf>

BARDIN, L. (2010). Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições 70.

Batista, P. (2011). A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago, N. Nunes. *Educação Física, Desporto e Lazer. Perspectivas Luso-Brasileiras, 3º Encontro* (pp. 429-442). Portugal: ISMAI.

Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. B. (org) (Eds.), *Professor de Educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. B. S. A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*, p. 81-111.

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

- Batista, P., Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In: Batista, P., Queirós, P., Rolim, R. (ed.). *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Porto: Editora FADEUP, p. 33-52.
- Batista, P. & Queirós, P. (2015). *(Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1989). *Para uma Formação Desportiva: O corporal na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1999). Contextos e Perspetivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto*, p. 19-112. Lisboa: Livros Horizonte.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), p. 73-81.
- Bischoff, A. (2000). The elements of effective online teaching". In The online teaching guide. *Massachussets: Allyn and Bacon*.
- Borssoi, B. L. (2008). O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. *Simpósio Nacional de Educação, 20*.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem - Apontamentos U.M.

Cani, J. B., Sandrini, E. G. C., Soares, G. M., & Scalzer, K. (2020). Educação covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. *Revista Ifes Ciência*, 6(1), p.23-39. Consult 19 Abr 2021, disponível em <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713/484>

Capel, S., Whitehead, M. (2013). *Debates in Physical Education*. New York: Routledge.

Cardoso, C. A. (2012). Formação crítico-reflexiva: a relação teoria e prática. *Integração: ensino, pesquisa, extensão, ano VIII*, 30.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento Revista de Educação Física da UFRGS*, 22(2), p. 523-538.

Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 32. Consult 24 Mai 2021, disponível em <https://doi.org/10.21747/0872-3419/soc32a6>

Carvalho, M. H. D. C., & Uytendbroek, X. (2000). *Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental*. Pernambuco: UFPE.

Castro, D. S. D. (2018). *O comportamento motivacional na prática de jogos competitivos e cooperativos de alunos do terceiro ano do ensino médio do Instituto João XXIII*. Santa Rosa: Departamento de Humanidade e Educação. Monografia apresentada à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. Consult. 18 Mar 2021, disponível em

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5513/Debora%20Santos%20de%20Castro.pdf?sequence=1>

Catarino, L. (2004). Aprender a pensar. *Referência*. Série I, nº 12, p. 45-48.

Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of educational research*, 84(2), p. 163-202. Consult 24 Mai 2021, disponível em <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>

Cohen, L., & Manion, L. (1981). *Perspectives on Classrooms and Schools*. London: Holt.

COLETIVO DE AUTORES (1993). *Metodologia do Ensino de Educa Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Conforto, D., & Vieira, M. C. (2015). Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. *Latin American Journal Of Computing LAJC* (2), p. 43-54.

Cornelissen, J. J., Van Wyk, A. S. (2007). Professional socialisation: an influence on professional development and role definition. *South African Journal of Higher Education, Centurion*, 21 (7), p. 826-841.

Cortez, A. C. L., Pitanga, F. J. G., Almeida-Santos, M. A., Nunes, R. A. M., Botero-Rosas, D. A., & Dantas, E. H. M. (2020). Centers of physical activities and health promotion during the COVID-19 pandemic. *Revista da Associação*

Médica Brasileira, 66, p. 1328-1334. Consul 12 Mar 2021, disponível em:
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/996/1415>

Costa, F. A. A. C. D. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Técnica de Lisboa.

Crum, B. (1993a). *A critical review of competing PE concepts. Sport sciences in Europe*. Insitute for Social Research, Tilburg University.

Crum, B. (1993b). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3). p 339-356.

Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em revista*, 11(2). Consult. 15 Mar 2021, disponível em [file:///C:/Users/User/Downloads/2320-Texto%20do%20artigo-8078-1-10-20120615%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2320-Texto%20do%20artigo-8078-1-10-20120615%20(1).pdf)

Cunha, M. (1996). Isabel da. *O bom professor e sua prática* (6 ed). Campinas: Papirus.

Cunha, N. (2019). *Manual de escalada-Técnicas de segurança e progressão*. Viana do Castelo: Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço Instituto Politécnico de Vinana do Castelo.

Cunha, R. M., Gross, E., Santana, L. F. & Sousa, M. C. S. de (2009). Motivar para o ensino a distância no ambiente Moodle. Retirado de Padilha, E. C., &

Darido, S. C. (2004). Ensinar/Aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades, 159, p. 1-9. In: Darido, S.C. & Maitino, E. M. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação educação física*. São Paulo: UNESP.

Demo, P. (2001). *Professor/conhecimento*. Brasília: Unb.

DGS. (2020). Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de educação física.

Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19.

Direção Geral Educação. (2020). Roteiro: 8 princípios orientadores para a implementação do ensino à distância (E@D) nas escolas.

Direção Geral Educação. (2021). Contributos para a implementação do ensino à distância nas escolas.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (eds.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed. pp. 392-431). New York, MacMillan Publishing Company.

Duarte, J.B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Bolema*, 25(2006), 113-132. Consult 19 Jun 2021, disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo de caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo de caso).pdf)

Dutra, J. L. C., Carvalho, N. C. C., & Saraiva, T. A. R. (2020). Os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental das crianças. *Pedagogia em Ação*, 13(1), 293-301. Consult 17 Mar 2021, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/72300/1/Mendes%202021.pdf>

Ennis, C. D. (1995). Teachers' responses to noncompliant students: The realities and consequences of a negotiated curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 445-460.

Falkembach, G. A. M. (2006). *O lúdico e os jogos educacionais*. Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consult 22 Mar 2021, disponível em http://matpraticas.pbworks.com/w/file/attach/85177681/Leitura_1.pdf

Fernandes, D. (2021e). Diversificação dos Processos de Recolha de Informação (Dois Exemplos). Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Ferreira, C. (2013). O Testemunho de uma Professora Estagiária para um Professor Estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Bstista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 107-144). Porto: FADEUP.

Ferreira, J. A. (2000). O desenvolvimento psicológico do jovem adulto em contexto universitário. *Lição de Síntese*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Fin, C. R. (2006). *Um estudo sobre a utilização de objetos de aprendizagem computacionais voltados para o ensino da ortografia*. Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Consult 20 Mar 2021, disponível em http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Artigo1_1.pdf

Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17). Consult. 15 Mar 2021, disponível em https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf

Fosnot, C. T. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. Em C. T. Fosnot (Org.). *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. (pp. 25-50), São Paulo: Artes Médicas.

Freire, E. (2001). Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Escola de Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo.

Freire, J. B (1991). *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil. Consult 12 Dez 2020, disponível em http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/2773/FPF_PT_PF_12_026.pdf

- Galvão, C. (1998). *Profissão professor: O início da prática profissional*. Lisboa: Instituto de Educação. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- Gil, A. C. (1995). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996. *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 5.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, 4, 36.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (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.
- Gonçalves MR (1998). *A dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Algarve: Escola Superior de Educação. Dissertação de Mestrado em Supervisão apresentada à Universidade do Algarve.
- GOOGLE CLASSROOM. (2020). Google for education. [S.l.: s.n.]. Consult 27 Abr 2021, disponível em <https://classroom.google.com>
- Gould, D. R. & Roberts, G. C. (1981). Modeling and motor skill acquisition. *Quest*, 33(2), p.214-30.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*, 103-129.
- Graham, B. (2006). *Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.007>

- Grespan, M. R (2002). *Educação Física no Ensino Fundamental: 1º ciclo*. São Paulo: Papirus.
- Griffey, D. C. (1987). Trouble for sure a crisis - perhaps: Secondary school physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(2), 20-21.
- Hardman, K. (2015). *Physical Education: 'The future ain't what it used to be!'* UK: University of Worcester. Consult. 25 Mar 2021, disponível em http://w3.restena.lu/apep/docs/CC/Hardman_Luxembourg1.pdf
- Heacock, P., Souder, E., & Chastain, J. (1996). Subjects, data, and videotapes. *Nursing Research*, 45(6), 336-338.
- Hirst, P., & Peters, R. (1970). *The logic of education*. London: Routledge & K. Paul.
- Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), p. 47-56. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Consult 23 Mar 2021, disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf>
- Lancet (2020). Pandemic school closures: Risks and opportunities. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5). Consult 17 Mar 2021, disponível em [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30105-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30105-X)
- Lawson, H. (1991). Future research on physical education teacher education professors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), p. 229-248.

- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), p. 195-206. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.493298>
- Lepper, M. R. (1983). Extrinsic reward and intrinsic motivation: Implications for the classroom. *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, p. 281-317.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric quarterly*, 91(3), p. 841-852. Consult 15 Mar 2021, disponível em <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- de Lima, E. P., & dos Santos Tenório, T. R. (2016). Percepção dos alunos do ensino médio sobre as aulas de educação física. *Revista Semiárido De Visu*, 4(2), p. 86-92.
- Locke, L. F. (1977). Research on teaching physical education: New hope for a dismal science. *Quest*, 28(1), p. 2-16.
- Loureiro, J. E. (1986). Elementos para uma política de formação de formadores em educação. *Ludens, Lisboa*, 10(3/4), p. 7-10.
- Machado, A. A. (1995). Interação: um problema educacional. In De Lucca, E. *Psicologia educacional na sala de aula*. Jundiaí: Litearte.
- Machado, E. A. (2019). Práticas de Avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância. *leadership*, 77(7), 72-74.
- Marques, H. M. F. (2016). *Relatório de estágio desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria junto da turma B do 7º ano no ano letivo de*

2015/2016: a influência dos estilos de ensino por comando e tarefa no tempo de empenhamento motor. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra. Consult. 25 Mar 2021, disponível em https://eg.uc.pt/bitstream/10316/42545/1/Rel_Estg1516_Hugo_Marques.pdf

Martinelli, S. D. C., & Genari, C. H. M. (2009). *Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais*. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 14(1), p. 13-21. Consult 21 Fev 2021, disponível em <https://www.scielo.br/j/epsic/a/sWx4FL7TtkYysW5M6sGWKKC/?lang=pt&format=pdf>

Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 2(2), p. 8-18.

Marzinek, A., & Neto, A. F. (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. *Educación Física y Deportes*.

Masurier, G., & Corbin, C. (2006). Top 10 reasons for Quality Physical Education. *JOPERD*, 77(6).

Mauad, A. M. (2004). Fotografia e história: possibilidades de análise. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez.

Maziero, A. D. R., & Carvalho, D. G. D. (2012). A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. *Acta Scientiae, Canoas*, 14(1), p. 63-75.

Médici, M. S., Tatto, E. R., & Leão, M. F. (2020). Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, 18, p. 136-155.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), p. 57-70. Consult. 25 Fev 2021, disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3936668>

Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais do ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto*, p. 39-68. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Moraes, M. D. (2004). *A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina.

Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino" online": problemas e virtualidades. *Discursos*, (especial), p. 125-138.

Moura, A. (2020). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, p. 1-14.

Neira, M. G. (2006). *Educação Física: desenvolvendo competências*, 2. ed. São Paulo: Phorte.

Neto, P. (2001.) *Brincando com as Frações: Sistema de Jogos Educativos*. Canoas: ULBRA.

Newell, K. M. (1981). Skill learning. In: Holding, D. H. *Human skills*. Chichester, J. Wiley, p. 203-26.

- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.
- Padilha, E. C., & Selvero, C. M. (2012). A importância da motivação no Ensino à Distância (EAD). *Inletras, UNIFRA: Santa Maria/RS*
- Pedrosa, G. F. S., & Dietz, K. G. (2020). A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da COVID-19. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, 2(6), 103-112. Consult 15 Mar 2021, disponível em <http://doi.org/10.5281/zenodo.3894895>
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).
- Pereira, M. (1996). *Percursos Individuais: a construção de uma carreira*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica.
- Pereira, M. D., de Oliveira, L. C., Costa, C. F. T., de Oliveira Bezerra, C. M., Pereira, M. D., dos Santos, C. K. A., & Dantas, E. H. M. (2020). A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9(7), e652974548-e652974548. Consult 15 Mar 2021, disponível em <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Editora: Livros técnicos e Científicos.

Piéron, M. (1985). *Análise de tendências na formação dos professores das actividades físicas*. Lisboa: Revista Horizonte, 1(5).

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2). Consult 15 Mar 2021, disponível em <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Consult. 19 Mar 2021, disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2558/1/Estudos%2091%20Jo%C3%A3o%20Quina.pdf?fbclid=IwAR2akYR-tdpi9tQ2QLBcM2DRljOUw6tSu8wJ0QyY30yaquQhqKyn7kF2Y>

Ranson, S. (2000). Recognizing the Pedagogy of Voice in a Learning Community. *Educational Management & Administration*.28 (3), 263-279.

Regulamento do Programa do Desporto Escolar 2019-2020. (2019). Desporto Escolar.

Renson, R. (2006). Sportsociologie. Hetspel en de spelers Maarsse: Elsevier Gezondheidszorg. *Epiloog: Boodschappen uit de toekomst. Sport en bewegingscultuur in het derde millenium*. (p. 409-420): In P. De Knop, J. Scheerder & b. Van Reusel.

- Resende, H. G., & Soares, A. J. G. (1997). Elementos Constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. *Perspetivas em Educação Física Escolar*, 1(1), 26-35.
- Reyna, C. P. (1997). *Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Consult 25 Mar 2021, disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/reyna-carlos-video-pesquisa.pdf>
- Ribeiro, C. F. (2011). Educação a distância. *Revista Científica da Ajes*, 2(5).
- Ribeiro, V. T., Folle, A., Farias, G. O., & Nazario, P. F. (2015). Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. *Revista da Educação Física/UEM*, 26(1), 59-68.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd Edn). St. Louis, Mosby, 99.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. D. (2018). Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*. Consult 24 Mar 2021, disponível em [https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest o curricular Para a autonomia das escolas e professores.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest%20o%20curricular%20Para%20a%20autonomia%20das%20escolas%20e%20professores.pdf)
- Santos, C. S. (2020). Educação escolar no contexto de pandemia. *Revista Gestão & Tecnologia*, 1(30), 44-47. Consult 19 Abr 2021, disponível em <http://www.faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/qt/article/view/52/41>
- Santos, F. B (2015). Percepções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. In P.

Batista, P. Queirós, & R. Rolim. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 193-205). Porto: FADEUP.

Santos, M. A. M. D. S. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação apresentada à Universidade do Minho. Consult. 20 Mar 2021, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%2520DO%20UTORAMENTO%2520MIGUEL%2520A.%2520SANTOS.pdf>

Santos, S. C. D. (2010). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". *REGE Revista de Gestão*, 8(1).

Santos, V. B., & da Silva Monteiro, J. C. (2020). Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade* 2, p. 01-15.

Saraiva, K., Traversini, C. S., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis educativa. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24.*

Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A. & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de Apoio*. Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

Schmidt, R.A. (1993). Aprendizagem & performance motora: dos princípios à prática. São Paulo. *Revista Movimento*.

- Schwartz, F., & White, K. (2000). Making sense of it all: Giving and getting online course feedback. In: White, K. W. & Weight, B. H. (2000) – *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom*, p. 57-72.
- Selvero, C. M. (2012). A importância da motivação no Ensino à Distância (EAD). *Inletras, UNIFRA*: Santa Maria/RS.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education, Second edition*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1987). High school physical education: Still an endangered species. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(2), p. 24-25.
- Siedentop, D. (1994). *Quality PE through positive sport experiences: Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 69, p. 18-20.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Silva, A. (2015). *Estudo comparativo entre as representações dos professores de educação física e dos coordenadores regionais/locais*. Vila Real: Universidade de Trás-osMontes e Alto Douro.
- Silva, M. H. G. F. D. (1992). *O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as séries*. São Paulo: Faculdade de Educação. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo.

- Silverman, S., Kullina, P., & Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), p.32-40.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), p. 681-714.
- Soares, C. L. (1996). Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, 2, p. 6-12.
- Tavares, F. E., & dos Santos, S. M. V. (2020). O exercício físico e a Covid-19: Quando o Trabalho conduz ao Sedentarismo e substitui a Atividade Física/Physical exercises and Covid-19: When work leads to a sedentary lifestyle and replaces physical activity. *ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA*, 14(51), 1084-1095. Consult 24 Mar 2021, disponível em <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2660>
- Uchôa, K. C. A., & Uchôa, J. Q. (2012). Uma Análise Sobre Avaliação Colaborativa em Fóruns de Discussão. *RENOTE*, 10(3).
- Vanz, M. L. (2020). Relato de experiência em atividades remotas acerca da disciplina de Educação Física. In C. G. Bergmann, D. F. Anderle, D. D. Pagno, M. M. W. Paim, S. Nunus, & V. Feitas Junior. *Desafios de ensinar, aprender e avaliar em tempos de pandemia* (73-78). Editora do Instituto Federal Catarinense. Consult 15 Mar 2021, disponível em <https://editora.ifc.edu.br/2020/07/16/desafios-de-ensinar-aprender-e-avaliar-emtempos-de-pandemia>
- Ventura, M. C. A. A., da Conceição, M. M. A. M., Loureiro, C. R. E. C., Frederico-Ferreira, M. M., & Cardoso, E. M. P. (2011). O “bom professor” – opinião dos

estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 95-102. Consult. 24 Mar 2021, disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239964018.pdf>

Vlieghe, J. (2013). Physical Education as 'Means without Ends': Towards a new concept of physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), p. 934-948. Consult. 27 Mar 2021, disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.785351>

Vygotsky, L. S. (1989). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: *A formação social da mente*. Martins Fontes: São Paulo.

Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium?. *Physical education and sport pedagogy*, 10(2), p. 181-210.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. Consult 15 Mar 2021, disponível em <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Weinstein, R. S. (1983). Student perceptions of schooling. *The Elementary School Journal*, 83(4), 287-312.

Weiss, E. M., & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective practice*, 2(2), p. 125-154.

William, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.

8. Anexos

Anexo 1. Calendário das rotações para três turmas.

Aulas de Educação Física

Rotação 1

Rotação 2

Rotação 3

2020-2021

setembro							outubro							novembro							dezembro						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
										1	2	3		1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5
							4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
				17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28							
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31	29	30												

janeiro						
D	S	T	Q	Q	S	S
	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

fevereiro						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27

março						
D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24			

abril						
D	S	T	Q	Q	S	S
		6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

maio						
D	S	T	Q	Q	S	S
	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

junho						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15				

Ativar
Aceda a

Anexo 2. Calendário das Rotações para quatro turmas.

Aulas de Educação Física Rotação 1 Rotação 2 Rotação 3 Rotação 4

2020-2021

setembro							outubro							novembro							dezembro						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
										1	2	3	1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5	
							4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
				17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28							
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31	29	30												

janeiro							fevereiro							março						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
	4	5	6	7	8	9		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
10	11	12	13	14	15	16	7	8	9	10	11	12	13	7	8	9	10	11	12	13
17	18	19	20	21	22	23	14	15	16	17	18	19	20	14	15	16	17	18	19	20
24	25	26	27	28	29	30	21	22	23	24	25	26	27	21	22	23	24			

abril							maio							junho						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
								3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5
		6	7	8	9	10	9	10	11	12	13	14	15	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	16	17	18	19	20	21	22	13	14	15				
18	18	20	21	21	23	24	23	24	25	26	27	28	29							
25	26	27	28	29	30		30	31												

Ativar
Aceda :

Anexo 3. Rotações das turmas nas instalações de Educação Física.

Rotação das Turmas nas Instalações de Educação Física - regime presencial																		
2010-2011	2ª feira				3ª feira				4ª feira				5ª feira			6ª feira		
ROTAÇÃO 1	Extl	Gin	Pol	Extl	Extl	Gin	Pol	Extl	Extl	Gin	Pol	Extl	Extl	Gin	Pol	Extl	Gin	Pol
ROTAÇÃO 2	Gin	Pol	Extl	Gin	Gin	Pol	Extl	Gin	Gin	Pol	Extl	Gin	Gin	Pol	Extl	Gin	Pol	Extl
ROTAÇÃO 3	Pol	Extl	Gin	Pol	Pol	Extl	Gin	Pol	Pol	Extl	Gin	Pol	Pol	Extl	Gin	Pol	Extl	Gin
8.15/8.30	10B Ernesto	7D1 Fernando	10C Sónia	12G Alexandre	8E1 Sónia	12C Luís	11H Alda	12D Catarina	7B1 Fátima	11A Rita	8D1 Alexandre	7C1 Fernando	12I Alexandre	11B Sónia	10A Fátima	8A1 Fernando	11I Rita	
9.10/9.25	7C1 Fernando	9D1 Rita	12G Alexandre	7A1 Fátima	12C Luís	11H Alda	12D Catarina	10E Fátima	11A Rita	8C1 Alexandre	8A1 Fernando	12I Alexandre	12H Ernesto	11B Sónia	8B1 Sónia	11I Rita		
10.15/10.30	12B Luís	11G Ernesto	8E1 Sónia	10E Fátima	12A Luís	10C Sónia	9B1 Catarina	10I Fátima	12E Luís	9E1 Rita	10G Fernando	11EJ Fernando	12J Catarina	12H Ernesto	8B1 Sónia	7B1 Fátima	12F Alexandre	10G Fernando
11.10/11.25	12B Luís	11G Ernesto	11D Sónia	12A Luís	11C Ernesto	9A1 Catarina	10J Fernando	12E Luís	9C1 Catarina	11EJ Fernando	12J Catarina	8C1 Alexandre	7A1 Fátima	12F Alexandre	11F Ernesto			
12.05/12.20	10H Fátima	10F Ernesto	11D Sónia	10H Fátima	11C Ernesto	10D Alda	10A Fátima	10F Ernesto	10D Alda	10J Fernando	10B Ernesto	8D1 Alexandre	10I Fátima	7D1 Fernando	11F Ernesto			
12.55/13.10																		
14.10/14.25	7B1 Fátima	12H Ernesto		12F Alexandre	8B1 Sónia	9C1 Catarina	7A1 Fátima	8A1 Fernando	9A1 Catarina	12A Luís	12D Catarina	8E1 Sónia	10J Fernando		9B1 Catarina			
15.05/15.20	11EJ Fernando	11H Alda	8D1 Alexandre	10A Fátima	11B Sónia	11F Ernesto	10H Fátima	9D1 Rita	11G Ernesto	10D Alda	11A Rita	10C Sónia		9E1 Rita	12J Catarina			
16.10/16.25	10G Fernando	10E Fátima	8C1 Alexandre	10I Fátima	10B Ernesto	12K Alexandre	11I Rita	7D1 Fernando	11C Ernesto	9B1 Catarina	12C Luís	10F Ernesto	11D Sónia	7C1 Fernando	9D1 Rita	9A1 Catarina		
17.05/17.20		12E Luís	12I Alexandre			12K Alexandre					12B Luís	9E1 Rita	12G Alexandre			9C1 Catarina		
ROTAÇÃO 1	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2		
ROTAÇÃO 2	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl		
ROTAÇÃO 3	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol		
ROTAÇÃO 4	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin	Pol2	Extl	Pol	Gin		

A
A

Anexo 4. Planeamento anual da turma residente.

Nota: (Documento de trabalho em atualização)

Nº semana	Dia e Mês	Dia S.	Espaço	Unidade Didática	Tema
	18 Set	6ª	Polidesportivo	Recuperação das aprendizagens	Apresentação
1ª	22 Set	3ª	Polidesportivo	Recuperação das aprendizagens	Organização dos Grupos Aptidão Física Jogos Pré-Desportivos
	23 Set	4ª	Polidesportivo		
	25 Set	6ª	Polidesportivo		
2ª	29 Set	3ª	Exterior	Recuperação das aprendizagens	VaiVem FitEscola
	30 Set	4ª	Exterior		Relações socio emocionais
	2 Out	6ª	Exterior		Velocidade
3ª	6 Out	3ª	Ginásio	Recuperação das aprendizagens	Aptidão Física Testes <i>FitEscola</i> Jogos Pré-desportiva
	7 Out	4ª	Ginásio		
	9 Out	6ª	Ginásio		
4ª	13 Out	3ª	Polidesportivo	Recuperação das aprendizagens	Testes <i>FitEscola</i> Dia Mundial da Alimentação Jogos Pré-desportivo
	14 Out	4ª	Polidesportivo 1		
	16 Out	6ª	Polidesportivo		
5ª	20 Out	3ª	Exterior	Recuperação das aprendizagens	Desenvolvimento das tarefas sobre a alimentação Aptidão Física e Jogos Pré-desportivos
	21 Out	4ª	Ginásio		
	23 Out	6ª	Exterior		
6ª	27 Out	3ª	Ginásio	Futebol e Badminton	Avaliação diagnóstica; passe e receção, condução de bola; Ocupação do espaço equilibrado.
	28 Out	4ª	Polidesportivo 2		
	30 Out	6ª	Exterior		
7ª	3 Nov	3ª	Polidesportivo	Futebol	Ocupação do espaço equilibrado
	4 Nov	4ª	Exterior		
	6 Nov	6ª	Ginásio	Badminton/Raquetes	Avaliação diagnóstica
8ª	10 Nov	3ª	Exterior	Badminton/ Raquetes	Avaliação diagnóstica Pega da Raquete Sustentação do volante
	11 Nov	4ª	Polidesportivo 1		
	13 Nov	6ª	Ginásio		
9ª	17 Nov	3ª	Ginásio	Badminton/Raquetes	Dia Mundial do não fumador
	18 Nov	4ª	Ginásio		Teste Fitescola Agilidade
	20 Nov	6ª	Polidesportivo	Futebol	Condução de bola, remate, toques, passe e receção

10ª	24 Nov	3ª	Polidesportivo	Futebol e Badminton	Controlo de bola, passe, recepção, penetração, contenção e precisão Serviço, Clear e Lob
	25 Nov	4ª	Polidesportivo 2		
	27 Nov	6ª	Ginásio		
11ª	Feriado				
	2 Dez	4ª	Exterior	Futebol	Treino para Avaliação de Futebol
	4 Dez	6ª	Ginásio	Badminton/ Raquetes	Teste Fitescola Vaivém
12ª	Feriado				
	9 Dez	4ª	Polidesportivo 1	Badminton/ Raquetes	Preparação da avaliação de Badminton
	11 dez	6ª	Ginásio		Avaliação de Badminton
13ª	15 dez	3ª	Polidesportivo	Futebol Badminton/ Raquetes	Avaliação de Futebol
	16 dez	4ª	Ginásio		Torneio de Badminton
	18 dez	6ª	Ginásio		Auto e heteroavaliação de Badminton e torneio de badminton
Fim de Período			Início do 2º Período		
14ª	5 Jan	3ª	Exterior	JDC Orientação Aptidão Física	Aptidão Física e modalidades
	6 Jan	4ª	Polidesportivo 2		Orientação no mapa
	8 Jan	6ª	Ginásio		Circuitos de aptidão física
15ª	12 Jan	3ª	Ginásio	Ginástica de Aparelhos Orientação Aptidão Física	Familiarização com os aparelhos
	13 Jan	4ª	Exterior		Orientação no mapa
	15 Jan	6ª	Exterior		Orientação no mapa
16ª	19 Jan	3ª	Polidesportivo	Ginástica de Aparelhos Orientação Aptidão Física	Percurso lineares e marcação de pontos no mapa
	20 Jan	4ª	Polidesportivo 1		Aptidão física com transfere para Ginástica de Aparelhos
	22 Jan	6ª	Ginásio		Confinamento
17ª	26 Jan	3ª	Férias		
	27 Jan	4ª			
	29 Jan	6ª			
18ª	2 Fev	3ª	Férias		
	3 Fev	4ª			
	5 Fev	6ª			

19ª	9 Fev	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Visualização de um vídeo da Frequência cardíaca
	10 Fev	4ª			Funcionamento da disciplina
	12 Fev	6ª			Exercício na linha e saltos
20ª	16 Fev	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Construção de malabares
	17 Fev	4ª			Circuito com saltos e exploração corporal
	19 Fev	6ª			Circuito de APF e trabalho com malabares
21ª	23 Fev	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Criar um percurso de destreza
	24 Fev	4ª			Circuito de APF, guião para o circo
	26 Fev	6ª			Circuito APF, percurso de destreza geral e explicação do circo
22ª	2 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Circo Ginástica de aparelhos	Criar um circuito de APF
	3 Mar	4ª			APF, exercício da cruz, Kahoot sobre ginástica de aparelhos
	5 Mar	6ª			APF e atividade circense
23ª	9 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Filmagem do circo
	10 Mar	4ª			Concurso de mascotes – O meu nome é?
	12 Mar	6ª			APF, votações das mascotes, construção do circuito de APF
24ª	16 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Orientação	Entrega do vídeo do circo
	17 Mar	4ª			APF, PPT de orientação
	19 Mar	6ª			#o meu nome é, Kahoot de orientação
25ª	23 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Orientação	Construção de um percurso de orientação
	24 Mar	4ª			Circuito criado pelos alunos
	26 Mar	6ª			Circuito criado pelos alunos e autoavaliação
Fim do 2º Período					
Férias da Páscoa			Início do 3º Período		
26ª	6 Abr	3ª	Polidesportivo	Semana Livre	Dia Mundial da atividade física
	7 Abr	4ª	Ginásio		Circuito de APF
	9 Abr	6ª	Polidesportivo		JDC
27ª	13 Abr	3ª	Exterior	Voleibol Ginástica APF	Construção dos 3 toques
	14 Abr	4ª	Polidesportivo 2		Passo e manchete, 2x2, serviço por baixo e APF
	16 Abr	6ª	Ginásio		Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual

28 ^a	20 Abr	3 ^a	Ginásio	Voleibol Ginástica APF	Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual, coavaliação
	21 Abr	4 ^a	Exterior		Sutentação de bola, serviço 1+1, 2x2
	23 Abr	6 ^a	Polidesportivo		
29 ^a	27 Abr	3 ^a	Polidesportivo	Voleibol Ginástica Orientação	Sutentação de bola, serviço 1+1, 2x2
	28 Abr	4 ^a	Polidesportivo 1		Jogo 2x2 sistema de jogo 0:2, orientação com cartões de controlo, coavaliação
	30 Abr	6 ^a	Ginásio		Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual
30 ^a	4 Mai	3 ^a	Polidesportivo	Voleibol Ginástica Orientação	Jogo 2x2 sistema de jogo 0:2, orientação com cartões de controlo
	5 Mai	4 ^a	Ginásio		Palestra - PSP
	7 Mai	6 ^a	Polidesportivo / Ginásio		Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual
31 ^a	11 Mai	3 ^a	Ginásio	Voleibol Ginástica Orientação	Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual
	12 Mai	4 ^a	Polidesportivo 2		Jogo 2x2 sistema de jogo 0:2, orientação com cartões de controlo
	14 Mai	6 ^a	Exterior		
32 ^a	18 Mai	3 ^a	Polidesportivo	Voleibol Ginástica Orientação	Jogo 2x2 sistema de jogo 0:2, orientação com cartões de controlo, entrega da coavaliação
	19 Mai	4 ^a	Exterior		Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual, entrega da coavaliação
	21 Mai	6 ^a	Ginásio		
33 ^a	25 Mai	3 ^a	Polidesportivo	Testes Fitescola	Teste Fitescola
	26 Mai	4 ^a	Polidesportivo 1		Testes Fitescola
	28 Mai	6 ^a	Ginásio		Testes Fitescola
34 ^a	1 Jun	3 ^a	Exterior	Testes Fitescola Voleibol e Ginástica	Testes Fitescola - Vaivém
	2 Jun	4 ^a	Ginásio		Coavaliação de ginástica 2
	4 Jun	6 ^a	Exterior / Polivalente		Avaliação de Voleibol e coavaliação 2
35 ^a	8 Jun	3 ^a	Ginásio	Voleibol e Ginástica	Avaliação de ginástica parte 1
	9 Jun	4 ^a	Polidesportivo 2		Avaliação de voleibol parte 2 e relatório
	11 Jun	6 ^a	Ginásio		Avaliação de ginástica parte 2
36 ^a	15 Jun	3 ^a	Polidesportivo	Semana Livre	JDC
	16 Jun	4 ^a	Exterior		JDC
	18 Jun	6 ^a	Polidesportivo		Autoavaliação e JDC

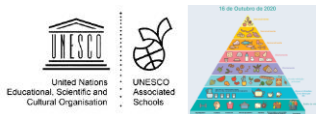
Nº semana	Dia e Mês	Dia S.	Espaço	Unidade Didática	Tema
	18 Set	6ª	Polidesportivo	Recuperação das aprendizagens	Apresentação
1ª	22 Set	3ª	Polidesportivo	Recuperação das aprendizagens	Organização dos Grupos Aptidão Física Jogos Pré-Desportivos
	23 Set	4ª	Polidesportivo		
	25 Set	6ª	Polidesportivo		
2ª	29 Set	3ª	Exterior	Recuperação das aprendizagens	VaiVem FitEscola
	30 Set	4ª	Exterior		Relações socio emocionais
	2 Out	6ª	Exterior		Velocidade
3ª	6 Out	3ª	Ginásio	Recuperação das aprendizagens	Aptidão Física Testes <i>FitEscola</i> Jogos Pré-desportiva
	7 Out	4ª	Ginásio		
	9 Out	6ª	Ginásio		
4ª	13 Out	3ª	Polidesportivo	Recuperação das aprendizagens	Testes <i>FitEscola</i> Dia Mundial da Alimentação Jogos Pré-desportivo
	14 Out	4ª	Polidesportivo 1		
	16 Out	6ª	Polidesportivo		
5ª	20 Out	3ª	Exterior	Recuperação das aprendizagens	Desenvolvimento das tarefas sobre a alimentação Aptidão Física e Jogos Pré-desportivos
	21 Out	4ª	Ginásio		
	23 Out	6ª	Exterior		
6ª	27 Out	3ª	Ginásio	Futebol e Badminton	Avaliação diagnóstica; passe e receção, condução de bola; Ocupação do espaço equilibrado.
	28 Out	4ª	Polidesportivo 2		
	30 Out	6ª	Exterior		
7ª	3 Nov	3ª	Polidesportivo	Futebol	Ocupação do espaço equilibrado
	4 Nov	4ª	Exterior	Badminton/Raquetes	Avaliação diagnóstica
	6 Nov	6ª	Ginásio		
8ª	10 Nov	3ª	Exterior	Badminton/ Raquetes	Avaliação diagnóstica Pega da Raquete Sustentação do volante
	11 Nov	4ª	Polidesportivo 1		
	13 Nov	6ª	Ginásio		
9ª	17 Nov	3ª	Ginásio	Badminton/Raquetes	Dia Mundial do não fumador
	18 Nov	4ª	Ginásio		Teste Fitescola Agilidade
	20 Nov	6ª	Polidesportivo	Futebol	Condução de bola, remate, toques, passe e receção
10ª	24 Nov	3ª	Polidesportivo	Futebol e Badminton	Controlo de bola, passe, receção, penetração, contenção e precisão
	25 Nov	4ª	Polidesportivo 2		

	27 Nov	6ª	Ginásio		Serviço, Clear e Lob
11ª	Feriado				
	2 Dez	4ª	Exterior	Futebol	Treino para Avaliação de Futebol
	4 Dez	6ª	Ginásio	Badminton/ Raquetes	Teste Fitescola Vaivém
12ª	Feriado				
	9 Dez	4ª	Polidesportivo 1	Badminton/ Raquetes	Preparação da avaliação de Badminton
	11 dez	6ª	Ginásio		Avaliação de Badminton
13ª	15 dez	3ª	Polidesportivo	Futebol Badminton/ Raquetes	Avaliação de Futebol
	16 dez	4ª	Ginásio		Torneio de Badminton
	18 dez	6ª	Ginásio		Auto e heteroavaliação de Badminton e torneio de badminton
Fim de Período			Início do 2º Período		
14ª	5 Jan	3ª	Exterior	JDC Orientação Aptidão Física	Aptidão Física e modalidades
	6 Jan	4ª	Polidesportivo 2		Orientação no mapa
	8 Jan	6ª	Ginásio		Circuitos de aptidão física
15ª	12 Jan	3ª	Ginásio	Ginástica de Aparelhos Orientação Aptidão Física	Familiarização com os aparelhos
	13 Jan	4ª	Exterior		Orientação no mapa
	15 Jan	6ª	Exterior		Orientação no mapa
16ª	19 Jan	3ª	Polidesportivo	Ginástica de Aparelhos Orientação Aptidão Física	Percurso lineares e marcação de pontos no mapa
	20 Jan	4ª	Polidesportivo 1		Aptidão física com transfe para Ginástica de Aparelhos
	22 Jan	6ª	Ginásio		Confinamento
17ª	26 Jan	3ª	Férias		
	27 Jan	4ª			
	29 Jan	6ª			
18ª	2 Fev	3ª	Férias		
	3 Fev	4ª			
	5 Fev	6ª			
19ª	9 Fev	3ª		Aptidão Física	Visualização de um vídeo da Frequência cardíaca

	10 Fev	4ª	E@D	Circo	Funcionamento da disciplina	
	12 Fev	6ª			Exercício na linha e saltos	
20ª	16 Fev	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Construção de malabares	
	17 Fev	4ª			Circuito com saltos e exploração corporal	
	19 Fev	6ª			Circuito de APF e trabalho com malabares	
21ª	23 Fev	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Criar um percurso de destreza	
	24 Fev	4ª			Circuito de APF, guião para o circo	
	26 Fev	6ª			Circuito APF, percurso de destreza geral e explicação do circo	
22ª	2 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Circo Ginástica de aparelhos	Criar um circuito de APF	
	3 Mar	4ª			APF, exercício da cruz, Kahoot sobre ginástica de aparelhos	
	5 Mar	6ª			APF e atividade circense	
23ª	9 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Circo	Filmagem do circo	
	10 Mar	4ª			Concurso de mascotes – O meu nome é?	
	12 Mar	6ª			APF, votações das mascotes, construção do circuito de APF	
24ª	16 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Orientação	Entrega do vídeo do circo	
	17 Mar	4ª			APF, PPT de orientação	
	19 Mar	6ª			#o meu nome é, Kahoot de orientação	
25ª	23 Mar	3ª	E@D	Aptidão Física Orientação	Construção de um percurso de orientação	
	24 Mar	4ª			Circuito criado pelos alunos	
	26 Mar	6ª			Circuito criado pelos alunos e autoavaliação	
Fim do 2º Período						
Férias da Páscoa			Início do 3º Período			
26ª	6 Abr	3ª	Polidesportivo	Semana Livre	Dia Mundial da atividade física	
	7 Abr	4ª	Ginásio		Circuito de APF	
	9 Abr	6ª	Polidesportivo		JDC	
27ª	13 Abr	3ª	Exterior	Voleibol Ginástica APF	Construção dos 3 toques	
	14 Abr	4ª	Polidesportivo 2		Passe e manchete, 2x2, serviço por baixo e APF	
	16 Abr	6ª	Ginásio		Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual	
28ª	20 Abr	3ª	Ginásio	Voleibol Ginástica APF	Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual, coavaliação	
	21 Abr	4ª	Exterior			

	23 Abr	6ª	Polidesportivo		Sutentação de bola, serviço 1+1, 2x2
29ª	27 Abr	3ª	Polidesportivo	Voleibol Ginástica Orientação	Sutentação de bola, serviço 1+1, 2x2
	28 Abr	4ª	Polidesportivo 1		Jogo 2x2 sistema de jogo 0:2, orientação com cartões de controlo, coavaliação
	30 Abr	6ª	Ginásio		Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual
30ª	4 Mai	3ª	Polidesportivo	Voleibol Ginástica Orientação	Jogo 2x2 sistema de jogo 0:2, orientação com cartões de controlo
	5 Mai	4ª	Ginásio		Palestra - PSP
	7 Mai	6ª	Polidesportivo / Ginásio		Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual
31ª	11 Mai	3ª	Ginásio	Voleibol Ginástica Orientação	Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual
	12 Mai	4ª	Polidesportivo 2		Jogo 2x2 sistema de jogo 0:2, orientação com cartões de controlo
	14 Mai	6ª	Exterior		
32ª	18 Mai	3ª	Polidesportivo	Voleibol Ginástica Orientação	Jogo 2x2 sistema de jogo 0:2, orientação com cartões de controlo, entrega da coavaliação
	19 Mai	4ª	Exterior		
	21 Mai	6ª	Ginásio		Minitrampolim, trave, boque, gestos de língua gestual, entrega da coavaliação
33ª	25 Mai	3ª	Polidesportivo	Testes Fitescola	Teste Fitescola
	26 Mai	4ª	Polidesportivo 1		Testes Fitescola
	28 Mai	6ª	Ginásio		Testes Fitescola
34ª	1 Jun	3ª	Exterior	Testes Fitescola Voleibol e Ginástica	Testes Fitescola - Vaivém
	2 Jun	4ª	Ginásio		Coavaliação de ginástica 2
	4 Jun	6ª	Exterior / Polivalente		Avaliação de Voleibol e coavaliação 2
35ª	8 Jun	3ª	Ginásio	Voleibol e Ginástica	Avaliação de ginástica parte 1
	9 Jun	4ª	Polidesportivo 2		Avaliação de voleibol parte 2 e relatório
	11 Jun	6ª	Ginásio		Avaliação de ginástica parte 2
36ª	15 Jun	3ª	Polidesportivo	Semana Livre	JDC
	16 Jun	4ª	Exterior		JDC
	18 Jun	6ª	Polidesportivo		Autoavaliação e JDC

Anexo 5. Dia Mundial da Alimentação.



outubro de 2020

Dia Mundial da Alimentação: 16 de

GUIÃO DE ATIVIDADE

INICIA NA AULA DE ED. FÍSICA DO DIA 16 DE OUTUBRO E CONTINUA EM TRABALHO AUTÓNOMO

OBJETIVOS: Promover hábitos de vida saudáveis; Envolver as famílias; Envolver os jovens no compromisso “Pensar global -Agir local” - concretização dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável - ODS (nomeadamente os objetivos 3,12,13 e 15 - ver imagem); Promover o trabalho colaborativo e as relações interpessoais.

Contextualizar a atividade:

- 1.1. O Dia Mundial da Alimentação é celebrado pelas Nações Unidas com o objetivo de fazer um apelo global à erradicação da fome, por um mundo em que alimentos nutritivos estejam disponíveis e sejam acessíveis a todos, em qualquer lugar. António Guterres (Português e atual Secretário Geral das Nações Unidas) afirmou recentemente que “esta é a batalha das nossas vidas”.
- 1.2. Vivemos na “parte do mundo” que não sofre com a escassez de alimentos, mas que tem aumentado a prevalência de doenças associadas aos maus hábitos alimentares. Vamos relembrar os princípios da Dieta Mediterrânea que foi consagrada pela UNESCO Património Imaterial da Humanidade.
2. Estafeta da Pirâmide Alimentar: o aluno retira um papel (com indicação de constituinte da Pirâmide) - se tiver dúvidas consulta a Pirâmide que está dentro de uma mica no chão, a meio do percurso – coloca no local correto na pirâmide vazia. No final, a equipa verifica se os papéis foram colocados no local adequado. Por cada papel errado, a equipa tem uma penalização de 2 segundos. Ganha a equipa que concluir o desafio em menos tempo.
3. No fim do jogo, o professor distribui uma folha de tarefa por grupo de trabalho. Chama a atenção para a importância do pequeno almoço na adoção de hábitos de vida saudável, referindo os benefícios da sua toma e o que pode acontecer quando não se tem este hábito. Refere também a importância dos produtos alimentares que são adquiridos tendo em vista o compromisso com os ODS.
 - 3.1. Os alunos leem a informação e iniciam a proposta de trabalho (alertar para dois aspetos que devem ser considerados excecionais: “*e quando não existe tempo para tomar o pequeno almoço*” e “*não tomar o pequeno almoço em família durante a semana*” - devemos criar condições para que seja possível, contrariando hábitos instalados, por exemplo acordando 10 min mais cedo, preparar a mesa antes de deitar, colaboração de toda a família na preparação da refeição, ...
 - 3.2. Os vídeos devem ter a duração de 1 a 2 minutos.

3.3. Os prazos de conclusão podem ser negociados, em função das possibilidades dos alunos, mas não devem alongar-se em demasia.

Catarina Cachapuz & Rita Pacheco & Núcleo de Estágio da FADEUP

Trabalho realizado em parceria com o Núcleo de Estágio de Biologia da FCUP.

Colaboração do prof. de TIC no trabalho de vídeo.



Anexo 6. Dia Mundial do Não Fumador.



Querem fazer-te crer que fumar é fixe. Não é!

O consumo de tabaco é um dos fatores que coloca em risco a tua saúde. Muitas vezes, em idades jovens, começa-se a fumar por brincadeira, para experimentar ou por imitação... mas, o vício de fumar instala-se rapidamente. A nossa mensagem é: **não fiques dependente de qualquer produto que te retire a liberdade de decisão.**

Uma das consequências mais imediatas do consumo de tabaco é a diminuição da resistência aeróbia. Um jovem que começa a fumar cansa-se mais facilmente! **Para celebrar o Dia do Não fumador, propomos-te um desafio na área da aptidão aeróbia.**

Tarefa 1: Em grupo escolham, por consenso, um dos desafios propostos e registem o resultado de cada um dos colegas. Podem usar o telemóvel como cronómetro. Consultem o “FOLHETO” A com a explicação dos exercícios.

Desafios de Aptidão Aeróbia	
Desafio 1	Número máximo de saltos à corda em 2 minutos! Escolhe a melhor forma de saltares!
Desafio 2	Número máximo de <i>up down</i> em 2 minutos!
Desafio 3	Qual o tempo que demoras a fazer 15 <i>burpees</i> ?
Desafio 4	Número máximo de <i>skippings</i> em 1 minutos!
Desafio 5	Número máximo de percursos (20 metros rápidos e 10 metros lentos) em 3 minutos!
Desafio 6	Qual o tempo que demoras a fazer 20 saltos de joelhos ao peito?
Desafio 7	Número máximo de <i>jamping jacks</i> em 1 minuto!
Desafio 8	Qual o tempo que demoras a fazer 20 saltos de kanguru?
Desafio 9	Número máximo de percursos em 3 minutos!

Resultados obtidos

Nº desafio	NOMES DOS ELEMENTOS DO GRUPO / Resultados individuais					

Tarefa 2: Em grupo, pensem e escrevam **uma frase que possa servir para uma campanha de prevenção de tabagismo destinada a um público em idade escolar.**

Tarefa 3: Reflexão sobre o trabalho realizado

Para responder de acordo com o consenso e parecer de todos os elementos do grupo.	1 a 5 (1- não se verificou; 5- Excecional)
Fomos capazes de nos ouvir? Discutimos para chegar a consensos?	
O trabalho foi feito em grupo, todos contribuíram e acompanharam o processo até ao final?	
Como avaliam o interesse e contributo da tarefa proposta para a formação de cada um	
Como avaliam o trabalho produzido pelo grupo	

Anexo 7. Ficha de registo dos teste Fitescola e de reflexão sobre os resultados do grupo.

Fitescola		Peso 1 ^{op}	Peso 2 ^{op}	Peso 3 ^{op}	Alt 1 ^{op}	Alt 2 ^{op}	Alt 3 ^{op}	Vai vêm 1 ^{op}	Vai vêm 2 ^{op}	Vai vem 3 ^{op}	Abdominais 1 ^{op}	Abdominais 2 ^{op}	Abdominais 3 ^{op}	Flexões Braços 1 ^{op}	Flexões Braços 2 ^{op}	Flexões Braços 3 ^{op}	Impulsão Horizontal 1 ^{op}	Impulsão Horizontal 2 ^{op}	Impulsão Horizontal 3 ^{op}	Agilidade 4x10 1 ^{op}	Agilidade 4x10 2 ^{op}	Agilidade 4x10 3 ^{op}	Velocidade 1 ^{op}	Velocidade 2 ^{op}	Velocidade 3 ^{op}	
TURMA: _____	Nomes (respeitar a ordem da pauta)																									

12

Fitescola		1 ^{op}		2 ^{op}		3 ^{op}		1 ^{op}		Esq		Esq		Tendo em conta os resultados obtidos e os valores de referência para a tua idade e género (ver tabelas Fitescola) faz um breve balanço por período, referindo: os pontos fortes do grupo; os pontos fracos e estratégias para melhorar.
TURMA: _____	Nomes (respeitar a ordem da pauta)	Flex MI Esq	Flex MI Dir	Flex MI Esq	Flex MI Dir	Flex MI Esq	Flex MI Dir	Flex Ombro Esq 1- Sim/ 2 Não	Flex Ombro Dir	Flex Ombro Esq 2 ^{op}	Flex Ombro Dir	Flex Ombro Esq 3 ^{op}	Flex Ombro Dir	
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1. PERÍODO 2. PERÍODO 3. PERÍODO
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	
								1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	

Ativ
Aced

Anexo 8. Ficha de Avaliação Diagnóstica de Badminton.

Avaliação Diagnóstica de Badminton (Tarefa 1 da unidade de Badminton_9Ano)

Grupo _____ 9º
ano/turma _____

1. Leiam atentamente as ações que vos pedimos para observar. Percebem o que cada uma delas significa? Em caso de dúvida, procurem a professora.
2. Durante a aula, observem atentamente os vossos colegas (heteroavaliação) e procurem perceber as vossas capacidades (autoavaliação).
3. Preencham a grelha de avaliação diagnóstica, colocando à frente de cada ação: **Sempre (S); Às vezes (AV); Nunca (N)** - esta avaliação deve ser feita em conjunto por observador(es) e observado e deve resultar do consenso entre todos os envolvidos.
4. **No final**, analisem a grelha e façam uma **breve apreciação do estado inicial do vosso grupo**, realçando o que **precisam de trabalhar mais**. Para tal, podem usar o verso desta folha.

	Ações	Nomes					
Técnica	Pega da raquete correta						
	Perde constantemente o volante (deixa cair no chão).						
	Joga o volante pelo lado esquerdo e pelo lado direito						
	Serviço válido (da zona de serviço e alcança a zona de serviço adversária)						
Batimentos cooperação	Desloca-se, posicionando-se corretamente para realizar o batimento						
	Coloca o volante ao alcance do colega						
	Realiza 15 trocas consecutivas de volante com o colega						
Tática Jogo 1x1	Coloca com intenção o volante no lado oposto do adversário						
	Movimenta-se em função do volante						

	Recupera a posição base						
	No serviço coloca o volante em zona válida e 'longe' do adversário.						
Regulamento	Conhece e aplica, em situação e jogo, as principais regras: início e recomeço do jogo; marcação de pontos; principais faltas e incorreções;						
Comportamentais	Está empenhado e focado nas tarefas da aula.						
	Respeita as opções e as falhas do colega						
	Escolhe ações que promovam o êxito pessoal e o êxito do grupo						
	Respeita o material						
	Admite as correções que lhe são feitas						
	Mantém o distanciamento necessário e a higienização das mãos						



Anexo 9. UD de Badminton.

Tema	Auto e heteroavaliação diagnóstica	1ª Semana (Ginásio)	2ª Semana (Ginásio)	3ª Semana (Ginásio/Polivalente)	Conteúdos/comportamentos
- Pega correta da raquete de badminton; - Sustentação do volante; - Colocação do volante ao alcance do colega - Análise de trajetórias - Deslocamentos	- Identificar o nível dos alunos, tanto a nível técnico como tático - Promover a observação dos colegas - Promover a <u>auto-reflexão</u> Exercício 1: Sustentação de bola e de volante	Trabalho por estações: - Trabalho individual com diferentes batimentos; - Trabalho de grupo em estafeta e colaborativo; - Trabalho de pares			Jogo 1+1; Jogo da Volta ao Mundo; Jogo da Volta à Europa; Desafio da Sustentação do Volante: em pé, sentado e deitado; Jogo do Sustenta para Ganhar; Jogo da parede Jogo da Estafeta Ténis de mesa: <u>exercitação técnica individual</u> ; 1+1 e 1x1
- Batimentos de direita; - Batimentos de esquerda; - Serviço Longo; - Clear; - Lob	Exercício 2: Jogo 1+1		Trabalho por estações: - Trabalho de grupo - Trabalho a pares; - Situação jogo individual: 1+1	Trabalho de grupo Trabalho a pares; Situação jogo individual: 1+1	Jogos dos Batimentos; Jogo do Serviço interdito; Jogo do Serviço longo e Clear; Jogo do batimento longo Jogo da Sustentação; Jogo da Volta ao Mundo; Jogo da Volta à Europa.
Avaliação e auto/heteroavaliação				Serviço (5 serviços: 2 esquerda, 2 da direita e 1 de precisão); jogo 1+1 (3 minutos, a 6 metros de distância)	Exercício de serviço; Jogo 1+1
Cultura Desportiva	Regulamento básico específico (pontuação e serviço), terminologia da modalidade (raquete e volante; campo de jogo; serviço; clear e lob) e história da modalidade.				Apresentação teórico-prática (contextualizada com as propostas de trabalho)
Conceitos Psicossociais	Trabalho colaborativo; Respeito pelos colegas; Entreatajuda; <u>Fairplay</u> ; Respeito pelas regras.				Introduzir o papel de observador no sentido de promover a heteroavaliação.
Capacidades Motoras	Capacidade de Velocidade de Reação; Agilidade; Resistência; Força Muscular;				Utilização de exercícios específicos para o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras: no aquecimento e em estações de trabalho autónomo.



Anexo 10. Exercícios de Aptidão Muscular.

Inicial	Intermédio	Avançado
---------	------------	----------

Exercícios para trabalhar força inferior

1	Agachamento	Agachamento Sumo	Agachamento com Salto
<p>DICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • não avançar os joelhos para além da ponta do pé • olhar para a frente • movimento de sentar numa cadeira 		 <p>igual ao anterior, mas pés e joelhos apontam para fora</p>	

2	Lunges	Lunges com elevação do Joelho	Lunges com salto
<p>DICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • não avançar os joelhos para além da ponta do pé • olhar para a frente 			

3	Stiff	Stiff Unilateral
<p>DICA</p> <p>Stiff – não dobrar as pernas; olhar para a frente;</p> <p>Stiff unilateral – Manter o equilíbrio; não passar o joelho da ponta do pé.</p>		




4	Elevação do Quadril	Elevação do Quadril Unilateral
<p>Dica</p> <p>Manter os pés e as mãos apoiados no chão.</p>		

Exercícios para trabalhar força média e força superior

1	Abdominais	Abs – Tesouras	Abs - Bicicleta
<p>DICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter a posição correta, fazendo as repetições devagar. • Cotovelo toca no joelho contrário na linha do umbigo 		 <p>Mãos debaixo dos glúteos.</p>	

2	Crunch a tocar nos calcanhares	Russian Twist com pés no chão	Russian Twist com pés no ar
<p>DICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter a posição correta, fazendo as repetições devagar 			 <p>“pernas” não balançam</p>


3	Extensões com joelho no chão	Extensões com 3 apoios	Extensões com 2 apoios
---	------------------------------	------------------------	------------------------

<p>DICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter as costas direitas e olhar para o chão • “puxar” o umbigo pra dentro e contrair os glúteos 			
---	---	--	---

4	Prancha Cotovelos ou Prancha Mãos	Prancha a Tocar nos Ombros	Prancha com rotação do tronco
<p>DICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter as costas direitas e olhar para o chão • “puxar” o umbigo pra dentro e contrair os glúteos • Na rotação: realizar o exercício lentamente. Os dedos apontam para o teto 			

5	Super Homem	Super Homem Alternado
<p>DICA</p> <p>Olhar dirigido para o chão; Contrair o corpo todo.</p>		

6	Flexões com joelhos no chão	Flexões
<p>DICA</p> <p>Manter a postura; “Puxar” o umbigo para dentro e contrair os glúteos.</p>		


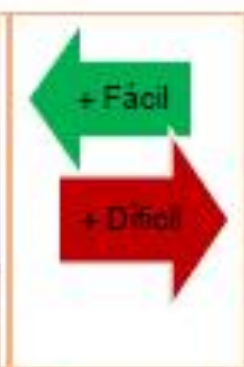





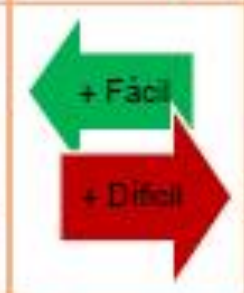







7	Triceps na parede	Mergulhos com "pernas" fletidas	Mergulhos com "pernas" esticadas
<p>DICA</p> <p>Manter a postura; "Puxar" o umbigo para dentro e contrair os glúteos.</p>			











8	Passo de Caranguejo	Passo de Caranguejo a tocar no pé
<p>DICA</p> <p>Manter a postura; só os pés e as mãos estão em contacto com o chão</p>		

Anexo 11. Exercícios de Resistência Aeróbia.

Inicial	Intermédio	Avançado
<p>1. Salto à Corda</p>  <p>DICA: Manter o corpo o mais vertical possível. Olhar dirigido</p>	<p>2. Up Down</p>  <p>De pé – cócargas com mãos no chão – passa para prancha. (1 – 2 – 3 do Burpee)</p> <p>DICA: “Puxar” o umbigo para dentro e contrair os glúteos.</p>	<p>3. Burpee</p>  <p>DICA: Colocar o peito no chão na posição 4</p>
<p>4. Skipping</p>  <p>DICA: Manter o corpo o mais vertical possível e alternar o movimento com os membros</p>	<p>5. Corrida Intervalada 20m Rápidos e 10m lentos</p> 	<p>6. Salto com Joelhos ao peito</p>  <p>DICA: os membros superiores ajudam no momento da impulsão: “balanço de trás para afrente e de baixo para cima)</p>
<p>7. Jumping Jacks</p>  <p>DICA: olhar dirigido para a frente</p>	<p>8. Salto kanguru</p>  <p>DICA: O joelho não pode avançar a linha do pé e os dois pés têm de sair do chão.</p>	<p>9. Vai e Vem</p> 

Anexo 12. Exercícios de Flexibilidade.

1			
2			
3			
4			
5			

<p>6</p> 	<p>+ Facile</p> <p>+ Difficile</p>	
<p>7</p> 	<p>+ Facile</p> <p>+ Difficile</p>	
<p>8</p> 	<p>+ Facile</p> <p>+ Difficile</p>	
<p>9</p> 	<p>+ Facile</p> <p>+ Difficile</p>	
<p>10</p> 	<p>+ Facile</p> <p>+ Difficile</p>	

Anexo 13. Desafios relativos à aptidão muscular, resistência aeróbia e flexibilidade.

Desafios de Aptidão Aeróbia	
Desafio 1	Número máximo de saltos à corda em 2 minutos! Escolhe a melhor forma de saltares!
Desafio 2	Número máximo de <i>up down</i> em 2 minutos!
Desafio 3	Qual o tempo que demoras a fazer 15 burpees?
Desafio 4	Número máximo de skippings em 1 minutos!
Desafio 5	Número máximo de percursos (20m rápidos e 10 lentos) em 3 minutos!
Desafio 6	Qual o tempo que demoras a fazer 20 saltos de joelhos ao peito?
Desafio 7	Número máximo de jamping jacks em 1 minutos!
Desafio 8	Qual o tempo que demoras a fazer 20 saltos de kanguru?
Desafio 9	Número máximo de percursos em 3 minutos!

Desafios de Flexibilidade	
Desafio 1	Melhor medição! De acordo com o teu nível! Mede desde o final das tuas costas até à ponta das mãos.
Desafio 2	Amplitude máxima de ombros! Tenta agarrar as mãos se conseguires
Desafio 3	Amplitude máxima na espargata! Melhora a tua amplitude, mede de um pé ao outro.
Desafio 4	Tocar com os pés no chão! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 5	Deitar no chão! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 6	Tocar com os joelhos no chão! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 7	Quanto tempo aguentas a tocar nos pés? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 8	Menor distância do chão, mede até teres o melhor valor! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 9	Quanto tempo aguentas a tocar no chão? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 10	Deitar o corpo no Chão! Começa pelos cotovelos! Escolhe o teu nível de dificuldade!

Desafios de Aptidão Muscular	
Desafio 1	Número máximo de agachamentos em 2 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 2	Número máximo de lunges em 2 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 3	Número máximo de stiff em 2 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 4	Número máximo de elevação do quadril em 2 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 5	Qual o tempo que demoras a fazer 30 abdominais? Escolhe o teu nível de dificuldade!

Desafio 6	Qual o tempo que demoras a fazer 20 extensões em prancha? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 7	Quanto tempo aguentas em prancha? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 8	Número máximo de super-homens em 1 minuto! Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 9	Quanto tempo demoras a fazer 30 flexões? Escolhe o teu nível de dificuldade!
Desafio 10	Número máximo de percursos em 3 minutos! Escolhe o teu nível de dificuldade!

Torneio de Badminton 9º

Olá! Sejam bem-vindos ao torneio de Badminton, hoje e na próxima aula vamos realizar uma competição entre os Grupos! Os jogos são realizados 1x1 e devem aplicar as regras de Jogo que aprenderam ao longo das aulas.

Como se Joga? Por baixo da fita separadora, estará um baralho com cartas com os números 2 a 10. Cada jogador tira uma carta à sorte vê a carta e coloca-a no chão novamente, junto ao baralho. Cuidado!!! O teu adversário não pode ver qual é o número da tua carta, apenas tu podes saber. Mas... para que serve o número da carta? O número é equivalente ao número de pontos que precisas de realizar, por exemplo, a tua carta era um 3, assim que marques 3 pontos vences o jogo, mostras a carta no fim para comprovar ao teu adversário que ganhaste!

Principais Regras:

- Quem marca o ponto é quem serve;
- O volante se sair fora do campo não é ponto;
- Não podes realizar mais que 1 batimento seguido;
- Não ganha quem tem mais pontos e sim quem chegar ao número de pontos equivalente ao número da carta!

Preencham a tabela com as vossas vitórias!

Grupo: _____

Nomes							
Nº de vitórias	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
	5 6 7 8	5 6 7 8	5 6 7 8	5 6 7 8	5 6 7 8	5 6 7 8	5 6 7 8
	9 10 11	9 10 11	9 10 11	9 10 11	9 10 11	9 10 11	9 10 11
	12 13 14	12 13 14	12 13 14	12 13 14	12 13 14	12 13 14	12 13 14
	15 16 17	15 16 17	15 16 17	15 16 17	15 16 17	15 16 17	15 16 17
	18 19 20	18 19 20	18 19 20	18 19 20	18 19 20	18 19 20	18 19 20

Anexo 15. Ficha de Avaliação Diagnóstica de Futebol.

Avaliação Diagnóstica de Futebol (Tarefa 1 da unidade de futebol)

Grupo _____ 9º
ano/turma _____

1. Leiam atentamente as ações que vos pedimos para observar. Percebem o que cada uma delas significa? Em caso de dúvida, procurem a professora.
2. Durante a aula, observem atentamente os vossos colegas (heteroavaliação) e procurem perceber as vossas capacidades (autoavaliação).
3. Preencham a grelha de avaliação diagnóstica, colocando à frente de cada ação: **Sempre (S); Às vezes (AV); Nunca (N)** - esta avaliação deve ser feita em conjunto por observador(es) e observado e deve resultar do consenso entre todos os envolvidos.
4. **No final**, analisem a grelha e façam uma **breve apreciação do estado inicial do vosso grupo**, realçando o que **precisam de trabalhar mais**. Para tal, podem usar o verso desta folha.

I - EXERCÍCIO DE CONDUÇÃO DE BOLA, DRIBLE, PASSE/RECEÇÃO E REMATE

II - JOGO DE FUTEBOL – 2X2 (Sem guarda-redes), durante 8 minutos

	Ações	Nomes					
Técnica	Olha para a bola (na condução de bola)						
	Perde constantemente a bola						
	Conduz a bola com o pé direito e com o pé esquerdo						
	No passe, coloca a bola “onde quer”						
	Remata - acerta no alvo						
No ataque	Afasta-se da bola – cria linhas de passe						
	Joga sozinho e quase nunca passa a bola.						
Na defesa	Tenta tirar a bola ao atacante						
	Movimenta-se para evitar a criação de linhas de passe						
	Interceta a bola						
Regulamento	Conhece e aplica, em situação e jogo, as principais regras: início e recomeço do jogo; marcação de golos; bola fora e reposição da bola em jogo; principais faltas e incorreções; marcação de livres e de grande penalidade; bola pela linha de fundo e reposição da bola em jogo,						
Comportamentos	Está empenhado e focado nas tarefas da aula.						
	Respeita as opções do colega						
	Aceita as falhas do colega						
	Escolhe ações que promovam o êxito pessoal e o êxito do grupo						
	Admite as correções que lhe são feitas						

Anexo 16. UD de Futebol.

Tema	Avaliação Diagnóstica	1ª Semana (Polidesportivo)	2ª Semana (Exterior)	3ª Semana (Polidesportivo)	4ª Semana (Exterior)	5ª Semana (Polidesportivo/Exterior)	6ª Semana (Polidesportivo/Exterior)	Conteúdos/comportamentos
Condução Recepção/Controlo Passe Equilíbrio Remate	Auto e Hétero Avaliação Diagnóstica tanto ao nível técnico como ao nível tático; Identificar o nível dos alunos, tanto a nível técnico como tático	Trabalho em estações: circuitos; estafetas; exercícios critério; jogos reduzidos						Jogo da Volta ao Cone Jogo da Corrida Louca Jogo do Recebe e Passa Jogo do Passa a Baliza Jogo do Estica o Passe Jogo do Passa e Pontua Jogo do Passa, recebe e Pontua Jogo do Triângulo Passador
Interceção Penetração Contenção Posição Defensiva	Exercícios 1º Exercício – condução de bola por dentro dos cones dispostos pelo campo;	Trabalho em estações: jogo 1x1 com 2 apoios; jogo 2x2; estafetas; circuitos						Jogo do Meinho Jogo do Remate Jogo do Conduz e Remata Jogo do Apoio Jogo do Losango Vicioso Jogo do 1x1 com Balizas Jogo (GR+1)x(1+GR)+ Joker Jogo 2x1+GR
Cobertura Ofensiva Mobilidade	2º Exercício – condução de bola com passe para o apoio, recepção do mesmo e remate para a baliza;			Trabalho de grupo: estafetas, vagas e jogo 2x2		Trabalho de grupo: estafetas, vagas e jogo 2x2 e 3x3		Jogo da Contenção Jogo (GR+2)x(2+GR) Jogo (GR+2)x(2+GR)+ Apoio
Cobertura Defensiva					Trabalho de grupo: estafetas, vagas e jogo 2x2			Jogo (GR+1)x(1+GR) Jogo (GR+2) x (2+GR) Jogo (GR+2) x (2+GR)+ Apoio
	3º Exercício – jogo 2x1							Ativar c
Avaliação e auto/heteroavaliação					Sinalizadores colocados em Zig Zag; Passar a bola controlada por baixo das barreiras contornando os cones entre as mesmas; Passe para o apoio e Remate para a baliza.		Sinalizadores colocados em Zig Zag; Passar a bola controlada por baixo das barreiras contornando os cones entre as mesmas; Passe para o apoio e Remate para a baliza.	Circuito de Avaliação
Cultura Desportiva	Regulamento básico específico (Lançamentos, golos e faltas), terminologia da modalidade (controlo de bola, passe e vai, penetração, cobertura defensiva, remate, bola e balizas)							Introduzir principais regras de jogo; Recurso à terminologia.
Conceitos Psicossociais	Respeito pelos colegas; Entreaduda; Fairplay; Respeito pelas regras.							Introduzir o papel de observador no sentido de observar os colegas e dar feedbacks sobre a performance dos mesmos.
Capacidades Motoras	Capacidade de Velocidade de Reação; Agilidade; Resistências; Força Muscular; Velocidade nos Deslocamentos.							Utilização de exercícios específicos para o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras.

Anexo 19. UD de Orientação.

Tema	1º Semana (Exterior)	2º Semana (Exterior)	3º Semana (Exterior)	4ª Semana (Exterior)	5ª Semana (Exterior)	Conteúdos/comportamentos
Relacionar o mapa e observação do terreno: -Encontrar no Mapa os objetos -Orientar o Mapa -Situar-se no mapa	Trabalho por grupos e estafetas entre pares e e triplas				Em equipas e pares	Saber ler o mapa Reconhecer os símbolos Orientar o mapa em função do terreno Técnica de progressão: orientar o mapa, dobrar e técnica do polegar Conhecer a legenda do mapa e simbologia das cores
-Realizar itinerários em função dos pontos -Marcar pontos no mapa -Analisar vários itinerários			Trabalho por estações: -Trabalho de grupo -Trabalho a pares;			Peddy-Papper Selfi-challenge Fotografias challenge Jogos de Esconder e encontrar objetos
Avaliação e auto/heteroavaliação				Em equipa (realizadas dentro dos grupos)		Percurso na escola, com o cartão de controlo preenchido corretamente
-Regras na natureza -Localização na natureza					Em equipas e pares	Peddy-papper Quinta do Covelo ou Parque de S. Roque Geocaching
Cultura Desportiva	Regulamento básico específico (Marcação dos cartões, penalização quando mal marcado, simbologia de orientação), terminologia da modalidade (Picotadores ou alicates, balizas, bussolas, cartão de controlo, mapa ou croqui) e história da modalidade.					Apresentação teórico-prática (contextualizada com as propostas de trabalho)
Conceitos Psicossociais	Trabalho colaborativo; Respeito pelos colegas; Entreatajuda; Fairplay; Respeito pelas regras.					Introduzir o papel de organizador e observador no sentido de promover a heteroavaliação.
Capacidades Motoras	Capacidade de Velocidade de Reação; Agilidade; Resistência; Força Muscular;					Utilização de exercícios específicos para o desenvolvimento das diferentes capacidades motoras: no aquecimento e nas sessões específicas de desenvolvimento das capacidades motoras.

Anexo 20. Questionário de automonitorização do esforço durante o Ensino a Distância.

26/07/2021

Automonitorização 2 - 9º ano 26/02/2021

Automonitorização 2 - 9º ano 26/02/2021

Esta ficha visa o registo do teu desempenho nos 4 exercícios pré estabelecidos com a tua professora.

Considera apenas a contagem referente a uma execução da semana.

O email do inquirido (null) foi gravado ao enviar este formulário.

***Obrigatório**

1. Email *

2. Nome *

3. Ano/turma : *

Marcar apenas uma oval.

9ºA

9ºB

9ºC

9ºD

9ºE

4. Numero:

A minha
monitorização

Realiza os exercícios abaixo descritos durante 30 segundos e conta o nº de repetições que consegues fazer em cada um deles.

5. Durante a semana em que dias realizaste 30 minutos ou mais de atividade física?

*

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sábado
- Domingo
- segunda
- Terça
- Quarta
- Quinta
- Sexta

6. Jumping Jack *



7. Flexões de Braços *



8. Flexões de Braços: assinale a técnica usada *



Marcar apenas uma oval.

- Segundo o protocolo F[Tesco]a (embora sem o ritmo - gravação audio)
- com joelhos no chão

9. Agachamentos *



10. Abdominais: segundo o protocolo FITescola - embora sem o ritmo - gravação áudio) *



11. Se quiseres deixa aqui uma mensagem para a professora.

Anexo 21. Atividade Circense – Espetáculo de Circo.



CIRCO ... SOZINHO EM CASA COM OS MEUS COLEGAS DE TURMA!

OBJETIVO: desenvolver as capacidades motoras: equilíbrio, coordenação, força, destreza e orientação espacial

ÁREAS DE COMPETÊNCIA QUE SE PRETENDE DESENVOLVER: criatividade; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; consciência e domínio do corpo

TAREFA FINAL:

Nas aulas foram exploradas diferentes propostas de tarefas. Agora, cada grupo define, de acordo com as suas características, qual é o aluno que vai desenvolver cada uma das propostas específicas. Podem (e devem) procurar um acompanhamento musical para as vossas propostas. O grupo terá de apresentar 5/6 propostas de criação (tantas quantos os elementos do grupo). Pretende-se que simule um pequeno Espetáculo de Circo!
Será um trabalho de cooperação em que todos contribuem para o produto final, que será apresentado através de 1 pequeno vídeo com uma duração de **2 a 4 minutos**. Procurem ser criativos

Tarefas	Proposta
Equilíbrio na Linha	Realiza uma sequência, sem sair da linha que marcaste no chão, com o mínimo de 5 elementos de equilíbrio.
Saltos	Realiza uma sequência com o mínimo de 5 saltos.
Malabares	Realiza, com malabares, uma sequência de movimentos. Procurar realizar o mínimo de 5 movimentos.

Dança com a Parede	Cria uma coreografia na parede, movimentando o teu corpo criando movimentos ou posições, poderás por exemplo imaginar que és um lagarto a subir a parede, ou uma árvore. Inventar no mínimo cinco poses contra a parede e depois repete a sequência de gestos, lenta ou rapidamente, conforme a música que escolherem para acompanhar.
Circuito de Destreza	Criar um circuito simples de destrezas motoras, com obstáculos estáveis para que os possas superar. Procurar explorar diferentes capacidades como: equilíbrio, força, coordenação!
Esquema de Força	Realizar uma sequência com o mínimo de 5 elementos de força, usando, por exemplo, pranchas.
VOU MAIS ALÉM: posso criar mais personagens, por exemplo, apresentador (mestre de cerimônias), orquestras, palhaço...consulta as propostas do Circo do Coliseu (ver classroom) ou dá asas à tua imaginação (mas tem cuidado!)	
Nunca esquecer a postura adequada assim como a tua segurança e do espaço que te rodeia!	



SUGESTÃO: peçam ajuda ao professor de informática para editar o vídeo

AValiação

Tarefa final Vídeo com espetáculo de circo	1. questões formais (25%) - cumpre os prazos - respeita o solicitado 2 – qualidade do trabalho (50%) <ul style="list-style-type: none"> • qualidade técnica individual em cada apresentação • ligação entre as várias apresentações (fio condutor) 3 - originalidade do trabalho / criatividade (25%) <ul style="list-style-type: none"> • atitude na apresentação (gravação) • vai mais além e acolhe algumas das sugestões dadas pelas professoras • vai mais além e apresenta ideias novas 	A classificação de cada participante no projeto terá em conta: <ul style="list-style-type: none"> • a participação e envolvimento nas aulas síncronas, destinadas à exercitação das habilidades motoras; • qualidade do trabalho final; • auto e heteroavaliação dos alunos
--	--	--

Cronograma das ações:	
Trabalho a desenvolver	Calendarização
Distribuição de tarefas, debate de ideias e início do trabalho	3ª semana – 22 a 26/2
Treino das tarefas, troca de opiniões	4ª semana 1 a 5 /3
Trabalho de grupo – circo (ponto da situação, trabalho de grupo, filmagem)	5ª semana 8 a 12/3
Trabalho de grupo – aferir as filmagens, retificar o que for necessário, concretizar a montagem e envio do produto final	6ª semana 15 a 19/3
Apresentação à turma do produto final. Auto avaliação do trabalho desenvolvido/ Reflexão final.	7ª semana – 22 a 26/3

Anexo 22. Desenvolvimento das Capacidades motoras.

Tarefa 3 APTIDÃO FÍSICA - DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS (trabalho de grupo)

NOME DOS ELEMENTOS DO GRUPO:


NOME DO PORTAVOZ:

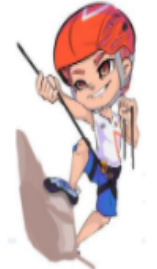
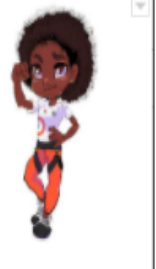
Propõem um exercício para o desenvolvimento de cada uma das capacidades motoras referidas

Componente da Aptidão Física	Capacidades motoras Condicionais	Definição	Proposta de exercício		
			Figura/desenho	Nome e descrição	Cuidados a ter, na execução técnica, para garantir a segurança
APTIDÃO AERÓBIA	Resistência	capacidade de suportar e recuperar da fadiga física e psíquica			
APTIDÃO NEUROMUSCULAR	Força	Capacidade de superar ou opor-se às resistências do movimento	Superior		
			Média		
			Inferior		
	Velocidade	Capacidade de realizar movimentos no mais curto espaço de tempo			
	Flexibilidade	Capacidade de realizar ações motoras de grande amplitude articular			

Ativar o
Aceda a Di

Anexo 23. Projeto “O meu nome é?”.

	<p>Concurso: “O NOSSO NOME É?” Participação de Turma</p> <p>Ano/ Turma: Professor: Escola: Contacto email do professor: Contacto telefónico do professor:</p>
---	---

		Mascote 1	Mascote 2
Nome – Mascote 1			
Nome – Mascote 2			
Breve memória descritiva e justificativa da escolha do(s) nome(s)			

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Inovação:** Refere-se ao nome mais criativo e inovador, que esteja relacionado com o objetivo das mascotes e a prática da modalidade;
- Objetividade:** nomes curtos, com significado e que estejam adequados às mascotes;
- Exclusividade:** nomes únicos/originais;
- Pertinência:** nomes que, na sua essência, façam (menção ou) alusão aos valores partilhados e defendidos pela FCMP.

Ativar c
Aceda a [

Anexo 24. UD de Ginástica de Aparelhos.

Unidade Didática de Ginástica de aparelhos							
Tema	ETAPA 1- fundamentos	ETAPA 2- Abordagem dos elementos Gimnásticos			ETAPA 3- Diferenciação		Conteúdos/ objetivos comportamentais
	2ºP	3ºP			3ºP		
Salto (minitrampolim)							
Salto em Extensão	Explorar os aparelhos (perder medos, ex.: saltar na lona do minitrampolim); Melhorar o controlo do corpo; Explorar movimentos rotacionais e longitudinais; Trabalhar várias situações de receção em equilíbrio no solo através de exercícios específicos;	Explorar os diferentes saltos por ordem de dificuldade e tendo em atenção o aluno; Realizar todos os saltos com corrida, chamada e receção controlado no colchão.	1º momento co-avaliação	Explorar os diferentes saltos por ordem de dificuldade e tendo em atenção o aluno; Realizar todos os saltos com corrida, chamada e receção controlado no colchão.	Diferenciar- realizar 3 dos saltos solicitados na UD à escolha do aluno. Explorar saltos extra UD.	2º momento co-avaliação	Diferenciar- realizar 3 dos saltos solicitados na UD à escolha do aluno. Explorar saltos extra UD.
Salto engrupado							
Mela Pirueta							
Pirueta Vertical							
Carpa							
Salto (Boque)							
Eixo	Explorar situações de chamada no solo e no trampolim reuther; familiarizar-se com aparelho (boque, ex.: passar o boque sem preocupações técnicas, subir a badia no boque, realizar o salto sem trampolim reuther e receção em equilíbrio no chão)	Salto com o boque com diferentes alturas com ou sem ajuda com recurso ao trampolim reuther.	1º momento co-avaliação	Salto com o boque com diferentes alturas com ou sem ajuda com recurso ao trampolim reuther.	Diferenciar- realizar os dois saltos (eixo e entre mãos) com ou sem ajuda. Explorar saltos extra UD (ex.: plinto longitudinal)	2º momento co-avaliação	Diferenciar- realizar os dois saltos (eixo e entre mãos) com ou sem ajuda. Explorar saltos extra UD (ex.: plinto longitudinal)
Entre mãos	Realizar saltos de coelho, para o plinto e salto em extensão para o solo.	Salto de coelho e salto entre mãos para o boque ou plinto transversal com ou sem ajuda		Salto de coelho e salto entre mãos para o boque ou plinto transversal com ou sem ajuda			

Auto e heteroavaliação; avaliação contínua; kahoots; observação direta; relatórios de grupo.

Trave							
Entrada a um pé, com chamada do outro pé	Familiarizar com a trave e explorar os diversos movimentos.	Explorar diferentes movimentos extra UD.	1º momento co-avaliação	Explorar diferentes movimentos extra UD.	Diferenciar-Realizar uma sequência com os movimentos previstos pela UD e acrescentar outras movimentos extra UD.	2º momento co-avaliação	Diferenciar-Realizar uma sequência com os movimentos previstos pela UD e acrescentar outras movimentos extra UD.
Marcha na ponta dos pés, à frente e atrás							
Mela volta, com balanço de uma perna							
Salto a pés juntos							
Avião							
lto em extensão com							
Aptidão Física	Desenvolver a força dos MS e MI, agilidade e flexibilidade através de exercícios específicos com transfere para os elementos ginásticos.						Consciência e domínio e tonicidade corporal
Cultura Desportiva	Ao longo das aulas desenvolver os alunos reconhecem os aparelhos, sabem transportar e colocar os aparelhos nos locais corretos/indicados. Conhece os elementos ginásticos.						Sabem as regras de segurança de utilização e de transporte dos aparelhos. Identificam os saltos, sabem as regras de elaboração de uma sequência.
Conceitos Psicossociais	Desenvolver valores como: resiliência, autonomia, respeito pelos outros e pelo material, trabalho de equipa, ajuda, responsabilidade, empenho e perseverança.						Respeita os colegas e as suas decisões, ajuda os colegas de grupo, respeita os materiais aceita as dificuldades pessoais e dos colegas. Procura superar-se.

Anexo 25. Ficha de coavaliação de Ginástica de Aparelhos.

Mini-Trampolim	A		Salto no boque / plinto	A		Trave	A		Malabarismo	A		Dança	A		Análise da performance dos colegas	A		Esforço por fazer mais e melhor para superar as dificuldades e/ou melhorar a performance	A	
	P			P			P			P			P			P			P	
Conseguo fazer os saltos: 3 saltos com articulação corrida/chamada; controle do corpo durante o salto e recepção em equilíbrio.			Conseguo fazer os 2 saltos (eixo e entre-mãos) com articulação corrida/chamada; controle total do corpo durante o salto e recepção em equilíbrio.			Vou mais além e realizo outros exercícios para além dos obrigatórios, sempre com a postura adequada			Vou mais além e realizo uma coreografia com outros exercícios para além dos obrigatórios			Crio uma coreografia utilizando: 1- a LGP nos versos especificados 2- os diversos deslocamentos; formações (em linha; em X, em círculo, etc...)			Todas as anteriores e ainda dou sugestões			Esforço-me por fazer todas as propostas e sempre que necessário peço ajuda aos meus colegas e à professora		
Conseguo fazer 2 saltos: com articulação corrida/chamada; controle do corpo durante o salto e recepção em equilíbrio.			Conseguo fazer 1 salto (eixo ou entre-mãos) com articulação corrida/chamada; controle total do corpo durante o salto e recepção em equilíbrio.			Realizo os exercícios obrigatórios com rigor e estou a construir a minha coreografia			Realizo os exercícios obrigatórios com rigor e estou a construir a minha coreografia			Utilizo várias formas de deslocamento (andar, saltar, rebolar, rodar, usar elementos gímnicos, etc.), variando sentidos e direções para criar formações diferentes entre o grupo (em linha, em roda, em xadrez), feitas ao mesmo tempo ou em vaga.			Ajudo os meus colegas a encontrar os erros que estão a cometer			Não desisto enquanto não consigo		
Ainda sinto dificuldades na articulação corrida/chamada e/ou no controle do corpo durante o salto e/ou na recepção em equilíbrio.			Conseguo transpor os aparelhos, mas sem realizar os saltos com rigor			Realizo os exercícios obrigatórios, mas ainda com pouco rigor e sem intenção de criar uma coreografia			Realizo os exercícios obrigatórios, mas ainda com pouco rigor e sem intenção de criar uma coreografia			Digo em LGP os versos escolhidos com rigor e sincronismo entre o grupo			observo os meus colegas quando eles estão a fazer os exercícios			Tento fazer, mas desisto com facilidade		
O Mini-trampolim é um obstáculo intarnsponível			Os dois aparelhos (boque e plinto) são um obstáculo intarnsponível			Límito-me a passear em cima da trave sem intenção de fazer uma coreografia			Límito-me a "brincar" com as bolas			Ainda estou a aprender a dizer os versos em LGP			não presto atenção ao trabalho dos meus colegas			Quando não consigo fazer sento-me e espero que passe o tempo da estação		
Não Observado			Não Observado			Não observado			Não observado			Não observado			Não observado			Não observado		

Anexo 26. UD de Voleibol.

Unidade Didática de Voleibol				
Tema	Planeamento para 13 aulas		Conteúdos/ objetivos comportamentais	
Sustentação de bola		Explorar a situação de cooperação 1+1 através de: 1- exercícios de passes e manchetes; 2- deslocamentos para o local de queda da bola; 3- explorar situações que promovam os 3 toques através de exercícios específicos; 4- exercícios que promovam a precisão no 3ºtoque; 5- exercícios que promovam a precisão no serviço	Passé e manchete: 1-reenvia a bola sem limite de toques; 2- pode dar até 2 toques; 3- Envia a bola direta. Serviço por baixo- 1 - começa a uma distância confortável; 2- aumentar gradualmente distância até aos 6m; 3- Direcionar o serviço em função da direção do colega Enquadramento- lê a trajetória da bola e desloca-se e posiciona-se em função da mesma	
Aprender a deslocar-se em função da trajetória da bola				
Aprender a orientar a trajetória da bola				
Diferenciar o elemento técnico em função da trajetória da bola				
Construção dos 3 toques		avaliação contínua: coavaliação em 2 momentos da unidade. Auto e		
Aprender as funções de recebedor, distribuidor e atacante	Exercícios específicos de diferenciação entre recebedor, distribuidor e atacante			Intervém sobre a bola orientando-a para o alvo após a receção (distribuidor); Desloca-se para junto da rede depois de receber e passar a bola para o distribuidor (recebedor);
Aprender a deslocar-se em função dos colegas de equipa	Exercícios específicos com serviço, passe e manchete em cooperação 1+1.			
Aprender a deslocar-se em função dos colegas de equipa	Exercícios específicos com serviço, passe e manchete em cooperação 1x1.			
Jogo 2x2		Encadeia as técnicas de serviço, receção e distribuição; desloca-se em função da situação de jogo adotada; Comunica com o colega de equipa; procura colocar a bola em espaços vazios do campo adversário		
Aprender a deslocar-se em função da situação de Jogo 0:2	Situação de jogo 2x2 em estrutura 0:2			
Aprender a deslocar-se em função da situação de Jogo 1:1	Situação de jogo em estrutura 1:1			
Orientar o jogo em função da disposição da equipa adversária	Situação de jogo 2x2 em estrutura 0:2 e estrutura 1:1		Tem visão de jogo e procura espaços vazios causando dificuldades na equipa adversária.	
Aptidão Física	Desenvolver a força dos MS e MI, velocidade de reação e agilidade através de exercícios específicos.		Capacidade de reagir durante o jogo e deslocar-se atempadamente. Reage em consonância com os estímulos do jogo	
Cultura Desportiva	Ao longo das aulas desenvolver as funções de árbitro e aprender as regras fundamentais de jogo (bola fora, bola dentro, autorização para servir, mudança de set e mudança de campo)		Conhece as regras do jogo e os gestos de arbitragem	
Conceitos Psicossociais	Desenvolver valores como: resiliência, autonomia, respeito, trabalho de equipa, entreatajuda, responsabilidade, empenho e perseverança.		Respeita os colegas e as suas decisões, coopera com os colegas, aceita a vitória e derrota	

Aceda a Def

Protocolo de avaliação de Unidade de Ginástica

Ginástica de aparelhos (Minitrampolim; boque/plinto; Trave) + Dança

PARÂMETROS CONSIDERADOS	Valor percentual	Instrumentos utilizados	Descritores do perfil dos alunos
Avaliação contínua / observação em contexto de aula	40%	Registos de observação do professor com base em: - Envolvimento nas tarefas (empenho, resiliência) - Cumprimento do estipulado (regras, responsabilidade, autonomia)	Resolução de problemas; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Relacionamento interpessoal Consciência e domínio do corpo; Sensibilidade estética e artística
Classificação obtida na prova de ginástica	40%	Grelha de classificação (exercícios obrigatórios – 94% e vou mais além – 6%)	Consciência e domínio do corpo; Sensibilidade estética e artística
Apresentação oral	20%	Balanço sobre o trabalho realizado: como praticante, como juiz e ao nível da dinâmica de grupo	Pensamento crítico e criativo Informação e Comunicação

Anexo 29. Competição de Ginástica de Aparelhos.

Grelha de observação de GINÁSTICA DE APARELHOS / DANÇA

nome dos alunos do grupo	identificação salto / riscar o aparelho que não foi usado	Mini-trampolim						Saltos no boque ou plinto				Trave			Esquema dança	Nota grupo*	Total sem bonificações	Total com bonificações (até 10% em cada *)
		salto 1		salto 2*		salto 3*		eixo		entre-mãos		Esquema com exercícios obrigatórios	Postura	Vou mais além*				
		C.C	Rec.	C.C	Rec.	C.C	Rec.	C.C	Rec.	C.C	Rec.							
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			95	
																	#DIV/0!	
																	#DIV/0!	
																	#DIV/0!	
																	#DIV/0!	
																	#DIV/0!	
																	#DIV/0!	
																	#DIV/0!	
																	#DIV/0!	

* bonificação de até 10% se realizar corretamente as seguintes opções: MT - opção por carpa e pirueta; opção por saltos no plinto; vai mais além na Trave e qualidade do esquema de dança

controle do corpo (C.C.)	5	controle total do corpo durante a corrida, chamada e salto propriamente dito e postura adequada
	4	controla o corpo durante a corrida, chamada e salto propriamente dito, mas não tem uma postura adequada
	3	não faz a ligação corrida/chamada ou não define bem o salto ou tem uma impulsão muito pequena
	2	Não controla o corpo
	1	não faz
Receção (Rec.)	5	flete as pernas e fica "em sentido", sem mexer os pés.
	4	dá no máximo 1 passo
	3	termina o salto e não fica parado
	2	sai fora do colchão ou não fica de pé
	1	não faz
Trave	5	Realiza todos os exercícios obrigatórios sem desequilíbrios e com boa postura/atitude, incluindo entrada e saída do aparelho.
	4	Realiza os exercícios obrigatórios com boa postura/atitude, mas alguns desequilíbrios
	3	Realiza os exercícios obrigatórios com alguns desequilíbrios e com má postura/atitude
	2	Não realiza todos os exercícios obrigatórios; má postura/atitude; muitos desequilíbrios
	1	não faz

Anexo 30. Apresentação oral de Ginástica.

1. Prepara com os teus colegas uma apresentação oral com as seguintes características:
 - Tempo de duração: máximo 3 minutos
 - Todos têm de falar
 - O objetivo é fazer um balanço sobre o trabalho que realizamos na ginástica / dança
2. Segue este guião para preparar a apresentação. Mas, atenção, **NÃO TE LIMITES A DAR RESPOSTAS AOS TÓPICOS APRESENTADOS**

Tópicos	Anotações do grupo
O que gostamos mais de fazer. Porquê?	
O que gostamos menos de fazer. Porquê?	
Qual foi o aspeto mais positivo do nosso trabalho enquanto grupo?	
O que faríamos de diferente em termos de trabalho de grupo?	
Houve algum desafio que julgávamos não conseguir fazer?	
Sugestão para a professora	
À escolha do grupo	

3. Realiza a auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido pelo grupo, de acordo com os parâmetros expostos e tendo em atenção a com a legenda: 1 (não) / 2 (muito pouco) / 3 (algumas vezes), 4 (quase sempre) e 5 (sempre). **NOTA:** Os valores têm de resultar da concordância de todos os elementos do grupo.

Responde às questões respeitando a seguinte escala: 1(não) / 2 (muito pouco) / 3 (algumas vezes) / 4 (quase sempre) e 5 (sempre)	Crio bom ambiente de trabalho	Aceito as ações e falhas pessoais e dos colegas	Esforço-me por fazer mais e melhor	contribuo para o espírito de interajuda dentro do grupo	Média das 4 colunas	OBSERVAÇÕES (quero acrescentar algo...)
nomes dos elementos do grupo						

Protocolo de avaliação de VOLEIBOL

PARÂMETROS CONSIDERADOS	Valor percentual	Instrumentos utilizados	Descritores do perfil dos alunos
Avaliação contínua / observação em contexto de aula	40%	Registos de observação do professor com base em: - Envolvimento nas tarefas (empenho, resiliência) - Cumprimento do estipulado (regras, responsabilidade, autonomia) Registos de coavaliação	Resolução de problemas; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Relacionamento interpessoal Consciência e domínio do corpo;
Observação direta em situação de jogo 2x2	40%	Grelha de classificação (serviço; jogo 2x2 – realização de ações decisivas e eficazes e ocupação do espaço/dinamismo em campo)	Consciência e domínio do corpo; Resolução de problemas
Relatório	20%	Balanço sobre o trabalho realizado: como praticante, como juiz, como observador e ao nível da dinâmica de grupo	Pensamento crítico e criativo Informação e Comunicação

Anexo 32. Grelha de avaliação de Voleibol.

Serviço	G1	G2	G3	G4	Realiza ações decisivas e eficazes	Ocupação do espaço				Observador/árbitro	Análise do jogo	cooperação com os colegas; aceitação das ações e das falhas pessoais e dos colegas; esforço por fazer mais e melhor																	
						G1	G2	G3	G4				G1	G2	G3	G4													
Causa dificuldade ao adversário					Adequa a tomada de decisão à análise do adversário					Articula a posição em campo com os colegas de equipa					Toma decisões adequadas, aplica os gestos específicos adota uma postura acertada ("vestir a pele")					Propõe estratégias de melhoria					Sempre				
Coloca a bola onde quer					Mostra intenção e eficácia na ação					Posiciona-se consoante a necessidade					Toma decisões adequadas					Explica o resultado					Quase sempre				
Passa a rede					Dá continuidade às jogadas					Chega frequentemente e atrasado à bola					Arbitra sem segurança					Conhece e aceita o resultado					Por vezes				
Não passa a rede					É frequentemente responsável pela interrupção das jogadas					Está parado					Conhece mal o regulamento					Conhece o resultado					Raramente				
Não observado					Não Observado					Não observado					Não observado					Não observado					Não observado				

Anexo 33. Questionário “Reflexão sobre a minha experiência no E@D” na visão dos alunos.

Reflexão sobre a minha experiência no E@D

Este questionário enquadra-se num estudo relativamente ao Ensino à Distância (E@D) e tem como propósito captar a visão dos alunos relativamente à sua Vida Escolar no E@D, com um olhar mais específico sobre as aulas de Educação Física e ao lugar e espaço do exercício físico no E@D.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto) e destina-se a três turmas do 9ºano da Escola Cooperante. O questionário é anónimo e as respostas devem ser feitas de forma espontânea e sincera e devem ser dadas com atenção. O preenchimento do questionário demora cerca de 10 minutos e contém 25 questões.

***Obrigatório**

1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 14
- 15
- 15+

3. Numa escala de 1 a 4, qual é o valor que atribuis à disciplina de Educação Física? Considera o 1 - Nada útil; 2- Pouco útil; 3- Útil e 4 - Bastante útil. *

Marcar apenas uma oval.

- 1
 2
 3
 4

4. Praticas algum desporto fora da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

5. Se respondeste sim na questão anterior, qual é o desporto?

Eu e o meu dia-a-dia durante o E@D

Responde às afirmações que se seguem através de respostas de escolha múltipla, uma resposta curta e uma resposta onde assinalas o teu grau de concordância: 1- discordo totalmente; 2- concordo pouco com a afirmação; 3- concordo com a afirmação; 4- concordo totalmente com a afirmação.

6. Globalmente, faço um balanço positivo sobre a minha experiência do E@D *

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4
-

7. Senti falta de me mexer, durante o dia. *

Marcar apenas uma oval.

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

8. Foi fácil organizar o meu dia por forma a participar nas aulas síncronas, responder as tarefas pedidas e ainda ter tempo livre para fazer o que me apetecia. *

Marcar apenas uma oval.

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

9. Realizaste exercício físico, enquanto estavas em casa, para além das aulas de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. Tentaste arranjar alguma estratégia para combater o facto de passares maior parte do teu tempo sentado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. Se respondeste sim na questão anterior, qual foi a estratégia utilizada?

Eu e
o
E@D

Responde às afirmações que se seguem através de respostas de escolha múltipla, uma resposta curta e uma resposta onde assinales o teu grau de concordância: 1- discordo totalmente; 2- concordo pouco com a afirmação; 3- concordo com a afirmação; 4 - concordo totalmente com a afirmação.

12. A experiência escolar do confinamento do ano anterior permitiu-me estar mais preparado para a participação no E@D deste ano. *

Marcar apenas uma oval.

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

13. Escreve uma palavra que descreva o que sentiste pelo facto de estares sempre no mesmo espaço durante o período de aulas online. *

14. É mais difícil aprender os conteúdos das diversas disciplinas, na situação de E@D. *

Marcar apenas uma oval.

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

15. Quando tinha dúvidas, conseguia perceber o que os professores me explicavam, mesmo estando no E@D. *

Marcar apenas uma oval.

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

16. O facto de ter realizado as tarefas propostas com um maior grau de autonomia durante o E@D contribuiu para eu me tornar um aluno mais responsável e organizado. *

Marcar apenas uma oval.

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

Eu e o
E@D em
Educação
Física

Responde às afirmações que se seguem através de respostas de escolha múltipla, lista de verificação, uma resposta curta e uma resposta onde assinales o teu grau de concordância: 1= discordo totalmente; 2= concordo pouco com a afirmação; 3= concordo com a afirmação; 4= concordo totalmente com a afirmação.

17. Durante as aulas de Educação Física no E@D, senti falta de: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Interação com os meus colegas
- Espaço para realizar os exercícios propostos
- Realizar as atividades física desportivas (Ginástica, Orientação, Futebol e Voleibol)
- Interação com a professora
- Ar livre
- Interação com os colegas no balneário
- Da agitação e do barulho das aulas de Educação Física
- Outra

18. O facto de me levantar e de me mexer durante as aulas Educação Física, permitiu-me descontraír. *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. As aulas de Educação Física ajudaram-me a manter um estilo de vida mais ativo. *

Marcar apenas uma oval.

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

20. O que é que gostaste mais durante as tuas aulas de Educação Física no E@D? *

21. O que é que gostaste menos durante as tuas aulas de Educação Física no E@D? *

22. Quais foram as estratégias que gostaste ? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Trabalhos de Grupo
- Jogos (Kahoot)
- Circuitos de Aptidão Física
- Trabalhos Individuais
- Apresentação de vídeos
- Apresentações eletrónicas (PowerPoint)

23. Escreve uma frase que descreva a tua relação com os professores de Educação Física no E@D. *

24. As aulas de Educação Física ajudaram-me a manter a ligação com os meus colegas. *

Marcar apenas uma oval.

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

25. O que é que aprendeste nas aulas de Educação Física no E@D? (Considera apenas o que é mais importante para ti) *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários