

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A descoberta da profissão docente e o confronto com a realidade

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Rui Filipe Castro Brandão

Porto, setembro de 2022

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Brandão, R. F. C. (2022). A descoberta da profissão docente e o confronto com a realidade. Porto: R. Brandão. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; PRÁTICA DISTRIBUÍDA; RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO; APTIDÃO FÍSICA

AGRADECIMENTOS

Durante todo este meu percurso, houve o contributo de várias pessoas, que sem elas nada disto teria sido possível e a quem eu queria deixar um especial agradecimento.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por toda a minha formação e por todo o contributo para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

À Professora Orientadora Paula Batista, por todo o acompanhamento e orientação ao longo deste ano letivo.

Ao Professor Cooperante Paulo Cunha, por toda a disponibilidade, por toda a paciência, auxílio e partilha de conhecimento.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Daniel e Sérgio, pela partilha de conhecimentos, vivências e entreaajuda.

À Escola Cooperante, por me ter recebido de braços abertos e me ter ajudado a tornar o meu sonho mais perto da realidade.

Aos meus alunos, por me terem sempre respeitado e proporcionado uma experiência única e muito enriquecedora. Serão para sempre lembrados.

Aos meus pais, aos meus irmãos, à minha namorada, ao meu primo e restantes familiares e amigos, que sempre estiveram presentes, sempre me incentivaram e me apoiaram em todas as minhas decisões e nos momentos mais difíceis.

Muito obrigado a todos, por tudo!

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
ÍNDICE DE TABELAS.....	IIX
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XI
RESUMO.....	XIII
ABSTRACT.....	XI
V	
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVII
1. INTRODUÇÃO.....	3
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	7
2.1. QUEM É O RUI BRANDÃO?.....	7
2.1.1. PRIMEIRO PASSO EM BUSCA DO SONHO.....	9
2.1.2. SEGUNDO PASSO EM BUSCA DO SONHO.....	11
2.2. ACERCA DO ESTÁGIO PROFISSIONAL E DO SER PROFESSOR.....	13
2.2.1. DAS EXPECTATIVAS À REALIDADE	18
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	29
3.1. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
3.2. ESCOLA COOPERANTE	31
3.3. PROFESSOR COOPERANTE E PROFESSORA ORIENTADORA	35
3.4. NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	38
4. Área 1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	45
4.1. A TURMA QUE ME FOI ATRIBUÍDA.....	45
4.2. PLANEAMENTO.....	46
4.2.1. PLANEAMENTO ANUAL.....	47
4.2.1.1. ATIVIDADES FÍSICAS.....	48
4.2.1.2. APTIDÃO FÍSICA.....	53
4.2.1.3. CONHECIMENTOS.....	66
4.2.2. UNIDADES DIDÁTICAS.....	68
4.2.3. PLANOS DE AULA.....	70
4.3. A REALIZAÇÃO DO ENSINO.....	72
4.3.1. INSTRUÇÃO.....	72
4.3.2. GESTÃO DA AULA.....	75
4.3.3. JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	77

4.3.4.	GINÁSTICA	84
4.3.5.	BADMINTON.....	85
4.4.	AVALIAÇÃO.....	89
4.4.1.	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	89
4.4.2.	AVALIAÇÃO FORMATIVA	90
4.4.3.	AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM.....	91
4.4.4.	AVALIAÇÃO SUMATIVA	93
4.5.	A LECIONAÇÃO NO ENSINO BÁSICO.....	94
5.	ÁREA 2: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE.	101
5.1.	DIRETOR DE TURMA.....	101
5.2.	DESPORTO ESCOLAR.....	101
5.3.	TODOS OS PASSOS CONTAM.....	103
6.	A APTIDÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE TREINO EM ALUNOS DO 12.º ANO DE ESCOLARIDADE	107
6.1.	Resumo.....	107
6.2.	Abstract.....	108
6.3.	Introdução	109
6.4.	Metodologia.....	113
6.4.1.	Participantes.....	113
6.4.2.	Programa de desenvolvimento da aptidão física.....	114
6.4.3.	Procedimentos de recolha de dados	115
6.5.	Procedimentos de tratamento dos dados	118
6.6.	Resultados	118
6.7.	Discussão de resultados.....	121
6.8.	Conclusão e recomendações	123
6.9.	Referências Bibliográficas	123
7.	Conclusões finais e perspetivas futuras.....	131
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
	ANEXOS.....	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Planeamento anual – 1º Semestre.....	51
Figura 2: Planeamento anual – 2º Semestre.....	52
Figura 3: Plano de Treino (Fase 1).	59
Figura 4: Escada dos objetivos (Aptidão física).....	60
Figura 5: Ficha de avaliação para a aprendizagem (1ª aplicação da bateria de testes)..	61
Figura 6: Plano de Treino (Fase 2).	63
Figura 7: Estrutura do Plano de Aula.	72
Figura 8: Plano de treino.....	115

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das matérias ao longo do ano.....	50
Tabela 2: Plano de treino realizado por um aluno.	64
Tabela 3: Calendário de treinos semanal realizado por um aluno.	65
Tabela 4: Tabela de pontuações.....	66
Tabela 5: Exemplo de uma Unidade Didática.	69
Tabela 6: Quadros competitivos no badminton.	86
Tabela 7: Dados antropométricos dos alunos.	113
Tabela 8: Protocolo da bateria de testes.....	117
Tabela 9: Média (\pm) desvio padrão dos 5 testes aplicados, em dois momentos diferentes, a nível global.....	119
Tabela 10: Média (\pm) desvio padrão dos 5 testes aplicados, em dois momentos diferentes, na população feminina e na população masculina.	121

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Ficha de caracterização individual.....	147
Anexo II. Guião para elaboração do plano de treino.....	149
Anexo III. Exemplo de uma ficha de avaliação para aprendizagem.....	150
Anexo IV. Questão de aula nº2.....	151
Anexo V. Ficha vídeo-feedback	152
Anexo VI. Dados recolhidos do número de repetições executadas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, na força abdominal (N=49).....	154
Anexo VII. Dados recolhidos do número de repetições executadas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, na força dos membros superiores (flexões) (N=49).....	155
Anexo VIII. Dados recolhidos do número de repetições executadas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, no exercício de vaivém (N=39).....	156
Anexo IX. Dados recolhidos das distâncias atingidas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, na execução da impulsão horizontal (N=46).....	157
Anexo X. Dados recolhidos das alturas atingidas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, na execução da impulsão vertical (N=39).....	159

RESUMO

O presente relatório retrata o que foi realizado por um estudante estagiário (o autor) durante um estágio profissional supervisionado. Este resulta de um processo formativo do estudante estagiário em direção ao sonho de ser professor de Educação Física, abordando, assim, o seu percurso até ao momento em que sente que o seu sonho está perto de se tornar realidade. O estágio trata-se do primeiro contacto com a profissão docente, sendo um espaço repleto de inúmeras aprendizagens, não apenas na teoria mas em contexto real com a supervisão de profissionais mais experientes. A escola onde o estágio foi realizado foi numa escola secundária em Vila Nova de Gaia e a turma atribuída foi uma turma do 12.º ano de escolaridade. Este percurso não teria sido possível sem o apoio dos meus colegas estudantes estagiários, do professor cooperante e também da professora orientadora, que me guiaram e auxiliaram em todo o processo. Ao longo do presente relatório é apresentada a minha história, as dificuldades que senti e as estratégias utilizadas para ultrapassar essas dificuldades. Além disso, serão mencionadas as atividades em que estive envolvido e a minha participação dentro da comunidade escolar. As escolhas e decisões que tomei tiveram sempre como objetivo proporcionar um ensino de qualidade, bem como o meu desenvolvimento enquanto profissional. O uso da prática distribuída foi uma importante descoberta, uma vez que esta oferece maiores garantias de aprendizagem aos alunos. O uso da avaliação para a aprendizagem e o uso da tecnologia para o desenvolvimento do programa de aptidão física, também foram importantes descobertas, pois estas colocam o aluno no centro do processo educativo, ou seja, estes foram, efetivamente, construtores das suas próprias aprendizagens. Neste relatório, está ainda incluído um estudo de investigação-ação. Este estudo teve com objetivo avaliar o efeito da aplicação de um programa de desenvolvimento da aptidão física em alunos do ensino secundário. Os resultados obtidos indicam que o programa de treino aplicado aportou melhorias na aptidão física dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM; PRÁTICA DISTRIBUÍDA; RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO; APTIDÃO FÍSICA.

ABSTRACT

The present report portrays everything that was accomplished by a pre-service teacher (the author) during a supervised school placement. This results from a process of a pre-service teacher towards the dream of being a Physical Education teacher, thus approaching his path until the moment when he feels that his dream is close to becoming reality. The school placement is the first contact with the teaching profession and where numerous learnings are acquired, not only in theory but by experiencing the real context with the supervision of more experienced professionals. The school where the internship took place was in a secondary school in Vila Nova de Gaia and the assigned class was a 12th grade class. This journey would not have been possible without the support of my fellow intern students, the cooperating teacher, and the mentor teacher, who guided and helped me throughout this process. Throughout this report, my entire story will be presented, all the difficulties I felt, and the strategies used to overcome these difficulties. In addition, all the activities in which I was involved will be mentioned, as well as my participation within the school nucleus. All the choices and decisions I made always aimed to provide quality education, as well as my professional development. The use of distributed practice was an important discovery since it offers greater guarantees of learning to students. The use of assessment methodology for learning and the use of technology for the development of the physical fitness program were also important discoveries, as they place the student at the center of the educational process, that is, they become builders of their own learnings. This report also includes an action research study. This study aimed to evaluate the effect of applying a physical fitness development program in secondary school students. The results obtained indicate that the applied training program presents improvements in the physical fitness of the students.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; ASSESSMENT FOR LEARNING; DISTRIBUTED PRACTICE; TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP; PHYSICAL FITNESS.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACR- Aptidão Cardiorrespiratória
AD- Avaliação Diagnóstica
AF- Atividade Física
AM- Aptidão Muscular
ApF- Aptidão Física
AS- Avaliação sumativa
CoP- Comunidade Prática
DE- Desporto Escolar
DT- Diretor de Turma
EC- Escola Cooperante
EF- Educação Física
EE- Estudante Estagiário
EP- Estágio Profissional
FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
IMC - Índice de Massa Corporal
Km - Quilómetro
MAPJ- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
MCJI- Modelo de Competência nos Jogos de Invasão
MED- Modelo de Educação Desportiva
MID- Modelo de Instrução Direta
NE- Núcleo de Estágio
NEP- Núcleo de Estágio Profissional
PA- Planeamento Anual
PC- Professor Cooperante
PEE- Projeto Educativo da Escola
PNEF- Programa Nacional de Educação Física
PO- Professora Orientadora
REP- Relatório de estágio profissional
TGFU- Teaching Games for Understanding
UD- Unidade Didática

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

O documento que se segue, designado de Relatório de Estágio Profissional (REP), está inserido no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este tem como objetivo relatar todo o percurso de um estudante estagiário (o autor) durante uma prática de ensino supervisionada, que tem como finalidade integrar o estudante estagiário (EE), no contexto real, de forma progressiva e orientada, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros professores um desempenho crítico e reflexivo, capaz de proporcionar um ensino de qualidade e de estar preparado para qualquer desafio e exigência da profissão. ¹

O estágio profissional (EP) realizou-se numa escola secundária em Vila Nova de Gaia, caracterizando-se por um percurso que não teria sido possível sem a ajuda dos elementos do Núcleo de Estágio Profissional (NEP), ou seja, os meus colegas de estágio, professora orientadora (PO) e o professor cooperante (PC). Segundo Batista e Pereira (2014), o NEP deve atuar como uma comunidade prática, de forma a que os EE adquirem não só novos conhecimentos, como também novas competências.

O EP é a primeira oportunidade do EE poder vivenciar em contexto real a profissão que deseja exercer no futuro, fazendo a ligação da teoria à prática. É assim fundamental na formação académica e profissional, para que este se prepare e se consciencialize para o seu futuro enquanto professor. Segundo Formosinho (2009), o EP serve para integrar os alunos na profissão docente, desenvolvendo as competências essenciais para um desempenho docente competente.

É no EP que o EE constrói a sua identidade profissional, transformando o seu papel, isto é, deixando o papel de ser aluno para passar a ter o papel de

¹ Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Matos, Z. (2014).

professor. Neste percurso o EE encontra vários desafios, pois a escola está constantemente em processo de mudança e para isso este terá de se adaptar e estar preparado para acompanhar esta mudança. Ao longo do estágio foi possível perceber a enorme complexidade e responsabilidade da profissão docente, exigindo do professor um conhecimento contínuo e estar em constante atualização. Para além disso, não basta apenas ter conhecimento, é preciso saber utilizá-lo na prática e adaptar a cada contexto, transformando o conhecimento em aprendizagens significativas para os estudantes (Marcelo, 2009).

Ao longo deste REP irei abordar o que ocorreu ao longo do EP, em 6 capítulos. O primeiro capítulo é destinado ao enquadramento pessoal, onde é retratado o autor, o seu percurso, as suas vivências, o que o levou à escolha deste curso, o que é no seu entendimento o EP e o ser professor, as suas expectativas iniciais e o que ocorreu na realidade. O segundo capítulo destina-se ao enquadramento institucional, ou seja, a caracterização da escola cooperante (EC) e do NEP. O terceiro capítulo destina-se à organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a turma que me foi atribuída, planeamento (planeamento anual (PA), unidades didáticas e planos de aula), realização do ensino, avaliação (avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação para aprendizagem e avaliação sumativa) e experiência no ensino básico. O quarto capítulo destina-se à participação na escola e relações com a comunidade. O quinto capítulo destina-se ao desenvolvimento profissional, ou seja, o estudo de investigação-ação desenvolvido. Por fim, o sexto capítulo destina-se às conclusões finais e perspetivas futuras.

CAPÍTULO II

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. QUEM É O RUI BRANDÃO?

Eu sou o Rui Brandão, tenho 24 anos, sou natural de Espinho e desde muito cedo que tenho uma grande paixão pelo desporto. Até aos 5 anos de idade a minha infância foi marcada pelas brincadeiras de rua, com os meus amigos e vizinhos, sendo que também durante a adolescência e até mesmo na vida adulta pratiquei várias modalidades. Na família tenho várias pessoas ligadas ao desporto, sendo muitos deles atletas nas mais diversas modalidades e professores de Educação Física (EF) que sempre me incentivaram à prática de desporto. Dessa forma, desde cedo comecei a praticar vários desportos. O meu mundo sem o desporto não seria o mesmo, não teria o mesmo encanto nem o mesmo gosto. Além disso, foi o desporto que fez a pessoa que sou hoje em dia, através dos valores que este transmite.

Por influência de vários familiares que estão ligados ao futebol, principalmente o meu pai que foi atleta e árbitro de futebol e ao fim de semana sempre me levava aos jogos de futebol do clube da minha terra, que é o Sporting Clube de Espinho, começou a surgir uma grande paixão por esta modalidade. O fascínio de um menino de 8 anos ao ver os adeptos a vibrarem com o jogo fez com que este tencionasse um dia tornar-se um daqueles jogadores dentro de campo. Caso não fosse o futebol teria sido o voleibol. Na cidade onde nasci, estas duas modalidades reinam, levando multidões ao estádio e ao pavilhão, ao qual o meu pai muitas das vezes após terminar o jogo de futebol, levava-me ao pavilhão para ver os jogos de voleibol. Para além disso, a minha irmã foi jogadora de voleibol durante vários anos, chegando até a representar a seleção nacional.

Até aos 8 anos, apesar de ter praticado outros desportos, já estava bem presente a minha paixão pelo futebol. Na escola, andava sempre com uma bola e passava os intervalos todos a jogar e nem assim ficava cansado, pois mal saía da escola, ia ter com os meus amigos que viviam no meu prédio, para estes irem jogar futebol comigo. Ao fim de semana passava o dia inteiro com uma bola a

jogar, e só parava para almoçar. Só estava em frente a uma televisão para ver jogos de futebol ou para jogar jogos de futebol na minha consola. Aos 8 anos de idade, fiz a minha primeira captação no Sporting Clube de Espinho, que me aceitou e me acolheu, fazendo com que esta minha paixão se tornasse realidade. A partir daí a minha ligação com o futebol nunca mais acabou, permanecendo até aos dias de hoje. Esta vivência no futebol, deu-me bastantes bases para o meu papel enquanto professor. Aqui adquiri os valores que o desporto passa para quem o pratica, tais como a responsabilidade, disciplina, dedicação, superação, cooperação e espírito de equipa, que foram os valores que sempre tentei transmitir aos alunos durante este ano de estágio. Quanto ao facto de ter desempenhado o papel de capitão também fez com que adquirisse o espírito de liderança, que durante o estágio foi fundamental para conseguir liderar, influenciar e motivar os alunos para que estes atingissem os objetivos propostos. Além disso, facilitou-me a lecionação da modalidade de futebol por todo o conhecimento que fui adquirindo ao longo dos anos.

No 2.º ciclo apareceu a disciplina de EF e o gosto pelo desporto foi crescendo cada vez mais. Sentia um enorme prazer a realizar as aulas de EF, pois era sem dúvida a disciplina que mais gostava, “sentia-me na minha praia”, corria, saltava, praticava modalidades sobretudo futebol, ajudando a libertar um pouco das outras disciplinas, pois a EF é a única disciplina que trata as questões da corporalidade e do movimento que são essenciais à aprendizagem. Este período, para além de ser marcado em grande parte pelo futebol, também foi um período em que decidi experimentar outras modalidades, tanto em clubes como no desporto escolar (DE). Pratiquei também voleibol, andebol, natação, esgrima e surf, percebendo assim que, apesar de gostar do desporto em geral, a minha grande paixão era, e é o futebol.

Já no ensino secundário, foi um período em que acabei a minha formação de futebol e aí se deu a minha transição dos juniores para os seniores. Como tinha que ter um nível de preparação física mais elevado comecei também a frequentar o ginásio. Este foi um período marcado por algumas mudanças, em que tive que optar por alguns caminhos. Começava a chegar a hora de decidir

que curso pretendia escolher. Sempre com o desporto no pensamento, pois toda a minha vida se resumia ao mesmo. Sempre tive o sonho de ter um curso superior, mas numa área que me identificasse e no futuro ter um trabalho que me realizasse. A maior parte da minha vida foi ligada ao desporto e tinha uma grande paixão por este, desta forma, decidi entrar na universidade e escolher o curso de desporto.

Neste percurso, apareceu também um professor que foi determinante para esta escolha, pois para além de ser meu professor de EF, era meu treinador de futebol. A ligação foi crescendo, este professor motivava-me, referenciando que tinha muito boas capacidades para qualquer desporto e o perfil para ser professor, incentivando-me assim a optar pelo curso de desporto. O facto de ter vários familiares professores de EF, também foi muito determinante para esta escolha pois, através destes, desde pequeno tinha curiosidade de saber como ensinar aos outros e incentivar à prática do desporto, que é tão importante para a saúde e para a vida.

2.1.1. PRIMEIRO PASSO EM BUSCA DO SONHO

Após terminar o 12.º ano decidi entrar no ensino superior e sem qualquer dúvida que curso queria escolher. Chegando o momento de candidaturas, decidi escolher algumas universidades de desporto do país e com algum descontentamento, mágoa e tristeza recebi a notícia que tinha entrado na 3.ª opção, que era a universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sendo o meu maior desejo entrar na FADEUP. Por imaturidade no ensino secundário, não me esforcei o necessário para obter a média necessária e devido a isso estava a ver o meu sonho a ir por água abaixo, pois os meus pais não me queriam deixar ir para um sítio tão longe. Sem desistir, mantive a persistência em busca do meu sonho, pelo que decidi ver todas as universidades privadas mais perto de casa com o curso de desporto, até que encontrei a Universidade Lusófona do Porto, universidade que me acolheu durante os 3 anos da minha licenciatura.

O início foi bastante complicado, estava com bastante receio e insegurança sem saber se iria conseguir concretizar o meu sonho, visto que apesar de ter acabado o ensino secundário as rotinas de estudo eram poucas e o choque foi grande quando me deparei com um plano de estudos que era completamente diferente da área em que estava (Línguas e Humanidades). Basicamente teria que começar praticamente do zero e com poucas bases. Com o passar do tempo o gosto pelo estudo foi aumentando e cada vez que aprendia mais sobre desporto, mais queria aprender, pois sentia-me realizado porque era onde sempre desejei estar e era a área que mais gostava. Tudo o que era abordado nas aulas me fascinava, pelo que tive a certeza que estava no local certo. Contudo, devido ao facto das minhas poucas rotinas de estudo, foquei-me em decorar a matéria para os exames e apesar de ter conseguido boas notas e terminar o curso com sucesso, esta forma de estudo não foi a mais benéfica, pois muito do que decorei acabei por esquecer. Apesar de tudo, estes 3 anos foram bastante importantes na minha formação e vida pessoal, pois consegui vencer a imaturidade e ganhar mais responsabilidade. Por outro lado, a minha maior paixão que é o futebol teve que ser colocada em segundo plano pois era bastante difícil conciliar o futebol com a universidade, uma vez que, treinava quatro dias por semana, o que fez com que muitas das vezes não pudesse ir aos treinos e recusar ir a alguns jogos para conseguir estudar. No meio disto tudo, para a concretização do meu sonho e depois de os meus pais terem feito um enorme sacrifício para me colocar nesta universidade, sabia que tinha que me empenhar ao máximo e abdicar de algumas coisas para ver todo este esforço recompensado.

O curso de desporto nesta universidade era recente e apesar de não possuir condições para a prática, tinha docentes bastante competentes, nas mais diversas áreas do desporto, aos quais agradeço muito por todo o conhecimento e aprendizagem que me deram. Aprendi muito ao longo da licenciatura, não só como profissional, mas também como pessoa. Na licenciatura adquiri uma vasta panóplia de conhecimentos teórico-práticos que antes não detinha. Estes conhecimentos deram-me as bases para dar resposta às necessidades encontradas no contexto real de ensino. Destaco algumas unidades curriculares

que foram fundamentais, tais como, Pedagogia do Desporto, Técnicas e Estratégias de Ensino, Planeamento e Avaliação da EF. A Pedagogia do Desporto, permitiu-me entender quais as competências fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade. Técnicas e Estratégias de Ensino, permitiu-me adquirir conhecimentos sobre modelos de diferenciação em EF, adquirir competências básicas para a planificação, realização e avaliação do ensino, bem como adquirir a capacidade de dar feedbacks pedagógicos, saber seleccionar diferentes estilos de ensino conforme contextos e objetivos educativos, adquirir conhecimentos e competências relativas à aplicação de diferentes modelos de instrução em EF. O Planeamento e Avaliação em EF, impulsionou-me tanto na leitura como orientação do Programa Nacional de EF (PNEF).

Contudo faltava dar o segundo passo para ver o meu sonho tornado realidade que era entrar no 2.º ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP de forma a no futuro poder exercer a profissão docente.

2.1.2. SEGUNDO PASSO EM BUSCA DO SONHO

Após terminar a licenciatura e depois de três anos muito intensos, senti a necessidade de me desligar um pouco dos estudos e experienciar o mundo do trabalho, decidi ir trabalhar e consegui arranjar emprego no ginásio Solinca, onde fiquei um ano a trabalhar. Neste ano deparei-me com algumas dificuldades em contexto real, pois tudo que eu sabia era mais teórico e não tanto na prática. Contudo, consegui superar todos os desafios e as minhas limitações com a ajuda dos meus colegas. Nunca na universidade tinha tido contacto com a hidroginástica e durante este ano, propuseram-me dar aulas de hidroginástica, que não obstante me sentir bastante inseguro acabei por aceitar este desafio e acabei por gostar bastante. Foi também o meu primeiro contacto com a lecionação de aulas de uma turma com tanta gente, o que me permitiu ganhar mais confiança em interagir com uma turma, uma vez que na futura profissão de professor isso iria acontecer. No início foi bastante complicado, estava bastante receoso, pois considero-me bastante tímido, principalmente quando tenho que

comunicar para muita gente e o facto de ter de dar aulas em grupo neste ginásio e as pessoas terem gostado bastante, fez com que cada vez me sentisse mais confiante e cada vez com mais vontade de seguir este caminho do desporto, principalmente como professor de EF que é o meu sonho desde criança.

Depois desta pausa decidi concorrer ao mestrado de ensino da Educação Física nos ensinamentos básico e secundário, na FADEUP, faculdade onde sempre desejei estar, visto que é uma universidade de referência e esta oportunidade surgiu. Escolhi ingressar neste, pois sempre foi o meu sonho desde criança e não tive qualquer dúvida de dar este passo, pois era a única possibilidade de tornar o meu sonho realidade. Contudo sei que a profissão docente não é uma profissão fácil, pois é uma profissão bastante complexa e exige bastante trabalho e responsabilidade, mas fascina-me saber que posso ajudar os alunos a aprender a importância do desporto e os seus benefícios para a saúde, bem como poder torná-los melhores pessoas, mais cultas e aumentar as respostas físicas, mentais e metabólicas. Quando recebi a notícia que tinha entrado neste curso logo na primeira fase de candidaturas, o sentimento de felicidade e de orgulho reinou em mim. No primeiro dia em que entrei na faculdade, deparei-me com um mundo completamente diferente de onde vinha, as condições eram sem dúvida excelentes e superou todas as minhas expectativas, deparei-me também com professores de excelência e uma faculdade com vários atletas de alta competição, respirava-se o mundo verdadeiramente do desporto.

O meu primeiro ano tornou-se um pouco complicado no início, uma vez que estava mais uma vez sem rotinas de estudo, uma vez que fiquei um ano sem estudar e apercebi-me logo da exigência desta universidade e para poder concretizar este curso, teria que me focar ao máximo. Foi aí então que tive de abdicar do futebol, uma decisão bastante difícil, mas teve que ser tomada, pois, caso contrário, hoje poderia não estar a realizar o estágio. O 1.º ano foi marcado por um ano atípico, devido à pandemia COVID-19, onde as aulas foram maioritariamente teóricas e via zoom, o que foi bastante desvantajoso, pois não permitiu experienciar na prática tudo que era dado na teoria e causou algumas dificuldades para o ano de estágio, não permitindo a preparação desejada.

Contudo, todas as UC de um modo geral, foram bastante importantes para preparar para a profissão docente, nas quais eu destaco, a didática geral do desporto, profissionalidade pedagógica, gestão e cultura organizacional da escola. A didática permitiu-me conhecer melhor e conseguir aplicar processos de planeamento da atividade pedagógica em EF, dominar procedimentos no tratamento didático do conteúdo da atividade e reconhecer a importância dos modelos de ensino tendo em conta os fatores contextuais. Quanto à profissionalidade pedagógica, esta foi a disciplina que mais noção me deu sobre aquilo que realmente é ser professor, essencialmente no que respeita às suas exigências, responsabilidades e importância. Através desta disciplina percebi logo que a profissão de professor é uma profissão que não é nada fácil e é bastante exigente, o que exige ao professor ter a capacidade de adaptação a cada contexto, ser crítico e reflexivo, pois só assim é possível perceber o que está a fazer de errado e melhorar a cada dia, aperfeiçoando o processo de ensino-aprendizagem, de forma a tornar os alunos mais cultos e com mais conhecimento. Também foi possível perceber que o reforço das dimensões coletivas é fundamental nos novos modos da profissão docente. A disciplina de gestão foi muito importante, pois permite perceber os processos que ocorrem no interior de uma escola, quais os processos ao longo do ano letivo, reuniões e adquirir competências para uma intervenção profissional apropriada.

No segundo ano do mestrado, chegou a hora de escolher a escola que pretendia para o EP. Eu escolhi a EC, pois é a escola mais perto da minha área de residência e na Licenciatura já tinha frequentado esta escola nas aulas práticas. É uma escola com muito boas condições e com excelentes funcionários. Sabia também qual o PC dessa escola e sabia que estava numas boas mãos, pois este é um profissional de excelência com muita experiência.

2.2. ACERCA DO ESTÁGIO PROFISSIONAL E DO SER PROFESSOR

O EP embora seja uma unidade curricular do 2.º ano do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, considero que é

muito mais que isso, pois foi a minha primeira oportunidade de vivenciar o grande sonho que tinha desde criança e experienciar, em contexto real, a profissão que desejo exercer no futuro, permitindo-me assim obter um vislumbre do meu futuro profissional. O EP procura a integração na profissão de forma contínua e orientada, através de uma prática de ensino supervisionada num contexto real, desenvolvendo e fortalecendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder às exigências e desafios da profissão docente, tornando-se assim num professor competente e capaz de promover um ensino de qualidade. ²

Segundo Marcelo (1997), o estágio é essencial para que se aprenda a ensinar. Segundo Naz et al. (2010), este é fundamental tanto para o desenvolvimento, como para a melhoria das capacidades do EE. Porém para se tornar professor não basta apenas a obtenção de conhecimentos e competências, sendo também necessário o desenvolvimento de uma identidade, tanto pessoal como profissional, que é desenvolvida através do contacto com as práticas reais das escolas (Orsmond e Merry, 2017). O EP permite não só experienciar a profissão em contexto real e adquirir competências no âmbito profissional, como também é fundamental tanto para a formação pessoal como social (Caires & Almeida, 1996).

Segundo Kim Chuan et al. (2009), o EP é um momento excelente para a aprendizagem. O mesmo autor refere que os EE procuram levar para a prática aquilo que aprenderam na sua formação académica. Pessoalmente, ao longo do EP procurei isso mesmo, levar à prática o que adquiri ao longo da formação académica, bem como melhorar a cada dia de forma a ser um bom professor e não apenas mais um, preocupando-me não só em lecionar as aulas mas sim com que todos os alunos aprendessem. A teoria assumiu uma enorme importância, mas foi fundamental experienciá-la na prática. Segundo Vieira et al.

² Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Matos, Z. (2014).

(2011), as melhores aprendizagens são as que advêm de experiências efetivas em contextos reais.

No início do estágio senti bastante receio, insegurança, medo de errar e um enorme choque com a realidade, pois esta profissão é uma profissão de enorme responsabilidade e a transição de aluno para professor é difícil, pois implica uma mudança de papel. Além disso, apesar de na minha formação acadêmica ter adquirido bastantes conhecimentos, esta era mais direcionada para a parte teórica e nunca pude vivenciar o contexto real, ou seja, lecionar aulas a uma turma, fazendo com que criasse expectativas diferentes daquilo que é o contexto real. Segundo Batista (2014), o EP permite ao EE vivenciar uma experiência autêntica de ensino, no contexto real, incorporando o largo espectro das funções do professor. Já Simões (2008) refere que, por mais conhecimentos que o EE tenha, tanto a nível científico, como pedagógico, este é sempre confrontado com o “choque com a realidade”, devido às diferenças que vai encontrar da formação inicial para o contexto real. Apesar destes medos e receios iniciais e do choque com a realidade, o EP acabou por correr bastante bem e foi bastante benéfico, uma vez que me permitiu ter a oportunidade de errar, de forma a aprender com os erros e corrigir esses mesmos erros para num futuro próximo estar preparado para exercer com competência a profissão docente.

Durante o estágio para evoluir e adquirir novas aprendizagens, foi fundamental a entreaajuda do NEP e o auxílio e supervisão do PC e PO durante a prática pedagógica. Segundo Batista e Pereira (2014), o NE deve atuar como uma comunidade prática, de forma que os EE adquiram não só novos conhecimentos, como também novas competências.

As observações das aulas dos nossos colegas também foram fundamentais neste processo, pois aprendemos com os erros uns dos outros. Ao observarmos as aulas dos nossos colegas, permite-nos ajudá-los a analisar mais claramente os seus procedimentos e, ao mesmo tempo, encontrarmos pontos

de referência, que nos permite melhorar o poder de análise da nossa própria atuação (Alçada, 1982).

Durante o estágio, também foi fundamental estar sempre em constante atualização e refletir sobre a minha própria prática pedagógica, de forma a haver evolução. Segundo Pereira (2000), os professores devem procurar uma formação contínua, pois as condições de ensino estão sempre a mudar, sendo necessário por parte do professor refletir bem sobre a sua prática pedagógica antes de tomar qualquer decisão. Ou seja, a profissão docente não é uma profissão fácil, é uma profissão bastante complexa e exigente, em que surgem vários desafios e que exige uma enorme responsabilidade e capacidade de adaptação, pois cada turma/aluno e cada escola é uma realidade diferente com problemas também diferentes, situações que durante a formação não é possível aprender, só no terreno, no contexto real, quando nos deparamos com as várias situações é que aprendemos a lidar com essas situações, estando sempre em constante evolução, aprendendo assim com os erros.

No meu entendimento, para ser professor é preciso ter uma enorme paixão por esta profissão. Ser professor é uma profissão de enorme complexidade, pois vivemos numa sociedade em constante mudança. Além disso lidar com pessoas é uma missão de enorme responsabilidade, uma vez que é necessário preparar os alunos para a vida. Dessa forma o professor tem também um papel social muito importante, contribuindo para a formação integral do aluno e para que os alunos sejam melhores pessoas, autónomas e responsáveis.

Segundo Marcelo (2009), na profissão docente não basta apenas ter conhecimento, pois é necessário transformar o conhecimento para aprendizagens significativas para os alunos. Tendo em conta esta afirmação, a preocupação do professor deve ser ensinar, ou seja é muito mais do que apenas transmitir um conteúdo, é procurar fazer com que os seus alunos aprendam,

deve também ter um conhecimento científico-pedagógico, um saber específico, dominando bem o conteúdo que está a lecionar.

É necessário por parte do professor, cativar os alunos e melhorar a aprendizagem de todos eles. Mas como será possível reter o máximo de concentração de todos alunos e que estes estejam entusiasmados no que está a ser lecionado? E isso será fácil e irá resultar em todas as turmas? Nem sempre é fácil, pois cada turma é uma turma e como tal não há uma fórmula específica para que isso ocorra. Na minha opinião não há, na verdade, uma fórmula de como ser um bom professor. Há sim um conjunto de estratégias de forma a melhorar o desempenho enquanto professores e potenciar o envolvimento de todos os alunos, sendo que estes devem então dominar o conteúdo, modelos de ensino, feedbacks, e saber adaptar os seus conhecimentos ao contexto que está inserido, devendo individualizar o processo de ensino aprendizagem, atendendo às características individuais de cada um dos alunos e turma.

Na minha opinião um bom professor deve também procurar melhorar a sua prática pedagógica e, para isso, é necessário trabalhar fora do horário de trabalho, investir na constante atualização, formação contínua, refletir acerca das suas práticas de forma a poder avaliar as suas decisões, identificando alguns problemas para que os possa corrigir, para além disso deve intervir na escola e cooperar com os outros professores de forma a haver uma construção conjunta do conhecimento profissional.

O professor deve também criar situações de aprendizagens desafiantes mas que ao mesmo tempo sejam atingíveis para os alunos e utilizar equidade nas suas aulas, ajustando os exercícios ao nível de cada um dos alunos. No que diz respeito à abordagem didática, um bom professor deve privilegiar atividades que sejam significativas e marcantes para os seus alunos (Niza, 2012). Um bom professor deve também ser ético, imparcial, ser bom a comunicar, ser bom a liderar, ter tato pedagógico, compromisso social e capacidade de adaptação. Além disso, o professor ensina aquilo que valoriza, ou seja, reflete valores.

Segundo Henriques (2018, p. 52) “Também há uma evidente valorização das competências éticas do docente, que deve ser um bom exemplo para o aluno, sabendo discernir o que está certo e errado e cuidar e valorizar a sua aparência enquanto pessoa. O destaque da indissociabilidade da identidade pessoal e profissional reforça, igualmente, a ideia de que o professor deve ser um bom exemplo, pois a ética e os valores pessoais transparecem na identidade profissional”.

Os professores de EF devem criar aulas que motivem todos os alunos, que promovam o prazer no aluno, incentivando-os ao gosto pela prática da EF que é tão importante para a preparação para a vida e para a saúde. Segundo Fontaine (2005), os fatores motivacionais influenciam muito na forma como os alunos investem na aprendizagem. Para além disso deve procurar uma boa relação entre professor-aluno, deve ter a capacidade de ter afeto, respeito e empatia pelo aluno, devendo tratar os alunos de igual forma e existir um equilíbrio entre a afetividade e disciplina e deve ter também a capacidade de cooperação com a família dos alunos. Segundo Gonçalo Henriques (2018), um bom professor, além de dever de ter a capacidade de cooperar com os pares, deve também procurar cooperar com a família dos alunos. Esta valorização da cooperação do professor reforça a ideia de que o aluno o reconhece como exemplo e, por esse motivo, deve mostrar uma prática de cooperação para que os alunos possam seguir o seu exemplo (Thurler & Perrenoud, 2006).

2.2.1. DAS EXPECTATIVAS À REALIDADE

O EP foi a primeira oportunidade que tive para estar em contacto com a profissão que pretendo exercer no futuro. As minhas expectativas iniciais passaram por conseguir corresponder da melhor forma às exigências da profissão docente, o que não é tarefa fácil. Além disso, pretendia contribuir para a melhoria da EF, fazendo também com que os alunos gostassem das minhas aulas e aprendessem o máximo, individualizando sempre o processo de ensino aprendizagem. Na definição de objetivos, ter em conta as habilidades motoras,

conceitos fisiológicos e de condição física, cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Tinha também como expectativa, que os alunos estivessem dentro do processo de ensino-aprendizagem, que evoluíssem e tivessem consciência das suas evoluções. Além disso, mostrar aos alunos a importância do desporto, tanto para a saúde como para a vida, incentivando-os à prática fora do contexto escolar, de forma que estes adquirissem o gosto pelo desporto e se tornassem pessoas mais ativas e saudáveis. Tudo isto num ambiente de ensino motivador, de equidade e adequado ao nível de cada aluno, pois só assim é que os alunos podem ter as mesmas oportunidades para poder evoluir e aprender. Para além disso, pretendia também adquirir um pensamento mais crítico e reflexivo e aprender a lidar com elementos em que sinto mais dificuldades, principalmente ao nível da comunicação e do à vontade em estar perante uma turma.

Em relação ao PC, as expectativas eram bastante elevadas, uma vez que já conhecia o PC e sabia que ia ser um grande pilar neste percurso. O PC já tinha sido meu professor durante a licenciatura. Sabia que este tinha um grande gosto pela profissão, era bastante competente, dotado de muito conhecimento e sabedoria, com bastante experiência, bastante exigente e um espírito crítico. Tinha então a certeza de que este me iria levar a conseguir superar todos os meus desafios e limitações, bem como tornar-me num profissional competente para no futuro poder exercer a profissão que sempre desejei ter com qualidade.

Quanto ao NE esperava que houvesse uma grande entreatada e união entre todos, em que todos remássemos para o mesmo lado e que pudéssemos aprender uns com os outros, através da partilha de conhecimentos, vivências e na observação das aulas uns dos outros, pois os erros de uns podem ser os dos outros.

Quanto à relação com a turma que me foi atribuída, expectava que os alunos olhassem para mim como um modelo a seguir, que não me vissem como apenas estagiário mas sim já como professor. Pretendia também criar uma relação de proximidade, ajudando-os a superar as suas limitações, bem como dotar os alunos tanto de habilidades técnico-táticas, como de conhecimentos e de valores do desporto, levando os alunos à prática desportiva fora da escola.

No início do ano, através de várias conversas com o PC, foi possível perceber que a profissão docente exige muita responsabilidade e que o ano de estágio que nos esperava ia ser um ano bastante exigente e muito trabalhoso, pelo que não poderia deixar as coisas para a última. O professor avisou logo que não ia andar “em cima de nós”, pois temos que ganhar responsabilidade. Isto na minha opinião é bastante benéfico, temos que ser proativos, pois num futuro próximo vamos ter que saber lidar sem a ajuda de ninguém com as diversas exigências desta profissão.

As expectativas iniciais estavam bastante altas e eu tinha a perfeita noção do ano que me esperava e das dificuldades que poderia encontrar, mas estava bastante motivado e pronto para todos os sacrifícios, pois era o último esforço em busca do sonho de poder exercer a profissão que pretendia no futuro. Além disso, sabia que ia ter a oportunidade de errar e corrigir esses mesmos erros, de forma a tornar-me num professor competente. Contudo as dúvidas e incertezas eram imensas e não sabia se iria responder da melhor maneira. Mal começou o estágio senti logo o tão falado, nas aulas do primeiro ano de mestrado, o choque com a realidade. Foi uma mistura de muitos sentimentos de felicidade, nervosismo, ansiedade, entusiasmo, dúvidas, incertezas, medo de errar, pois era o momento de deixar o papel de aluno para passar para o papel de professor e tudo era novo para mim. Contudo, com o passar do tempo, tudo isso foi desaparecendo.

O auxílio do PC foi bastante importante, bem como a cooperação entre os elementos do NE, pois a entreaajuda é fundamental no processo de estágio. A cada dia que passava fui-me tornando cada vez mais confiante e melhor professor, através da partilha de conhecimentos, vivências e da observação das aulas dos meus colegas. A observação das aulas dos nossos colegas foi fundamental, uma vez que aprendemos com os erros uns dos outros. A restante comunidade escolar, também teve um papel fundamental neste processo. Os funcionários desta escola são excelentes, bastante simpáticos e sempre prontos a ajudar.

No início do estágio foi-me possível familiarizar com a EC, através das reuniões iniciais com o PC, NE e do grupo disciplinar de EF, o que foi bastante benéfico e facilitou bastante a minha integração. O primeiro impacto com os alunos foi bastante difícil, confrontei-me com uma turma de 19 alunos e tive que lecionar uma aula de 100 minutos, que embora fosse apenas a aula de apresentação, me causou bastante receio. Tive medo de errar e muito nervosismo, pois era a primeira vez que estava a lecionar uma aula desta natureza e principalmente a uma turma com este número de alunos. No início da aula foi bastante complicado, a voz até custava a sair, as palavras faltavam-me, mas com o passar do tempo o nervosismo começou a passar e dentro do possível, a aula até acabou por correr melhor do que esperava.

Na semana seguinte deparei-me com a possibilidade de ter que transmitir alguns conhecimentos uma vez por mês, durante uma aula de 100 minutos. Isso foi logo uma das minhas primeiras dificuldades, senti logo um grande desconforto, insegurança e receio, pois ao longo da minha formação não fui preparado para dar aulas desta natureza. Para além da falta de preparação, eu sou bastante tímido e quando tenho que falar para muita gente ao mesmo tempo sinto bastante nervosismo, principalmente quando não estou completamente seguro naquilo que estou a fazer. Já nas apresentações orais da universidade sentia todo este nervosismo, sendo sempre momentos complicados para mim, principalmente pelo facto de estar a ser avaliado. Tinha medo de errar, o que fazia com que a minha voz fosse sempre num tom baixo e sem convicção. Isto era um grande receio pois assim não iria passar confiança para os alunos. O mesmo não acontecia quando dava aulas práticas à turma, pois se calhar devido ao facto de estar mais confiante e a fazer o que mais gosto. Contudo, a transmissão dos conhecimentos passou a ser feita uma vez por semana, num curto período de tempo da aula (na parte inicial), a qual designamos de dicas da semana.

No início, para superar estas dificuldades, foi necessário realizar sempre uma preparação aprofundada do conteúdo a transmitir (uma boa comunicação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem), o que fez com que a minha

confiança aumentasse, pois dominava o conteúdo e fez com que à medida que o tempo passava este nervosismo começasse a desaparecer. Contudo, faltava ainda colocar melhor a voz, estruturar melhor a comunicação e utilizar mais os pontos-chave, uma vez que dispersava muito nos conteúdos a transmitir querendo transmitir muita coisa ao mesmo tempo e andava à volta do tema sem ir direto ao essencial, ao que pretendia que os alunos aprendessem. Por vezes menos é mais, como diz o PC “Poca cosa simply fatto bene”. Não tinha a noção que cada pormenor na comunicação poderia influenciar a atenção e aprendizagem dos alunos.

Com o passar do tempo, fui ganhando cada vez mais conforto nos momentos de transmissão dos conhecimentos e na comunicação e, o que me ajudou também na parte mais prática. Estes momentos de transmissão de alguns conhecimentos foram assim uma grande aprendizagem e bastante benéficos. Fico bastante contente com facto de ter sentido uma grande evolução quanto a isso, claro que ainda há um longo caminho pela frente mas já tenho algumas bases e num futuro próximo já não vou sentir tantas dificuldades. Para além disso, fez com que me sentisse mais à vontade e melhorasse a minha comunicação, o que é fundamental em tudo na profissão docente e era uma das minhas principais dificuldades.

Quanto às aulas práticas, esperava que sua lecionação fosse mais fácil do que estava à espera, no entanto logo de início foram aparecendo alguns problemas, percebendo assim que havia muita coisa a melhorar e nem tudo que tinha aprendido na formação se aplica em todos os contextos, havendo assim uma necessidade de reflexão e a busca constante pela melhoria. No final de cada aula éramos confrontados de forma crítica pelo PC que nos fazia questionar sobre as nossas próprias decisões, o que foi uma grande aprendizagem, visto que nos fez questionar se as nossas decisões eram as mais acertadas, obrigando-nos assim a ter um espírito crítico e reflexivo. No início das aulas práticas era pouco interventivo, não transmitia confiança a falar e estava muito centrado em mim.

Numa fase inicial também não estava a promover equidade, o que a certa altura foi possível perceber a desmotivação por parte de alguns alunos. O nervosismo também estava bem presente em mim, o facto de ter algumas dificuldades em comunicar e a colocar a voz, no pavilhão ainda se tornou mais complicado devido às condições acústicas e ao facto de ter mais que uma turma a ter aula de EF ao mesmo tempo, existindo um enorme ruído. Isto fez com que os alunos sentissem bastantes dificuldades em me ouvir e a uma certa altura, através da reflexão apercebi-me disso mesmo, pensava para mim, porque será que os alunos estão sempre a perguntar o que é para fazer e não entendem os exercícios? Reparei então que o principal motivo era o meu tom de voz e visto que a comunicação é fundamental nas aulas tinha que fazer algo para conseguir melhorar, então em casa decidi treinar mais a colocação de voz e tentar nas próximas aulas aplicar isso, juntando também sempre os alunos perto de mim quando queria comunicar e transmitir algo.

“Aproveitei esta aula para no início falar com os alunos sobre a minha dificuldade em comunicar, pois nas aulas anteriores tenho sentido que os alunos por vezes não percebem o que eu digo e tenho de repetir várias vezes, talvez pelo facto de ser inseguro quanto à comunicação e falar num tom baixo. Pedi que no final me dissessem o que acharam desta aula em relação à minha comunicação. Fiz de tudo para tentar melhorar a minha comunicação, com mais convicção e num tom alto para que todos os alunos me percebessem bem. No final fiquei bastante contente, pois todos os alunos disseram que nesta aula me conseguiram ouvir muito bem e perceber tudo o que eu dizia.”

(Diário de Bordo, 7 de dezembro de 2021)

A minha comunicação começou então a melhorar, principalmente o tom de voz, mas continuava ainda a não estruturar a comunicação, a não usar palavras-chave. O facto de alongar bastante no discurso, faz com que os alunos percam a atenção e não captem a informação principal. Para além disso, diminui o tempo de prática através do tempo gasto para a instrução. Após refletir decidi

preparar sempre em casa tudo aquilo que queria comunicar nas aulas de forma estruturada, utilizando palavras-chave e transmitir apenas o essencial, de forma a cativar a atenção dos alunos e evitar perdas de tempo. Isso fez com que com o passar do tempo a minha comunicação começasse a melhorar e sentia os alunos com mais atenção ao que estava a dizer.

“Nesta aula levei a comunicação programada e preparada em casa, pois é o que tenho vindo à procura de melhorar, devido ao facto de ter bastantes dificuldades na comunicação e a comunicação é fundamental para ser um bom professor. Achei que o facto de ter preparado bem em casa tudo o que iria dizer fez com que corresse bastante bem e não alongasse tanto no discurso, devido ao facto de saber bem o que tinha de dizer.”

(Diário de Bordo, 11 de janeiro de 2022)

“Nesta aula, nos momentos em que queria transmitir informação, consegui captar sempre a atenção de todos os alunos e que estes percebessem bem a informação que eu queria transmitir. A comunicação é uma das minhas maiores dificuldades e é muito importante para a profissão docente. Tenho vindo a evoluir muito nesse sentido, o que me deixa bastante satisfeito e mais confiante”.

(Diário de Bordo, 18 de janeiro de 2022)

De seguida surgiu outro problema, ou seja, faltava a demonstração que é fundamental nas aulas de EF, pois os alunos captam melhor a informação através da imagem. Além disso, durante os exercícios, quando detetava algum erro técnico, não individualizava o processo de ensino-aprendizagem, corrigia falando para todos os alunos ao mesmo tempo. Quando reparei esse facto, comecei a ir ter com esses alunos individualmente para explicar, esquecendo-me de ter sempre a turma toda no meu campo visual. Uma das estratégias é comunicar à distância, utilizando uma comunicação gestual, o que com o tempo, depois de resolver os outros problemas, começou a surgir.

De seguida, o meu foco passou a ser sobre o ambiente das aulas e os exercícios. Após refletir percebi que tinha que criar estratégias para motivar mais os alunos e ser mais entusiasta. Para além disso, devido ao facto de procurar aulas bem organizadas, com maior controlo sobre a turma, elevado n.º de repetições e poucas perdas de tempo, fez com que eu procurasse a consistência e visto que as aulas corriam bem tinha medo de arriscar em algo novo, com receio do que o PC pudesse dizer, como já referi na fase inicial do estágio estava bastante inseguro, com muito receio de errar e procurava que o PC gostasse das minhas aulas. Por um lado era positivo, pois as aulas acabavam por correr bem, contudo não estava a aproveitar o estágio para poder errar e adquirir novas aprendizagens. Para além disso, apesar do professor não criticar tanto as aulas, os alunos ficavam desmotivados, pois estavam a fazer quase sempre os mesmos exercícios. Após refletir e em conversas com os meus colegas de NE, foi possível perceber a desmotivação dos alunos e com o tempo fui modificando os exercícios, procurando utilizar uma maior variedade de exercícios e exercícios que motivam mais os alunos e a partir daí notou-se maior envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos nas aulas. Fiquei bastante satisfeito por saber que estava a conseguir fazer o que pretendia com estágio, poder evoluir enquanto professor, num ambiente de aula motivador para os alunos e que os alunos gostem das minhas aulas, se empenhem e procurem sempre evoluir.

Estas reflexões foram sempre bastante importantes neste percurso, pois sem elas não teria sido possível identificar os problemas que iam surgindo e daí era impossível melhorar onde tinha mais dificuldade. Senti que a cada dia que passava, havia sempre uma nova aprendizagem, por isso, o estágio correspondeu a todas as minhas expectativas. Ao longo deste estágio, fui sempre sentindo uma grande pressão e um grau de exigência muito elevado por parte da EC e do PC, o que apesar de numa fase inicial ter sido bastante complicado, considero que foi bastante benéfico, pois quanto mais exigente for a preparação melhores vamos estar preparados para qualquer desafio. Apesar de no início ter sentido bastante medo de errar e insegurança à medida que o tempo foi passando fui-me sentindo cada vez mais confiante e que estava a

evoluir a cada dia, sentindo-me agora preparado para enfrentar com competência a profissão docente.

CAPÍTULO III

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Na minha opinião a EF é das disciplinas mais importantes na escola, devendo ser obrigatória e mantida no currículo por diversas razões. A EF tem um valor educativo inquestionável, pois é uma disciplina que vai muito mais além do que apenas o físico, em que o movimento e o desporto estão inerentes, devendo ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e concepções socioculturais (Bento, 1999). Segundo Crum (1993), a EF contribui não só para a aquisição de condição física, como também para a estruturação do comportamento motor, formação social, pessoal e cultural.

Segundo Matos (2012), a EF é um excelente meio para preparar os estudantes para as necessidades presentes na sociedade moderna. A EF para além de proporcionar prazer ao praticante tem presente nas suas atividades físicas um significado cultural, é a única disciplina escolar que pretende trabalhar a corporalidade, é onde também ocorre uma interação entre professores e estudantes, havendo assim uma aprendizagem social, contribuindo para a formação pessoal e integral, inculcando regras, valores, ética, responsabilidade pessoal e social, como também promove a autoconfiança e autorrealização, proporcionando o alcance dos objetivos propostos. É a única que tem o corpo como instrumento de aprendizagem e é a única disciplina que para além de desenvolver o conhecimento, também trabalha aspetos fundamentais e essenciais na vida dos alunos.

O desporto é a principal matéria da EF e é essencial para o desenvolvimento da personalidade, este tem como valor, a superação, cooperação, interação, entreajuda, esforço, empenho, confronto, aceitação, partilha, domínio e competição, tornando-se membro ativo da sociedade. O relacionamento entre os alunos, faz com que estes alcancem os conhecimentos acerca do corpo, onde desenvolvem a sua própria identidade, o trabalho em

equipa e a forma de compreender e de agir no mundo. Segundo Bento (1999), a matéria de ensino da EF (desporto) é um elemento a favor da sua importância, uma vez que este apresenta uma natureza altamente educativa e contém regras, valores, exigências, metas e desafios.

Outros dos aspetos muito importantes da EF é o saber lidar com a derrota, pois tanto a vitória como a derrota são importantes para a formação da personalidade dos alunos e para prepará-los para a vida. Dados os vários benefícios da atividade física (AF) e do desporto, a EF assume assim uma enorme importância no dia-a-dia dos alunos, visto que para muitos é o único sítio onde têm acesso ao desporto e a oportunidade de realizar AF de forma regular. Segundo Sobral (1991), os alunos, na EF, adquirem um repertório de AF que os possibilita de gerir a sua própria aptidão física (ApF).

Através do desporto aprende-se tanto a ganhar como a perder, a lutar pelo que ambicionamos, a não desistir nas dificuldades e a superar as limitações. O Desporto permite também o desenvolvimento integral do aluno, desenvolvendo os seus domínios cognitivos, motores e socio afetivos. A EF é uma disciplina que trabalha o aluno a nível global, desenvolvendo o sentido de liderança e superação. Através do desporto é também possível aprender a nível racional, espiritual, estético e ético. A EF olha para o corpo como uma importância educativa, obrigando assim à execução de determinados exercícios motores o que faz com que o aluno aprenda a dominar o seu próprio corpo, adquirindo assim novos conhecimentos, estimulando dessa forma a parte cognitiva e ao mesmo tempo proporcionando ao aluno experiências escolares com uma aprendizagem diferente, que lhe proporcionam bem-estar e que sobretudo mostram a importância da AF e de um estilo de vida saudável. O exercício físico contribui para a estimulação da memória, criatividade, raciocínio e lógica.

Além de tudo isto, a EF além de contribuir para elevação das capacidades motoras, incentiva à prática frequente de AF, promovendo estilos de vida saudáveis, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida. Segundo a Organização Mundial de Saúde, uma pessoa só pode ser considerada ativa

quando realiza 150 minutos semanais de atividade moderada. Tendo em conta isto, a EF é assim a única disciplina que consegue cumprir com estas recomendações e a única capaz de promover hábitos saudáveis. A EF tem também uma função muito importante no combate a um dos maiores problemas da sociedade, o sedentarismo e a obesidade, ou seja, se a EF estiver incluída no currículo, vai obrigar de certa forma os alunos à prática desportiva. Por sua vez, é necessário cada vez mais investir nas escolas sensibilizando-as para a sua importância.

Nós enquanto professores de EF, devemos incentivar os alunos para o gosto pela prática de EF, promover bons hábitos, promover a AF regular, ajudando assim a contribuir para este grande problema dos dias de hoje, fazendo assim a diferença. Devemos ter a preocupação e o cuidado de envolver os alunos nas aulas de EF para deste modo combater o sedentarismo e motivar os alunos para a prática desportiva extracurricular, visto que é através desta prática regular que os alunos têm oportunidade de serem mais ativos, bem como prevenir problemas de saúde e criar estilos de vida saudáveis. É fundamental contrariar a inatividade corporal e mental para combater a taxa de obesidade existente em Portugal, o que origina várias doenças.

Podemos então considerar que a EF tem um grande valor educativo, pois prepara para a vida, dá mais capacidade de compreender e de agir no mundo, contribui para uma melhor sociedade e para a saúde, bem-estar e realização pessoal. Retirando a EF do currículo impossibilitamos os alunos de adquirirem competências necessárias para a resolução de problemas, de adquirirem capacidades cognitivas, físicas, motoras e psíquicas e de adquirir um estilo de vida ativo e saudável. Segundo a UNESCO (2015), a EF é uma disciplina que deve permanecer no currículo, uma vez que contribui para a educação integral dos alunos, nomeadamente ao nível das atitudes, conhecimentos, e competências essenciais, tanto para a aquisição como para a manutenção, de um estilo de vida ativo e saudável.

3.2. ESCOLA COOPERANTE

A EC onde se realizou o EP, trata-se de uma escola não agrupada, localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, estando envolvida por um complexo habitacional em expansão permanente, tendo pela sua frente um enorme potencial de desenvolvimento.

Mal recebi a notícia que tinha ficado nesta escola para realizar o estágio, conversei com alguns colegas que já tinham frequentado esta escola que me deram muito boas referências sobre a escola, dizendo que é a melhor escola de Gaia e qualquer jovem desta cidade gostava de a frequentar. Também foi possível perceber que o nível de exigência desta escola é bastante elevado, tem excelentes professores, excelentes condições, principalmente para a prática da EF, uma vez que possui dois pavilhões, o que poucas escolas têm. No início do ano nas reuniões, o NE foi tendo várias conversas com os restantes professores da escola, no qual nos foi dito por parte de alguns professores que fazem parte desta escola há vários anos, que nunca tiveram problemas com alunos. A maioria dos alunos apresenta muito bom comportamento, respeitam os professores. Fiquei bastante entusiasmado com tudo o que estava a ouvir, pois estava numa escola que tinha tudo para aprender a profissão docente num excelente ambiente educativo, com alunos com vontade de aprender, respeitando os professores e colegas.

Através do Projeto Educativo da Escola (PEE), foi possível perceber que esta escola foi fundada em 31 de março de 1964 e possui um corpo docente com cerca de 115 profissionais. Esta escola tem uma oferta curricular exclusiva de ensino regular no 3º ciclo e de cursos científico-humanísticos de nível secundário. A Escola “acolhe” cerca de 1500 alunos pertencentes ao 3º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário em Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, organizados em 54 turmas do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, sendo 21 turmas do ensino básico e 33 do secundário. A nível de resultados académicos, apresenta uma taxa elevada de sucesso escolar tanto no ensino secundário como no ensino básico. Quanto à avaliação externa, os seus alunos

apresentam resultados acima da média nacional. Continua a ser uma Escola pretendida, não só pela sua matriz cultural e educacional, como também pela sua centralidade, em que os serviços e transportes interagem positiva e sinergicamente com a Escola, mantém viva a tradição da exigência e do rigor, tanto a nível do ensino como a nível da disciplina e segurança.

Os professores, alunos, pessoal não docente e família interagem de forma permanente e proactiva no seguimento do objetivo comum, o de prestar um serviço público de qualidade e capaz de promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Os valores e princípios do Projeto Educativo desta escola são, a prática da cidadania, respeito pela diferença, dignificação da pessoa humana, a valorização do trabalho; a promoção de uma escola inclusiva, fomentando um ensino para todos os alunos; o desenvolvimento de capacidades e competências para uma boa qualificação científica; a promoção de uma consciência ambiental e da sustentabilidade; a valorização de estilos de vida saudável; a valorização da prática do voluntariado e da solidariedade.

Quanto às instalações, a escola está muito bem equipada, é constituída por blocos, com gabinetes de trabalho, gabinete da Direção, serviços administrativos, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação, sala de diretores de turma e de professores, loja do aluno, gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, gabinete de apoio ao aluno e encarregado de educação (GAAEE), refeitório, auditório, biblioteca. O edifício central é dividido em 4 setores, com 55 salas de aula, 5 laboratórios de Física e Química, 4 laboratórios de Biologia e Geologia, 4 salas destinadas para artes e 2 salas de Informática.

Para a prática de EF a escola possui dois pavilhões desportivos (com os respetivos balneários e salas para os professores da Área Disciplinar de EF), o pavilhão desportivo 1 que está dividido em três espaços, onde podem estar 3 turmas em simultâneo e o pavilhão desportivo 2 com apenas dois espaços, onde só podem estar duas turmas em simultâneo. No pavilhão 1, quando as condições

climatéricas são favoráveis, a turma que está no espaço do meio tem prioridade e deve ir para o espaço exterior. O pavilhão desportivo 2 tem na parte superior um espaço com materiais e máquinas de ginásio para o trabalho da ApF. No espaço exterior, a escola possui também um campo destinado à prática de basquetebol, com três tabelas, e um campo de futebol 5 ou andebol. Nas arrecadações de ambos os pavilhões, existe uma grande variedade de materiais em muito bom estado que estão muito bem organizados e sempre muito bem arrumados no sítio adequado, pois há carrinhos para colocar as bolas e prateleiras com etiquetas a dizer onde se deve colocar cada material. Os professores podem utilizar todos estes materiais nas suas aulas. Isto permite lecionar várias matérias de ensino, sem falta de material que impossibilite realizar todo o tipo de aulas nas melhores condições.

A grande missão desta escola é proporcionar aos seus alunos um percurso escolar de sucesso e de excelência pela promoção de um ensino rigoroso e de qualidade, contribuindo para que os alunos sejam criativos, críticos e autónomos, de forma a integrarem-se ativamente na sociedade.

Conforme referido, esta escola apesar da sua elevada exigência, tem um carácter inclusivo, promovendo também um conjunto de valores fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, esta escola promove hábitos de prática de exercício físico e estilos de vida saudável, como por exemplo o clube de DE.

O DE nesta escola engloba os desportos gímnicos (ginástica), esgrima, andebol iniciados (feminino e masculino), voleibol iniciados (masculino) e juvenis (feminino), #BeActive (projeto de promoção da AF, saúde e hábitos de vida mais ativos). O #BeActive é um projeto em que os professores identificam os alunos com baixos níveis de ApF, com excesso de peso e com problemas de saúde, recomendando a estes que participem no projeto. Contudo, este projeto também recebe todos os alunos que queiram participar. Na minha opinião, considero um projeto bastante interessante e cativou-me bastante quando soube que existia nesta escola, algo que nunca tinha visto noutra escola e é um projeto que dá

oportunidade aos alunos com mais dificuldades de poder realizar exercício físico de forma acompanhada e ajustada às suas necessidades, com todos os equipamentos e materiais necessários.

Além disso, apresenta um leque muito variado de atividades de enriquecimento curricular nos mais diversos campos, tais como, PES, desporto escolar, desporto escolar sobre rodas, semana da esgrima, dia europeu do desporto escolar, corta-mato, mega-sprint, dia de Garrett, eco escolas, Erasmus+, cinema, parlamento dos jovens, projeto de voluntariado, feira de orientação, nós propomos, aluno mentor, jornal da escola – vi@gens, filatelia, projeto de educação para a saúde, clube de leitura.

O grupo disciplinar de EF organizou vários eventos de promoção da AF e estilos de vida saudáveis e nós estagiários também participamos, nomeadamente na corta-mato, no mega sprint, na caminhada do dia europeu do desporto, na semana da esgrima e no desporto escolar sobre rodas. Também tivemos uma participação de forma mais indireta no eco escolas, dia de Garrett, projeto de voluntariado e feira de orientação.

Esta escola apresenta uma cultura desportiva muito própria e um nível muito elevado de exigência e rigor. O grupo de EF também apresenta um nível de exigência elevado e um espírito de trabalho de elevado comprometimento, verificando-se isso nas suas aulas e nas reuniões de departamento.

3.3. PROFESSOR COOPERANTE E PROFESSORA ORIENTADORA

O PC acompanha todo o processo do NE desde o nosso primeiro dia de estágio. Segundo Batista e Queirós (2013), este é o que mais influencia a aprendizagem dos EE. O PC que acompanhou todo este processo, é um professor doutorado com muita experiência, sabedoria e com grande influência na área de EF, tendo também um enorme saber científico, tendo vários estudos feitos por ele.

O PC sempre esteve ligado ao desporto, foi jogador de voleibol durante vários anos e posteriormente treinador tanto no desporto feminino como masculino, já tendo sido treinador da seleção nacional de voleibol feminina. Para além disso ganhou 8 campeonatos nacionais na 1º divisão, 6 supertaças e 7 taças de Portugal. Iniciou a sua carreira como professor em 1980 nesta escola e passou por vários cargos na mesma, já tendo sido coordenador do grupo da área disciplinar. Além disso, também é professor universitário, dando voleibol e teoria e metodologia do treino. Foi também responsável pela formação de treinadores da Associação de Voleibol do Porto.

Tudo isto para mim já não era novidade, pois o PC já tinha sido meu professor na licenciatura na Universidade Lusófona do Porto e dessa forma tinha a certeza de que estaríamos em boas mãos, pois é um professor muito competente, focado, com bastante conhecimento e sempre em constante atualização (está sempre rodeado de livros e artigos), experiente, exigente e sobretudo apaixonado pela profissão.

No que diz respeito à relação com o PC, considero uma relação que se foi tornando bastante próxima e de entreaajuda, estando sempre disponível para nos ajudar a ultrapassar as nossas dificuldades e estando sempre presente. No início, devido ao facto de ter sido meu professor na licenciatura, foi muito difícil de desligar da relação professor-aluno, o que fazia com que eu seguisse tudo o que ele nos dizia e aplicava sempre à risca nas minhas aulas todas as recomendações que ele dava nas aulas anteriores. Por um lado, as aulas acabavam por correr bastante bem e dentro do que o professor pretendia, contudo não estava a ser proactivo e autónomo. Com o passar do tempo e à medida que fui ganhando mais confiança em mim, isso começou a mudar, apesar de tentar seguir os ideais do professor, tentava construir as aulas, conciliando o que na minha opinião faz mais sentido, com o que o professor pretendia.

O PC é bastante simpático, sempre pronto para ajudar e sempre com vontade de nos ensinar coisas novas nos mais diversos assuntos, é também bastante exigente, preocupando-se bastante com a nossa aprendizagem em

cada pormenor, o que foi bastante motivador pois tinha a certeza que com ele estava sempre a aprender coisas novas e a tornar-me cada dia mais competente para poder exercer a profissão que sempre desejei ter. Mesmo correndo bem as aulas havia sempre algo a apontar, pois o professor exige de nós não só fazer as coisas bem mas sim procurar melhorar sempre mais. Só com uma pessoa assim é que poderia ter evolução ao longo deste percurso, pois o fazer bem não chega temos que querer sempre mais e para além disso temos que ser colocados fora da nossa zona de conforto, o que o PC procurava fazer constantemente, criava-nos alguma pressão, mas isso foi o que fez a minha evolução, não só como professor mas também como pessoa.

Como o professor referia, os militares ao serem preparados para a guerra, não são preparados em hotéis de luxo. No início não foi fácil aceitar as críticas, mas de facto só assim é possível evoluir, temos que ter a humildade de as aceitar e ver como podemos melhorar, são pessoas destas que eu quero na minha vida, pessoas muito enriquecedoras, com muita sabedoria, que só querem o nosso bem e nos dão críticas construtivas para nos conseguirmos tornar não só melhores profissionais, como também melhores pessoas.

O PC tem uma ideia muito própria do que é a EF, pois para este as aulas de EF devem ser bastante intensas, com poucos tempos de paragem e servem para “mexer o esqueleto”, referindo também que descansar é em casa, pois só assim os alunos podem evoluir a sua condição física e aproveitar todo o tempo de aula disponível para a prática. Eu concordo bastante com o PC, no entanto, na minha opinião, para além do domínio motor e de trabalhar a condição física, a EF deve também preparar os alunos para a vida e trabalhar o desenvolvimento integral do aluno.

À medida que fui tendo várias conversas com o professor, percebi que com ele não podia ter um discurso, como se diz de café, um professor tem que ir mais além e para argumentar sobre determinado assunto tem que ter sempre um discurso bem fundamentado e um pensamento crítico, o que foi uma grande aprendizagem, fazendo-me procurar saber mais sobre diversos assuntos, principalmente da área do desporto, de forma aquando fosse falar com ele saber

bem o que estava a dizer. Considero que tive uma grande sorte em ter tido a oportunidade de ser orientado em todo este percurso por este PC cheio de sabedoria e com muita experiência em lidar com estagiários, pois sabe bem todos os passos que tem de tomar para nos poder ensinar a ser bons professores.

A PO, apesar da sua presença ser mais distante, não estando presente diariamente, também assumiu uma enorme importância em todo este processo, uma vez que nos fez pensar “fora da caixa” e procurar a excelência. Esta detém um elevado conhecimento científico e esteve sempre pronta a ajudar na procura de estratégias para solucionar os problemas encontrados. Foi também possível perceber desde cedo o seu elevado grau de exigência e organização, devido à forma como datou as entregas, pediu para criar um portfólio digital de forma a poder verificar o trabalho que ia sendo desenvolvido e dar feedbacks. Além disso, quando ia observar as nossas aulas pedia sempre uma série de documentos, como o plano de aula, unidade didática (UD) e reflexões, de forma a dar o feedback e nos ajudar a melhorar. Após observação das nossas aulas fazia uma reunião para dizer o que correu bem, o que não correu tão bem e o que tínhamos que melhorar, além disso, aproveitava estas reuniões para nos fazer pensar mais além e nos estimular um pensamento crítico, colocando questões para refletir. Todas estas reuniões e momentos de partilha com a PO foram fundamentais e bastante enriquecedores, uma vez que houve por parte desta a preocupação de nos ajudar a ultrapassar as dificuldades e nos colocar no caminho certo.

3.4. NÚCLEO DE ESTÁGIO

O NE foi essencial ao longo desta caminhada uma vez que os novos modos de profissionalidade docente requerem um reforço das dimensões coletivas e colaborativas.

No primeiro dia em que tive de estar presente na EC tinha a curiosidade em saber quais eram os meus colegas de NE e como seriam, será que a nossa relação iria ser boa, será que vai haver um espírito de entreajuda entre todos,

como é que eles são? Quando eles apareceram reparei que nunca tinha tido qualquer contacto com nenhum deles, pois não tinham sido da minha turma no ano anterior e nunca os tinha visto na faculdade. Após várias conversas percebi que eram bastante simpáticos e foi possível perceber a sua preocupação com o estágio, procuravam saber de tudo o que iria ocorrer ao longo deste ano, estavam de facto muito interessados e tive a certeza que estavam dispostos a trabalhar e com um espírito de entreajuda, o que fez com que o meu entusiasmo e expectativas aumentassem para o ano letivo que me esperava. Fiquei também a saber que todos tinham praticado desporto e todos em desportos coletivos (dois mais ligados ao futebol e outro ao hóquei), o que é um bom indicador devido aos valores que os desportos coletivos transmitem, tais como cooperação, entreajuda, superação e companheirismo. Nesse mesmo dia decidimos criar logo um grupo de WhatsApp, que foi muito útil ao longo deste processo, pois falávamos de tudo o que ia ocorrendo e partilhávamos ideias. Senti uma enorme segurança de que ia ter sempre o apoio dos meus colegas e que juntos iríamos conseguir tudo aquilo que nos propúnhamos, sabia que não estava sozinho neste caminho.

À medida que o estágio foi avançando isso mesmo se verificou, houve uma enorme entreajuda, todos estavam a remar para o mesmo lado, todos com muita vontade de aprender e de trabalhar, com compromisso e rigor a cada planeamento e cada tarefa proposta, de forma a procurar sempre a excelência e aprender dia após dia, passávamos horas em discussão e reflexão de forma a procurar melhorar cada vez mais e as dúvidas e incertezas foram desaparecendo com a ajuda de todos. Fomos estando constantemente em contacto, criando reuniões, que foram fundamentais neste processo, reuniões onde debatíamos sobre o processo de ensino-aprendizagem e em conjunto procurávamos estratégias para resolver os problemas que iam surgindo.

À medida que o tempo foi passando, de forma natural, fomos criando aos poucos cada vez mais afinidade, trocando vivências, ideias e experiências, para além disso íamos conversando e ajudando uns aos outros em todos os planeamentos. O facto de termos observado todas as aulas dos nossos colegas, ajudou-nos imenso a ver algumas dificuldades que cada um ia tendo e com a

ajuda dos meus colegas, depois de terem observado os erros que ia cometendo e me transmitiam, fez com que a minha evolução fosse possível, uma vez que aproveitava toda a informação que me davam para nas próximas aulas tentar corrigir e melhorar cada vez mais. Como se costuma dizer, várias cabeças pensam sempre melhor que uma e concordo bastante com isso, pois eu construía os meus planos de aula e procurava sempre a opinião dos meus colegas, que foi uma mais-valia e me ajudou a melhorar as minhas práticas, pois por vezes diziam coisas que faziam todo o sentido, o que me levava a fazer algumas alterações de forma a melhorar cada aula. Um dos pontos muito positivos, foi o facto de uns estarem mais à vontade para uma modalidade e outros para outra.

Estas diferenças de conhecimento foram muito importantes, uma vez que a EF engloba várias modalidades e sempre que tínhamos mais dificuldades com uma modalidade procurávamos a ajuda do colega que estava mais à vontade com a mesma, levando a uma melhor lecionação de cada aula. Em conjunto tudo funcionava melhor, por vezes se não fossem os meus colegas de fora a observar as aulas nunca iria saber os erros que estava a cometer e daí nunca os iria corrigir, se não houvesse ajuda dos meus colegas em alguns planeamentos talvez as aulas não iriam correr tão bem. Considero assim que o facto de estarmos sempre presentes nas aulas dos nossos colegas foi uma mais-valia, onde adquirimos muitas aprendizagens, fazendo-nos ter um pensamento crítico e reflexivo, de forma a conseguir identificar os aspetos positivos e negativos e a partir daí conseguir também melhorar as nossas práticas e para além disso contribuir para ajudar os nossos colegas a melhorar as suas práticas, identificando e comunicando-lhes o que não foram as melhores decisões.

Passamos muitas horas juntos, muitos momentos de conversa, partilha, reflexão que nos fez criar laços, tornando-nos assim como uma verdadeira família, ficando bastante felizes quando as coisas corriam bem aos nossos colegas e procurando sempre ajudar e motivar quando as coisas não corriam tão bem. Todos tínhamos personalidades, experiências e vivências diferentes, no entanto, não tivemos dificuldades em trabalhar em conjunto, cada um de nós tinha vontade de aprender coisas novas com os seus colegas, pois tudo funciona

melhor em conjunto e temos sempre algo a aprender. A cooperação possibilitou a cada um de nós construir o conhecimento e a sua identidade profissional. Segundo Batista e Pereira (2014), o NE deve atuar como uma comunidade prática, de forma que os EE adquiram não só novos conhecimentos, como também novas competências. Eu considero que o nosso NE funcionou como uma verdadeira comunidade prática (CoP), pois houve muitos momentos de reflexão conjunta e analisamos, produzimos, construímos e reconstruímos pensamentos e concepções, através do questionamento inquieto e implicado de todos (Alves et al., 2014).

Cuddapah e Clayton (2011) referem que as Cop são fundamentais para a integração e aprendizagem dos professores iniciantes. Ao longo deste estágio, o apoio dos meus colegas, PC e PO, fez com que me sentisse mais seguro e que houvesse uma transformação e aprendizagem não só como pessoa mas também enquanto profissional. A minha identidade profissional foi sendo construída tendo em conta o contexto em que estive ao longo deste percurso, pela partilha de ideias e vivências com as pessoas que fizeram parte deste percurso e através das reflexões.

CAPÍTULO IV

4. Área 1: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

4.1. A TURMA QUE ME FOI ATRIBUÍDA

Nas primeiras semanas o PC decidiu que nós estagiários iríamos lecionar aulas às suas três turmas de forma a poder experienciar diferentes realidades. De seguida o professor decidiu atribuir uma turma a cada um, tendo em conta a turma que melhor se adaptava a cada um.

Fiquei bastante satisfeito com a turma que me foi atribuída, pois tinha sido a turma em que gostei bastante de lecionar as aulas, sendo uma turma bastante empenhada, com um bom relacionamento entre eles e respeitando sempre o professor e os colegas.

A turma que me foi atribuída foi uma turma do 12.º ano de escolaridade do curso científico humanístico-ciências e tecnologias constituída por 19 alunos, 5 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A carga horária da disciplina de EF era de 200 minutos semanais, divididos em 2 aulas de 100 minutos, uma à terça-feira e outra à quinta-feira. A turma tinha alunos bastante empenhados, com bom relacionamento entre eles. Respeitavam o professor e os colegas, sendo bastante disciplinados. Contudo, a maioria dos alunos eram bastante introvertidos, pouco comunicativos e pouco participativos.

Os alunos possuíam idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos de idade. Através da análise da ficha de caracterização individual do aluno (Anexo I) foi possível aceder a várias informações sobre os dados pessoais, hábitos, saúde, AF fora da escola e o que mais gostam nas aulas de EF e os objetivos). Assim, foi possível verificar que dos 19 alunos, apenas 5 alunos praticam exercício físico de forma regular fora do contexto escolar: 1 aluno pratica natação, 1 futebol, 1 polo aquático, 2 ginásio. Destes 5 alunos, apenas 3 alunos são federados. Foi então possível verificar que a maioria dos alunos não pratica exercício físico e não estão ligados à prática desportiva. Quanto à classificação de 1 a 5 do gosto pela EF, a média da turma foi 3,5. Quando questionados acerca das modalidades preferidas, 6 escolheram andebol, 4 ténis de mesa, 12

badminton, 6 basquetebol, 3 atletismo, 11 natação, 4 futebol, 10 ginástica, 11 voleibol, 9 dança, o que foi uma informação bastante útil para poder planejar indo ao encontro das modalidades preferidas dos alunos.

A turma apresenta uma média de peso normal, não existindo alunos com obesidade. Existem apenas cinco alunos com excesso de peso e apenas um com baixo peso. Apenas há uma aluna com problemas de saúde, tem epicondilite lateral, mas não a impede de realizar as aulas.

Quanto à disponibilidade motora, ApF e cultura desportiva, os alunos da turma apresentavam um nível médio, sendo também uma turma heterogénea. Através das avaliações diagnósticas realizadas no início do ano, verificou-se que a maioria dos alunos da turma apresentavam melhor desempenho na modalidade de basquetebol e pior desempenho em futebol e ginástica. Em relação à ApF, as raparigas apresentavam níveis mais baixos na força dos membros superiores e na capacidade aeróbia. Já os rapazes, apresentavam níveis mais baixos na força dos membros inferiores e na capacidade aeróbia. Contudo, a maior parte dos alunos enquadrava-se na zona saudável dos testes FITescola que foram aplicados. Ao longo das aulas, na parte do trabalho da ApF, apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades em alguns exercícios, procuravam sempre empenhar-se ao máximo de forma a evoluir e na maior parte dos alunos verificou-se uma evolução ao longo do ano.

4.2. PLANEAMENTO

Uma das tarefas mais importantes para ser bom professor e para que o ensino seja eficaz é o planeamento. O planeamento é a base que permite dar coerência ao trabalho a realizar, sendo fundamental para organizar o processo ao longo do ano letivo de forma a antecipar os objetivos a atingir, orientando, assim, o professor para aquilo que é essencial.

Segundo Garganta (1991) planificar ou planejar é descrever e organizar antecipadamente, tanto os objetivos a atingir, como também os meios e os métodos a aplicar. Contudo, é suscetível a alterações que sirvam para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, por vezes é necessário haver

alterações devido às mudanças de espaços no roulement, material disponível e redução do número de aulas.

Para a realização do planeamento e de forma a construir e preparar da melhor forma o processo de ensino-aprendizagem é fundamental recolher o máximo de informação possível. O planeamento está muito para além das matérias a lecionar, pois existem outros fatores que devemos ter em conta, tais como, o contexto em que estamos inseridos, os alunos, as condições de aprendizagem, os espaços e o material disponível. É também fundamental, analisar os documentos que orientam a disciplina de EF, o PNEF e as aprendizagens essenciais, o Regulamento Interno da escola, o PEE e a Planificação anual da área disciplinar.

Segundo Matos (2012), o planeamento consiste em planificar o ensino em 3 níveis, macro (PA), meso (unidades didáticas) e micro (planos de aula). Apesar de serem três níveis diferentes, eles estão todos interligados.

4.2.1. PLANEAMENTO ANUAL

O PA é uma planificação de nível macro e é a base de todo o planeamento, é onde deve estar presente tudo o que se irá realizar durante o ano letivo, assim como nos permite contar as aulas disponíveis para a lecionação de cada conteúdo e organizar as matérias que irão ser lecionadas e em que dia. Segundo Bento (2003) a realização do plano anual é o primeiro passo do planeamento e da preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.

No PA deverá conter toda a calendarização do ano letivo e a distribuição das matérias ao longo dos semestres. Na elaboração do PA devemos ter em conta o horário das aulas, o roulement, as matérias, os espaços e o clima, feriados, férias e atividades da escola de forma a elaborá-lo de forma adequada e ajustada.

Tendo em conta as Aprendizagens Essenciais, no 12.º ano, há a possibilidade de os alunos optarem pelas matérias em que preferirem desenvolver-se. Os conteúdos a lecionar no 12.º ano são, 2 matérias da subárea dos jogos desportivos coletivos, 1 matéria da subárea de ginástica e atletismo, 1 matéria da subárea das atividades rítmicas expressivas e 2 matérias dos subdomínios de opção (patinagem, desportos de raquetes, entre outras).

Numa reunião da área disciplinar, o PC leu um texto que refere que as escolas e o professor deveriam fazer uma gestão flexível do currículo contextualizada e adaptada ao ano, à turma e a todos os alunos, garantindo o princípio de equidade no acesso ao currículo.

O PC juntamente com outro professor da área disciplinar, numa reunião de área disciplinar, apresentou uma nova proposta em que pretendiam aumentar o número de jogos desportivos coletivos, uma vez que estes foram muito afetados pela pandemia nos dois anos anteriores. Neste sentido, a proposta aplicada em reunião da área disciplinar para o 12º ano foi: 4 desportos coletivos/ ginástica ou atletismo/ mais 1 ou 2 matérias opcionais. Após realizada uma votação entre os professores da área disciplinar, estas novas propostas foram aceites, pelo que comecei a elaborar o PA para a minha turma, que sofreu várias alterações ao longo do ano. Tendo em conta as modalidades propostas e após análise das modalidades preferidas dos alunos, foram escolhidas 7 modalidades pelo NE para a turma que me foi atribuída: Voleibol, Basquetebol, Futebol, Andebol, Ginástica, Badminton e Atividades Rítmicas Expressivas.

4.2.1.1. ATIVIDADES FÍSICAS

Quanto à área das atividades físicas, o NE para a organização e distribuição das matérias, para além de ter em conta os espaços previstos para cada aula, as condições climatéricas, as modalidades que ficaram decididas para o 12º ano na reunião da área disciplinar e as modalidades preferidas dos alunos, teve também em conta a prática distribuída. Esta decisão pela prática distribuída foi tomada em NE e inicialmente questioneei-me sobre esta decisão, pois tinha dúvidas se os alunos não se iriam esquecer do que aprenderam nas aulas

anteriores, visto que só tinham contacto com a mesma modalidade passado algum tempo. Contudo, confiava plenamente no PC pela sua sabedoria e experiência e tinha a certeza de que se este defende a prática distribuída é porque esta tem bastantes benefícios para a aprendizagem dos alunos. O que distingue a prática distribuída da prática massiva é o tempo entre as repetições. Segundo Barreiros (2016) a prática distribuída tem intervalos significativos entre repetições e a prática massiva intervalos reduzidos entre repetições. O PC defende a prática distribuída, referindo que esta tem muitos benefícios para os alunos e que o processo de retenção dos alunos na prática distribuída é superior. Neste sentido, como refere Barreiros (2016), a introdução controlada da variabilidade acrescida nas tarefas pode não se refletir positivamente a curto prazo (aquisição) mas manifesta-se com benefício na retenção e transferência.

Ao longo das aulas foi possível verificar que a prática distribuída tem benefícios na aprendizagem dos alunos a longo prazo. Além disso, verificou-se que os alunos ficavam bastante motivados com o facto de em todas as aulas terem modalidades diferentes e diversidade de conteúdos. Quando as aulas são monótonas o aluno começa a diminuir a atenção e o esforço cognitivo nas tarefas propostas, o que prejudica a sua aprendizagem (Magill & Anderson, 2017).

Após terem sido decididas as modalidades a lecionar e a forma como seriam operacionalizadas (prática distribuída), ter recebido o roulement das instalações, verificar as modalidades preferidas dos alunos e de forma a dar mais tempo de prática às modalidades preferidas dos alunos, a decisão foi lecionar no 1.º semestre basquetebol, voleibol, ginástica, ARE e uma aula de uma das modalidades correspondentes ao 2.º semestre de forma a diversificar. No 2.º semestre, decidi lecionar futebol, andebol, badminton e lecionar também uma aula de uma das modalidades correspondentes ao 1.º semestre. Devido à situação pandémica que estamos a viver, o 1.º semestre teve menos uma semana de aulas, o que me obrigou a passar ARE para o 2.º semestre (Tabela 1). De referir que cada aula corresponde a 100 minutos.

Tabela 1. Distribuição das matérias ao longo do ano.

1.º SEMESTRE	2.º SEMESTRE
Basquetebol (12)	Futebol (8)
Ginástica (5)	Andebol (8)
Voleibol (12)	Badminton (12)
ARE (2)	Voleibol (1)
Futebol (1)	

Além de tudo isto, para organização e distribuição das matérias, decidimos conjugar modalidades coletivas com modalidades individuais, colocar as 2 modalidades menos preferidas, uma em cada semestre, e uma das modalidades preferidas dos alunos, concretamente o voleibol e o badminton. O facto de termos escolhido as modalidades coletivas de andebol e futebol para o 2.º semestre foi pelo facto de haver maior probabilidade, devido às condições climáticas, de se poder utilizar o espaço exterior que é o mais adequado para estas modalidades. Na figura 1 pode ser observado o PA relativo ao 1º semestre e na figura 2 relativo ao 2º semestre.


		Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8			
DIA		21-set	23-set	28-set	30-set	5-out	7-out	12-out	14-out	19-out	21-out	26-out	28-out	2-nov	4-nov	9-nov	11-nov		
Espaço		G2	G4	G2	G4	G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1	G4	G2	G4	G2	G4		
1º Semestre	Apresentação	BAS-0,5	AND-1	BAS-1,5	Feriado	Apr. VOLEI	VOLEI-2,5	BAS-2,5	Apr. BAS	VOLEI-3,5	BAS-4,5	VOLEI-4,5	BAS-5,5	VOLEI-5,5	BAS-6,5	VOLEI-6,5	DICA 4-AP. CARD RESF		
		VOLEI-0,5	FUT-1			VOLEI-1,5		1.º Teste ABS/IH		1.º Teste PSHUP/IV				BAS-3,5					1.º Teste PACER
		CF-F	CF-F			CF-F				CF-F	CF-F	AP.AERO		CF-F	CF-F	AP.AERO			
		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17	
16-nov	18-nov	23-nov	25-nov	30-nov	2-dez	7-dez	9-dez	14-dez	16-dez	21-dez	22 a 31 dez	4-jan	6-jan	11-jan	13-jan	18-jan	20-jan	25-jan	27-jan
G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1	G4	G2	G4	G2	G4	G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1	G4
VOLEI-7,5	GIN-1	AND-1	GIN-2	FUT-2	GIN-3	VOLEI-9	BAS-8	BAS-9	BAS-10	Corta-mato	Férias Natal	ARE-1	ARE-2	VOLEI-10	VOL-10,5	BAS-11	AV VOL	AV BAS	AV GIN
	DICA 5-Interp. CF's		VOLEI-8																
CF-F	CF-F	AP.AERO	CF-F	CF-F	AP.AERO	CF-F				AP.AERO	CF-F	CF-F	CF-F	CF-F	CF-F	CF-F	CF-F	CF-F	

Figura 1. Planejamento anual – 1º Semestre.

Legenda: BAS- Basquetebol; AND- Andebol; ABS/IH- Abdominal/Impulsão horizontal; PSHUP/IV- Flexões/Impulsão vertical; Freqcar- Frequencia cardíaca; CF-F- Condição Física - Força; AP.AERO- Aptidão aeróbia; GIN-Ginástica; ARE- Atividades rítmicas expressivas; AV- Avaliação; AFL- Avaliação para a aprendizagem.


	Semana 1			Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7		Semana 8				
DIA	3-fev	8-fev	10-fev	15-fev	17-fev	22-fev	24-fev	1-mar	3-mar	8-mar	10-mar	15-mar	17-mar	22-mar	24-mar	29-mar	31-mar			
Espaço	G4	G2	G4	G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1	G4	G2	G4	G2	G4	G3	G4			
2º Semestre	BAD-1	FUT-1	BAD-2	FUT-2	BAD-3	AND-1	BAD-4	Feriado	BAD-5	FUT-3	BAD-6	Testes AF	BAD-7	AND-2	BAD-8	FUT-4	VOLEI-1			
	DICA-BAD	DICA-FUT	DICA-Treino Força																DICA-AND	DICA-Flex.
	CF-F	CF-F	CF-F	AP.AERO	CF-F	CF-F	CF-F	CF-F	AP.AERO	3º Teste	CF-F	CF-F	AP.AERO	CF-F	CF-F	AFL-CF				
Semana 9			Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		Semana 14		Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18	
5-abr	7-abr			19-abr	21-abr	26-abr	28-abr	3-mai	5-mai	10-mai	12-mai	17-mai	19-mai	24-mai	26-mai	31-mai	2-jun	7-jun		
G3	G4	G1	G4	G1	G4	G1	G4	G2	G4	G2	G4	G3	G4	G3	G4	G1	G4	G1		
AND-3	FUT-5	Férias Páscoa			AND-4	BAD-9	AND-5	BAD-10	AND-6	BAD-11	FUT-6	AND-7	AV FUT-7	ARE-1	ARE-2	AV BAD	AV AND	ARE-3	Evento Culminante	Final ano Letivo
AP.AERO	CF-F			CF-F	CF-F	AP.AERO	AFL-FUT/BAD/AND	DICA-Ética			CF-F	AP.AERO	4º Teste	4º Teste	CF-F	DICA-Tr. Força Mulheres	AF L.Vida	Mini-test	CF-F	CF-F

Figura 2. Planejamento anual – 2º Semestre.

Legenda: BAD- Badminton; AND- Andebol; FUT- Futebol; CF-F- Condição Física - Força; AP.AERO- Aptidão aeróbia; ARE- Atividades rítmicas expressivas; AV- Avaliação; AFL- Avaliação para a aprendizagem.

4.2.1.2. APTIDÃO FÍSICA

Segundo SHAPE America (2015), o desenvolvimento da ApF assume um papel fundamental na formação dos alunos, pois além de desenvolver as habilidades motoras, também fornece os conhecimentos para que estes se tornarem ativos durante a sua vida futura.

A ApF é demonstrada pela capacidade de o indivíduo apresentar um desempenho físico adequado nas suas atividades físicas diárias, prorrogando o surgimento precoce do cansaço durante a realização de atividades físicas (Bohme, 2003). A ApF é um poderoso indicador de saúde entre os jovens (Ortega et al., 2008; Ruiz et al., 2009) e é bastante importante para a promoção de saúde tanto em crianças como em adolescentes (Who, 2014).

Segundo Britton et al. (2019) a ApF relacionada com a saúde é um constructo que compreende duas dimensões, a aptidão cardiorrespiratória (ACR) e a aptidão muscular (AM) que é composta por dois indicadores principais (força e resistência de força). Há evidências limitadas para sugerir uma associação entre saúde e flexibilidade (Pate et al., 2012). Em crianças e adolescentes, níveis mais elevados de condição física estão associados a resultados positivos na saúde óssea, saúde mental, obesidade e doenças cardiovasculares (Ortega et al., 2008; Ruiz et al., 2009). Embora a condição física esteja relacionada com a saúde, verifica-se uma tendência decrescente, tanto na AM (Tremblay et al., 2010; Sandercock & Cohen, 2019), como na ACR (Tomkinson & Olds, 2007), por isso, o trabalho desta nas aulas de EF assume uma enorme importância.

Segundo Tomkinson et al. (2016), a ACR é um dos marcadores de saúde mais importantes em crianças e jovens. Segundo Sallis et al. (2012), para que haja benefícios aeróbios, pelo menos 50% do tempo de aula deve corresponder a AF moderada a vigorosa, o que nem sempre acontece. Durante o estágio, a

parte correspondente à ApF era de 20 minutos, ou seja, correspondia apenas a 20%, o que foi necessário ter a preocupação de na parte restante da aula obter níveis de intensidade elevados, para garantir benefícios aeróbios.

Quanto à AM, segundo Caspersen et al. (1985), esta é um constructo que compreende a, força maximal, potência muscular e resistência de força. A exercitação sistemática no âmbito da AM está associada a benefícios positivos na saúde e bem-estar físico e mental de crianças e jovens (Bea et al., 2017; Benson et al., 2008; Padilla-Moledo et al., 2012; Collins et al., 2018; Drenowatz & Greier, 2018). No âmbito da disciplina de EF, é possível construir programas de treino de força, que afetam positivamente a AM, mas para isso, é necessário existir uma supervisão cuidada (Annesi et al., 2005; Faigenbaum et al., 2011; Mayorga-Vega et al., 2013).

Para que o programa de treino fosse adequadamente prescrito, supervisionado e rico em experiências e aprendizagens para os alunos, foi fundamental desenvolvê-lo de uma forma ponderada e racional. Este contou com o acompanhamento e ajuda de uma aluna de doutoramento, que foi fundamental em todo este processo, uma vez que tem bastante experiência na área do fitness e esteve sempre pronta a ajudar com vista à melhoria das práticas exercidas.

Tendo em conta as aprendizagens essenciais para o 12º ano, pretende-se que no domínio da ApF os alunos desenvolvam as capacidades motoras evidenciando a AM e ACR, enquadradas na zona saudável de ApF do programa FITescola, para a sua idade e sexo.

A plataforma FITescola tem como objetivo diagnosticar a ApF de cada aluno, incentivando também à prática de AF adequada para cada jovem. Para a avaliação da ApF, a bateria de testes Fitescola é composta pela avaliação da composição corporal (índice de massa corporal, massa gorda e perímetro da cintura), da aptidão aeróbia (vaivém e milha) e da aptidão neuromuscular (abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, impulsão vertical, agilidade

4x10 m, velocidade 20m/40m, flexibilidade de ombros, flexibilidade dos membros inferiores). Segundo Britton et al. (2019), os testes de campo mais representativos da aptidão relacionada com a saúde em jovens são, impulsão horizontal, impulsão vertical, flexões, abdominais e vo₂max. Com base neste autor, os testes escolhidos pelo NE de forma a avaliar a ApF dos alunos e servir como regulação do processo, foram, o vaivém para avaliar a ACR e a impulsão horizontal, impulsão vertical, abdominais e flexões para avaliar a AM. Além disso, decidimos recolher medidas antropométricas tais como, o peso, altura, IMC, perímetro da cintura e da anca. A aplicação da bateria de testes foi feita em 4 momentos distintos ao longo do ano.

Quanto ao desenvolvimento da ApF, tendo em conta a sua importância, o NE decidiu incluí-la em todas as aulas, ou seja, 2 vezes por semana. O desenvolvimento da AM e da ACR ocorria na parte final de cada aula e tinha uma duração de 20 minutos. Além disso, ainda que a flexibilidade não esteja diretamente relacionada com a saúde e não fosse sujeita a avaliação, procurei também trabalhá-la em todas as aulas, sendo que esta era trabalhada na parte inicial das aulas, após o aquecimento. Esta era realizada sob a minha contagem de forma que todos os alunos cumprissem o tempo de cada exercício e que fosse mais fácil de corrigir. Decidi optar por trabalhar estas 3 capacidades, pois estas estão contempladas no PNEF, dando mais relevância à AM e ACR devido à sua elevada importância no dia-a-dia e saúde dos indivíduos. O trabalho desenvolvido ao longo das aulas não se limitou apenas ao desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos, mas também em sensibilizar os alunos para a prática regular de AF, sendo para isso necessário que os alunos reconheçam a sua importância e saibam como fazer. Isto foi o que nós procuramos ao longo do ano letivo, ou seja, colocar o aluno de forma progressiva no centro do processo, dando-lhe ferramentas para que este de forma autónoma consiga criar e executar os seus próprios programas de treino e que seja fisicamente ativo durante a sua vida.

A planificação deste processo teve como base o modelo “Fitness Education” de McConnell (2010), que é composto por 6 fases. A 1ª fase corresponde a realizar AF, a 2ª a adquirir capacidade física para o desenvolvimento do programa, a 3ª à autoavaliação (consciência dos pontos fortes e fracos), a 4ª procura que os alunos comecem a tomar decisões e realizem de forma autónoma o seu plano de treino, a 5ª procura que os alunos realizem AF fora do contexto escolar de forma voluntária e a 6ª visa que a AF seja realizada ao longo da vida. Tendo em conta a similaridade das duas primeiras fases, a decisão do NE foi de as juntar numa só fase. O mesmo aconteceu com a 5ª e a 6ª fase. Com isto, o programa de desenvolvimento da ApF ao longo do ano teve em conta 4 fases. A 1ª fase corresponde à “Melhoria da aptidão física”, em que o objetivo era a melhoria da ApF dos alunos para o desenvolvimento do programa, além disso, procura que os alunos experienciem as diversas formas de a desenvolver. A 2ª fase corresponde à “Autoavaliação” e esta tem como objetivo que os alunos sejam capazes de se autoavaliar, identificando os seus pontos fortes e fracos. A 3ª fase corresponde ao "Auto Planeamento" e o seu objetivo é que os alunos sejam capazes de tomar decisões de forma autónoma, na construção do seu próprio plano de treino. A 4ª fase corresponde à “Transferência para a vida”, em que o objetivo é que os alunos transportem todos os conhecimentos e experiências adquiridos para fora do contexto escolar, realizando AF ao longo da vida.

Para cada uma das fases de todo este processo, as “dicas da semana” assumiram uma enorme importância, uma vez que forneciam aos alunos o conhecimento necessário para que de forma progressiva fossem capazes de tomar as suas próprias decisões ao nível da ApF. Além destas, a avaliação para a aprendizagem também foi fundamental, pois permitiu a avaliação constante de cada uma das fases, bem como das práticas docentes.

A primeira fase “Melhoria da aptidão física” teve então como objetivo elevar a ApF dos alunos para que estes atingissem uma forma física capaz de garantir condições de segurança, bem como prepará-los para a realização de

todo o programa. Inicialmente, devido ainda não conhecer bem os alunos, não saber quais os alunos com mais facilidade e os alunos com mais dificuldade em cada um dos exercícios e de forma a conseguir um maior controlo da turma pelo seu cumprimento, bem como identificar os erros e corrigir os alunos com mais facilidade, decidi colocar todos os alunos a realizar à minha contagem os mesmos exercícios e o mesmo número de séries e repetições. Contudo devido a todos possuímos potenciais biológicos e níveis de aptidão diferentes, é fundamental haver uma prescrição individualizada do treino, ou seja, ajustar o treino ao nível de cada um, de forma a obter os efeitos pretendidos. Segundo Haff e Haff (2020), para haver uma prescrição individualizada do exercício, devem ser utilizadas tarefas com variantes e gerir os diferentes componentes da carga, ou seja, a frequência, o volume e a intensidade. Inicialmente isso não estava a ocorrer, eu de facto não estava a individualizar o treino. Após refletir, de forma a facilitar a prescrição individualizada do treino, decidi criar a estratégia de colocar apenas metade da turma a realizar um exercício e a outra metade à espera. Após realizarem um exercício, saíam em corrida até onde os seus colegas estavam à espera, sendo que estes de seguida também saíam em corrida até onde deveriam realizar o exercício e o realizavam e assim sucessivamente. Além disso, decidi utilizar cinco exercícios base com variantes de simplificação e de complexificação, permitindo ajustar os exercícios ao nível dos alunos, consoante o que eu ia vendo. Contudo essa tarefa tornou-se bastante difícil, uma vez que eram bastantes alunos a realizar o exercício ao mesmo tempo e a uns tinha que corrigir o movimento, a outros tinha que dar uma variante de simplificação ou complexificação, e para além disso, ainda estava bastante centrado em mim, com todas as preocupações iniciais de um EE. Com isto, apesar do processo de individualização começasse a ter alguns avanços, tando já as tarefas enquadradas ao nível de cada um, este ainda estava bastante superficial, uma vez que os alunos ainda realizavam o mesmo número de exercícios para os diferentes grupos musculares, não estando a ser respeitadas as necessidades de cada um.

A aplicação dos primeiros testes de condição física assumiu aqui uma enorme importância, pois através destes foi possível verificar o nível de cada aluno e identificar as necessidades de cada um de forma mais detalhada, permitindo a partir daí construir os planos de condição física com maior individualização, ajustado às necessidades dos alunos. Nesse sentido, decidi dividir os alunos por grupos de nível, tendo em conta o nível geral de cada um.

De forma a promover nos alunos a autonomia, liderança, responsabilidade, ajuda, cooperação, compromisso com o grupo, e motivação (puxando uns pelos outros), os planos de treino (ver figura 3) eram entregues aos alunos e em cada aula era atribuído um capitão a cada grupo que tinha a responsabilidade de contar e controlar o nº de séries e repetições de cada exercício, bem como o tempo de descanso e verificar se os seus colegas estavam a realizar bem os exercícios. Quanto à seleção dos exercícios para cada plano de treino, decidi incluir em cada plano exercícios para os membros inferiores, membros superiores, tronco e aptidão aeróbia. Na construção do plano de treino decidi colocar 5 exercícios para trabalhar a força, em que em cada plano procurava trabalhar mais o que os alunos tinham mais dificuldades. A ACR foi desenvolvida de 2 formas, ou seja, inicialmente os alunos após realizarem cada exercício de força realizavam um vaivém em corrida. Posteriormente os alunos realizavam corrida contínua durante 5 minutos depois de realizarem todo o trabalho de força. Os exercícios selecionados foram exercícios que permitissem a realização de todos os alunos, sem recurso a nenhum material e foram vistos e aprovados pelo PC. Em cada plano está representada uma imagem de cada exercício, bem como o grupo muscular a ser trabalhado, o tempo, nº de repetições, séries e critérios de êxito. Os planos foram sofrendo algumas alterações e ajustes consoante a evolução dos alunos.






GRUPO 1: Marco/ João Costa/ João Monteiro/ Kevins	
Flexões de Braços (Perna Elevada e manter 3 segundos na fase excêntrica) 3x10	
Squat Jumps 3x10	
Abdominal Canivete Alternado 2x20	
Burpees 2x10	
Power Lunge 2x10	

Figura 3. Plano de Treino (Fase 1).

Nesta fase, como em todos os momentos em que foram realizados os testes de condição física, os alunos foram confrontados com os seus resultados através de uma ficha de avaliação para aprendizagem (Figuras 4 e 5). Esta foi bastante benéfica ao longo de todo o processo, levando os alunos a refletir e a identificar quais os aspetos que podem melhorar, bem como definir 2 objetivos a atingir para a próxima aplicação dos testes de condição física. Esta ficha de avaliação para aprendizagem, após realizada pelos alunos, foi sempre analisada e comentada pelo professor, com o objetivo de fornecer um feedback individualizado, orientando os alunos para as seguintes fases.

Nome: _____

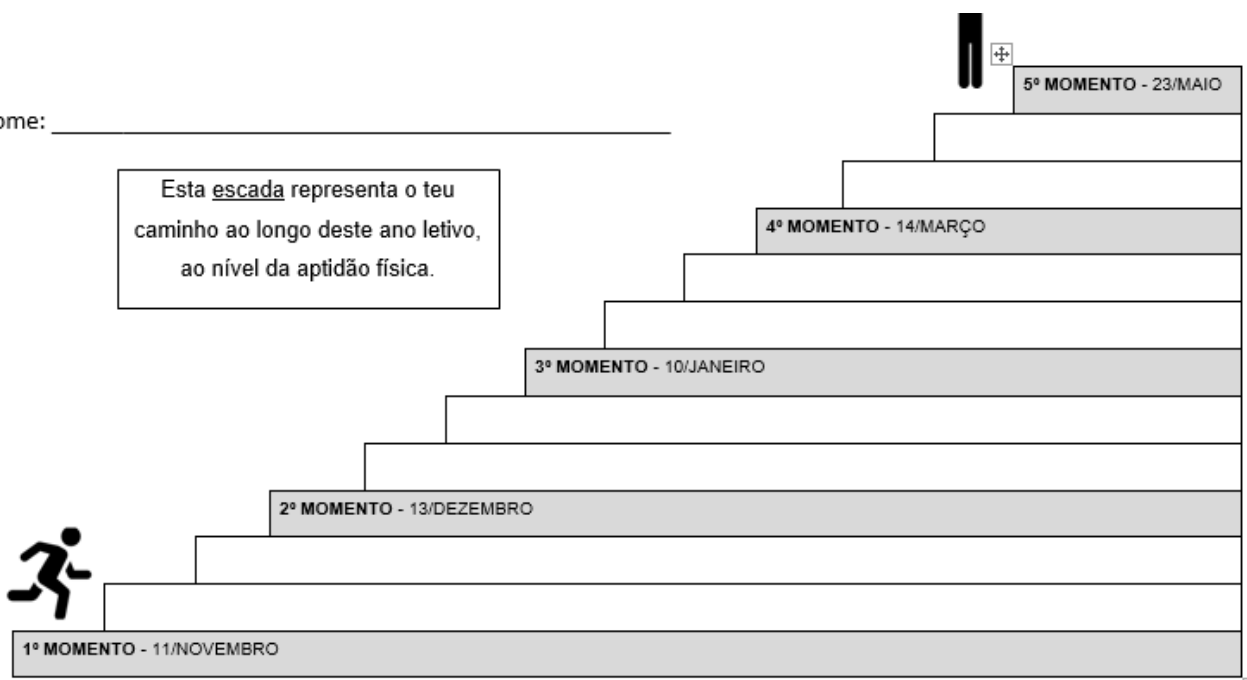


Figura 4. Escada dos objetivos (Aptidão física).

Testes de Aptidão Física

Observações / Testes	Dados Antropométricos			Impulsão	Impulsão	Abs	Flexões	Vaivém
	IMC	P cintura	P anca	Horizontal	Vertical			
1ª								
2ª								
3ª								
4ª								
5ª								

1º MOMENTO DE REALIZAÇÃO DOS TESTES:

1. Assinala com um (X) a forma como te avalias nos diferentes domínios.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Força dos membros superiores				
Força dos membros inferiores				
Força abdominal				
Aptidão cardiorrespiratória				
Empenho no trabalho de aptidão física				

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

3. Considerando o teu desempenho, define dois objetivos (na escada) que te propões alcançar até ao 2º momento de realização dos testes (13/12).

Comentário do professor:

Figura 5. Ficha de avaliação para a aprendizagem (1ª aplicação da bateria de testes).

A 2ª fase “Autoavaliação”, teve como objetivo os alunos desenvolverem a capacidade de se auto avaliarem, ou seja, identificarem os seus pontos fracos e os seus pontos fortes, bem como definir as oportunidades de melhoria. A realização dos segundos testes de condição física, permitiram a realização de um novo plano de treino para cada grupo mais ajustado às novas necessidades dos alunos e continuando a responder aos princípios da individualidade,

sobrecarga e progressão. Estes princípios são fundamentais para que haja adaptações com o treino. Nesta fase, os planos de treino tinham a mesma estrutura dos planos da primeira fase “Melhoria da aptidão física”, mas agora, em cada exercício do plano havia 2 níveis de dificuldade distintos (A- mais fácil; B- mais difícil), em que os alunos tinham que identificar o seu nível e escolher um dos 2 níveis em cada exercício, ou seja, o que era mais adequado para o seu nível, tendo em conta a exigência e a qualidade de execução (Ver Figura 6). Esta fase foi bastante importante, pois permitiu ajustar ainda mais o treino ao nível dos alunos e permitiu uma maior individualização do processo, bem como contribuiu para que os alunos tivessem maior consciência da sua ApF, identificando as suas dificuldades para as trabalhar e que desenvolvessem os diferentes grupos musculares da forma mais adequada.

Nesta fase, os alunos voltaram a ser confrontados com os seus resultados dos testes de ApF, através de uma ficha de avaliação para aprendizagem, em que o objetivo era a comparação com os resultados anteriores. Isto foi fundamental, pois ajudou na autoavaliação e na definição de novos objetivos. Ainda nesta fase, o NE decidiu utilizar a tecnologia vídeo-feedback, em que o objetivo era ajudar os alunos a avaliarem o seu desempenho. Com as devidas autorizações, tanto dos encarregados de educação dos alunos menores, como dos alunos maiores de idade, o treino de ApF de cada grupo foi filmado e posteriormente, através de uma reunião, foi mostrado aos alunos, permitindo que estes pudessem observar as suas execuções, ficando com uma imagem clara dos aspetos que têm que melhorar e a partir daí procurar melhorá-los. Esta reunião para análise e discussão dos vídeos, foi marcada para um período extracurricular, de forma a não perder tempo de prática nas aulas. Nesta, cada grupo analisou o seu treino através do vídeo e o professor ia intervindo, desafiando os alunos a refletir sobre qual o seu empenho em cada tarefa, se cumpriram com os critérios de êxito, se realizaram todas as séries, repetições, quais os erros mais frequentes e quais os aspetos a melhorar para a próxima aula.









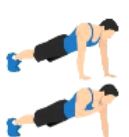

MEMBROS INFERIORES			Reps
A		B	
<p>Squat Jumps:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhar dirigido para a frente; - Rabo vai bem abaixo; - Salto explosivo na fase de subida. 		<p>Lateral Squat Jump:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhar dirigido para a frente; - Fletir os joelhos, rabo vai bem abaixo; - Salto explosivo na subida com passo lateral; 	 <p>3x10</p>
<p>Bulgarian split squat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ombros na linha da cintura; - MI forma ângulo de 90°; 		<p>Power Lunge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhar dirigido em frente; - Joelho a 3 cm do chão; - Salto explosivo na fase de subida; - Alternância das pernas na fase de salto. 	 <p>2x15</p>
MEMBROS SUPERIORES			
<p>Triceps Dips:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MS completamente estendidos na fase concêntrica; - MI estendidos; - Descer até 2cm do chão; 		<p>Bench Dip with Legs Raised:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MS completamente estendidos na fase concêntrica; - MI estendidos; - Descer até 2cm do chão; 	 <p>3/ BENCH DIP WITH LEGS RAISED</p> <p>3x10</p>
<p>Inchworms:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoiar MS alternadamente até chegar à posição de prancha; - Regressar à posição inicial; 		<p>Inchworms push up:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoiar MS alternadamente até chegar à posição de prancha; - Flexão dos MS; - Regressar à posição inicial; 	 <p>2x10</p>
TRONCO			
<p>Plank Shoulder taps:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Começar em posição de prancha com os MI em extensão; - Toçar com as mãos alternadamente nos ombros; 		<p>Prancha sobe e desce:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posição de prancha; - Começar com os cotovelos apoiados no chão e depois troca para as mãos; 	 <p>2x20</p>
APTIDÃO AERÓBIA			
4 percursos corrida contínua + 2 percursos em sprint			5'

Figura 6. Plano de Treino (Fase 2).


Na terceira fase “Auto-planeamento”, o principal objetivo era que os alunos através dos conhecimentos que lhes foram transmitidos nas aulas, sobre

a ApF e como construir um plano de treino, fossem capazes de criar os seus próprios planos de treino de forma autónoma e responsável e os realizassem nas aulas.

Nesta fase, as dicas da semana assumiram uma enorme importância, pois forneceu os conhecimentos necessários que permitiram sustentar as escolhas dos alunos. Nas dicas da semana foram abordados temas como o treino da aptidão cardiorrespiratória e da força. Além destas, foi fornecido um guião (Anexo II) que dava resposta a todas as dúvidas que podiam vir a surgir durante a elaboração do plano de treino. Foi também sugerido o uso de uma aplicação de telemóvel “JEFIT” como forma de ajudar na escolha dos exercícios. Esta contém um leque variado de exercícios e com diferentes níveis de dificuldade, permitindo aos alunos escolher os que melhor se adequam ao seu nível e aos seus objetivos.

Após os alunos elaborarem o plano de treino, estes foram revistos pelo professor, que lhes entregou novamente com as sugestões de melhoria, de forma a garantir as condições mínimas de qualidade dos mesmos, tendo em conta os princípios básicos do treino. De seguida, os alunos procederam à sua correção, seguindo as sugestões dadas e só depois entregaram a versão final (Tabela 2), com todas as suas escolhas devidamente justificadas, bem como o respetivo calendário de treinos (Tabela 3). Posteriormente, estes foram alvo de classificação.

Tabela 2. Plano de treino realizado por um aluno.

Tronco		Reps
	1º- Posição de Prancha com os Braços Esticados 2º - Tocar repetidamente com a Mão nos ombros (Velocidade Baixa/Média)	2x15






	<p>1º- Deitado com as pernas esticadas 2º- Elevar as pernas até fazer um ângulo de 90º 3º- Descer lentamente as pernas até a posição inicial (Sem tocar no chão)</p>	2x10
Membros Superiores		
	<p>1º- Na posição indicada fletir os braços e de seguida retomar à posição inicial</p>	2x10
	<p>1º- Posição de Prancha com os braços esticados 2º- Fletir os braços até chegar perto do chão 3º- Voltar à posição inicial e repetir de novo este procedimento</p>	2x10
Membros Inferiores		
	<p>1º- Agachamento 2º- Quando for para voltar à posição inicial dá-se um salto</p>	2x10
Aptidão Aeróbia		
	<p>Corrida: -3 percursos normais -1 Percurso em Sprint</p>	12

Tabela 3. Calendário de treinos semanal realizado por um aluno.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Fim de Semana
Treino (Corpo todo)	Aula de EF	Descanso	Aula de EF	Descanso	Jogar Futebol

A quarta fase “Transferência para a vida”, teve como objetivo os alunos realizarem AF fora da escola e que a continuem a realizar durante a sua vida. De forma a motivar os alunos a realizarem AF fora da escola, o NE decidiu criar um desafio semanal (duração de 1 semana), ou seja, sempre que os alunos treinassem tinham que enviar um comprovativo para o classroom e consoante a tarefa que realizassem era atribuída uma pontuação (quanto mais difícil ou mais tempo de treino maior a pontuação) e no final da semana eram feitas as contas dos pontos e o grupo/aluno que tivesse mais pontos era o vencedor do desafio (Ver tabela 4). De forma a cativar mais os alunos à participação no desafio semanal, era atribuído um prémio para o melhor grupo e para o melhor aluno. No caso da turma que me foi atribuída, este desafio contou com o entusiasmo, participação e empenho de todos os alunos.

Tabela 4. Tabela de pontuações.

Pontuação	Tarefas
15 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realizar a aula de Educação Física ○ Caminhada individual (0 – 30')
30 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Caminhada individual (30' – 60') ○ Treino individual (0 – 30') ○ Caminhada com companhia (0 – 30')
45 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Caminhada individual (60' ou mais) ○ Treino individual (30' – 60') ○ Caminhada com companhia (30' – 60') ○ Treino com companhia (0 – 30')
50 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Caminhada com companhia (60' ou mais) ○ Treino individual (60' ou mais) ○ Treino com companhia (30' – 60')
100 Pontos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Caminhada / Treino / Atividade com TODOS os elementos da equipa ○ Vídeo com TODOS os elementos da equipa a TREINAR

4.2.1.3. CONHECIMENTOS

No domínio dos conhecimentos importa que os alunos possuam o conhecimento dos meios e métodos que possibilitam desenvolver as suas capacidades motoras.

Nesta área, o NE de forma a não perder tempo de prática dos alunos, decidiu adotar a estratégia de dar uma vez por semana matérias sobre os temas que deveriam ser abordados no 12º ano, designando o momento de dica da semana. A matéria era transmitida no início da aula através de uma apresentação PowerPoint e nunca ultrapassando os 10 minutos. Na apresentação procurávamos não colocar demasiada informação nos diapositivos, de forma a não desviar a atenção dos alunos do que pretendíamos transmitir. O objetivo era cativar a atenção dos alunos e evitar possíveis distrações, pelo que optei por utilizar um discurso “curto e grosso” e utilizar palavras-chave. Procurei utilizar o questionamento de forma a que os alunos fossem participativos e perceber se realmente estavam a compreender o que eu pretendia transmitir.

Os temas tratados ao longo das aulas foram:

- Apresentação dos diversos conteúdos a lecionar (voleibol, basquetebol, etc.);
- Princípios básicos do treino;
- Fórmula FITT;
- Papel da frequência cardíaca no controlo da intensidade do esforço;
- Treino da aptidão cardiorrespiratória;
- Uso e leitura dos cardiofrequencímetros;
- Treino da força;
- Construção de um programa de treino;
- Ética desportiva;
- Treino de força e o género feminino;
- Importância da AF ao longo da vida.

O NE decidiu anexar todas as informações acerca dos temas abordados ao longo das aulas e, dessa forma, partilhar com os alunos para que estes pudessem ter sempre acesso à informação que era transmitida nas aulas e que pudessem consultar sempre que pretendiam. A forma como foi realizada a avaliação para este domínio, foi através de 2 mini-testes no 1.º semestre e 1

mini-teste e um trabalho no 2.º semestre. Os mini-testes do 1º semestre eram constituídos por 3 perguntas de desenvolvimento sobre os temas lecionados até à data de cada um. O mini-teste do 2º semestre era constituído por perguntas de escolha múltipla e o trabalho realizado pelos alunos no 2.º semestre consistia em fazer um plano de treino e a sua justificação, com base nos conhecimentos que fomos transmitindo durante as dicas da semana e o nível de cada um.



4.2.2. UNIDADES DIDÁTICAS

A segunda parte do planeamento corresponde às unidades didáticas (UD). Estas assumem uma enorme importância para a preparação e operacionalização de uma determinada modalidade. Para além disso consistem na esquematização lógica dos conteúdos e matérias a lecionar em cada modalidade. Segundo Bento (2003), as UD são unidades fundamentais e integrais no processo pedagógico e dão tanto aos professores como aos alunos etapas claras e distintas do ensino e da aprendizagem. Segundo Bento (2003), tanto o conteúdo que está presente nas UD, como a sua estrutura, são definidos pelos objetivos, indicações sobre a matéria e pelas linhas metodológicas do programa e do plano anual.

As UD são fundamentais para todo o processo de ensino-aprendizagem, servindo como facilitador e orientador da ação do professor, contendo informações bastante úteis para planear cada aula. Contudo é um instrumento ajustável e flexível, podendo sofrer alterações sempre que necessário para beneficiar a aprendizagem dos alunos.

Para a elaboração das UD recorri ao PNEF, tendo sido necessário também ter em conta os materiais e espaços disponíveis. Para além disso, os dados da avaliação diagnóstica (AD) também foram fundamentais para definir objetivos e para a construção das respetivas UD, ajustando todo o planeamento às características e necessidades da turma. Após reunir todas estas informações, foi elaborado um quadro com a sequência de conteúdos específicos de cada modalidade. Definimos também as estratégias para alcançar os objetivos e os tipos de avaliação a realizar ao longo de cada UD (ver tabela 5).

Tabela 5: Exemplo de uma Unidade Didática.

Unidade Didática de Basquetebol - 12ºF												
Dia	23/set	30/set	14/out	19/out	26/out	02/nov	09/nov	02/dez	09/dez	14/dez	16/dez	27/jan
Aula nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Duração da Aula	50'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	50'	100'	50'	100'	50'
Espaços	G4		G4	G1	G1	G2	G2	G4	G4	G2	G4	G4
CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM												
PASSE	SI	Sit isolada		SI	SI	SI					SJ	SI
Drible			Sit isol Aquecimento	Sit isol Aquecimento	SI					Sit isolada	Sit isolada	SI
Lançamento		Sit isol-Em apoio	Sit isol-Em apoio	Sit isol-Em apoio		Sit isol- Na passada	Sit isol- Na passada	Sit isol- Na passada	SI			
SITUAÇÃO DE JOGO												
JOGO DE PASES	J 10 passes	J 10 passes/C restrições		J 10 passes			J 10 passes					
SUPERIORIDADE NUMÉRICA		2X1/3X2	2X1/3X2	2x1	3x2	3x2	2x1/3x2					
3X3								3x3	3x3	3x3	3x3	3x3
CONHECIMENTOS		CC lançamento apoio	AP modalidade - CC lançamento apoio		CC paragens 1 e 2 tempos	CC- lançamento na passada	CC- lançamento na passada	CC- estrutura 3x3				
Avaliação	AD	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF	AF

4.2.3. PLANOS DE AULA

Após a elaboração das UD chegava a hora de elaborar os planos de aula, que é uma forma de planificação a nível micro e que serve para organizar e estruturar uma aula e respetivas tarefas. O plano de aula é um documento flexível que serve de orientação à atuação do professor. Este deve ser um instrumento funcional, de fácil leitura, objetivo e que permita aos alunos evoluir. Segundo Rink (1993), o plano de aula serve como orientação do processo de instrução de uma só aula, sendo baseado na unidade de objetivos. Segundo Bento (2003), o professor antes da aula deve já ter previamente um projeto de como esta irá decorrer com decisões fundamentais, como por exemplo, o objetivo geral da aula, escolha e ordenamento de matéria, procedimentos metodológicos. O plano de aula está diretamente relacionado e é uma extensão do PA e das UD, pois cada aula de uma UD tem objetivos diferentes, sendo assim necessário planear cada aula de acordo com a sua especificidade.

Os planos de aula não têm nenhuma estrutura própria, cada docente pode ter a sua forma de o estruturar, mas há pontos que devem estar sempre presentes num plano de aula, tais como, objetivo geral da aula, situação da aprendizagem, objetivo específico de cada exercício, duração e critérios de êxito. Segundo Bento (2003) existem variados tipos de esquemas de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal. Apesar dos planos de aula não terem uma estrutura própria de um modo geral pode-se encontrar algo comum em todos eles, ou seja, a divisão do plano em 3 partes, a parte inicial (expor os objetivos e aquecimento), a parte fundamental (exercícios propostos para atingir os objetivos da aula) e a parte final (retorno à calma e balanço da aula). Segundo Bento (2003), a aula de EF está dividida em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. A estrutura que adotei para os meus planos de aula foi esta mesma divisão em 3 partes. A parte inicial era destinada a uma ativação geral e mobilização articular durante 15' a 20' minutos, a parte fundamental da aula era destinada à realização dos exercícios propostos para atingir os objetivos da aula, o que varia segundo os objetivos, UD e função didática e a parte final era destinada à realização de exercícios de condição física com uma duração de 20 minutos. O cabeçalho dos planos de aula era constituído

pela UD, nº da aula, nº de alunos, a data, hora, duração, espaço de aula, conteúdos, material e objetivo geral. De seguida temos, a duração de cada exercício, a descrição de cada exercício, os objetivos de cada exercício, a organização didático-metodológica e os critérios de êxito.

O plano de aula orienta a prática, mas por vezes é necessário fazer algumas alterações e ajustamentos, pois por vezes é necessário no decorrer da aula devido à ausência de alguns alunos, nível de desempenho dos alunos e motivação na realização de determinada tarefa, material disponível e espaço da aula que por vezes pode alterar devido a situações climatéricas.

Cada plano de aula tinha como referência a UD correspondente à modalidade a lecionar e ao dia, ao espaço da aula e ao material disponível. Contudo, também tínhamos em conta todo o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as aulas anteriores e a evolução dos alunos. Para cada aula procurava sempre planear aulas dinâmicas, rentabilizando ao máximo o tempo de exercitação e aprendizagem, minimizando os tempos das transições e de instrução. Procurei também utilizar uma estrutura semelhante de forma que os alunos ganhassem rotinas de trabalho. Para além disso procurei sempre ter em conta o espaço disponível de forma a organizar os alunos e adequar os exercícios tendo em conta o espaço.

No início houve alguma dificuldade em elaborar os planos de aula, como por exemplo, por vezes não havia ligação entre os objetivos e as situações de aprendizagem e alguma dificuldade em escolher os exercícios. Todas as dificuldades foram minimizadas através da reflexão tanto individual, como em conjunto com o NE. A partilha entre o NE foi bastante importante para a evolução de cada um enquanto docente e no planeamento, uma vez que havia sempre uma troca de ideias e sugestões e quando um colega estava mais à vontade com determinada modalidade ajudava o outro de forma a melhorar o planeamento e a aula de cada um. O auxílio do nosso PC foi bastante importante para cada planeamento, pois este ia sempre tendo várias conversas connosco sobre o que correu bem e o que correu mal de forma a melhorar cada planeamento e cada aula. Através destas conversas fui-me apercebendo que as palavras-chave são fundamentais estar incluídas nos planos de aula de forma as utilizar nas aulas, pois segundo este, os alunos captam melhor e mais rápido a informação através das palavras-chave. As observações das aulas dos nossos colegas também

foram bastante úteis, uma vez que nos era possível identificar os erros dos nossos colegas e aprender com eles de forma a não cometermos os mesmos erros e poder ajudar os nossos colegas dizendo o que fizeram de errado e o que podem melhorar, para além disso também conseguimos ver o que correu melhor nas aulas dos nossos colegas e aproveitar as estratégias que estes utilizaram e utilizar nas nossas aulas de forma a melhorar cada planeamento e cada aula.

Embora que por vezes fosse necessário fazer algumas alterações ao plano de aula na aula, este foi fundamental ao longo do ano letivo, pois permitiu-me estar melhor preparado e mais à vontade para lecionar as aulas uma vez que tinha sempre um suporte. Inicialmente estava preso ao plano e seguia à risca tudo o que estava no plano, mesmo que por vezes não fosse o mais correto. À medida que o tempo foi passando e começando a ganhar mais experiência e confiança, comecei a seguir mais o meu instinto durante a aula e fui perdendo a necessidade de os estar constantemente a consultar, mas a sua preparação foi sempre fundamental (ver figura 7).

UNIDADE DIDÁTICA DE VOLEIBOL		ANO/TURMA:		1º SEMESTRE	
AULA Nº: 8		Nº ALUNOS: 19 alunos		DATA: 16/11/21	
DURAÇÃO: 100 min		HORA: 14h50-16h30		LOCAL: G4	
CONTEÚDOS: Voleibol, Condição Física			MATERIAL: Rede voleibol, bolas voleibol, sinalizadores		
OBJETIVO GERAL: Trabalhar o passe para diferentes ângulos e preparar o jogo 2x2					

PART E DA AULA	EXERCÍCIO / CONTEÚDOS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA	CRITÉRIOS DE ÊXITO

Figura 7. Estrutura do Plano de Aula.

4.3. A REALIZAÇÃO DO ENSINO

4.3.1. INSTRUÇÃO

A comunicação é de enorme importância no processo de ensino-aprendizagem, pois esta conduz o aluno à aprendizagem. A instrução, tal como refere Mesquita e Graça (2015) está intimamente relacionada com a interpretação que os alunos têm de determinada tarefa. Ou seja, a maneira de

como se transmite a informação, influenciará o processo de ensino-aprendizagem. Uma má instrução, afeta negativamente a aprendizagem dos alunos. Silverman (1994) refere que a instrução é a chave para a estruturação e modificação das situações de aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário o professor ter conhecimento sobre aquilo que ensina, utilizar estratégias instrucionais e os devidos feedbacks e preparar bem a sua comunicação de forma a otimizar a sua instrução e ajudar os alunos a entender as situações de aprendizagem e a atingir os objetivos propostos. Rosado e Mesquita (2011) afirmam que na estruturação de todo o processo de instrução é preciso ter em conta os aspetos de natureza didático metodológica na estruturação das tarefas e a informação que as deve suportar e acompanhar. Segundo Siedentop (1991), a instrução inclui tudo o que está relacionado com o ato de ensinar, em que o professor recorre a comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica para comunicar de forma efetiva. Rosado e Mesquita (2011) referem que tanto os comportamentos verbais como os não-verbais (explicação, demonstração, questionamento, feedback, gestos, sinais) ambos fazem parte da instrução.

Segundo Siedentop (1991), a instrução tem 3 momentos, a apresentação das tarefas (explicação e demonstração), durante a prática (feedbacks) e depois da prática (análise da prática).

No NE apesar de todo o PA e a realização da UD serem semelhantes, a atuação na turma era diferente devido a cada uma das turmas ter características diferentes. No caso da minha turma, de forma a não perder muito tempo de prática e cativar mais a atenção dos alunos e que estes retivessem melhor a informação, tentei sempre transmitir de forma breve mas clara e objetiva, os objetivos a atingir e todas as informações relevantes para cada situação de aprendizagem, tendo em conta sempre os conteúdos e os objetivos comportamentais. Tal como refere Rink et al. (1992), o facto de não haver indicações objetivas e referenciadas a critérios de realização das tarefas pode pôr em causa a aprendizagem. Siedentop (1991) refere que durante a transmissão de informação, os professores, devem seguir 2 regras, ou seja, evitar alongar muito no discurso e usar um discurso objetivo e claro. Segundo Gumperz & Hymes (1972), um professor eficaz deve também ter uma linguagem emotiva e congruente. Inicialmente, uma das minhas maiores dificuldades foi em dar a instrução de forma breve, alongando bastante no que pretendia transmitir

e garantir condições de comunicação, pois não me certificava de que todos os alunos me estavam a ouvir e a compreender o que eu pretendia transmitir, por vezes comunicava com alunos nas minhas costas e a conversar entre eles. Após refletir e me aperceber o que faltava para uma boa instrução e evitar perdas de tempo com a necessidade de ter que voltar a repetir a informação porque os alunos não ouviam ou não percebiam o que eu pretendia transmitir, comecei a preparar toda a instrução em casa, a utilizar palavras-chave e a ter mais atenção em garantir condições de comunicação, colocando todos os alunos perto de mim e todos no meu campo visual.

A demonstração e a utilização de gestos foi algo que também me auxiliou bastante na instrução, pois é uma das ferramentas mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é assim que os alunos absorvem maior parte da informação que por vezes apenas teoricamente não conseguem. Segundo Rosado e Mesquita (2011), os alunos têm mais eficácia nas tarefas quando são confrontados com a demonstração. Bañuelos (1992) afirma que utilizando o mesmo tempo de instrução, a quantidade de informação transmitida de forma verbal que é captada é bastante inferior à transmitida através da demonstração. Durante a demonstração procurei sempre utilizar o modelo correto, de forma que os alunos tenham uma imagem do que devem fazer e o modelo de aprendizagem, de forma a mostrar os erros e os corrigir para que ninguém os pratique. Os 2 modelos apresentam tanto desvantagens como vantagens. Segundo Rosado e Mesquita (2011), no “modelo correto” utiliza-se alguém que saiba demonstrar corretamente a tarefa sem evidenciar os erros, sendo um bom exemplo para os alunos, de forma que o aprendiz recolha a informação necessária para conseguir criar uma representação cognitiva acertada do movimento. Já o “modelo de aprendizagem” evidencia os erros, não garantindo uma representação cognitiva do movimento correto.

Após realizada a instrução e demonstração, os alunos começam a realizar o exercício e é aqui que entra o feedback que é uma ferramenta bastante útil no processo de ensino-aprendizagem, pois para a aprendizagem dos alunos é fundamental que estes recebam informação sobre o seu desempenho e esta serve para o professor corrigir o aluno durante a execução de um exercício e lhe mostrar qual o movimento correto. O feedback caracteriza-se pelo comportamento do professor face à resposta motora do aluno, tendo por objetivo

alterar essa mesma resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade (Mesquita & Graça, 2011). Werner & Rink (1987) referem que a emissão de feedbacks e a informação emitida de forma clara são fundamentais para que haja sucesso nas aprendizagens.

4.3.2. GESTÃO DA AULA

A gestão da aula está relacionada com a gestão do tempo, gestão das atividades e gestão dos alunos. Segundo Claro e Filgueiras (2009) a gestão de aula é caracterizada pela capacidade de conseguir um ambiente benéfico às aprendizagens, abrangendo a capacidade de comunicação, organização e inculcar regras.

No início do estágio senti algumas dificuldades na gestão da aula. Para ultrapassar essas dificuldades, inicialmente, recorria constantemente ao plano de aula para que nada falhasse, nomeadamente o tempo de cada situação de aprendizagem e das transições e a sequência dos exercícios, mas isso não bastava. Com o passar do tempo, através de estratégias que criei e da experiência e confiança que fui ganhando, a gestão da aula foi melhorando e acontecendo de forma natural e já não tinha tanta necessidade de recorrer ao plano. Um dos pontos fundamentais para uma boa gestão das aulas foi criar estratégias e inculcar regras (estas foram constantemente lembradas). Rink (1993) refere que o comportamento dos alunos pode derivar se não lembrarmos, discutirmos e reensinarmos as rotinas nas aulas.

Nas minhas aulas procurei sempre que estas fossem dinâmicas e tentei garantir sempre o maior tempo de atividade motora possível aos alunos, de forma a estes obterem uma aprendizagem eficaz e de qualidade, por isso, a gestão das atividades, a gestão do tempo e a gestão dos alunos era fundamental para potenciar o tempo de aprendizagem. Para isso tive que criar algumas estratégias e estabelecer regras.

As estratégias que utilizei foi, criar rotinas, tentando que as transições de exercícios fossem semelhantes em todas as aulas, que houvesse uma consistência das situações de aprendizagem (mantendo a mesma estrutura do plano e dos exercícios mas com variantes), utilizar tarefas que não fosse

necessário haver muitas alterações organizacionais dos alunos de exercício para exercício. Além disso, foi fundamental reduzir o tempo de instrução, utilizando instruções breves e palavras-chave, e tentei evitar as paragens ao máximo. Rink (2014), afirma que as rotinas são uma forma habitual de lidar com uma situação, sendo estas fundamentais para uma boa gestão da aula. O mesmo refere que os professores devem estabelecer rotinas com os alunos nas situações mais frequentes para que possam dedicar mais tempo a partes substantivas da aula.

As regras estabelecidas, de forma a evitar comportamentos desviantes e utilizar o tempo de aula de forma mais eficaz foram, os alunos tinham que respeitar sempre o professor, colegas, material e regulamento interno (utilizar t-shirt branca ou amarela e calções pretos), para além disso, a aula começava à hora exata e no início da aula registava as presenças (estas eram registadas enquanto os alunos realizavam o aquecimento), quando chamava os alunos eles tinham que estar rapidamente perto de mim, durante a instrução os alunos tinham que estar em silêncio e sem brincar com as bolas, os alunos nunca iam buscar as bolas sem eu mandar e eu atribuí a essa função a 3 alunos que iam buscar as bolas e as distribuía, no aquecimento dividia os alunos por filas e não era permitido conversarem entre eles, os exercícios só começavam e terminavam quando eu mandava, os alunos só podiam ir beber água com a minha autorização. Quando algum aluno não cumpria as regras estabelecidas, castigava toda a turma com um castigo físico. Para cada aula levava os grupos definidos para cada tarefa, sendo que na construção destes grupos procurava sempre formar grupos equilibrados e não juntar no mesmo grupo os alunos mais perturbadores. Siedentop (1991) afirma que as habilidades e estratégias mais importantes para uma boa gestão de aula são, começar a aula à hora exata, um método eficaz para poupar tempo na chamada, um método eficaz para captar a atenção dos alunos, reuni-los e dispersá-los, promover palavras-chave para determinados comportamentos que os alunos devem adotar, colocar a voz num tom alto e perceptível, utilizar feedbacks específicos e interações positivas e evitar pausas e períodos de quebras.

O facto de ter estabelecido regras e criado rotinas desde cedo e ir sempre relembando, fez com que as aulas corressem melhor, facilitando a minha leccionação, a minha gestão da aula, conseguindo ter mais controlo sobre a turma e evitando assim perdas de tempo tanto nas transições como no tempo de

instrução e aumentando o tempo de prática. Assim contribuiu para que as aulas fossem mais dinâmicas, com um bom ambiente de aprendizagem e eficaz.

Após os alunos terem adquirido rotinas e percebido as regras que tinham que cumprir, com o passar do tempo, tendo em conta o comportamento dos alunos, fui dando um pouco mais de liberdade e fui sendo mais afetivo com os alunos.

4.3.3. JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Na minha opinião, os jogos desportivos coletivos assumem uma enorme importância na EF, por todos os valores que transmitem para os alunos, tais como, o respeito pelas regras e pelo adversário, a cooperação, ajuda, trabalho em equipa, partilha de um objetivo comum, persistência e fair-play. Segundo Graça e Mesquita (2013), os jogos desportivos coletivos são fundamentais no currículo, pois têm um valor próprio, destacando-se pelo seu potencial edificante do humano e de enriquecer de significado, de realização e de prazer a quem o pratica. Contudo, Siedentop (2002) defende que, o ensino dos jogos deve levar à melhoria da capacidade de jogar, de entender e de fruir o jogo para que seja educativo e emancipador. Para isso, é fundamental construir cada UD de uma forma criteriosa, ajustada e carregada de intencionalidade pedagógica.

Ao longo deste ano letivo os jogos desportivos coletivos assumiram uma enorme preponderância. Em reunião de área disciplinar ficou decidido que os jogos desportivos coletivos passariam de duas modalidades para quatro modalidades, sendo que cada uma delas teria que ter cerca de dez aulas, de 100 minutos cada uma. Para a lecionação destas modalidades recorri ao Modelo de Instrução Direta (MID), ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e ao Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI).

O MID centra no professor a tomada das decisões. Antes do estágio tinha uma ideia negativa sobre este modelo, considerando que este modelo é um modelo antiquado, em que o aluno se limita apenas a reproduzir os saberes transmitidos pelo professor e não é construtor da sua própria aprendizagem. Contudo, ao longo do estágio, este modelo foi bastante utilizado, principalmente numa fase inicial, em que apresentava bastantes fragilidades ao nível da

instrução e gestão da aula. Nesta fase, este modelo foi bastante importante, auxiliando-me a estruturar e a consolidar as minhas práticas. Além disso, ao longo do estágio, foi possível verificar que a maioria dos alunos não estão preparados para construir as suas próprias aprendizagens e mesmo quando estão, o MID continua a estar presente. Todo este processo do aluno passar a ser o construtor das suas próprias aprendizagens deverá ser construído, contudo ainda requer o seu tempo.

Inicialmente, vários foram os momentos de reflexão sobre como lecionar da melhor forma cada um dos jogos desportivos coletivos. O basquetebol, o andebol e o futebol embora sejam modalidades bastante distintas (jogados em estruturas organizacionais distintas), os seus princípios e comportamentos táticos são semelhantes. Assim se os alunos percebessem o que é necessário, por exemplo, no andebol, rapidamente iriam compreender o futebol e inversamente. Assim decidi recorrer ao MCJI que me orientou na leção destas 3 modalidades. Segundo Graça e Mesquita (2015), o MCJI, é um modelo híbrido que se situa entre o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Teaching Games for Understanding (TGFU).

Tal como o modelo TGFU, o MCJI confronta os estudantes com problemas existentes no jogo, através de situações modificadas do jogo e em consonância com as capacidades dos estudantes, dando assim uma enorme significância tanto à compreensão do jogo como também à tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2015).

Aproxima-se do MED na medida em que enfatiza a cultura de determinado jogo desportivo, valorizando um contexto desportivo autêntico, com competição, fair play, festividade, equidade e inclusão. Este modelo procura assim a promoção de competências nos vários papéis inerentes ao jogo, tais como, o desempenho da função de treinador, árbitro, entre outros. Contudo, o NE decidiu não dar prioridade a esta atribuição de papéis, dando maior importância à participação dos alunos nas diferentes tarefas, de forma a aumentar assim o tempo de prática dos alunos em cada situação de aprendizagem.

Segundo Graça e Mesquita (2015), o MCJI assenta na articulação didática de 3 tipos de tarefas de aprendizagem, ou seja, as formas básicas de jogo (formas modificadas do jogo formal adequadas às necessidades dos alunos), formas parciais de jogo (situações mais simplificadas que, sem desvirtuar o jogo,

procuram evidenciar e facilitar alguns momentos deste) e tarefas baseadas no jogo (tarefas que limitam as possibilidades de escolha das soluções, ou que as tornam óbvias, de forma a realçar os mecanismos de execução num contexto muito simplificado).

Para esta articulação é fundamental por parte do professor, uma boa capacidade de observação e análise, de forma a identificar os problemas do jogo e encontrar as tarefas de aprendizagem que potenciem as ações que são pretendidas.

O ensino do Andebol ao longo deste ano, foi alvo de maior sistematização, pois um colega de NE realizou um estudo de investigação-ação sobre esta matéria. Além disso, tivemos a ajuda de uma professora da faculdade que é especialista em Andebol. Esta foi-nos fornecendo várias indicações ao longo de toda a UD de Andebol, sendo fundamental para melhorarmos as nossas práticas. No início da UD foi feita uma AD que nos permitiu enquadrar o nível dos alunos nos diferentes níveis de jogo. Na turma que me foi atribuída, foi possível verificar ausência de comportamento defensivo, não havia organização coletiva, os alunos aglomeravam muito em torno da bola, no ataque, não havia cooperação ofensiva, os alunos não se desmarcavam, havia muitas falhas no passe, na receção e na tomada de decisão. Com isto, segundo Estriga e Moreira (2017), os alunos encontravam-se no 1º nível, “do jogo sem sistema à organização rudimentar”. Os objetivos principais desta fase são, o aperfeiçoamento das capacidades técnicas individuais, relacionais ofensivas mais básicas e de entendimento do jogo. Os mesmos referem que os alunos devem aprender a construir o jogo em função da baliza e que a cooperação ofensiva deve evoluir no sentido da exploração do espaço livre. Além disso, nesta fase devem ser introduzidas as noções básicas de defesa.

Após verificar os problemas e definir os caminhos a seguir para a melhoria dos alunos, chegava a hora de algumas decisões serem tomadas para que estes alcançassem os objetivos de aprendizagem. Logo de início, tendo em conta as necessidades dos alunos, decidimos fazer algumas alterações tanto regulamentares como estruturais. A primeira adaptação feita foi, trocar a bola de jogo por bolas soft, uma vez que os alunos ainda tinham bastantes dificuldades com o manejo da mesma. As bolas soft trouxeram vários benefícios, pois eram feitas de esponja e facilitavam a manipulação. Além disso, dificultavam o drible,

o que nesta fase era importante, uma vez que o ataque era realizado através de iniciativas individuais e assim obrigava os alunos a levantar a cabeça e procurar colegas melhor posicionados. Contudo, inicialmente os alunos demonstraram o seu descontentamento, como é possível ver nos seguintes comentários:

“Professor e agora? Estas bolas nem dão para driblar!” (Aluno X)

“Professor, agora como vou progredir em direção à baliza?” (Aluno Y)

Tendo em conta o espaço disponível para a realização das aulas, foi também necessário diminuir o terreno de jogo, o que levou a uma diminuição do número de jogadores e decidimos começar com a estrutura de jogo GR+3x3+GR. Contudo, após experienciarmos na prática, verificamos que apesar de haver uma ligeira melhoria em relação à AD, com o facto de termos introduzido bolas soft, era necessário recorrer a formas de jogo modificadas que privilegiasse o ataque. Decidimos então passar para a estrutura GR+2x2+GR, com GR avançado no ataque. Esta permitia assim ao ataque ter mais um elemento e mais espaço para atacar, pois só tinham 2 opositores. Além desta estrutura, para potenciar uma recuperação defensiva após um ataque, foi implementada a regra de os alunos antes de começarem a defender terem que tocar com a mão na linha de 6 metros do seu campo. Já no ataque, antes da finalização, era obrigatório que a bola passasse por todos os membros da equipa. Estas adaptações foram fundamentais para que os avanços técnico-táticos comesçassem a surgir e foi aqui que os alunos começaram a cooperar com a equipa, a explorar o espaço de forma racional, a levantar a cabeça e identificar quando deviam avançar para a baliza ou quando deviam passar a bola a um colega. O remate era o único aspeto que ainda não estava a ter a evolução que se esperava, pois os alunos ainda tinham algumas dificuldades na coordenação dos apoios e não armavam bem o braço. Dessa forma, as tarefas baseadas no jogo assumiram aqui uma enorme importância, devido ao elevado número de repetições, pois estas são fundamentais para que haja melhorias ao nível dos gestos técnicos.

“Nesta aula verificou-se que os alunos já não aglomeram em torno da bola, ocupam o espaço de forma racional e já identificam quando devem avançar para a baliza ou passar a bola. Com a estação do remate foi possível verificar que devido ao elevado número de repetições e à minha constante intervenção, os alunos começaram a melhorar bastante, ou seja, começaram a realizar os 3 passos (esq/dir/esq) e a armar o braço para rematar.”

(Diário de Bordo, 22 de março de 2022)

Ao passo que se ia verificando melhorias no jogo por parte dos alunos, procurava situações de aprendizagem com maior nível de complexidade e mais próximas do jogo formal. Depois de se verificar que os alunos já possuíam uma maior capacidade de resolver os problemas originados na estrutura de jogo GR+2x2+GR com GR avançado, decidimos passar para uma estrutura com maior nível de complexidade mas que ainda existisse superioridade numérica no ataque, optando assim pela estrutura de jogo GR+3x3+GR com GR avançado. Esta teve como objetivo consolidar o princípio de atacar o espaço livre e reposicionar depois do passe. Já no final da UD de Andebol conseguimos ainda alcançar a estrutura de jogo GR+3x3+GR, ou seja, com igualdade numérica. Nesta estrutura de jogo foi possível verificar um nível de jogo muito razoável, em que os alunos já eram capazes de dar linhas de passe e de se desmarcar; atacavam o espaço livre e reposicionavam-se após passe; já conseguiam passar e rematar bem, com braço armado; finalizavam sempre que tinham espaço; a defender já havia uma defesa ativa, cada um marcava o seu, estavam posicionados entre o adversário direto e a baliza e eram agressivos sobre o portador da bola.

Ao longo de todas as UD nós EE adquirimos várias aprendizagens e nesta principalmente. Destaco a utilização das bolas soft que foram fundamentais para a evolução dos alunos. Esta tem várias vantagens tanto ao nível técnico e tático, como também tornam o jogo mais inclusivo, como por exemplo, todos os alunos podiam ir à baliza sem qualquer receio, pois a bola não aleijava. Na última aula da UD, decidimos fazer a experiência de trocar as bolas soft pelas bolas normais

de jogo, de forma a verificar como seria o comportamento dos alunos. Foi possível verificar bastantes diferenças em relação à AD, em que os alunos já quase não driblavam e mal recebiam a bola levantavam a cabeça para observar o posicionamento dos colegas. No final da aula reunimos com os alunos para lhes perguntar o que achavam sobre a bola soft e se tivessem que escolher uma bola qual seria. Rapidamente responderam que escolheriam a bola soft, pois com esta podiam fazer tudo o que faziam com a bola normal e além disso é mais fácil para agarrar, passar e rematar sem medo de aleijar um colega.

Ao longo das UD, tanto de andebol, como de basquetebol, atendendo ao nível inicial dos alunos, verificou-se bastantes melhorias por parte dos alunos, principalmente a nível tático, o que permitiu em ambas chegar a situações de igualdade numérica. No andebol chegamos ao 3x3 e no basquetebol ao 4x4. No futebol, a evolução quanto às formas básicas de jogo já não foi a mesma. Inicialmente pensei que esta seria a modalidade que iria lecionar com mais facilidade, por todo o conhecimento que tenho sobre esta. Contudo, verifiquei que esta é uma modalidade de difícil leção na escola. Esta modalidade é muito exigente tecnicamente e o domínio da técnica assume uma enorme importância para que se consiga aplicar os princípios do jogo e para que haja comportamentos táticos. Na turma que me foi atribuída, o nível técnico era bastante baixo, o que impossibilitava que houvesse jogo. Para superar estas dificuldades, foi fundamental recorrer a tarefas baseadas no jogo, com o objetivo de desenvolver a técnica do passe e da receção, o que a certa altura se começou a verificar algumas melhorias no jogo, como é possível ver no seguinte excerto:

“Nesta aula foi possível verificar que quase todos os alunos já conseguem realizar bem o passe e a receção e em situação de jogo já conseguem manter a posse de bola.”

(Diário de Bordo, 7 de abril de 2022)

Quanto ao voleibol, inicialmente também perspectivava utilizar o jogo para a aprendizagem, contudo, rapidamente percebi que esta matéria é diferente das outras, tendo características muito específicas. A exigência do PC já era grande e, sendo esta a sua modalidade de eleição, a sua exigência aumentou mais

ainda. Logo de início o PC avisou-nos que antes de jogar o que quer que fosse e de qualquer avanço na UD, os alunos tinham primeiro que dominar muito bem o gesto técnico do passe. Inicialmente isto fez-me muita confusão, uma vez que os alunos assim iam passar muitas aulas a trabalhar o passe de forma analítica e sem qualquer contextualização, o que não é nada motivador. Contudo, na AD foi possível verificar que sem o domínio do passe, o jogo torna-se de facto muito desvirtuado, o que me levou a numa fase inicial me centrar muito no trabalho da técnica através de situações de sustentação e cooperação. Após os alunos terem adquirido as competências para que fosse possível jogar, decidi recorrer ao MAPJ (Mesquita et al., 2015), onde foram feitas várias adaptações ao jogo em função dos objetivos de aprendizagem, tais como, adaptações das regras, do número de jogadores e do número de toques na bola. Numa fase inicial foi introduzida a situação de jogo 1x1 sem limite de toques e à medida que ia verificando uma melhoria no controlo da bola e sustentação, ia fazendo um ajustamento do limite de toques. No fim da UD conseguimos alcançar a situação de jogo 2x2, onde também foi abordado a função de passador e atacante. Durante toda a UD de voleibol, verificou-se uma enorme evolução dos alunos, como se pode ver no seguinte excerto:

“Nesta aula, foi possível verificar que os alunos já se encontram num nível muito superior no voleibol desde o início, mesmo quem não conseguia fazer um passe e receber a bola, já consegue fazer bem. Para além disso na situação de jogo 2x2, a maioria dos alunos já conseguem diferenciar os papéis, comunicar, ocupar melhor o espaço, dar os 3 toques por equipa e passar para diferentes ângulos, havendo maior continuidade no jogo.”

(Diário de Bordo, 7 de dezembro de 2021).

4.3.4. GINÁSTICA

No início da UD de ginástica foi feita uma AD, que foi realizada de elemento a elemento e verificou-se que os alunos apresentavam bastantes dificuldades, encontrando-se no nível introdutório, muito provavelmente devido aos dois anos atípicos anteriores (COVID-19), que os impossibilitou de ter qualquer contacto com a ginástica. Assim, o NE, decidiu para este ano letivo, lecionar nas aulas de ginástica, os elementos mais básicos da ginástica de solo, tais como, apoio facial invertido, rolamento à frente engrupado, rolamento à frente com os membros inferiores afastados, rolamento à retaguarda engrupado, rolamento à retaguarda com os membros inferiores afastados, e elementos de flexibilidade e equilíbrio como o avião e a ponte.

À medida que se foi verificando uma melhoria por parte dos alunos na realização destes elementos gímnicos, fomos introduzindo novos elementos gímnicos com mais complexidade, tais como, a roda, o pino de cabeça e o rolamento saltado.

Com o objetivo de aumentar ao máximo o número de repetições dos alunos, a organização das aulas de ginástica foi feita em circuito. O circuito era composto por várias estações com grupos de 3 elementos em cada. Isto permitia que todos os alunos tivessem a possibilidade de exercitar cada elemento com um elevado número de repetições e, para além disso, tinham sempre duas ajudas disponíveis sempre que necessário. Cada uma das estações tinha sempre uma folha onde dizia os critérios de êxito e tinha situações tanto de complexificação como facilitadoras, permitindo aos alunos ajustar os exercícios às suas próprias necessidades. Esta organização funcionou bastante bem, uma vez que, em cada grupo, os alunos ajudavam-se uns aos outros, com o objetivo de cumprir os objetivos propostos, de forma autónoma. Isto permitiu assim libertar o professor para a identificação dos principais erros e dar as devidas correções técnicas.

“Apesar de ainda ter alguma dificuldade na ginástica, a pesquisa constante que tenho feito tem sido bastante benéfica. Tenho vindo a conseguir identificar com mais facilidade os erros mais frequentes de cada elemento gímnico e dar o devido feedback.

A organização das aulas também tem ajudado muito nesse sentido”.

(Diário de Bordo, 13 de janeiro de 2022)

4.3.5. BADMINTON

Inicialmente, as minhas expectativas sobre a lecionação da modalidade de badminton estavam bastante altas, uma vez que os alunos quando questionados acerca das modalidades preferidas nas fichas de caracterização individual, realizada no início do ano, a maioria escolheu esta modalidade, sendo que esta reuniu o maior número de preferência. Contudo ao longo das aulas fui verificando que os alunos, apesar de serem bastante empenhados nas aulas, eram bastante introvertidos, apáticos e demonstravam pouco entusiasmo no que faziam (relacionado com as características individuais dos alunos). Com isto, aproveitei esta modalidade que era a preferida dos alunos, para pensar em estratégias de forma a proporcionar um ensino de badminton de elevada qualidade e que ao mesmo tempo promovesse ao máximo prazer e entusiasmo nos alunos e um espírito festivo. Assim decidi recorrer ao MED, uma vez que este modelo procura dar ênfase à socialização desportiva e comporta a inclusão de três eixos fundamentais, ou seja, competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto (Siedentop, 1987).

Ao longo da UD de badminton foi criada uma época desportiva autêntica, em que numa fase inicial, os alunos começaram a jogar todos contra todos e foram sendo registadas as pontuações de cada um. Após esta fase inicial, através das pontuações que obtiveram, os alunos foram divididos por duas ligas, ou seja, a primeira liga e a segunda liga (Tabela 6).

Tabela 6. Quadros competitivos no badminton.

1ª Liga	
João M.	
Kevins	
Inês Pinheiro	
Filipa	
Madalena	
Rodrigo	
Inês Leal	
Leticia	
Ana	
Maria	
2ª Liga	
Daniela	
Beatriz	
Marco	
Joana	
Inês Alves	
Francisca	
João C.	
Nathália	
Rita	

Esta divisão por diferentes ligas, tinha como objetivo que os alunos jogassem um maior número de vezes contra outros alunos do seu nível, de forma a potenciar a motivação, entusiasmo e aprendizagem. No final desta competição, foram atribuídos prémios aos vencedores de cada uma das ligas, bem como, foi atribuído o prémio “fair-play”. Além deste torneio realizado ao longo de todas as aulas, fazia também parte da estrutura das aulas badminton, o “treino”. Este era realizado na parte inicial da aula, onde eram exercitados os diferentes batimentos e as sequências, dando um aporte técnico aos alunos, para que estes fossem capazes de resolver as diferentes situações do jogo.

O uso do MED ao longo desta UD foi bastante benéfico, uma vez que permitiu aumentar os níveis de motivação dos alunos e para que estes comesçassem a demonstrar mais entusiasmo e alegria nas aulas. Além disso, ao longo de toda a UD de badminton foi possível verificar uma enorme evolução dos alunos como se pode ver nos seguintes excertos:

“Nesta aula verificou-se uma melhoria no serviço longo, os alunos já conseguem imprimir uma trajetória alta e profunda ao volante. Já sabem em que lado do campo se posicionar quando

a pontuação é par ou ímpar, colocando-se diagonalmente para o adversário.”

(Diário de Bordo, 24 de fevereiro de 2022)

“Nesta aula foi realizada a sequência sc-lob-clear-clear e sl-amorti. Na sequência sc-lob-clear-clear, verificou-se que os alunos já identificam bem a área de impacto, a trajetória e para que zona do campo devem realizar cada batimento. A maioria dos alunos já conseguem realizar bem o lob e o clear com a devida execução técnica, mas alguns ainda apresentam algumas dificuldades no serviço curto (ainda não conseguem imprimir ao volante uma trajetória baixa e curta). Quanto ao sl-amorti, os alunos já realizam bem o serviço longo, mas ainda apresentam algumas dificuldades no amorti. No amorti, a maioria dos alunos ainda não realiza uma desaceleração do movimento antes do momento de impacto da raquete com o volante, não realizam o batimento no ponto mais alto e à frente do corpo, não imprimindo uma trajetória descendente para junto da rede.”

(Diário de Bordo, 17 de março de 2022)

“O objetivo desta aula era exercitar a sequência SC-lob-clear-clear e a sequência SL-amorti. Verificou-se que os alunos já apresentam melhorias no SC (já conseguem imprimir ao volante uma trajetória baixa e curta), identificam bem a área de impacto, a trajetória e para que zona do campo devem realizar cada batimento, o que lhes permite realizar bem toda a sequência. Quanto ao sl-amorti, os alunos apesar de ainda apresentarem algumas dificuldades no amorti (não realizam uma desaceleração do movimento antes do momento de impacto da raquete com o volante), nesta aula foi possível verificar algumas melhorias, ou seja, o batimento no ponto mais alto e à frente do

corpo e imprimindo uma trajetória descendente ao volante. Além de tudo isto, fico bastante contente com o efeito que o MED tem tido na turma, uma vez que os alunos têm demonstrado bastante entusiasmo e alegria nestas aulas. Durante os jogos tem-se visto vários festejos por parte dos alunos em cada ponto conquistado e quando ganham, bem como se tem assistido a ajoelhares quando perdem. Até mesmo na parte inicial da aula, dedicada ao treino dos diversos batimentos e sequências, os alunos além do empenho, têm vindo a demonstrar bastante entusiasmo quando conseguem realizar bem determinado batimento ou sequência.”

(Diário de Bordo, 24 de março de 2022)

“Nesta aula foi possível verificar que os alunos já conseguem realizar quase todos bem a sequência SC-Lob-Clear-Amorti. No amorti, os alunos já conseguem realizar uma desaceleração do movimento antes do momento de impacto da raquete com o volante. Quanto ao SI-Remate, os alunos apresentam algumas dificuldades no remate, pois muitos deles ainda não conseguem enviar o volante com potência numa trajetória descendente, ou seja, realizam o batimento semelhante ao clear, colocando a cabeça da raquete para cima o que faz com que o volante tenha uma trajetória ascendente e não descendente.”

(Diário de Bordo, 21 de abril de 2022)

“O objetivo desta aula era exercitar a sequência SL-Amorti-Encosto-Lob e a sequência SL-Remate. Com esta aula foi possível verificar que os alunos já conseguem realizar a sequência SL-Amorti-Encosto-Lob e os gestos técnicos de cada batimento. Quanto ao SI-Remate, os alunos nesta aula já apresentaram algumas melhorias no remate, pois já realizam o batimento à frente do corpo com a raquete apontada para baixo

e já conseguem enviar o volante numa trajetória descendente para dentro do campo do adversário.”

(Diário de Bordo, 28 de abril de 2022)

4.4. AVALIAÇÃO

4.4.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Segundo Rosado (2002), o principal objetivo da AD é verificar quais as capacidades que alunos têm e se já têm alguma competência ou conhecimento sobre a matéria a ser tratada. A AD trata-se então de uma análise das competências e conhecimentos que os alunos necessitam para se iniciar novas aprendizagens e, ao longo do estágio, o principal objetivo da AD foi mesmo este. O mesmo autor refere que a AD não tem momentos temporais estabelecidos. Esta pode ser realizada no início do ano letivo, no início ou decorrer de uma UD, no final do ano e quando se introduz uma nova aprendizagem ou um novo conteúdo.

Os níveis de exigência do currículo, bem como a duração das matérias, são determinadas pelo professor tendo em conta a AD (Jacinto et al., 2001). A AD assume assim uma enorme importância na definição de objetivos e no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o professor a categorizar os alunos. Segundo Soediono (1989), a AD é uma ação bastante importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, em que o grande objetivo é dar indicações sobre o nível dos alunos. O mesmo refere que a AD é fundamental, pois permite orientar e organizar o trabalho na turma, assumir compromissos coletivos, adequar o nível de objetivos e proceder a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual ou plurianual, caso considerem necessário.

As AD realizadas durante este ano letivo foram feitas através de exercícios com diferentes níveis de dificuldade, com o objetivo de enquadrar os alunos em determinado nível. De forma a facilitar este processo, decidimos criar

grelhas de AD não muito extensas, com foco apenas no essencial e para cada conteúdo selecionado a AD foi feita através de uma escala de 1 a 3 (1- Não realiza; 2- Realiza; 3- Realiza bem). Isto foi fundamental, pois permitiu avaliar os alunos com mais facilidade (dado o número de alunos) e dividir a turma em 3 níveis distintos, de forma a perceber quais os alunos com mais dificuldades, os alunos com nível médio e os alunos que se destacam pela positiva e a partir daí poder planear da melhor forma todo o processo de ensino e definir os objetivos de aprendizagem, tendo em conta as necessidades dos alunos, de forma a potenciar as suas aprendizagens.

4.4.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Segundo Chng & Lund (2018), a avaliação formativa serve para fornecer informações aos docentes para que estes possam rever e adaptar o seu processo de ensino-aprendizagem e para os alunos conhecerem o seu desenvolvimento. A avaliação formativa é então, o acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem e a sua finalidade é informar sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado de cumprimento dos objetivos do currículo, sendo possível fazer-se ajustes (moldando às características dos alunos), com vista à melhoria deste processo.

Ao longo do estágio, a avaliação formativa serviu para dar informações ao professor sobre o processo de ensino-aprendizagem e como um suporte à aprendizagem. Para além disso, serviu para avaliar os alunos de um modo contínuo, valorizando a progressão ao longo das aulas, o que é bom para os alunos, pois estes trabalham durante o ano e esse trabalho deve ser valorizado e não apenas ser avaliados por um único momento avaliativo. Assim um aluno com mais dificuldades pode ter boa nota, desde que se empenhe nas aulas e se verifique uma evolução, ou seja, pretende-se com isto avaliar o aluno na sua evolução e progressão ao longo do tempo, valorizando também aspetos como o seu empenho e motivação, bem como aferir capacidades como o respeito pelos outros, cooperação e espírito de equipa. No início, foi fundamental transmitir os valores que valorizo e as regras que queria que fossem cumpridas nas minhas aulas, bem como reforçar todas as aulas que, os alunos que cumpram os

objetivos psicossociais, se esforcem e se verifique uma evolução, podem atingir o mesmo nível do que alunos com um bom nível nas habilidades. Com isto, verificou-se ao longo das aulas, o respeito dos alunos, um comportamento colaborativo e responsável, envolvimento nas aulas e aumento do empenho dos alunos, especialmente dos alunos com mais dificuldades.

A avaliação formativa foi a que mais se fez sentir ao longo deste ano letivo e foi possível verificar a enorme importância deste tipo de avaliação para o processo avaliativo e para a regulação do processo ensino-aprendizagem. Além disso, esta também assumiu uma enorme importância na motivação e participação dos alunos, uma vez que estes assim percebiam melhor os objetivos do processo ensino-aprendizagem, a sua evolução e o que ainda tinham de melhorar.

4.4.3. AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Segundo Rink (2013), a avaliação deve ter como principal objetivo promover a aprendizagem dos alunos. Salom (2019) refere que o professor deve funcionar como facilitador, de forma que os alunos alcancem as aprendizagens, devendo envolver o processo de avaliação com o processo de aprendizagem. De forma a operacionalizar a avaliação formativa e com a preocupação de promover a aprendizagem nos alunos, o nosso NE decidiu utilizar a avaliação para a aprendizagem, uma vez que para além de informar os docentes sobre a eficácia do ensino, também orienta no processo de ensino e na tomada de decisão, envolvendo os alunos no processo de decisão, em que estes utilizam a informação para construir as suas próprias aprendizagens, estando assim no centro do processo.

Segundo Moura et al. (2018), a avaliação para a aprendizagem é uma forma de avaliação formativa em que os alunos desempenham um papel ativo na sua própria aprendizagem. Esta quando bem planeada, informa de forma eficaz sobre as estratégias instrucionais que permitem melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos (Tannehill et al., 2013). A AIESEP (2020) reporta que o objetivo desta é optar por que caminho seguir no processo de ensino dos alunos de forma a conduzi-los ao sucesso e para isso é necessário recorrer a

um elevado número de feedbacks. Para além disso, auxília na verificação da progressão dos alunos e a identificar os que já podem progredir para uma fase posterior e dos que ainda não estão prontos.

Segundo MacPhail & Halbert (2010), esta para além de informar cada aluno do seu próprio desenvolvimento durante o processo, também os torna decisores nesse processo. Para além disso, esta apresenta benefícios tais como, currículo mais apropriado, melhorias na aprendizagem dos alunos e uma EF mais agradável tanto para os alunos como para os professores (Batista et al., 2019).

Chappuis et al. (2016) referem que a avaliação para aprendizagem é muito mais do que apenas avaliação formativa, uma vez que ajuda os estudantes a compreender quais os objetivos da aprendizagem bem como a gerir o seu próprio progresso.

Segundo Barrientos-Hernán et al. (2019), a avaliação para a aprendizagem constrói o conhecimento quando os professores e os alunos participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem e até mesmo no processo de avaliação.

A avaliação para a aprendizagem deve promover a capacidade de os estudantes serem capazes de identificar quais as suas competências e quais as suas dificuldades, bem como o que terão de fazer para conseguir melhorar (Chappuis, 2012). Ao longo do ano, a comunicação entre professor e alunos assumiu uma enorme importância para o processo de aprendizagem, pois a avaliação para a aprendizagem exige que o professor seja muito claro com os alunos e lhes transmita os objetivos de aprendizagem, critérios de sucesso e tudo sobre o processo de aprendizagem, referindo onde o aluno está, onde queremos que ele chegue e o caminho a percorrer para lá chegar. De forma a transmitir informações mais individualizadas, foram elaboradas fichas de avaliação para a aprendizagem para todas as modalidades (Anexo III) e para o trabalho da ApF, de forma a os alunos se avaliarem e a partir daí construir os seus próprios conhecimentos, ou seja, os alunos através destas faziam a sua autoavaliação sobre uma determinada matéria de ensino e em cada conteúdo os alunos indicavam a sua perceção sobre a sua execução e o que achavam que tinham que melhorar e após analisarem os comentários realizados pelo professor

a esta, tinham uma indicação clara dos aspetos que teriam de desenvolver e melhorar.

4.4.4. AVALIAÇÃO SUMATIVA

Segundo Haydt (2000), a avaliação sumativa (AS) tem como principal objetivo, classificar os estudantes no final de uma unidade, período ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados. A AS constitui então, um balanço das aprendizagens que foram adquiridas ao longo de um tempo e classifica os alunos mediante os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. A AS consiste assim num juízo global que leva a uma tomada de decisão, no que diz respeito à classificação e à aprovação de uma disciplina. Revela as aprendizagens já consolidadas e as que não se consumaram, ou seja informam sobre o sucesso ou insucesso. Segundo Arends (2008) a sua grande finalidade é fazer um balanço do desempenho de cada aluno, perante um conjunto de objetivos de aprendizagem.

Para Borghouts et al. (2017) a AS ocorre no final da UD, servindo para atribuir uma nota aos alunos, de forma a determinar o seu nível de performance. Durante este ano letivo, esta avaliação ocorreu sempre no final das UD, o que me permitiu ver qual a progressão dos alunos do seu nível inicial (AD) para o final da UD, bem como classificar os alunos posteriormente. Apesar de um maior foco no processo do que no produto, foi necessário criar uma grelha de AS para cada UD, com base nos conteúdos da AD, de forma a verificar os progressos dos alunos e poder tirar algumas dúvidas, servindo como suporte à avaliação formativa e sem deixar de valorizar todo o processo. As grelhas de AS foram estruturadas com base nos conteúdos pré-definidos e com uma escala de 1 a 4 (1- Insuficiente; 2- Suficiente; 3- Bom; 4- Muito bom). Após realizada a AS, eram comparados os resultados dos alunos e verificava-se os alunos que estavam no mesmo nível e através do que foi verificado ao longo das aulas, a estes era atribuída uma nota diferenciada.

Quanto à classificação final, para além da área das atividades físicas que valia 60%, era também tida em conta a área dos conhecimentos (10%) e a área da observação em aula (30%). Para avaliar a área dos conhecimentos, em cada semestre, foram aplicados 2 testes teóricos. No primeiro semestre, os testes eram constituídos por 3 questões de desenvolvimento. No segundo semestre, o primeiro teste foi substituído pela realização de uma tarefa (construir um plano de treino e justificar) e o segundo teste era constituído por perguntas de escolha múltipla. A área da observação em aula era alvo de avaliação contínua ao longo das aulas.

4.5. A LECIONAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

Já perto do final do ano letivo, de forma a cumprir as normas orientadoras do EP, foi proposto pela PO ao nosso NE, uma experiência diferente e muito enriquecedora para o nosso futuro enquanto docentes, ou seja, lecionar aulas de EF ao ensino básico durante quatro semanas. Eu fiquei bastante entusiasmado, pois sempre adorei crianças e gostava de ter a oportunidade de lecionar aulas a estas idades, mas ao mesmo tempo estava com bastante receio.

Uma semana antes de realizar este desafio, o NE reuniu com o professor responsável pelas turmas em que iríamos lecionar as aulas e ficou decidido que a cada um dos estagiários iria ser atribuída uma turma e a turma que me foi atribuída foi uma turma do 5º ano de escolaridade (alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade), composta por 17 alunos e com 3 aulas de 50 minutos por semana. Esta reunião foi fundamental para perceber como funciona a escola, como é a EF nesta escola. Para além disso foram-nos fornecidas informações sobre os alunos, quais as características de cada turma que nos foi atribuída (qual o tipo de alunos, quais os alunos com melhor e pior desempenho, quais os mais interessados pela disciplina, os que tinham melhor e pior comportamento e os gostos em relação às modalidades) o seu horário, o espaço de cada aula e as modalidades que estava a lecionar para cada turma e os dias em que lecionava cada modalidade e a partir daí comecei então a preparar os planos de aula para a semana seguinte. As matérias que

lecionei na turma que me foi atribuída foram, futebol, atletismo, hóquei em campo e ginástica.

Começava a chegar o dia de começar a lecionar aulas a esta turma e o receio e nervosismo começava a aumentar, pois era noutra escola, num contexto diferente, estava fora da minha zona de conforto e não sabia quais as diferenças em relação aos alunos do 12º ano e as dificuldades que poderia encontrar, tornando-se assim um autêntico desafio. Para além disso, o PC já nos tinha transmitido que era outro mundo, íamos encontrar uma EF completamente diferente, tinha métodos de trabalho diferentes e não tinha nada a ver com o que estávamos habituados. Contudo, estas reuniões foram fundamentais para me sentir mais confiante e mais bem preparado para esta nova experiência.

As aulas eram de apenas 50 minutos e achei o tempo bastante reduzido, pois estava habituado a aulas de 100 minutos. Assim fui obrigado a pensar muito bem nos planos de aula, de forma a estruturar da melhor forma a aula e a escolher os exercícios fundamentais para o tempo de aula disponível e adequados às capacidades dos alunos que agora eram diferentes. Além disso, também tive que me focar na gestão do tempo da aula, de forma a conseguir realizar tudo o que pretendia e com um elevado tempo de empenhamento motor, sendo para isso necessário fazer as transições em tempo “record” e ter uma comunicação muito direta e objetiva, utilizando palavras-chave, de forma a ir direto ao principal e não alongar muito no discurso. Senti que impor regras logo de início foi fundamental para o bom funcionamento das aulas, para que os alunos me respeitassem e fizessem o que era pretendido e de forma a evitar perdas de tempo. Anteriormente, de facto, não tinha a noção de que seria assim tão diferente, mas o PC tinha toda a razão, como é possível a EF ser tão diferente de faixa etária para faixa etária e de escola para escola ainda por cima num raio tão pequeno. Houve assim uma necessidade de me adaptar aos alunos e ao contexto, em que o rigor, as regras, os espaços, o material e os alunos eram bastante diferentes. De facto, é bastante diferente lidar com alunos mais novos e encontrei alguns problemas que não tinha com a turma do 12º ano, principalmente, no controlo da turma, na comunicação e na garantia de condições de comunicação e verifiquei que os alunos têm alguma dificuldade de estarem atentos e de compreender o que é transmitido, pelo que foi necessário adequar a comunicação à idade dos alunos. Para além disso, os alunos

apresentavam um nível de coordenação e desempenho motor baixo, apenas um pequeno conjunto de alunos do sexo masculino estavam num nível superior em relação aos restantes. Os alunos apresentam um nível muito fraco em quase todas as modalidades, no caso dos desportos coletivos, aglomeravam-se muito em torno da bola, não procuravam espaços livres, não criavam linhas de passe e, por exemplo, no caso do atletismo e ginástica, devido à falta de capacidade, o principal foco era apenas que experimentassem e passassem por novas situações.

Quanto aos conhecimentos, era uma turma bastante heterogénea, em que um conjunto pequeno de raparigas demonstravam um maior interesse em relação aos restantes, mas em termos de cultura desportiva não sabiam algumas regras importantes de cada modalidade. Quanto à ApF, apresentam um nível muito baixo de ApF e falta de motivação e conhecimento. A nível do comportamento, os alunos apresentavam bom comportamento, eram todos muito educados, respeitando sempre o professor e colegas e obedeciam sempre às regras que estabeleci logo na primeira aula, apenas havia comportamentos desviantes, quando o tempo de instrução era mais longo. O que mais me marcou foi o facto de, em comparação com o 12º ano, estes apresentarem índices mais elevados de motivação e estarem sempre dispostos para a prática das modalidades, a maioria dos alunos gostavam muito de EF, de jogar, correr, saltar e para além disso, a alegria e o entusiasmo com que os alunos realizavam as aulas de EF e cada exercício proposto, a energia nunca acabava e queriam sempre mais.

Esta experiência, aportou assim uma visão de EF completamente diferente daquela que estávamos a vivenciar na EC. Gostei bastante da experiência, foi bastante enriquecedora e permitiu-me adquirir novas aptidões e preparar-me melhor para o futuro próximo enquanto docente. Além disso, permitiu-me vivenciar diferentes realidades, outra faixa etária, outros alunos, outros comportamentos e outras necessidades, o que me levou a uma necessidade de me adaptar aos diferentes contextos e poder experimentar diferentes métodos e estratégias de ensino, de intervenção e comunicação.

Através desta experiência verifiquei que o que tinha aprendido até então tinha sido bastante importante para o futuro e que saía deste ano de estágio bastante bem preparado e um professor competente, pronto para enfrentar

qualquer desafio. Foi através da experiência que fui ganhando durante o estágio que consegui ultrapassar todos os desafios desta nova experiência fora da minha zona de conforto, pois toda a experiência adquirida, como estratégias de organização, gestão, instrução, comunicação e até de persuasão, permitiu adaptar-me rapidamente ao novo contexto e ter um maior controlo das aulas e dos alunos. Para além disso, ao longo desta experiência foi possível lecionar modalidades que nunca tinha lecionado, tais como atletismo e hóquei em campo.

CAPÍTULO V

5. ÁREA 2: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

5.1. DIRETOR DE TURMA

Segundo Clemente e Mendes (2013, p. 77), o diretor de turma (DT) “deve ser um elemento respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma envolta de objetivos gerais”.

Ao longo deste ano de estágio, tive a oportunidade de poder acompanhar de perto a função de DT e em todos os acontecimentos que envolviam o DT tentei sempre reter o máximo das suas situações. O PC, embora não fosse DT da turma que me foi atribuída, desempenhava esta função à turma atribuída ao meu colega Daniel (12.º A). Anteriormente tinha algumas dúvidas sobre qual o papel do DT, as suas funções e a sua importância, mas ao longo do estágio, foi-me possível seguir todo o trabalho que compete a um DT, pois estive sempre presente nas reuniões, tanto com os encarregados de educação, como com os alunos e com os outros professores. Aprendemos também a marcar faltas, a fazer atas e estivemos presentes em momentos em que os encarregados de educação procuravam o DT, para resolver situações dos seus educandos. Com isto foi possível compreender melhor o seu papel, as suas funções e a sua importância, bem como ver a escola com outros olhos e que há muito mais do que apenas a componente curricular.

No acompanhamento do DT foi também possível verificar que esta função tem uma enorme importância no processo de ensino-aprendizagem, mas exige uma enorme responsabilidade, capacidade de liderança, ser flexível e sobretudo exige organização e gestão tanto a nível pessoal como profissional. Esta função tem um trabalho acrescido, uma vez que o DT tem que justificar faltas, resolver conflitos, transmitir informações aos alunos, presidir reuniões, reunir com encarregados de educação e estabelecer a ligação entre escola, professores, alunos e encarregados de educação.

O DT tem a oportunidade de estar mais perto dos alunos, o que permite os conhecer melhor, estando dessa forma mais próximo das suas necessidades e permitindo sensibilizar a restante comunidade educativa para as mesmas.

5.2. DESPORTO ESCOLAR

O DE assume uma enorme importância, uma vez que dá a oportunidade de todos os alunos participarem, sendo que para alguns é a única maneira de terem acesso a atividades desportivas. Além disso, o DE contribui tanto para o desenvolvimento integral dos estudantes, como também para a sua integração na escola e para a aquisição de estilos de vida saudáveis. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o DE promove a saúde e condição física, bem como estimula a autonomia, solidariedade e a criatividade. Através do DE os alunos aprendem também a ganhar, a perder, a treinar, a conviver, a respeitar e a ter um espírito de equipa (Silverman, 1994).

O DE oferece ainda um leque variado de desportos, tanto individuais como coletivos, em que os alunos podem optar pela sua área de interesse, podendo aumentar a possibilidade de fidelização, adotando assim uma prática de AF regular ao longo da vida. Segundo Carvalho (1987), o DE deve atender às necessidades e dificuldades dos alunos, assumindo um papel de integração e inclusão, permitindo assim ajudar o aluno a evoluir.

A EC possui um leque de ofertas variado ao nível do DE, havendo várias modalidades tais como: andebol, esgrima, ginástica, voleibol. Além disso também possui atividades de dinamização interna como o #BeActive e o cortamato, entre outras.

Ao longo deste estágio, a minha participação ao nível do DE, foi na modalidade de voleibol feminino, juntamente com outro professor do grupo disciplinar muito experiente na modalidade. A minha escolha pela modalidade de voleibol deveu-se ao facto de apesar de gostar bastante desta e inclusive a ter praticado, durante a sua lecionação, senti algumas dificuldades, principalmente na escolha e adaptação dos exercícios ao nível dos alunos. O DE foi assim bastante importante, uma vez que me permitiu estar em contacto com uma modalidade da qual gosto bastante e ao mesmo tempo colmatar as minhas dificuldades e adquirir novos conhecimentos sobre esta modalidade e sobre como a ensinar da melhor forma. Gostei bastante desta experiência em que ambiente do DE mostrou ser bastante diferente do ambiente de uma aula de EF, fazendo-me lembrar os meus tempos enquanto atleta, onde foram criados laços, onde se sentia uma enorme união e onde os alunos estavam empenhados

ao máximo para atingir um objetivo comum a todos. Além disso, foi possível sentir novamente todos os valores que o desporto passa para quem pratica. Posso dizer assim que esta foi uma experiência bastante enriquecedora, permitindo-me assim adquirir novos conhecimentos e melhorar as minhas práticas.

A organização e operacionalização do corta-mato também me marcou bastante, devido ao facto de vivenciar a verdadeira festa do desporto, onde os alunos andam, correm, saltam, divertem-se e sobretudo estão fisicamente ativos. Para a preparação do corta-mato, nós EE, ficamos responsáveis pela organização dos colares por cor e por escalão, que no dia de prova foi entregue em cada volta que os alunos davam, sinalizando o n.º de voltas dadas por cada aluno. No dia do corta-mato ficamos responsáveis pelo delineamento do percurso e pela distribuição dos colares durante as provas. Após a realização do corta-mato, ficamos responsáveis pela transcrição das classificações para formato digital.

5.3. TODOS OS PASSOS CONTAM

A realização de “Todos os Passos Contam” ocorreu durante as férias de Natal, pois devido ao agravamento da situação pandémica que estamos a viver, estas foram prolongadas por mais 1 semana. Com o objetivo de manter os alunos ativos durante um período de pausa letiva tão longo, o NE reuniu e pensou em conjunto numa estratégia, onde surgiu a ideia de propor à turma um desafio de responsabilidade social “Todos os Passos Contem” que foi realizado pela GALP. Este desafio consistia em reverter cada quilómetro (km) percorrido, tanto a andar, como a correr ou pedalar, numa refeição solidária.

De forma a cativar mais os alunos à sua participação, decidimos criar uma competição entre os grupos de ApF de cada turma dos estagiários, e o grupo que conseguisse contribuir com mais refeições recebia um prémio. Sempre que os alunos realizassem, caminhada, corrida ou andassem de bicicleta, tinham que enviar um comprovativo, ou seja, tirar um print à atividade realizada e enviar para o grupo de trabalho no Teams, que posteriormente era enviado pelo professor para o site da GALP.

Face à enorme adesão dos alunos, a GALP antes do tempo estipulado, anunciou o fim desta iniciativa, referindo que a meta de km já tinha sido atingida. Isto foi comunicado aos alunos, mas decidimos dar continuidade a este desafio, trocando as refeições solidárias por algo exequível pela turma. Ficou então decidido trocar por roupa, brinquedos, produtos alimentares e material escolar. Estes foram angariados pela turma e NE e foram doados a uma instituição do concelho. Todos os alunos estavam entusiasmados e contamos com uma fantástica participação dos alunos, em que o total de km's percorridos, só na turma que me foi atribuída, foram 210 km.

Inicialmente este desafio tinha apenas como objetivo manter os alunos ativos, mas acabou por ter um papel muito importante no que toca a formar jovens íntegros, responsáveis, capazes de ser cidadãos ativos na sociedade e na sensibilização para diferentes causas.

CAPÍTULO VI

6. A APTIDÃO FÍSICA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE TREINO EM ALUNOS DO 12.º ANO DE ESCOLARIDADE

6.1. Resumo

A aptidão física é um poderoso indicador de saúde entre os jovens. Em crianças e adolescentes níveis mais elevados de condição física estão associados a resultados positivos na saúde óssea, saúde mental, obesidade e doenças cardiovasculares (Ortega et al., 2008). A disciplina de EF é um contexto ideal para desenvolver as habilidades motoras e fornecer os conhecimentos base para que os alunos se tornem ativos na sua vida futura (SHAPE America, 2015). O presente estudo teve como objetivo geral avaliar o efeito da aplicação de um programa de desenvolvimento da aptidão física em alunos do ensino secundário. Além disso, teve ainda como objetivo específico considerar a influência do sexo nos resultados obtidos. Participaram no estudo 61 alunos (42 alunos do sexo feminino e 19 alunos do sexo masculino), pertencentes a três turmas do 12º ano de escolaridade de uma escola da zona metropolitana do porto, de cursos científico humanísticos. O teste não paramétrico de Wilcoxon foi utilizado para analisar as diferenças entre o momento inicial (teste 1) e final (teste 4) do teste de abdominais (a nível global e da população masculina), do teste de flexões (a nível global e da população feminina), do teste de impulsão vertical (a nível global) e do teste de impulsão horizontal (a nível global). O teste T student (paramétrico) foi utilizado para analisar as diferenças entre o momento inicial (teste 1) e final (teste 4) do teste de abdominais (da população feminina), do teste de flexões (da população masculina), do teste vaivém (a nível global e população feminina e masculina), do teste de impulsão vertical (da população feminina e masculina) e do teste de impulsão horizontal (da população feminina e masculina). Os resultados evidenciam que, em geral, é possível melhorar a aptidão física dos alunos do ensino secundário através de um programa de treino sistemático ao longo do ano letivo, contudo as raparigas parecem beneficiar mais do programa do que os rapazes.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA, APTIDÃO MUSCULAR, APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA.

6.2. Abstract

Physical fitness is a powerful indicator of health among young people. In children and adolescents, higher levels of physical condition are associated with positive outcomes in bone health, mental health, obesity, and cardiovascular disease (Ortega et al., 2008). The PE discipline is an ideal context to develop motor skills and provide the knowledge base for students to become active in their future lives (SHAPE America, 2015). The present study had as general objective to evaluate the effect of the application of a program for the development of physical fitness in secondary school students. In addition, the specific objective was to consider the influence of sex on the results obtained. Sixty-one students participated in the study (42 female students and 19 male students), belonging to three classes of the 12th grade of a school in the metropolitan area of Porto, of humanistic scientific courses. Wilcoxon's non-parametric test was used to analyze the differences between the initial (test 1) and final (test 4) moment of the sit-up test at the global level and the male population, the push-up test at the global level and the female population, the global vertical jump test and the global horizontal jump test. The student t test (parametric) was used to analyze the differences between the initial (test 1) and final (test 4) moment of the sit-up test of the female population, of the push-up test of the male population, of the shuttle test at a global level. and of the female and male population, of the vertical jump test of the female and male population and of the horizontal jump test of the female and male population. The results show that, in general, it is possible to improve the physical fitness of secondary school students through a systematic training program throughout the school year. However, girls seem to benefit more from the program than boys.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL FITNESS, MUSCULAR FITNESS, CARDIORESPIRATORY FITNESS.

6.3. Introdução

A população está a tornar-se cada vez menos ativa, predominando o estilo de vida sedentário, em crianças, jovens e adultos (Owen et al. 2009). Na Europa, menos de 50% dos jovens cumprem a quantidade recomendada de atividade física moderada a vigorosa pela World Health Organization (WHO), tendendo esta percentagem a diminuir com a idade (Cox et al., 2020). Por este motivo, a promoção da atividade física (AF) durante esse período é fundamental para conter esse declínio (Kolle et al., 2020) e quanto mais cedo se adquirir um estilo de vida saudável melhor será a saúde na idade adulta, pois, tendencialmente, um jovem ativo e saudável transformar-se-á num adulto ativo e saudável (Ramos, 2011).

A AF apresenta vários benefícios para a população mais jovem. No âmbito psicológico fornece oportunidades de autoexpressão, autoconfiança e de integração e interação social (Janssen & Leblanc, 2010). A prática regular de AF reduz ainda o risco de doença cardíaca e acidente vascular cerebral, diabetes, hipertensão, cancro do cólon, cancro da mama, depressão e constitui um fator determinante do gasto energético, fundamental para o balanço energético e controlo de peso (WHO, 2010; Janssen & Leblanc, 2010). A AF parece ainda relacionar-se com um melhor desempenho académico (Ortega et al., 2008).

Segundo Britton et al. (2019), a aptidão física (ApF) relacionada com a saúde é um constructo que compreende duas dimensões, a aptidão cardiorrespiratória (ACR) e a aptidão muscular (AM), sendo composta por dois indicadores principais (força e resistência de força).

A ApF é um poderoso indicador de saúde entre os jovens (Ortega et al., 2008). Em crianças e adolescentes, níveis mais elevados de condição física estão associados a resultados positivos na saúde óssea, saúde mental, obesidade e doenças cardiovasculares (Ortega et al., 2008).

A relação entre a ACR e saúde está bem estabelecida (Ortega et al., 2008). Ortega et al. (2008) encontraram fortes evidências de associações entre ACR e qualidade de vida, saúde mental e prevenção de doenças hipocinéticas. A capacidade aeróbia apresenta uma relação inversa com vários indicadores fisiológicos tais como, a resistência à insulina, adiposidade e perfil lipídico, aspetos ligados ao síndrome metabólico e resistência arterial, pelo que esta capacidade se assume como indicador determinante de risco cardiovascular

(Juránková et al., 2015). Segundo Ortega et al. (2008), valores de ACR mais elevados durante a infância e adolescência estão associados à obtenção de um perfil cardiovascular mais saudável na idade adulta e a um menor risco de desenvolver síndrome metabólica.

Vários estudos mostram associações positivas entre AM e saúde em jovens (Benson et al., 2008; Grøntved et al., 2015). Especificamente, FM e RM superiores foram favoravelmente associados a um risco reduzido de insensibilidade à insulina (Juránková, et al., 2015), uma probabilidade reduzida de excesso de adiposidade (Grøntved et al., 2015) e um risco reduzido de doença cardiovascular (Grøntved et al., 2015). Estudos longitudinais identificaram a importância de desenvolver FM em uma idade jovem para manter uma boa saúde mais tarde na vida (Grøntved et al., 2015). A população adolescente, é uma faixa etária favorável para adaptações neurais e arquiteturas para o desenvolvimento da força, devido ao facto de possuir concentrações anabólicas e hormonais mais elevadas (Moran et al., 2017). Baixos níveis de AM estão associados ao desenvolvimento de doenças não transmissíveis na população adolescente (Ortega et al., 2008; Cox et al., 2020). Em contrapartida, a satisfação dos critérios de exercitação sistemática no âmbito da AM está associada a benefícios positivos na saúde e bem-estar físico e mental de crianças e jovens (Benson et al., 2008). Uma estrutura muscular desenvolvida, permite a manutenção de uma boa postura, uma maior capacidade para a realização de atividades diárias, com maior eficiência e menos fadiga e protege as articulações, havendo um menor risco de lesões ligamentares (Nahas, 2010). Outros autores associam positivamente o desenvolvimento da AM à saúde óssea e melhor coordenação motora (García-Hermoso et al., 2019), provocando também vários benefícios a nível fisiológico, psicológico (Faigenbaum & Myer, 2010) e motivacional (Meinhardt et al., 2013).

A escola, principalmente através da educação física (EF) curricular, oferece a oportunidade de os adolescentes serem fisicamente ativos e é um excelente meio para a promoção da AF e saúde nas crianças e adolescentes e hábitos de vida saudáveis (Harris & Cale, 2019). Muitas crianças e jovens apenas têm a oportunidade de ter contacto com a AF na escola, sendo que o professor deve promover um desenvolvimento multilateral e eclético aos seus alunos, fazendo reconhecer o papel fundamental que a disciplina de EF apresenta na

saúde e na AF regular (Proença, 2001). A disciplina de EF é um contexto ideal para desenvolver as habilidades motoras e fornecer os conhecimentos para que os alunos se tornem ativos na sua vida futura (SHAPE America, 2015).

A EF de alta qualidade, integrando programas relacionados com a promoção da saúde, demonstrou promover a ApF e estilos de vida saudáveis (Harris & Cale, 2019). Kolle et al. (2020) concluíram no seu estudo que, a utilização de atividades de intensidade, pelo menos moderada, aumentam os níveis de AF e há uma redução do tempo sedentário entre os adolescentes, sendo eficaz para conter um declínio na AF e melhorar a ACR.

No âmbito da disciplina de EF, é possível construir programas de treino de força, que afetam positivamente a AM, mas para isso, é necessário seguir as recomendações e existir uma supervisão cuidada (Faigenbaum et al., 2011; Sadres et al., 2001).

O desenvolvimento da AM no âmbito escolar pode ser eficaz, uma vez que os rapazes adolescentes podem estar recetivos a ela (Cox et al., 2020), por ser entendida como uma atividade masculina (Lubans & Cliff, 2011). Segundo Ten Hoor et al. (2016), a aplicação de programas para a melhoria da AM, poderá incentivar a participação dos jovens com sobrepeso e obesos, uma vez que estes geralmente dispõem de níveis de força absoluta relativamente superior.

A força dos membros inferiores pode ser aumentada no âmbito escolar num amplo espectro de idades, habilidades e tipos de corpo (Faigenbaum e Myer, 2010). Uma revisão sistemática realizada por Cox et al. (2020) demonstrou que o resultado de força dos membros inferiores teve um efeito homogéneo, de pequeno a médio, em comparação com os resultados dos membros superiores, sugerindo-se que as intervenções direcionadas aos membros inferiores podem ser mais eficazes do que as intervenções para os membros superiores. Além disso, demonstra que a intervenção escolar pode contribuir para o desenvolvimento homogéneo de FM de membros inferiores em adolescentes do sexo masculino e atenuar declínios relacionados com a idade, através do desenvolvimento efetivo e precoce de FM dos membros inferiores. No estudo realizado por Cox et al. (2020), os métodos tradicionais e pliométricos de treino de força demonstraram provocar maior efeito, quando comparados a outras formas de treino de força.

A ACR é influenciada pela idade, género, percentagem de gordura corporal, o estado de saúde e a genética, mas a sua maior determinante é a AF moderada a vigorosa, ligada ao estilo de vida. (Pozuelo-Carrascosa et al., 2018). Segundo a Association for Physical Education (2015), os alunos devem passar pelo menos 50% da aula de EF em AF moderada a vigorosa. Alguns estudos demonstram que as aulas de EF não fornecem intensidade suficiente aos alunos (Fairclough & Stratton, 2006). Outros estudos referem que as intervenções desenvolvidas em ambiente escolar podem melhorar a ACR (Dobbins et al., 2013), com magnitude de efeito moderada (Lambrick et al., 2016). Mayorga-Vega & Viciano (2015) sugerem que apenas os alunos com menor condição física inicial, melhoram de forma estatisticamente significativa a sua ACR.

Peralta et al. (2020), concluiu que, as aulas de EF podem contribuir para a melhoria da ACR dos alunos e que a intensidade, idade e estado de peso são fatores potencialmente relevantes para a promoção da ACR nas aulas de EF. Arriscado et al. (2014) evidenciam uma relação entre o peso corporal e a ACR e referem que os valores normais de peso corporal dos estudantes ligam-se a um melhor rendimento de potência aeróbia máxima. Os valores mais baixos de rendimento aeróbio parecem corresponder aos níveis mais baixos de AF (Arriscado et al., 2014), apresentando os rapazes, estudantes do ensino secundário, valores mais elevados de potência aeróbia máxima (Kaj et al., 2015). Tendo em conta o IMC, Camhi et al. (2011) verificaram que os alunos com “peso normal” e “sobrepeso”, melhoraram ou mantiveram a ACR, mas nos alunos com “obesidade”, o mesmo não se verificou. Enquanto em idades mais avançadas a EF parece ser menos eficaz na promoção da ACR dos alunos (Erfle & Gamble, 2015), em idades mais jovens quase todos os estudos sugeriram que as aulas de EF melhoraram a ACR dos alunos (Park et al., 2017). Minatto et al. (2016), evidenciam um efeito moderado significativo, mas com elevada heterogeneidade, das intervenções em contexto escolar no âmbito da ACR em adolescentes.

Os resultados dos estudos apresentados evidenciam uma grande diversidade de efeitos obtidos, não sendo claros os benefícios que os programas de desenvolvimento de ApF em contexto escolar demonstram.

Face a este quadro, o objetivo central deste estudo é avaliar o efeito da aplicação de um programa de desenvolvimento da ApF, nas componentes da

AM e ACR, em alunos do ensino secundário. Constitui-se ainda como objetivo específico analisar os resultados em função do sexo.

6.4. Metodologia

6.4.1. Participantes

No presente estudo participaram 61 alunos, 42 alunos do sexo feminino (68,90%) e 19 alunos do sexo masculino (31,10%), pertencentes a três turmas do 12º ano de escolaridade de uma escola da zona metropolitana do porto, de cursos científico humanísticos. Os alunos estão distribuídos pelas três turmas da seguinte forma: Turma X: 15 raparigas e 5 rapazes (n=20); Turma Y: 14 raparigas e 5 rapazes (n=19); Turma Z: 13 raparigas e 9 rapazes (n=22).

Os participantes envolvidos tinham idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos de idade. A média de idades é de 17 anos, sendo que o sexo feminino apresenta uma média de idades de 17 ($\pm 0,6$) anos e o sexo masculino 17,1 ($\pm 0,6$) anos. A média da altura do sexo feminino é de 163cm ($\pm 6,6$) e do sexo masculino é de 180cm ($\pm 5,6$). A média do peso das raparigas é de 63,9kg ($\pm 12,5$) e a dos rapazes é de 71,7kg ($\pm 8,08$) (Ver tabela 7).

Tabela 7. Dados antropométricos dos alunos.

Sexo	Parâmetros	Idade (anos)	Altura (cm)	Peso (kg)	IMC
Feminino (n=42)	Média	17,0 \pm 0,6	163 \pm 6,6	63,9 \pm 12,5	25,0 \pm 4,3
	Mínimo	16	153	37,2	15,7
	Máximo	18	180	92,7	34,5
Masculino (n=19)	Média	17,1 \pm 0,6	180 \pm 5,6	71,7 \pm 8,08	22,1 \pm 2,1
	Mínimo	16	168	59,4	19,0
	Máximo	18	190	95,7	27,7
Total (n=61)	Média	17,0 \pm 0,6	168 \pm 10,0	66,3 \pm 11,8	23,5 \pm 3,9
	Mínimo	16	153	37,2	15,7
	Máximo	18	190	95,7	34,5

Todos os alunos foram informados sobre os objetivos do estudo e este apenas foi realizado com o consentimento de cada um, quer dos alunos maiores de idade quer dos encarregados de educação dos alunos menores de idade.

Foram também garantidas as condições de anonimato e de confidencialidade dos dados.

6.4.2. Programa de desenvolvimento da aptidão física

O programa aplicado teve lugar nas aulas de EF, iniciou no início do ano letivo, tendo-se prolongado até ao final do mesmo. As aulas de EF, duas por semana com tempo útil de 80 minutos, possuíam uma estrutura previamente definida composta por três grandes partes: Ativação geral (15'), com o objetivo de ativar os alunos física e mentalmente para a aula; Parte Principal (45'), onde eram exercitadas componentes técnico-táticas das diversas matérias de ensino; e ApF (20'), lugar da aplicação do programa de desenvolvimento da ApF.

Este programa de ApF, centrado essencialmente no desenvolvimento da ACR e da AM, procurou, sempre que possível, atender aos diversos princípios básicos do treino. Desta forma, cada aluno tinha um plano de treino individualizado, ajustado ao seu nível de aptidão, necessidades e características. O plano de treino era composto por 6 exercícios direcionados para as mais diversas partes do corpo (membros inferiores, membros superiores, tronco), bem como para o treino da ACR. Continha, inclusive, uma imagem representativa de cada exercício, indicação do grupo muscular a ser trabalhado, número de repetições, séries e critérios de êxito (Figura 8).

A bateria de testes composta pelo teste de abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, impulsão vertical e vaivém, foi aplicada em quatro momentos distintos. O objetivo passava por fornecer dados concretos que permitiam não só uma análise da evolução dos alunos ao longo do processo como também ajustar os planos de treino seguindo os princípios da progressão e sobrecarga. Os diversos planos foram sofrendo também pequenos ajustes fruto de conversas informais com os próprios executantes.

Apesar de cada participante possuir o seu plano individual de treino, a sua execução era feita em grupos de 5 elementos no sentido de aumentar a entreaajuda e motivação de todos.

Importa ainda referir que mesmo na ativação geral, como na parte principal da aula a preocupação com o desenvolvimento da ApF não era descurado, procurando sempre que pelo menos 50% do tempo de aula fosse passado em níveis de AF moderada a vigorosa, o recomendado para que exista

benefícios aeróbios (Sallis et al., 2012), e sempre que possível, optar por exercícios globais que contemplem a combinação entre o treino aeróbio e de força, ideais para o desenvolvimento da ApF (Minatto et al. 2016).






PLANO DE TREINO- GRUPO 1		
MEMBROS INFERIORES		Reps
	Squat Jumps: - Olhar dirigido para a frente; - Rabo vai bem abaixo; - Salto explosivo na fase de subida.	3x10
	Bulgarian split squat: - Ombros na linha da cintura; - MI forma ângulo de 90º;	2x15
MEMBROS SUPERIORES		
	Triceps Dips: - MS completamente estendidos na fase concêntrica; - MI estendidos; - Descer até 2cm do chão;	3x10
	Flexões de braços: -Manter o corpo alinhado e contraído durante todo o exercício; -Mãos à largura dos ombros; -Fletir os MS até realizar angulo de 90º -Estender os cotovelos completamente no topo da flexão;	2x10
TRONCO		
	Abdominais: -Pés apoiados no solo com MI ligeiramente afastados; -MS cruzados sobre o peito; -Elevar tronco sem levantar pés;	2x20
APTIDÃO AERÓBIA		
4 percursos corrida contínua + 2 percursos em sprint		5'

Figura 8. Plano de treino.

6.4.3 Procedimentos de recolha de dados

Com recurso a uma balança digital e a uma fita métrica, foram recolhidos dados antropométricos, tais como, a altura, o peso, o perímetro da cintura e perímetro da anca. Através destes dados foi calculado o IMC de cada aluno ($\text{Peso} \div (\text{Altura} \times \text{Altura})$).

Para avaliar a ApF dos alunos, a bateria de testes selecionada teve como base o estudo realizado por Britton et al. (2019). Os testes selecionados foram,

a impulsão horizontal e impulsão vertical (membros inferiores), abdominais (tronco), flexões de braços (membros superiores) e vaivém (aptidão aeróbia). Esta bateria de testes foi aplicada em quatro momentos distintos: M1-Início do ano letivo (12/10); M2-Antes da pausa letiva do Natal (14/12); M3-Início do segundo semestre (15/03); M4-Final do ano letivo (17/05).

Para cada teste o protocolo foi analisado e seguido de forma a garantir que as normas fossem sempre respeitadas (ver tabela 8). Este processo teve a participação de 3 professores para a recolha de dados. Cada professor, para além de explicar o protocolo, explicou os objetivos, as componentes críticas e recorreu à demonstração antes de cada teste.

Tabela 8. Protocolo da bateria de testes.

Teste	Impulsão horizontal	Impulsão vertical	Abdominais	Flexões de braços	Vaivém
Capacidade motora	Aptidão muscular	Aptidão muscular	Aptidão muscular	Aptidão muscular	Aptidão aeróbia
Objetivo	Avaliar a força explosiva dos membros inferiores. Consiste em atingir a máxima distância num salto em comprimento a pés juntos.	Avaliar a força explosiva dos membros inferiores. Consiste em atingir a máxima distância num salto vertical a pés juntos.	Avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal. Consiste na execução do maior número de abdominais a uma cadência predefinida.	Avalia a força de resistência dos membros superiores. Consiste na execução do maior número de flexões de braços a uma cadência pré-definida.	Avaliar a aptidão aeróbia. Consiste na execução do número máximo de percursos realizados numa distância de 20 m a uma cadência pré-determinada.
Equipamento	Fita-cola e fita métrica (colocada transversalmente à realização do salto e perpendicularmente às linhas horizontais). Desenhar uma linha horizontal no ponto de partida e linhas de referência a cada 10 cm.	Fita métrica, fita-cola e giz. Marcar linhas de referência a cada 10 cm para facilitar a medição da distância alcançada.	Colchões de ginásio, coluna de som e ficheiro áudio (mp3) do teste com a cadência para a realização dos abdominais.	Colchões de ginásio, coluna de som e ficheiro áudio (mp3) do teste com a cadência para a realização das flexões de braços.	Cones, fita métrica, uma coluna de som e um ficheiro de áudio (mp3) do teste. Espaço amplo para que seja possível marcar um percurso de 20 m e uma distância de 1 m de espaçamento entre alunos.
Instruções	<p>O aluno deve posicionar-se de pé atrás da linha que assinala o ponto de partida com os pés à largura dos ombros. Partindo da posição de pé, em movimento contínuo, o aluno deve fletir os joelhos, puxar os braços atrás e saltar na horizontal o mais longe possível.</p> <p>O professor deve estar colocado transversalmente à zona de salto e registar a distância. As distâncias são medidas desde o ponto de partida até ao calcanhar do pé de trás. Devem ser efetuados 2 saltos. O valor registado é o melhor resultado das duas avaliações em cm.</p>	<p>O aluno deve posicionar-se de pé, perpendicular à parede e posicionando-se com os pés à largura dos ombros. Deve estender o braço que se encontra mais próximo da parede e marcar a parede com um giz para que o professor possa registar a altura inicial que servirá de referência para o cálculo da distância máxima. De seguida, o aluno deve fletir os joelhos, puxar os braços atrás e saltar o mais alto possível.</p> <p>O professor deve colocar-se de frente para a zona de salto e registar a altura alcançada. O resultado do salto é a distância entre a altura inicial e a altura máxima alcançada. Devem ser efetuados 2 saltos. O valor registado é o melhor resultado das 2 avaliações em cm.</p>	<p>O aluno deve iniciar o teste deitado de costas no colchão com a cabeça sobre o colchão, joelhos fletidos aproximadamente a 140°, pés assentes no chão e as pernas ligeiramente afastadas. Os braços deverão estar em extensão com as palmas das mãos em cima das coxas. Os pés do aluno não podem ser segurados por nenhum colega nem por qualquer superfície. O aluno deve fletir o tronco de forma lenta e controlada, sem levantar os pés do chão, ao mesmo tempo que desliza as mãos ao longo das coxas, até as palmas das mãos estarem sobre os joelhos. Após chegar à posição final, deve descer o tronco lentamente e de forma controlada para voltar à posição inicial. A repetição fica completa quando o aluno toca com a cabeça de novo no chão. O aluno deve respeitar sempre a cadência do áudio. A primeira falta é contabilizada para o resultado final.</p>	<p>O aluno deve iniciar o teste com o corpo em prancha, com o cotovelo em extensão, e com os pés ligeiramente afastados, apoiando-se nas pontas dos pés. As mãos deverão estar colocadas debaixo, ou ligeiramente ao lado dos ombros com os dedos orientados para a frente. O aluno deverá manter a posição de prancha e fletir o cotovelo de forma lenta e controlada (respeitando a cadência), até que o ombro desça até ao nível do cotovelo e o braço esteja paralelo ao solo, formando aproximadamente um ângulo de 90° entre o braço e o antebraço. O retorno à posição inicial deve ser feito também de forma lenta (respeitando a cadência) e controlada até o cotovelo ficar em completa extensão. Em cada minuto o aluno realiza no total 20 flexões de braços o que corresponde a uma flexão de braços durante 3 s. O aluno continua o teste até não conseguir realizar mais repetições dentro da cadência ou até alcançar o número máximo de flexões de braços (75 repetições). O teste deve ser interrompido à segunda execução incorreta, ou seja, se o aluno não respeita a cadência sonora, não atinge os 90° na descida do tronco, não mantém a posição de prancha, e não realiza a extensão completa do cotovelo quando retorna à posição inicial. O valor registado é o número de repetições realizadas pelo aluno. A primeira falta será contabilizada para o resultado final.</p>	<p>O aluno deve colocar-se na linha de partida e após sinal de início do teste, deve correr ao longo do percurso de 20 m na distância marcada por duas linhas, e deve tocar na linha quando ouve o sinal sonoro. Ao sinal sonoro o aluno deve inverter o sentido de corrida e correr até à outra extremidade. Se o aluno atingir a linha antes do sinal sonoro, deverá esperar pelo sinal sonoro para correr em sentido contrário. O aluno deve controlar o ritmo de corrida de forma a chegar ao final dos 20 m um pouco antes do sinal sonoro. O sinal áudio ajuda o aluno a marcar a velocidade durante o percurso. Inicialmente a velocidade é mais reduzida (8,5 km/h) e aumenta progressivamente (0,5 km/h a cada minuto; 1 min é igual a uma etapa) até ao máximo de 120 percursos. Um sinal sonoro indica o final de um percurso de 20 m, e um triplo sinal sonoro indica o final de cada etapa. Quando o aluno não consegue atingir a linha final do percurso ao sinal sonoro, deve inverter de imediato o sentido da sua corrida, ainda que não tenha atingido a linha. O aluno deve permanecer o máximo de tempo possível em prova e parar quando não conseguir chegar à linha antes do sinal áudio em duas ocasiões (não necessariamente consecutivas). A primeira falta será contabilizada para o resultado final.</p>

6.5. Procedimentos de tratamento dos dados

Inicialmente foi realizada uma análise exploratória dos dados e foi calculada a estatística descritiva (média e desvio padrão) das diferentes variáveis em estudo. Apenas foram considerados os alunos que participaram em todos os momentos em que foi aplicada a bateria de testes.

A normalidade dos dados foi verificada através do teste *Kolmogorov-Smirnov*, sendo que foram aplicados testes paramétricos (Teste T) e não paramétricos (Teste de *Wilcoxon*), em função do resultado dos testes de normalidade.

O teste não paramétrico de *Wilcoxon* foi utilizado para analisar as diferenças entre o momento inicial (teste 1) e final (teste 4) de todos os dados cujo *p-value* obtido no teste da normalidade foi igual ou inferior a 0,05 (teste de abdominais a nível global e da população masculina; testes de flexões a nível global e da população feminina; teste de impulsão vertical a nível global; teste de impulsão horizontal a nível global). O teste T-student (paramétrico) foi utilizado para analisar as diferenças entre o momento inicial (teste 1) e final (teste 4) de todos os dados cujo *p-value* obtido no teste da normalidade foi superior a 0,05 (teste de abdominais da população feminina; teste de flexões da população masculina; teste vaivém a nível global e da população feminina e masculina; teste de impulsão vertical da população feminina e masculina; teste de impulsão horizontal da população feminina e masculina).

O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao programa estatístico IBM SPSS (v. 27.0.1 para Windows). O nível de significância foi mantido a $p \leq 0.05$.

6.6. Resultados

População global

No teste dos abdominais, considerando globalmente a população estudada existiu um aumento do número de repetições de 45,69 ($\pm 20,86$) para 52,16 ($\pm 22,12$), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,005$).

No teste das flexões, considerando globalmente a população estudada existiu um aumento do número de repetições de 9,16 ($\pm 8,33$) para 16,86 ($\pm 9,72$), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,001$).

No teste de vaivém, considerando globalmente a população estudada existiu um aumento do número de percursos de 36,56 ($\pm 20,15$) para 42,05 ($\pm 21,18$), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,004$).

No teste de impulsão vertical, considerando globalmente a população estudada existiu um aumento da distância atingida de 36,38 ($\pm 11,69$) para 40,00 ($\pm 12,25$), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,001$).

No teste de impulsão horizontal, considerando globalmente a população estudada existiu um aumento da distância atingida de 173,39 ($\pm 35,43$) para 183,91 ($\pm 36,13$), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,001$) (Ver tabela 9).

Tabela 9. Média (\pm) desvio padrão dos 5 testes aplicados, em dois momentos diferentes, a nível global.

Geral (N= 61)			
Testes	M1 $\bar{X} \pm SD$	M4 $\bar{X} \pm SD$	Valor de P M1-M4
Abdominais	45,69 \pm 20,86	52,16 \pm 22,12	0,005*
Flexões	9,16 \pm 8,33	16,86 \pm 9,72	0,001*
Vaivém	36,56 \pm 20,15	42,05 \pm 21,18	0,004*
Impulsão Vertical	36,38 \pm 11,69	40,00 \pm 12,25	0,001*
Impulsão Horizontal	173,39 \pm 35,43	183,91 \pm 36,13	0,001*

Legenda* \bar{X} = média; SD = desvio padrão; N = número de participantes; *diferença estatisticamente significativa.

Dados por sexo

No teste de abdominais (Anexo VI), considerando a população feminina estudada, existiu um aumento do número de repetições de 38,47 ($\pm 17,65$) para 44,16 ($\pm 20,22$), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,041$). Na população masculina, o número de repetições aumentou de 59,29 ($\pm 20,01$)

para 67,24 (\pm 17,50), não sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p=0,063$).

No teste de flexões (Anexo VII), considerando a população feminina estudada, existiu um aumento do número de repetições de 5,42 (\pm 5,66) para 13,73 (\pm 8,52), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,001$). Na população masculina, o número de repetições aumentou de 16,88 (\pm 7,71) para 23,31 (\pm 9,05), diferença igualmente estatisticamente significativa ($p=0,001$).

No teste vaivém (Anexo VIII), considerando a população feminina estudada, existiu um aumento do número de percursos de 27,04 (\pm 10,80) para 32,75 (\pm 13,68), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,001$). Na população masculina, o número de percursos aumentou de 60,82 (\pm 18,09) para 65,73 (\pm 18,45), não sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p=0,343$).

No teste de impulsão vertical (Anexo IX), considerando a população feminina estudada, a distância atingida aumentou de 29,58 (\pm 5,21) para 32,83 (\pm 5,80), diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,001$). Na população masculina, a distância atingida aumentou de 50,00 (\pm 8,66) para 54,35 (\pm 8,42), não sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p=0,095$).

No teste de impulsão horizontal (Anexo X), considerando a população feminina estudada, a distância atingida aumentou de 154,13 (\pm 21,03) para 164,41 (\pm 21,11), sendo uma diferença estatisticamente significativa ($p=0,001$). Na população masculina, a distância atingida aumentou de 217,43 (\pm 16,97) para 228,50 (\pm 19,42), diferença igualmente estatisticamente significativa ($p=0,007$). (Ver tabela 10).

Tabela 10: Média (\pm) desvio padrão dos 5 testes aplicados, em dois momentos diferentes, na população feminina e na população masculina.

Testes	M1 $\bar{X} \pm SD$	M4 $\bar{X} \pm SD$	Valor de P M1-M4
Raparigas (N= 42)			
Abdominais	38,47 \pm 17,65	44,16 \pm 20,22	0,041*
Flexões	5,42 \pm 5,66	13,73 \pm 8,52	0,001*
Vaivém	27,04 \pm 10,80	32,75 \pm 13,68	0,001*
Impulsão Vertical	29,58 \pm 5,21	32,83 \pm 5,80	0,001*
Impulsão Horizontal	154,13 \pm 21,03	164,41 \pm 21,11	0,001*
Rapazes (N= 19)			
Abdominais	59,29 \pm 20,01	67,24 \pm 17,50	0,063
Flexões	16,88 \pm 7,71	23,31 \pm 9,05	0,001*
Vaivém	60,82 \pm 18,09	65,73 \pm 18,45	0,343
Impulsão Vertical	50,00 \pm 8,66	54,35 \pm 8,42	0,095
Impulsão Horizontal	217,43 \pm 16,97	228,50 \pm 19,42	0,007*

Legenda: * \bar{X} = média; SD = desvio padrão; N = número de participantes; *diferença estatisticamente significativa.

6.7. Discussão de Resultados

Os resultados indicam que o programa aplicado aportou melhorias na ApF dos alunos, tal como referem alguns autores, parece ser possível melhorar em geral os níveis de ApF (Costa et al., 2016; Minatto et al., 2016), a AM (Faigenbaum et al., 2011; Sadres et al., 2001) e a ACR (Dobbins et al., 2013; Peralta et al., 2020).

Apesar de existirem bastantes estudos dedicados ao desenvolvimento da ApF na escola, é muito difícil a comparação dos dados, devido à heterogeneidade dos mesmos no que respeita à sua duração, alunos envolvidos e programas de treino aplicados (Dobbins et al., 2013).

As raparigas apresentam diferenças estatisticamente significativas em todos os testes aplicados (impulsão horizontal, impulsão vertical, abdominais, flexões de braços e vaivém) sugerindo que os níveis de partida mais baixos possam facilmente suscitar adaptações positivas, tal como referem Minatto et al. (2016), os estudantes com um ponto de partida de ApF inferior tendem a apresentar uma magnitude de efeitos superior.

Já os rapazes, apesar de melhorarem em todos os testes (impulsão horizontal, impulsão vertical, abdominais, flexões de braços e vaivém), não

apresentam diferenças estatisticamente significativas em 3 dos aplicados (abdominais, vaivém e impulsão vertical). Uma possível explicação para o facto é o seu nível de aptidão inicial bastante elevado, relacionada com a prática desportiva exterior à escola. A maioria praticava futebol, alguns alunos praticavam atletismo e um era atleta de natação de alta competição. O facto de os rapazes não apresentarem diferenças estatisticamente significativas no teste vaivém está de acordo com a literatura, uma vez que só os alunos com menor ApF inicial parecem melhorar a sua ACR (Mayorga-Vega & Viciano, 2015).

As referências normativas existentes na literatura (Fitescola), embora não estejam aferidas para a população da EC, podem servir para aferir os resultados obtidos no nosso estudo. Assim, no teste dos abdominais, a média dos valores encontrados para as raparigas, apesar de estar na zona saudável, ainda está um pouco longe do perfil atlético. Já no caso dos rapazes, a média dos valores encontrados está muito próxima do perfil atlético.

No teste das flexões de braços, vaivém e impulsão horizontal, a média dos valores encontrados em ambos os sexos está na zona saudável. Já na impulsão vertical, os valores relativos a ambos os sexos estão dentro do perfil atlético.

Com o tempo de aula limitado, dedicado ao desenvolvimento da ApF, a chave das adaptações conseguidas está na intensidade e na escolha ajustada dos exercícios ao nível da aptidão dos alunos. Tal como referem Kolle et al. (2020), a utilização de atividades de intensidade, pelo menos moderada, são fundamentais para que haja melhorias na ApF.

Na força dos membros inferiores verificou-se uma menor evolução da impulsão horizontal em comparação com a impulsão vertical. A melhoria coordenativa no salto horizontal poderá explicar, para além de eventuais características ligadas ao programa aplicado.

Apesar das interrupções do ano letivo (Natal e Páscoa), períodos considerados de destreino, foi possível verificar que existe a possibilidade de melhorar os resultados da ApF dos alunos ao longo do ano letivo.

6.8. Conclusão e recomendações

No presente estudo encontraram-se evidências de efeitos positivos na ApF dos alunos em resultado do programa aplicado, ou seja, é possível melhorar a ApF dos estudantes em contexto escolar, concretamente nos alunos do ensino secundário. Contudo os resultados obtidos evidenciam que as raparigas parecem beneficiar mais do programa do que os rapazes.

A nível global e na população feminina os alunos apresentaram diferenças estatisticamente significativas em todos os testes (impulsão horizontal, impulsão vertical, abdominais, flexões de braços, vaivém). Já os rapazes só não apresentaram diferenças significativas em 3 dos testes aplicados (impulsão vertical, abdominais, vaivém), contudo verifica-se que evoluem em todos eles.

A duração do programa, os exercícios escolhidos e as opções tomadas parecem assim ser adequados uma vez que os resultados obtidos são positivos. Contudo, para uma melhor análise dos resultados e para retirar conclusões mais consistentes seria ideal comparar os valores obtidos nas diferentes turmas, de forma a categorizar diferentes cenários. Além disso, em estudos futuros seria importante utilizar uma amostra maior, considerar o peso, a idade, IMC, estado maturacional dos alunos e introduzir um grupo de controlo.

6.9. Referências Bibliográficas

Arriscado, D., Muros, J. J., Zabala, M., & Dalmau, J. M. (2014). Hábitos de práctica física en escolares: factores influyentes y relaciones con la condición física [Physical activity habits in schoolchildren: influential factors and relationships with physical fitness]. *Nutricion hospitalaria*, 31(3), 1232–1239. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.3.8186>

Association for Physical Education (2015). Health Position Paper. Worcester: Association for Physical Education

Benson, A. C., Torode, M. E., & Fiatarone Singh, M. A. (2008). The effect of highintensity progressive resistance training on adiposity in children: a randomized controlled trial. *International journal of obesity*, 32(6), 1016–1027. <https://doi.org/10.1038/ijo.2008.5>

Britton, Ú., Issartel, J., Fahey, G., Conyngham, G. & Belton, S. (2019). What is health-related fitness? Investigating the underlying factor structure of fitness in youth. *European Physical Education Review*. 26(4): 782–796.

Camhi, S. M., Phillips, J., & Young, D. R. (2011). The Influence of Body Mass Index on Long-Term Fitness From Physical Education in Adolescent Girls. *Journal of School Health*, 81(7), 409-416. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00609.x>

Cox, A., Fairclough, S., Kosteli, M. C., & Noonan, R. (2020). Efficacy of School-Based Interventions for Improving Muscular Fitness Outcomes in Adolescent Boys: A Systematic Review and Meta-analysis. *Sports Medicine*, 50. doi:[10.1007/s40279-019-01215-5](https://doi.org/10.1007/s40279-019-01215-5)

Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*(2). doi:[10.1002/14651858.CD007651.pub2](https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub2)

Erfle, S. E., & Gamble, A. (2015). Effects of Daily Physical Education on Physical Fitness and Weight Status in Middle School Adolescents. 85(1), 27-35. doi:<https://doi.org/10.1111/josh.12217>

Faigenbaum, A. D., & Myer, G. D. (2010). Pediatric Resistance Training: Benefits, Concerns, and Program Design Considerations. *Current Sports Medicine Reports*, 9(3), 161-168. doi:10.1249/JSR.0b013e3181de1214

Faigenbaum, A.D., Farrell, A., Fabiano, A., Radler, T., Naclerio, F., Ratamess, N.A., Kang, J., & Myer, G.D. (2011). Effects of integrative neuromuscular training on fitness performance in children. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 573–584.

Fairclough, S., & Stratton, G. (2006). Physical Activity, Fitness, and Affective Responses of Normal-Weight and Overweight Adolescents during Physical Education. *Pediatric Exercise Science*, 18, 53-63. doi:10.1123/pes.18.1.53

García-Hermoso, A., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2019). Is Muscular Fitness Associated with Future Health Benefits in Children and Adolescents? A Systematic Review and Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 49(7), 1079–1094. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01098-6>

Grøntved, A., Ried-Larsen, M. & Møller, N.C. (2015). Muscle strength in youth and cardiovascular risk in young adulthood (the European Youth Heart Study). *British Journal of Sports Medicine*, 49, 90–94.

Harris, J. & Cale, L. (2019). *Promoting Active Lifestyles in Schools*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40.

Juránková, M., Bílý, J., & Hrazdára, E. (2015). Effects of high-intensity strength interval training program on body composition. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 314-319.

Kaj, M., Saint-Maurice, P. F., Karsai, I., Vass, Z., Csányi, T., Boronyai, Z., & Révész, L. (2015). Associations Between Attitudes Toward Physical Education and Aerobic Capacity in Hungarian High School Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(sup1), S74-S81. doi:10.1080/02701367.2015.1043229

Kolle, E., Solberg, R. B., Säfvenbom, R., Dyrstad, S. M., Berntsen, S., Resaland, G. K. & Grydeland, M. (2020). The effect of a school-based intervention on physical activity, cardiorespiratory fitness and muscle strength: the School in Motion cluster randomized trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 154. doi:10.1186/s12966-020-01060-0

Lambrick, D., Westrupp, N., Kaufmann, S., Stoner, L., & Faulkner, J. (2015). The effectiveness of a high-intensity games intervention on improving indices of health in young children. *Journal of Sports Sciences*, 34, 1-9. Doi:10.1080/02640414.2015.1048521

Lubans, D. R., & Cliff, D. P. (2011). Muscular fitness, body composition and physical self-perception in adolescents. *Journal of science and medicine in sport*, 14(3), 216–221. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2010.10.003>

Mayorga-Vega, D., & Viciana, J. (2015). Physical education classes only improve cardiorespiratory fitness of students with lower physical fitness: a controlled intervention study. *Nutr Hosp*, 32(1), 330-335. Doi:10.3305/nh.2015.32.1.8919

Meinhardt, U., Witassek, F., Petrò, R., Fritz, C., & Eiholzer, U. (2013). Strength Training and Physical Activity in Boys: a Randomized Trial. *Pediatrics*, 132, 1105 - 1111.

Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Berria, J., & Petroski, E. L. (2016). School-based interventions to improve cardiorespiratory fitness in adolescents: Systematic review with meta-analysis. *Sports Medicine*, 46(9), 1273–1292. doi:10.1007/s40279-016-0480-6

Moran, J., Sandercock, G. R., Ramírez-Campillo, R., Meylan, C., Collison, J., & Parry, D. A. (2017). A meta-analysis of maturation-related variation in adolescent boy athletes' adaptations to short-term resistance training. *Journal of sports sciences*, 35(11), 1041–1051. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1209306>

Nahas, M. (2010). *Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: Conceitos e Sugestões para um Estilo de Vida Ativo*. Londrina: Midiograf.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1-11. doi:10.1038/sj.ijo.0803774

Owen, N., Bauman, A. & Brown, W. (2009). “Too much sitting: a novel and important predictor of chronic disease risk,” *The British Journal of Sports Medicine*, 43(2):81–83.

Park, J. W., Park, S. H., Koo, C. M., Eun, D., Kim, K. H., Lee, C. B. & Jee, Y. S. (2017). Regular physical education class enhances sociality and physical fitness while reducing psychological problems in children of multicultural families. *J Exerc Rehabil*, 13(2), 168-178. doi:10.12965/jer.1734948.474

Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia, E. R., Sardinha, L. B. & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. PLoS ONE, 15(8), e0237019. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237019>

Pozuelo-Carrascosa, D. P., García-Hermoso, A., Álvarez-Bueno, C., SánchezLópez, M., & Martínez-Vizcaino, V. (2018). Effectiveness of school-based physical activity programmes on cardiorespiratory fitness in children: a metaanalysis of randomised controlled trials. British journal of sports medicine, 52(19), 1234–1240. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-097600>

Proença, J. (2001). Das Fases Sensíveis às Insensíveis Fases no Treino de Força, Perspectivas XXI – Ciências do Desporto e Educação Física: Treino e Avaliação da capacidade motora-força, 4(7), 39-42.

Sadres, E., Eliakim, A., Constantini, N., Lidor, R., & Falk, B. (2001). The Effect of Long-Term Resistance Training on Anthropometric Measures, Muscle Strength, and Self Concept in Pre-Pubertal Boys. Pediatric Exercise Science, 13, 357-372. <https://doi.org/10.1123/pes.13.4.357>

SHAPE America. (2015). The essential components of physical education. Reston, VA: Author.

Ten Hoor, G. A., Kok, G., Rutten, G. M., Ruiters, R. A. C., Kremers, S. P. J., Schols, A. M. J. W., & Plasqui, G. (2016). The Dutch ‘Focus on Strength’ intervention study protocol: programme design and production, implementation and evaluation plan. BMC public health, 16(1), 496. doi:10.1186/s12889-016-3150-6

World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. World Health Organization.

CAPÍTULO VII

7. Conclusões finais e perspectivas futuras

O EP foi a minha primeira oportunidade de poder vivenciar em contexto real a profissão que desejo exercer no futuro. Ao longo do EP adquiri inúmeras aprendizagens que foram fundamentais para me tornar num professor competente. Este foi repleto de experiências e desafios, contribuindo assim para o meu desenvolvimento tanto profissional como pessoal.

Este ano letivo foi o culminar da minha formação académica, em que eu procurei levar para a prática aquilo que aprendi na minha formação académica. Ao longo da minha formação académica, a teoria assumiu uma enorme importância, mas foi fundamental experienciá-la na prática.

Este ano foi um ano de extrema exigência, onde foi possível perceber a enorme complexidade e responsabilidade da profissão docente, exigindo do professor um conhecimento contínuo e estar em constante atualização. Para além disso, não basta apenas ter conhecimento, é preciso saber utilizá-lo na prática e adaptar a cada contexto, transformando o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos.

Ao longo deste EP também me foi possível lecionar em escolas diferentes e em ciclos diferentes, o que me permitiu vivenciar diferentes realidades, enriquecendo assim a minha formação.

O EP sinalizou a minha forma de atuar enquanto docente, sendo que agora me sinto mais competente, mais maduro e mais bem preparado para enfrentar a profissão docente. Este foi assim um ano chave da minha formação, em que houve uma verdadeira transferência para o contexto real, possibilitando-me adquirir muitas valências fundamentais na profissão docente, tais como, saber comunicar, saber estar, saber partilhar, ter um espírito crítico e reflexivo, entre outros. Durante o estágio para evoluir e adquirir novas aprendizagens, foi fundamental a cooperação e ajuda entre os elementos do NEP e o auxílio e supervisão do PC e PO durante a prática pedagógica.

Em relação às minhas perspectivas futuras, sei que o mercado de trabalho está bastante saturado quanto à profissão docente, contudo ainda tenho esperança que possa ter a oportunidade de poder exercer esta profissão em breve. Se tal não acontecer, o caminho que eu pretendo exercer é dentro da área

desportiva, pois esta tem um número infindável de opções e eu estou aberto a qualquer uma delas.

Referências Bibliográficas

AIESEP. (2020). Position Statement on Physical Education Assessment. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements>.

Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159. <https://doi.org/10.21814/rpe.12275>

Annesi, J. J., Westcott, W. L., Faigenbaum, A. D., & Unruh, J. L. (2005). Effects of a 12-week physical activity protocol delivered by YMCA after-school counselors (Youth Fit for Life) on fitness and self-efficacy changes in 5-12- year-old boys and girls. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(4), 468– 476. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599320>

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed). Espanha: Editora McGraw-Hill.

Artero, E. G., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., España-Romero, V., Vicente-Rodríguez, G., Molnar, D., Gottrand, F., González-Gross, M., Breidenassel, C., Moreno, L. A., Gutiérrez, A., & HELENA Study Group (2011). Muscular and cardiorespiratory fitness are independently associated with metabolic risk in adolescents: the HELENA study. *Pediatric diabetes*, 12(8), 704–712. <https://doi.org/10.1111/j.1399-5448.2011.00769.x>

Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. GYMNOS.

Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento Motor e Aprendizagem* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Português Do Desporto e Juventude.

Barrientos-Hernán, E., López-Pastor, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por Qué Hago Evaluación Formativa y Compartida y/o Evaluación Para el Aprendizaje en EF? La Influencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado. *Retos*, 36, 37–43.

Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101).

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In *Sociedade Portuguesa de Educação Física* (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Lisboa: SPEF (Omniserviços).

Bea, J. W., Blew, R. M., Howe, C., Hetherington-Rauth, M., & Going, S. B. (2017). Resistance Training Effects on Metabolic Function Among Youth: A Systematic Review. *Pediatric exercise science*, 29(3), 297–315. <https://doi.org/10.1123/pes.2016-0143>

Benson, A. C., Torode, M. E., & Fiatarone Singh, M. A. (2008). The effect of highintensity progressive resistance training on adiposity in children: a randomized controlled trial. *International journal of obesity*, 32(6), 1016–1027. <https://doi.org/10.1038/ijo.2008.5>

Bento, J. (1999). Contextos e Perpetivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

BÖHME, M.T.S. (2003). Relações entre aptidão física, esporte e treinamento esportivo. *Revista brasileira de Cineantropometria e Movimento*, 11(3), 97-104.

Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.

Britton, Ú., Issartel, J., Fahey, G., Conyngham, G., & Belton, S. (2020). What is health-related fitness? Investigating the underlying factor structure of fitness in youth. *European Physical Education Review*, 26(4), 782–796. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882060>

Caires, S. & Almeida, L. (1996). Avaliação de estágios curriculares: contributos para a operacionalização de uma escala. In Almeida, L., Araújo, S., Gonçalves, M., Machado, C. & Simões, M. (Orgs). *Avaliação Psicológica: formas e contextos (Vol.IV)*. Braga: Apport.

Carvalho, A. M., (1987). *Desporto escolar, inovação pedagógica e nova escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126–131.

Chappuis, S., Comodore, C., & Stiggins, R. (2016). *Balanced assessment systems: Leadership, quality, and the role of classroom assessment*: Corwin Press.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation Dance*, 89(8), 29-34.

Claro Jr, R. d., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de Gestão de Aula de Professores de Educação Física em Início de Carreira na Escola. *Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.

Clemente, F. M., & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Exedra*, 7, 71–85.

Cohen, D. D., Gómez-Arbeláez, D., Camacho, P. A., Pinzon, S., Hormiga, C., Trejos-Suarez, J., & Lopez-Jaramillo, P. (2014). Low muscle strength is associated with metabolic risk factors in Colombian children: The ACFIES Study. *PloS one*, 9(4), e93150. doi: 10.1371/journal.pone.0093150

Collins, H., Fawkner, S., Booth, J. N., & Duncan, A. (2018). The effect of resistance training interventions on weight status in youth: a meta-analysis. *Sports medicine - open*, 4(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s40798-018-0154-z>

Cox, A., Fairclough, S. J., Kosteli, M. C., & Noonan, R. J. (2020). Efficacy of school-based interventions for improving muscular fitness outcomes in adolescent boys: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 50(3), 543-560.

Crum, B. (1993). A critical review of competing PE concepts. Institute for Social Research, Tilburg University.

Drenowatz, C., & Greier, K. (2018). Resistance Training in Youth - Benefits and Characteristics. *Journal of Biomedicine*, 3, 32-39.

Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica de ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 123- 164). Portugal: Editora FADEUP.

Faigenbaum, A. D., & Myer, G. D. (2010). Pediatric Resistance Training: Benefits, Concerns, and Program Design Considerations. *Current Sports Medicine Reports*, 9(3), 161-168. doi:10.1249/JSR.0b013e3181de1214

Faigenbaum, A. D., Farrell, A., Fabiano, A., Radler, T., Naclerio, F., Ratamess, N.A., Kang, J., & Myer, G.D. (2011). Effects of integrative neuromuscular training on fitness performance in children. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 573–584.

Fontaine, A. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Universidade Aberta: Lisboa.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora.

García-Hermoso, A., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2019). Is Muscular Fitness Associated with Future Health Benefits in Children and Adolescents? A Systematic Review and Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Sports medicine* (Auckland, N.Z.), 49(7), 1079–1094. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01098-6>

Garganta, J. (1991). Planeamento e periodização do treino futebol. R. Revista Horizonte, 7(42).

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar (pp. 9-54). Portugal: Editora FADEUP.

Gumperz, J., & Hymes, D. (1972). Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Haff, G., & Haff, E. (2020). Training integration and periodization. In A. D. Faigenbaum, R. S. Lloyd & J. L. Oliver (Eds.), Essentials of Youth Fitness. Champaign, IL: Human Kinetics.

Haydt, R. (2000). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física (10º, 11º e 12º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos). Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.

Kim Chuan, G., Wong, A. F. L., Choy, D., & Tan, J. P. I. (2009). Confidence levels after practicum experiences of student teachers in Singapore: An exploratory study. KEDI Journal of Educational Policy, 6(2), 121-140.

Macphail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. Assessment in Education, 17, 23-39. doi:10.1080/09695940903565412

Magill, R., & Anderson, D. (2017). *Motor learning and control: concepts and applications*. New York, United States of America. McGraw-Hill Education.

Magnussen, C. G., Schmidt, M. D., Dwyer, T., & Venn, A. (2012). Muscular fitness and clustered cardiovascular disease risk in Australian youth. *European journal of applied physiology*, 112(8), 3167-3171.

Marcelo, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp.51-76). Lisboa: Dom Quixote.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

Matos, Z. (2012). Educação Física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-178). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.

Mayorga-Vega, D., Viciano, J., & Cocca, A. (2013). Effects of a Circuit Training Program on Muscular and Cardiovascular Endurance and their Maintenance in Schoolchildren. *Journal of human kinetics*, 37, 153–160. <https://doi.org/10.2478/hukin-2013-0036>

McConnell, K. (2010). Fitness education. In J. B. Publishers (Ed.), *Standards-based physical education curriculum development* (pp. 367-387): Pacific Lutheran University.

Meinhardt, U., Witassek, F., Petrò, R., Fritz, C., & Eiholzer, U. (2013). Strength training and physical activity in boys: a randomized trial. *Pediatrics*, 132(6), 1105-1111.

Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos intrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH edições.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). Portugal: Editora FADEUP.

Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J. R., Vicente-Rodriguez, G., Ortega, F. B., ReyLopez, J. P., España-Romero, V., Casajús, J. A., Molnar, D., Widhalm, K., & Dallongeville, J. (2011). Associations of muscular and cardiorespiratory fitness with total and central body fat in adolescents: the HELENA study. *British journal of sports medicine*, 45(2), 101-108.

Moura, A., Batista, P., & Graça, A. (2018). Avaliação em educação física: visões e entendimentos dos professores. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos*.

Naz, F., Abida, K., Munir, F., & Saddiqi, A. F. (2010). Practicum: A need in teacher education. *International Journal of Learning*, 17(8), 443-459.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Orsmond, P., & Merry, S. (2017). Tutors' assessment practices and students' situated learning in Higher Education: Chalk and cheese. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 289-303. doi:10.1080/02602938.2015.1103366

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1-11. doi:10.1038/sj.ijo.0803774

Padilla-Moledo, C., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Mora, J., & Castro-Piñero, J. (2012). Associations of muscular fitness with psychological positive health, health complaints, and health risk behaviors in Spanish children and adolescents. *Journal of strength and conditioning research*, 26(1), 167–173. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e31821c2433>

Pate, R., Oria, M., Pillsbury, L., Committee on Fitness Measures and Health Outcomes in Youth, Food and Nutrition Board, & Institute of Medicine (Eds.). (2012). *Fitness Measures and Health Outcomes in Youth*. National Academies Press (US).

Poitras, V., Gray, C., Borghese, M., Carson, V., Chaput, J., Janssen, I., & Tremblay, M. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 197– 239. doi:10.1139/apnm-2015-0663

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2^a ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing.

Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.

Rink, J. (2014). Planning. In J. Rink (Ed.), *Teaching physical education for learning* (7th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education

Rosado, A. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*.

Rosado, A. & Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado A., & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69 –

130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *British journal of sports medicine*, 43(12), 909–923. <https://doi.org/10.1136/bjism.2008.056499>

Sallis, J. F., Floyd, M. F., Rodríguez, D. A., & Saelens, B. E. (2012). Role of built environments in physical activity, obesity, and cardiovascular disease. *Circulation*, 125(5), 729–737.

Salom, M. (2019). Una Oportunidad Para Avanzar Hacia la Evaluación Auténtica en Educación Física. *Retos*, 36, 259–265.

Sandercock, G., & Cohen, D. (2019). Temporal trends in muscular fitness of English 10- year-olds 1998–2014: An allometric approach. *Journal of science and medicine in sport*, 22(2), 201-205.

SHAPE America. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Author.

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3^a ed.). Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 409-418.

Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46, 345-355.

Simões, M. A. F. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Lisboa: Universidade Aberta.

Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(1), 49–55. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>

Smith, J. J., Eather, N., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Faigenbaum, A. D., & Lubans, D. R. (2014). The health benefits of muscular fitness for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 44(9), 1209–1223. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0196-4>

Smith, J. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Dally, K. A., Salmon, J., Okely, A. D., Lubans, D. R. (2014). Smart-Phone Obesity Prevention Trial for Adolescent Boys in Low-Income Communities: The ATLAS RCT. *Pediatrics*, 134(3), 723. [doi:10.1542/peds.2014-1012](https://doi.org/10.1542/peds.2014-1012).

Sobral, F. (1991). *Sociedade Portuguesa de Educação Física: Presença e Projeto* (pp. 5-10). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*.

Soediono, B. (1989). Construção De Instrumentos De Observação De Práticas Educativas. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53, 160.

Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.

Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 357-375.

Tomkinson, G. R., & Olds, T. S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: the global picture. *Medicine and Sport Science*, 50, 46–66. <https://doi.org/10.1159/000101075>

Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Tremblay, M. S., Dale, M., Leblanc, A. G., Belanger, K., & Léger, L. (2016). International normative 20 m shuttle run values from 1 142 026 children and youth representing 50 countries. *British Journal of Sports Medicine*, 51(21), 1545–1554. doi:10.1136/ bjsports-2016- 095987

Tremblay, M., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C., Janssen, I., & Gorber, S. (2010). Fitness of Canadian children and youth: results from the 2007-2009 Canadian Health Measures Survey. *Health reports*, 21(1), 7.

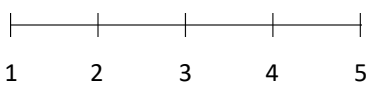
Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29–36.

Werner, P., & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280- 297.

World Health Organization. (2014). Global status report on noncommunicable diseases. Geneva: World Health Organization.

Anexos

Anexo I. Ficha de caracterização individual.

1. Dados Pessoais:
Nome: _____ _____ Turma: _____ Data de Nascimento: _____/_____/_____ Idade: _____ Tens algum problema de saúde que te impeça de realizar as aulas de educação física? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/> Qual? _____
2. Aulas de educação física:
Quais são as tuas modalidades preferidas? Andebol <input type="checkbox"/> Ténis de mesa <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Basquetebol <input type="checkbox"/> Atletismo <input type="checkbox"/> Natação <input type="checkbox"/> Futebol <input type="checkbox"/> Ginástica <input type="checkbox"/> Judo <input type="checkbox"/> Voleibol <input type="checkbox"/> Dança <input type="checkbox"/> Gostas de alguma modalidade além das mencionadas? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/> Qual? _____
Quais são os principais objetivos da disciplina de educação física para ti? Socializar <input type="checkbox"/> Aprender diferentes modalidades <input type="checkbox"/> Passar o tempo <input type="checkbox"/> Melhorar a aptidão física <input type="checkbox"/> Descompressão <input type="checkbox"/> Melhorar a autoestima <input type="checkbox"/> Inculcir um estilo de vida ativo e saudável <input type="checkbox"/>
Numa escala de 1 a 5, rodeia o teu gosto pessoal pelas aulas de Educação Física:  1 2 3 4 5
3. Atividade física fora da escola:
Praticas atividade física e/ou desportiva de forma regular? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/> Modalidade? _____ És federado? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/> Quantas horas semanais reservas a esta prática? Até 1h: <input type="checkbox"/> Entre 1h a 2h: <input type="checkbox"/> Entre 2h a 3h: <input type="checkbox"/> Entre 3h a 4h: <input type="checkbox"/> Entre 4h a 5h: <input type="checkbox"/> + de 5h: <input type="checkbox"/>
4. Hábitos:
Quantas refeições fazes por dia? _____ Tomas pequeno-almoço? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/> O que costumavas comer/beber regularmente ? Peixe <input type="checkbox"/> Carne <input type="checkbox"/> Fast-Food <input type="checkbox"/> Água <input type="checkbox"/> Doces <input type="checkbox"/> Legumes <input type="checkbox"/> Refrigerantes <input type="checkbox"/> Cozidos <input type="checkbox"/> Fritos <input type="checkbox"/> Grelhados <input type="checkbox"/> Fruta <input type="checkbox"/> Consideras ter uma alimentação saudável? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/> Consumes bebidas alcoólicas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Fumas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

O que gostas de fazer nos teus tempos livres? Ler ☐ Ver TV ☐ Escrever ☐ Cinema ☐

Internet ☐ Ouvir Música ☐ Jogar Vídeo jogos ☐ Praticar Desporto ☐

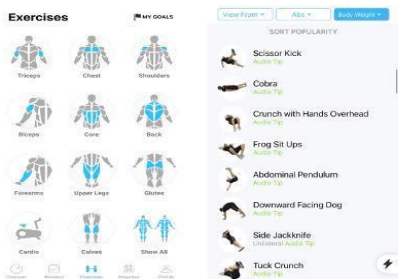
Outros: _____

Anexo II. Guião para elaboração do plano de treino.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO FÍSICA

Tarefas a realizar

- Descarregar a aplicação JEFIT, com TODOS os exercícios possíveis
 1. Abrir App Store / Google play
 2. Realizar o download da app "JEFIT"
 3. Abrir aplicação e realizar o log in (via e-mail ou Facebook)
 4. Escolher a opção "Exercícios" e explorar



- Prazos:

30 Março – Proposta de trabalho
1 Abril – Entrega da 1ª versão (sem avaliação)
6 Abril – Revisão do trabalho
8 Abril – Entrega da 2ª versão (e última para avaliação)
20 Abril – Começam com o plano novo

PRINCÍPIO DA ESPECIFICIDADE → O treino deve ser adequado a ti para ser eficaz, por isso, não te esqueças de analisar os teus pontos fortes e mais fracos na hora de planear o treino.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO FÍSICA

Vejamos o seguinte exemplo do aluno X ...

Observações / Testes	Dados Antropométricos			Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Abs	Flexões	Vaivém
	IMC	Pantura	Panca					
1ª	32,8	94	121	131	32	40	0	24
2ª	32,7	97	122	141	35	75	2	28
3ª	31,8	90,5	120	150	-	83	7	35

Olhando para o resultado dos testes físicos, o aluno ...

X	Progrediu
	Manteve
	Não progrediu

Em termos gerais, o nível do aluno é ...

	Elevado
X	Médio
	Baixo

Observação geral do aluno X / Indicações metodológicas:

Ao nível da força abdominal, o nível do aluno é muito bom. Como tal, deve ser dada prioridade ao treino dos MS e dos MI. Apesar da boa evolução, são as áreas corporais que apresentam maior necessidade de trabalho.

→ Mas como é que isso se faz?

- Considerar o tempo disponível para a sua execução, nas nossas aulas de 15 a 20 minutos;
- Deveremos escolher 5 ou 6 exercícios distintos e realizar 2 séries de cada;

→ E como sou capaz de escolher os exercícios?

- Seguindo o exemplo apresentado, 2 exercícios para os MS, 2 para os MI e 1 para a zona abdominal.

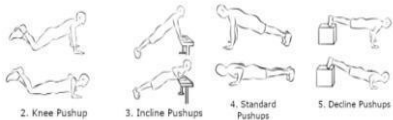
→ E o número de repetições? Quantas devem ser?

- Seguir o princípio da sobrecarga, um dos princípios básicos do treino: trabalhar sempre acima do que o teu corpo está habituado;
- Recomenda-se que as repetições variem entre as 10 e as 15 - isso significa que se fizeres 15 repetições com facilidade, não estarás a obedecer ao princípio.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO FÍSICA

- Lembra-te que, nas aulas, **não é possível trabalhar com cargas externas** (pesos) e deves adequar os exercícios escolhidos ao teu nível de aptidão física.

→ Como posso tornar um exercício mais difícil?



Para além da tipologia do exercício conseguimos complexificar através:

- Da cadência (ex: 3" fase concêntrica + 3" fase excêntrica)
- Momentos isométricos durante o exercício (ex: parar 2" a meio da flexão)

Aqui tens um exemplo de uma **distribuição semanal** (porque o exercício físico deve ser regular e efetuado dentro e fora da escola) e de um **plano de treino** ...

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	FIM DE SEMANA
TREINO (full body feito em casa)	DESCANSO	AULA DE EF (100' com aptidão física)	DESCANSO	AULA DE EF (100' com aptidão física)	CAMINHADA (30' com a família)

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO FÍSICA

FORÇA		Reps
Membros superiores		
	-Manter o corpo alinhado e contraído durante todo o exercício; -Mãos à largura dos ombros; -Fletir os MS até realizar ângulo de 90° -Estender os cotovelos completamente no topo da flexão; (fazer bem até onde conseguirem, depois deitar o peito no chão e sobe)	2x10
	-Manter o corpo alinhado e contraído durante todo o exercício; -Mãos à largura dos ombros; -3 "passos" à frente e 3 atrás	2x30"
Tronco		
	Bicycle crunch: -Ombros nunca pousam no chão; -Tocar com o cotovelo esquerdo no joelho direito (vice-versa); -Pés a 2 cm do chão	2x20
Membros inferiores		
	Squat jump: -Olhar dirigido para a frente; -MS entre os MI tocam o solo; -Rato vai bem abaixo; -Salto explosivo na fase de subida.	2x15
	Lunge alternate: -Olhar dirigido em frente; -Joelho a 3 cm do chão; -Salto explosivo na fase de subida; -Alternância das pernas na fase de salto.	2x20
Aptidão aeróbia*		
	Corrida: -2 percursos corrida normal / 1 percurso de corrida rápida	15

Anexo III. Exemplo de uma ficha de avaliação para aprendizagem.

NOME: _____

“Em que ponto estás? O que te falta para melhorar na modalidade de Voleibol?”

Passo: O que te falta melhorar?



- (a) Posição prévia das mãos acima da cabeça
- (b) Polegares e indicadores em triângulo
- (c) Dedos afastados Mãos a envolver a bola
- (d) Outra: _____.

Manchete: O que te falta melhorar?



- (a) MS unidos e esticados
- (b) Ombros avançados / cabeça no meio dos MS
- (c) Contacto da bola no antebraço
- (d) Outra: _____.

Em situação de exercício: o que te falta melhorar?

- (a) Altura e verticalidade da trajetória da bola;
- (b) Qualidade da sustentação da bola (número de vezes que trocas a bola com o parceiro sem a deixar cair);
- (c) Tirar o olhar da bola antes do contacto;
- (d) Outra: _____.

Em situação de jogo, o que te falta melhorar?

1x1:

- (a) Observar a posição do adversário e enviar a bola para o espaço vazio;
- (b) Com a bola na posse do adversário, recolocar-me para defender;
- (c) Utilizar o primeiro toque para aproximar a bola da rede (para o ataque ser mais forte);
- (d) Outra: _____.

2x2 quando atacante:

- (e) Ganhar espaço de ataque;
- (f) Esperar pelo passe;
- (g) Contactar a bola no ponto mais alto;
- (h) Outra: _____.

Define **3 aspetos** prioritários a melhorar nas próximas aulas:

1. _____
2. _____

ANO LETIVO 2021/2022

Anexo IV. Questão de aula nº2.

Questão-Aula 2 – Educação Física 12ºAno		Ano letivo 2021/2022
Nome:		Data:
Nº:	Ano:	Turma:
Enc. Ed.:		
O Prof:		Classificação:

Grupo I

1. O que entende pelo princípio da regularidade e da individualidade? (8 valores)

2. Atendendo à fórmula FITT (frequência, intensidade, tempo e tipo), indique e especifique, quais as características de um plano de treino de natureza aeróbia? (6 valores)

3. Indique 3 fatores que podem influenciar a intensidade de uma aula/treino? (6 valores)

Anexo V. Ficha vídeo-feedback.

<u>TURMA</u>		<u>DATA</u>	
<u>ELEMENTOS DO GRUPO</u>			

1. **Cumprimento do programa** – Todos os alunos do grupo cumpriram o programa de treino previsto (repetições, séries, descanso...)? Assinala a alínea indicada.

<input type="checkbox"/>	Todos os alunos cumpriram
<input type="checkbox"/>	1 Aluno não cumpriu
<input type="checkbox"/>	2 / 3 Alunos não cumpriram
<input type="checkbox"/>	Ninguém cumpriu

2. **Empenhamento no programa** – Todos os alunos do grupo se envolveram ativamente nas tarefas propostas? Assinala a alínea indicada.

<input type="checkbox"/>	Todos os alunos se envolveram
<input type="checkbox"/>	1 Aluno não se envolveu
<input type="checkbox"/>	2 / 3 Alunos não se envolveram
<input type="checkbox"/>	Ninguém se envolveu

3. **Qualidade do envolvimento** – Preenchendo a tabela que se segue, identifica os exercícios realizados, a qualidade dos mesmos (numa escala de 1 a 5, sendo 5 perfeito) e ainda os aspetos a melhorar.

EXERCÍCIOS	QUALIDADE	ASPETOS A MELHORAR
1		
2		
3		
4		
5		
6		

4. **Tecnologia** – Qual a tua opinião acerca da observação do vídeo? Orienta a tua resposta em relação a aspetos positivos, negativos e a melhorar.

5. **Importância da Aptidão Física** – Consideras que a aptidão física é importante para ti, para o teu dia a dia e para o teu futuro?

	Todos os alunos consideram que sim
	1 Aluno não considera importante
	2 / 3 Alunos não consideram importante
	Ninguém considera importante

Anexo VI. Dados recolhidos do número de repetições executadas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, na força abdominal (N=49).

Alunos	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4
1	35	44	34	32
2	31	39	30	51
3	34	50	47	53
4	35	35	16	29
5	25	27	12	25
6	53	37	35	64
7	75	75	9	54
8	35	31	35	32
9	5	20	17	20
10	30	43	27	45
11	75	72	35	43
12	40	50	40	50
13	37	37	20	37
14	27	30	20	20
15	70	75	75	80
16	15	4	8	18
17	14	26	34	25
18	48	40	59	43
19	40	75	83	83
20	66	75	83	83
21	13	22	19	19
22	40	63	34	41
23	67	75	83	83
24	45	63	13	34
25	42	75	78	46
26	27	62	38	50
27	46	75	68	83
28	33	39	37	40
29	26	30	27	40
30	43	60	53	39
31	36	44	39	25
32	23	33	34	26
33	75	75	83	75
34	75	75	20	75
35	75	75	83	75
36	75	70	54	75
37	58	33	23	40
38	35	57	29	39

39	41	48	75	80
40	65	40	42	45
41	42	47	52	50
42	75	75	34	83
43	75	75	75	80
44	75	75	83	80
45	48	52	52	57
46	19	23	31	40
47	25	75	83	83
48	75	75	83	83
49	75	73	83	83

Anexo VII. Dados recolhidos do número de repetições executadas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, na força dos membros superiores (flexões) (N=49).

Alunos	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4
1	0	2	5	4
2	0	12	20	25
3	6	6	6	7
4	15	7	16	12
5	7	15	17	21
6	0	8	14	15
7	5	6	8	14
8	5	10	11	11
9	6	9	11	12
10	6	9	12	11
11	6	10	15	12
12	3	12	12	7
13	5	11	14	15
14	0	4	17	4
15	3	3	3	4
16	18	30	28	37
17	0	0	3	6
18	2	7	16	13
19	1	3	3	8
20	0	2	7	12
21	10	11	17	20
22	0	4	5	10
23	9	15	16	18
24	11	19	22	27
25	20	27	33	34

26	7	14	15	6
27	9	12	16	13
28	15	17	22	25
29	0	7	17	18
30	0	0	0	3
31	10	18	15	16
32	0	7	11	9
33	0	1	2	4
34	25	26	30	32
35	18	20	20	22
36	23	29	35	42
37	18	18	24	26
38	13	14	12	16
39	13	18	22	21
40	26	25	21	24
41	11	15	16	16
42	16	26	22	22
43	28	28	26	31
44	15	10	19	13
45	14	23	23	21
46	5	13	15	15
47	0	12	11	7
48	25	28	30	31
49	20	27	25	34

Anexo VIII. Dados recolhidos do número de repetições executadas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, no exercício de vaivém (N=39).

Alunos	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4
1	16	27	14	16
2	32	45	42	42
3	30	42	44	36
4	32	40	44	40
5	10	14	12	12
6	21	22	35	34
7	18	20	30	36
8	17	20	19	24
9	20	22	24	26
10	36	41	51	50
11	24	28	20	30

12	16	20	18	18
13	16	26	38	34
14	32	32	22	26
15	16	14	22	8
16	9	22	16	14
17	20	26	37	32
18	38	40	36	45
19	40	60	64	65
20	42	50	39	36
21	23	34	32	32
22	38	40	38	25
23	44	47	62	60
24	40	42	48	44
25	33	34	34	35
26	37	36	48	36
27	41	38	51	44
28	16	18	23	17
29	56	60	64	80
30	50	50	50	40
31	52	72	80	50
32	42	52	56	58
33	46	78	86	72
34	72	74	62	50
35	54	60	60	64
36	89	74	100	72
37	40	42	58	50
38	82	77	92	101
39	86	85	92	86

Anexo IX. Dados recolhidos das distâncias atingidas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, na execução da impulsão horizontal (N=46).

Alunos	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4
1	152	161	152	144
2	149	164	152	150
3	151	162	155	164
4	176	175	192	189
5	151	145	167	174
6	148	153	141	149
7	134	143	134	137

8	135	143	135	141
9	161	167	152	157
10	178	167	204	216
11	168	170	165	165
12	151	142	158	150
13	150	159	168	160
14	192	200	191	200
15	110	140	135	140
16	128	157	156	157
17	128	129	148	142
18	135	157	161	152
19	143	160	164	159
20	131	141	150	162
21	171	178	192	182
22	140	139	139	150
23	169	185	192	187
24	172	163	162	170
25	136	148	131	138
26	164	172	179	186
27	203	192	188	200
28	182	173	169	174
29	178	173	191	190
30	132	131	122	132
31	163	159	155	171
32	151	161	155	173
33	209	223	227	229
34	218	223	236	228
35	220	241	249	241
36	211	208	219	217
37	212	208	218	211
38	219	238	238	230
39	215	213	235	201
40	225	225	224	229
41	181	185	200	219
42	212	219	210	215
43	224	219	228	250
44	204	196	196	209
45	257	262	269	275
46	237	241	244	245

Anexo X. Dados recolhidos das alturas atingidas pelos alunos das três turmas, nos diferentes testes, na execução da impulsão vertical (N=39).

Alunos	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4
1	34,0	33,5	35,0	31,0
2	22,5	30,0	25,0	27,5
3	30,0	34,5	37,5	41,0
4	35,5	35,5	35,0	35,0
5	27,0	32,5	39,0	34,5
6	25,0	34,5	26,0	37,0
7	32,0	28,0	26,0	28,0
8	24,5	25,5	32,0	29,0
9	32,5	30,0	29,0	33,5
10	36,5	35,0	38,0	46,5
11	28,5	27,0	28,0	26,0
12	29,5	29,5	32,0	31,0
13	25,5	26,0	30,0	31,5
14	21,5	19,5	23,0	24,0
15	32,0	35,0	31,0	36,0
16	28,5	40,1	34,0	39,0
17	21,0	15,5	24,0	26,0
18	36,0	33,5	33,0	33,0
19	34,0	34,0	39,0	37,0
20	35,0	31,0	31,5	38,0
21	28,0	36,0	37,0	31,0
22	36,0	33,0	32,0	38,0
23	30,0	19,8	36,0	35,0
24	24,0	27,4	30,5	29,0
25	38,0	37,0	37,0	36,0
26	22,0	40,0	24,0	20,0
27	60,5	60,0	62,0	65,5
28	56,5	55,5	56,0	63,0
29	57,0	57,0	52,0	59,5
30	47,0	44,0	41,0	55,5
31	41,5	44,0	48,0	45,0
32	52,5	49,0	49,0	55,0
33	49,0	48,0	51,0	55,0
34	54,5	47,0	57,0	46,0
35	43,0	50,6	52,0	49,0
36	54,0	52,0	40,0	45,0
37	37,5	37,0	40,0	41,0
38	62,0	44,0	62,0	65,0
39	35,0	39,0	46,0	62,0