

Relatório de Estágio Pedagógico Escola Secundária Quinta das Palmeiras

Diogo Ferreira Pinto

Relatório para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário**
(2^o ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^a. Doutora Kelly Lemos Serrano O'Hara

Junho de 2020

Folha em branco

Dedicatória

Este documento é dedicado a todas as pessoas e instituições que contribuíram na minha educação e me permitiram aspirar a tornar-me, também eu, um educador.

***“A orientação inicial que alguém recebe da educação,
também marca a sua conduta ulterior.”***

Platão

Folha em branco

Agradecimentos

Sem existir relevância na ordem de citação agradeço a:

Professora Doutora Kelly O'Hara pelo exemplo e orientação deste trabalho;

Professor Nuno Rodrigues por me ter recebido e guiado neste primeiro confronto com a profissão e à Escola Secundária Quinta das Palmeiras por me ter recebido;

Ruben Antunes e Daniel David por todos os momentos de confraternização, trabalho e discussão, sem vocês este percurso teria sido muito mais pobre;

À minha família por estar sempre presente, mesmo longe;

À UBI por ter contribuído para a abertura de horizontes e por com pouco conseguir muito;

Aos Castores/ Liga da Justiça que tornaram este percurso mais agradável.

A todos muito obrigado!

Folha em branco

Resumo

O presente documento apresenta a reflexão final das experiências vivenciadas por mim ao longo do estágio pedagógico no ano letivo 2019/2020 na Escola Secundária Quinta das Palmeiras e no Conservatório de Música da Covilhã. O estágio presencial começou a 2 de Setembro e estaria previsto terminar a 31 de Maio, no entanto devido à ordem de suspensão das atividades letivas presenciais, apenas foi possível lecionar presencialmente até ao dia 13 de Março, o que influenciou, tanto o planeamento efetuado para o ano letivo, como o desenrolar do projeto de investigação, ainda assim as atividades de leção realizaram-se até 26 de Junho. Consta no mesmo, a contextualização das instituições, os objetivos inerentes a este processo, a caracterização das turmas bem como aspetos operacionais vivenciados. Apresenta também reflexões acerca da minha participação nas atividades de desporto escolar, direção de turma e outras atividades realizadas na escola.

Foi realizado um trabalho de investigação com o objetivo de perceber qual a perceção dos professores de EF sobre a qualidade de ensino e prática da sua disciplina, bem como a caracterização quantitativa e qualitativa das suas aulas, mais especificamente: Identificar as conceções dos professores de EF acerca do ensino de qualidade da sua disciplina; caracterizar as aulas de EF desses professores sob o ponto de vista da intensidade, do conteúdo lecionado e do nível de atividade física dos alunos e delinear estratégias que promovam para uma EF de qualidade, como característica de uma EA. Os resultados apresentam valores de % do tempo em AFMV superiores a 50%, sendo que no SOFIT este valor é de 52% e com os cardiófrequencímetros 51%. Os alunos despenderam 32% das aulas a andar, seguido de estar em pé (28%) e muito ativos (19%). Relativamente à categoria contexto da aula, estas assentam principalmente em momentos de jogo (25%), seguido do tempo despendido na organização da aula (24%) e da realização de exercícios (23%). Sobre a categoria relativa ao comportamento do professor podemos observar que 49% do tempo foi despendido com feedback relativo às tarefas da aula, 14% foi destinado ao incentivo da prática de AF fora das aulas e em 36% do tempo de aula não existiram incentivos. Conclui-se que existe preocupação do corpo docente quanto aos níveis de AF dos alunos, quer dentro quer fora das aulas de EF, bem como na preparação de aulas com densidade motora apropriada. Para isto os professores recorrem a diversas estratégias entre as quais o trabalho por estações com a prática de condição física paralelamente às modalidades abordadas.

Palavras-chave

Estágio Pedagógico; Contexto Escolar; Educação Física; Ensino; Escola Ativa; CSPAP

Folha em branco

Abstract

This document presents the final reflection of my experiences during the teaching internship in the academic year 2019/2020 at Quinta das Palmeiras Secondary School and at Covilhã Music Conservatory. The on-site internship started on September 2nd and was expected to end on May 31st, however due to the order to suspend in-class activities, it was only possible to teach in-loco until March 13th, which influenced both the planning carried out for the school year, as the research project unfolded, the teaching activities still took place until the 26th of June. It contains the contextualization of the institutions, the objectives inherent to this process, the characterization of the classes as well as the operational aspects experienced. It also presents reflections about my participation in school sports activities, class management and other activities carried out at school.

A research work was carried out in order to understand the perception of PE teachers about the quality of teaching and practice of their discipline, as well as the quantitative and qualitative characterization of their classes, more specifically: Identify the conceptions of PE teachers about the quality teaching of your discipline; to characterize the PE classes of these teachers from the point of view of the intensity, the content taught and the level of physical activity of the students and to outline strategies that promote a quality PE, as a characteristic of an AS. The results show values of more than 50% of the time in MVPA, with SOFIT this value is 52% and 51% with cardiofrequencimeters. Students spent 32% of the classes walking, followed by standing (28%) and very active (19%). Regarding the context of the class, these are based mainly on moments of play (25%), followed by time spent organizing the class (24%) and performing exercises (23%). Regarding the category related to the teacher's behavior, we can observe that 49% of the time was spent with feedback related to the tasks of the class, 14% was used to encourage the practice of PA outside the classes and in 36% of the time there were no incentives. It is concluded that there is concern of the faculty regarding the students' PA levels, both inside and outside PE classes, as well as in the preparation of classes with appropriate motor density. For this, the teachers resort to several strategies, among which the work by stations with the practice of physical condition parallel to the modalities approached.

Keywords

Pedagogical Internship; School Context; Physical Education; Teaching; Active School; CSPAP

Folha em branco

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice.....	x
Lista de Figuras	xvi
Lista de Tabelas.....	xviii
Lista de Acrónimos	xx

CAPÍTULO 1 – Intervenção Pedagógica

1. Introdução	1
2. Contextualização	3
2.1. Escola.....	3
2.2. Grupo de Educação Física.....	4
2.3. Professor Estagiário	5
3. Intervenção	6
3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	6
3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico	6
3.1.1.1. Princípios Base.....	7
3.1.1.2. Fundamentação do Plano Anual de Turma.....	7
3.1.1.3. Planeamento	7
3.1.1.4. Avaliação.....	9
3.1.1.5. Condução do Ensino	10
3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	11
3.1.2.1. Princípios Base	11
3.1.2.2. Fundamentação do Plano Anual de Turma	11
3.1.2.3. Planeamento	12
3.1.2.4. Avaliação	24
3.1.2.5. Condução do Ensino	29
3.1.3. Reflexão Global sobre a Área I.....	34

3.2. Área II – Participação na Escola	39
3.2.1. Desporto Escolar	39
3.2.2. Ação de Intervenção na Escola	41
3.2.3. Reflexão Global sobre a Área II	45
3.3. Área III – Relação com a Comunidade.....	47
3.3.1. Acompanhamento da Direção de Turma	47
3.3.2. Ação de Integração com o Meio.....	48
3.3.3. Estudo de Turma	49
3.3.4. Reflexão Global sobre a Área III.....	50
4. Reflexão Final	50
5. Referências Bibliográficas.....	52

CAPÍTULO 2 - Investigação e Inovação Pedagógica

1. Introdução	57
2. Metodologia	62
2.1. Participantes	62
2.2. Procedimentos.....	62
2.3. Análise e Tratamento de Dados.....	64
3. Resultados e Discussão.....	65
4. Conclusão.....	71
5. Referências Bibliográficas.....	72
Anexos	81

Folha em branco

Lista de Figuras

Figura 1. Plano Anual de Turma 10^oB

Figura 2. Planificação das Atividades no 1^o Período

Figura 3. Planificação das Atividades no 2^o Período

Figura 4. Planificação Inicial das Atividades no 3^o Período

Figura 5. Planificação Final das Atividades no 3^o Período

Folha em branco

Lista de Tabelas

Tabela 1. Inventário Geral para Educação Física

Tabela 2. Estruturação de Conteúdos Observados

Tabela 3. Estruturação de Conteúdos Futebol/Futsal 10ºB

Tabela 4. Estruturação de Conteúdos Voleibol 10ºB

Tabela 5. Estruturação de Conteúdos Atletismo 10ºB

Tabela 6. Estruturação de Conteúdos Futebol/Futsal 11ºD

Tabela 7. Estruturação de Conteúdos Voleibol 11ºD

Tabela 8. Estruturação de Conteúdos Badminton 11ºD

Tabela 9. Estruturação de Conteúdos Corfebol 11ºD

Tabela 10. Intensidade das Aulas por Crdiofrequencímetro

Tabela 11. Dados SOFIT

Folha em branco

Lista de Acrónimos

AF – Atividade Física

ASE – Ação Social Escolar

Bpm - Batimentos por Minuto

CMC – Conservatório de Música da Covilhã

DE – Desporto Escolar

GE – Grupo de Estágio

GEF – Grupo de Educação Física

EF – Educação Física

ESQP – Escola Secundária Quinta das Palmeiras

FC_{Max} – Frequência Cardíaca Máxima

NSP – Necessidades de Saúde Permanente

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SOFIT - *System for Observing Fitness Instruction Time*

UBI - Universidade da Beira Interior

Folha em branco

Capítulo 1 – Intervenção Pedagógica

1. Introdução

Os benefícios da Atividade Física (AF) ilustram a importância de proporcionar a crianças e adolescentes oportunidades de serem fisicamente ativos ao longo do dia, sendo as escolas um meio privilegiado para promover boas práticas, dado que praticamente todas as crianças e adolescentes passam metade do dia na escola (Lounsbery, McKenzie, Morrow, Monnat, & Holt, 2013).

A disciplina de Educação Física (EF), é parte integrante no currículo escolar português e deve ajudar no desenvolvimento eclético de cada indivíduo contribuindo, entre outros, para a promoção da saúde, da autoestima, da autoconfiança e desenvolvimento das qualidades sociais e académicas (Bailey, 2006) A nova problemática da EF na educação é a forma com esta pode ajudar professores e alunos a apreciar o ambiente em que vivem, servir a comunidade onde se inserem, enquanto que simultaneamente possam desenvolver valores, atitudes e talentos que os destaquem dos seus pares (Evans, 2018).

O estágio pedagógico, integrado como Unidade Curricular, no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior (UBI), permite o contacto inicial com o mundo da docência no sistema de ensino. Pretende-se que neste contacto o futuro professor consiga aplicar, articular e explorar os conhecimentos desenvolvidos tanto no 1º Ciclo de Estudos (Licenciatura), bem como no 1º ano do 2ª Ciclo de Estudos (Mestrado) no contexto educativo onde se insere. Este estágio é parte integrante do esforço do processo de ensino de professores, que aumentou o seu foco de preparação de docentes tão qualificados quanto possível, para lidarem e se adaptarem às necessidades dos alunos, que são variáveis ao longo do tempo (Cervantes & Meaney, 2013). Para lidar com os mesmos alunos, a literatura refere, que a perceção que os estudantes têm sobre a credibilidade dos professores tem grande influência no processo de comunicação em aula e converte-se assim num requisito indispensável para um processo de ensino eficaz (Froment, Bohórquez & García-González, 2019). Ser bom professor é um requisito indispensável na educação, dado que um ensino de qualidade é o fator mais relevante à melhoria da capacidade do aluno aprender e atingir os objetivos (Lander, Eather, Morgan, Salmon, & Barnett, 2016).

Neste caso particular o estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP), no ano letivo 2019/2020, contando com a orientação *in-loco* do Professor Cooperante Nuno Rodrigues e o acompanhamento científico-pedagógico da Professora Orientadora Professora Doutora Kelly O'Hara da UBI, tendo tido início em 2 de Setembro e termino a 26 de Junho, com o termino da lecionação presencial a 13 de Março devido à suspensão das atividades letivas presenciais devido ao Covid-19. Como guia de avaliação deste estágio o Departamento de Ciências do Desporto da UBI elaborou um Regulamento de Estágio, datado de 2016, que faz incidir a avaliação em 3 grandes áreas: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (13 valores), Participação na Escola e Relação com a Comunidade (4 valores) e Desenvolvimento Profissional (3 valores). Segundo o mesmo Regulamento (2016), o estagiário deve ter 20 horas de contacto semanal na escola. Na ESQP tive a oportunidade de acompanhar no 1º Período a turma do 10ºB, no 2º Período o 11ºD e no 3º Período o 11ºC, dando também um contributo na Educação Especial com alunos com Necessidades de Saúde Permanentes, quer na hidroterapia, quer no Projeto Palmeiras Mais e Melhor Saúde. Participei ainda no acompanhamento da direção de turma do 12ºA, com a Professora Fernanda Batista, em atividades de Desporto Escolar (DE), nomeadamente na equipa de Badminton e em atividades extracurriculares. Inserido no mesmo estágio e por obrigação regulamentar tive contacto com o 2º Ciclo do Ensino Básico no Conservatório de Música da Covilhã (CMC), de 17 de fevereiro a 13 de março.

A 13 de Março, as atividades letivas presenciais foram suspensas devido ao Covid-19, o que criou grande incerteza quanto à forma como se iria proceder ao estágio daí para a frente e que condicionou o projeto de investigação que acompanha este relatório de estágio, bem como a lecionação da disciplina de Educação Física. Assim o 3º período escolar decorreu de uma forma diferente comparando com os tramites normais de funcionamento. Tendo começado na data prevista pelo regulamento do ano letivo, existiu grande incerteza sobre as possibilidades, ferramentas e materiais que poderiam ser empregues de forma a dar continuidade ao trabalho até aí desenvolvido. O calendário escolar acabou também por sofrer alterações sendo que o fim do ano letivo foi adiado para dia 26 de junho. Neste período e nomeadamente na disciplina de EF, que tem por norma um cariz essencialmente prático, foi muito complicado implementar um sistema de ensino que possibilitasse o acompanhamento prático dos alunos, bem como a lecionação de algumas matérias onde era necessário existir cooperação ou confronto direto entre alunos.

No que respeita ao trabalho de investigação, devido à Covid-19, não foi possível proceder à recolha de dados, apesar da preparação realizada para tal, pelo que os dados

apresentados foram simulados de acordo com a nossa percepção da escola, dos colegas, dos alunos e de outros projetos que abordam as escolas ativas.

2. Contextualização

2.1. Escola

Inserida na região das Beiras e Serra da Estrela uma sub-região portuguesa (NUTS III, versão 2013) e localizada na Cidade da Covilhã, a ESQP, foi o local onde decorreu este estágio.

A ESQP teve a sua fundação no ano de 1987, aquando da massificação do ensino e alargamento da escolaridade mínima obrigatória. Inicialmente frequentada por cerca de 300 alunos, oriundos da cidade e zonas limítrofes, a ESQP viu a sua procura crescer e conta hoje com cerca de 900 alunos oriundos de praticamente todas as zonas do conselho (Projeto Educativo, 2017). A população escolar atual insere-se, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, com 135 alunos no 7º ano, 114 alunos no 8º ano, 136 alunos no 9º ano, 168 alunos no 10º ano, 155 alunos no 11º ano e 154 alunos no 12º ano.

Os Recursos Humanos desta escola, segundo dados da Direção, consistem em 90 professores do quadro, 15 professores contratados, 10 professores estagiários, 1 psicóloga, 22 assistentes operacionais e 8 assistentes técnicos.

Em termos espaciais esta escola é composta por vários edifícios, dos quais fazem parte o Bloco Administrativo e da Direção (onde existem também salas de aula), dois Blocos de Salas de Aulas, o Bloco do Refeitório, Bar e Papelaria (onde existem também salas de aula), o Centro Tecnológico em Educação (onde existe a biblioteca, o auditório, salas de aula, salas polivalentes e o Centro Pedagógico e Interpretativo) e o Bloco da Educação Especial. A escola conta ainda com um Pavilhão Polivalente com ginásio e dois campos exteriores polidesportivos.

A ESQP é uma escola conhecida por fomentar a implementação de projetos educativos na sua comunidade escolar, contando para isso com a parceria com várias entidades como, a PT Inovação, a UBI, o Instituto Politécnico de Castelo Branco, o Instituto Politécnico da Guarda, o Instituto Politécnico de Leiria, a Microsoft Portugal, a Câmara Municipal da Covilhã, a Parkurbis, a Associação Empresarial de Covilhã, Belmonte e Penamacor, entre outras. (Projeto Educativo, 2017).

Ao nível do material disponível para a lecionação das aulas de EF, é apresentado na seguinte tabela o material mais relevante, de acordo com o inventário do Grupo de Educação Física:

Tabela 1. Inventário Geral para Educação Física

Andebol	21 Bola nº 1; 15 Bola nº 2
Basquetebol	15 Bola Interior; 17 Bola Exterior
Futebol/Futsal	7 Bola Interior; 6 Bola Exterior
Corfebol	4 Postes/Cestos; 12 Bolas
Voleibol	12 Bolas; 7 Bolas Giravolei; 2 Postes; 3 Redes
Rugby	5 Bolas; 20 Fitas Tag
Badminton	12 Caixas de 6 Volantes; 36 Raquetes
Ginástica	5 Banco Sueco; 2 Boque; 3 Colchão de Queda; 28 Colchões; 2 Minitrampolim; Reuther
Atletismo	10 Barreiras; 7 Blocos de Partida; 4 Dardos; 1 Disco; 15 Pesos; 12 Testemunhos
Material de Apoio	7 apitos; 21 arcos; 10 Bola Medicinal; Cordas; 2 Escada de Treino; Sinalizadores; Pinos; Bastões; Coletes de Várias Cores

2.2. Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) da ESQP, pertencente ao Departamento de Expressões, foi composto no ano letivo 2019/2020 por 5 professores do quadro e 3 professores contratados, bem como por 6 professores estagiários (divididos em dois Grupos de Estágio (GE)), que lecionam a disciplina de Educação Física no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Cabe ao GEF assegurar a implementação, adequação e lecionação do currículo da disciplina de EF na escola, bem como a organização e cooperação de atividades extracurriculares onde a AF seja um fator potenciador de educação e bem-estar.

Este grupo reuniu-se formalmente duas vezes por período com o objetivo de discutir e organizar atividades como o DE, Corta Mato Escolar, Mega Sprint, torneios desportivos, Semana Europeia do Desporto, entre outros. Outro ponto de discussão do GEF foram os sistemas de avaliação da disciplina.

Seguindo as deliberações do GEF cada professor tem autonomia no planeamento e condução das aulas das respetivas turmas. São também responsáveis pelo material e espaço que lhe está destinado durante o decorrer de cada aula. Os alunos tinham 5 minutos depois do toque para se equiparem no balneário e 15 minutos antes do toque de saída eram dispensados para poderem realizar a sua higiene pessoal.

2.3. Professor Estagiário

Após ter cumprido o ensino obrigatório sempre com gosto pela EF e tendo praticado bastante desporto ao longo da vida, era altura de escolher uma opção de estudo para ingressar no Ensino Superior. Apesar da área do Desporto ter constado no primeiro processo de candidatura, acabei por não ingressar em nenhum curso da área do desporto. Ainda assim após um ano de frequência universitária em Filosofia, decidi que era tempo de abraçar uma convicção antiga que se prendia com o estudo aprofundado do desporto e fenómeno desportivo. Posto isto, no ano letivo de 2015/2016 ingressei no curso de Ciências do Desporto da UBI. Após a conclusão do curso, chegara a altura de mais uma vez fazer uma escolha, tendo optado por ingressar no Mestrado via Ensino por um razão puramente profissional, já que nunca tive muito apreço por me tornar professor.

Foi, portanto, com grande temor e falta de motivação que iniciei este mestrado. Foi também com alguma surpresa que notei ao longo do percurso que muitas das concepções que tinha acerca da Escola e do currículo da EF eram errados e que alguns dos temas debatidos nas várias Unidades Curriculares eram de grande interesse, não só para um professor, mas também para qualquer indivíduo que queira refletir acerca da educação, da sociedade e do fenómeno desportivo.

A frequência no 2º ano do mestrado e conseqüentemente a realização de um estágio em meio escolar, permitiu-me refletir sobre a concepção de escola e sobre o trabalho realizado na mesma. A prática de ensino com turmas grandes (30 alunos) e com idades e contextos socioculturais distintos (várias nacionalidades, níveis socioeconómicos, etc) trouxe um enriquecimento bastante grande aquilo que são as minhas capacidades de docência e de adaptação.

Segundo o Regulamento de Estágio Pedagógico (2016), o Professor Estagiário deveria ter como principais objetivos:

- Desenvolver competências científicas, operacionais e transversais inerentes ao ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, de forma a permitir uma reflexão do processo de ensino e aprendizagem, bem como dos recursos existentes, considerando os objetivos a alcançar, as exigências e princípios morais e éticos que guiam a atividade profissional;
- Desenvolver conhecimentos relacionados com a utilização de materiais e equipamentos para análise, intervenção e avaliação, como com dos princípios de educação e pedagógicos no âmbito do Ensino e do Desporto Escolar;

- Capacitação para a prática de investigação científica no meio escolar, em particular em Educação Física e Desporto Escolar, bem como o desenvolvimento da reflexão sobre as implicações dos resultados obtidos na intervenção em contextos alargados e multidisciplinares;
- Contribuir para a afirmação do papel da Educação Física e do Desporto como conteúdo inerente a uma educação holística, em especial na educação para a saúde e aquisição de práticas e estilos de vida saudáveis.

Enquanto professor estagiário, preparei e lecionei aulas de Educação Física e Desporto Escolar, participei nas atividades de Direção de Turma, bem como em outras atividades relevantes da ESQP, de forma a cumprir os objetivos propostos.

3. Intervenção

3.1. Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.1.1. 2º Ciclo do Ensino Básico

Considerando que a ESQP não possui 2º Ciclo, foi proposto que o GE onde me inseri se deslocasse ao Conservatório de Música da Covilhã (CMC), de forma a realizar o seu contacto com o referido ciclo de estudos. O CMC é uma instituição que neste ano possuiu uma turma de 5º e uma turma de 6º anos. Para a realização de aulas de EF a CMC dispõe de um pequeno espaço interior, com marcações de campos de futsal e basquetebol, duas balizas e duas tabelas amovíveis. Dispõe também de algumas bolas das várias modalidades e algum material de apoio como sinalizadores, pinos, colchões, entre outros. Devido aos compromissos com a ESQP e com as aulas na UBI apenas foi possível conjugar um dos dias em que a turma do 5º ano realizava a sua aula de EF, sendo esta à segunda-feira das 12 às 13 horas. Inicialmente foi estipulado que iríamos observar as aulas daquela turma desde o início de fevereiro até ao fim do 2º Período, no entanto devido à suspensão das aulas devido à pandemia do Covid-19, a observação foi realizada apenas até 13 março, tendo sido apenas possível observar duas aulas.

As aulas de EF na CMC estavam a cargo do professor Paulo Santos, que nos explicou como era o funcionamento da escola e da disciplina e nos cedeu a sua organização e critérios de avaliação da disciplina. Nas aulas observadas pudemos ter a perceção das exigências do ensino a alunos com idades mais baixas. A turma do 5º Ano era composta

por dezasseis alunos, 12 rapazes e 4 raparigas. Não existiam alunos com Necessidades de Saúde Permanentes (NSP), nem com necessidade de apoio de Ação Social Escolar (ASE). Duas alunas não realizavam aulas práticas por terem atestado médico de longa duração.

3.1.1.1. Princípios Base

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) estabelece os seguintes princípios para o 2º Ciclo (Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira, 2001a):

- Garantir AF com correta motivação, adequada quer qualitativamente quer quantitativamente à faixa etária, de forma a existir descoberta e desenvolvimento de possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros;
- Promover a autonomia nos problemas de organização e tratamento das matérias abordadas pelos alunos;
- Valorizar a criatividade, como forma de aumentar a qualidade do seu empenho e nível qualitativo;
- Promover a socialização, de forma a existir cooperação entre os alunos associando-a à melhoria da qualidade, do clima e do prazer de prática de AF.

3.1.1.2. Fundamentação do Plano Anual de Turma

Dado que apenas comecei a acompanhar a turma no 2º Período o Plano Anual de Turma já estava delineado, sendo que infelizmente não foi possível ter acesso ao mesmo. A turma do 5º ano tinha aulas de EF segundas das 12 às 13 horas e sexta das 10 às 11 horas, sendo que tinham 10 minutos no início e 10/15 minutos no fim das aulas para se equiparem.

3.1.1.3. Planeamento

Dado que o contacto com a turma foi tardio e de curta duração, o planeamento não foi realizado por mim, mas sim pelo professor Paulo. Uma das dificuldades do estágio pedagógico prende-se com a dificuldade de estagiar em escolas com os 3 Ciclos de Ensino, o que leva a que, nós estagiários tenhamos de nos deslocar a outras escolas para poder participar (ainda que pouco) em todos os ciclos. Ainda assim, na curta

duração deste contato foi possível observar as condicionantes relacionadas a este ciclo de estudos. Na tabela apresentada pode ser vista a estruturação das aulas observadas:

Tabela 2. Estruturação de Conteúdos Observados

ÁREA / TEMA	MODALIDADE	CONTEÚDOS	Aula 1	Aula 2
Habilidades técnico-táticas	Basquetebol	Passé Picado	E	C
		Passé Peito	E	C
		Lançamento em Apoio	E	C
		Ressalto	T/E	E
		Jogo	T	E
	Ginástica (Minitrampolim)	Vela		E
		Carpa		E
		1/2 Pirueta		T/E
		Engrupado		T/E
	Dança	Regadinho		E
Cultura Desportiva	História da modalidade	.	.	
	Regras e segurança	.	.	
	Terminologia	.	.	
Conceitos Psicossociais	Trabalho em equipa	.	.	
	Respeito	.	.	
	Solidariedade	.	.	
Aptidão Física	Força	.	.	
	Flexibilidade	.	.	
	Resistência	.	.	
	Velocidade	.	.	
	Coordenação	.	.	
	Agilidade	.	.	

As aulas observadas eram compostas por três partes, primeiro uma explicação sobre o que seria lecionado na aula, a que se seguia um aquecimento padrão que consistia em 5 voltas ao pavilhão e realização de mobilização articular liderada por um aluno escolhido pelo professor. De seguida os alunos realizaram exercícios de acordo com as modalidades estipuladas. Na aula 1 os alunos realizaram 5 exercícios na modalidade de basquetebol (ex. 1 – em duas equipas e em meio campo, realizar passes entre si; ex. 2 – em duas filas, realizar passe com deslocamento; ex. 3 – o realizado no ex. 2 com lançamento ao cesto no fim; ex. 4 – o realizado no exercício 3 adicionando o ressalto), por fim realizaram jogo condicionado (2 equipas em cada meio campo). Na aula 2 os alunos voltaram a realizar o aquecimento padrão, de seguida realizaram uma coreografia com a dança do Regadinho, depois foram divididos em duas estações, na

estação 1 realizavam jogo de basquetebol e na estação 2 saltos no minitrampolim. No fim das aulas, havia sempre lugar a uma reflexão e esclarecimento de dúvidas.

3.1.1.4. Avaliação

Segundo o que foi facultado pelo professor Paulo Santos, os critérios de avaliação de EF na CMC, dividem-se em 3 grandes domínios, a saber:

- Cognitivo (10%) – Testes teóricos, trabalhos, relatórios;
- Psicomotor (50%) – Execução, aplicação e progressão das capacidades motoras;
- Socioafetivo (40%) – Responsabilidade, exigência, reflexão, inovação, participação.

Para os alunos com atestado médico de duração prolongada a avaliação é 60% Domínio Cognitivo e 40% Domínio Socio Afetivo. Duas alunas estiveram nesta situação.

Não foi possível ter acesso às classificações dos alunos no que respeita aos vários parâmetros de avaliação, nem aos descritores de classificação utilizados pelo professor. Podemos observar, nos parâmetros de avaliação, que é dado grande ênfase tanto ao domínio psicomotor como ao domínio socioafetivo, o que sugere que existe uma grande preocupação em que os alunos sejam avaliados na sua prestação motora, seja nas diferentes modalidades abordadas, seja nas capacidades motoras transversais (força, resistência, etc), bem como nas capacidades de relacionamento, cooperação e reflexão tal como explanado no PNEF. Pela lógica, se existe grande preocupação em avaliar estes domínios, também existiria grande preocupação em os abordar e explorar nas aulas de EF. No entanto, no que foi possível verificar, não existiram momentos de aula dirigidos ao desenvolvimento do domínio socioafetivo, sendo que globalmente as aulas se centravam no domínio motor, com a lecionação e prática de exercícios muitas vezes isolados, sendo que apenas no fim da aula existiam cerca de 10 minutos de reflexão (mais exposição do professor do que reflexão dos alunos) acerca dos conteúdos abordados.

Quanto às alunas que estavam na segunda modalidade de avaliação (atestado médico), não foi visível nas aulas observadas qualquer acompanhamento das alunas, quer na realização dos relatórios de aula, quer no trabalho de avaliação para a disciplina. Estas alunas também não participavam na reflexão final, onde poderiam ter um contributo

importante dado que dariam uma visão como alunas “de fora dos exercícios”, que podia contribuir para o entendimento das dificuldades dos colegas e ajudar o professor a entender a visão dos alunos sobre o decorrer das suas aulas.

3.1.1.5. Condução do Ensino

Nas aulas observadas pude constatar que existia uma grande severidade em relação à condução da aula por parte do professor. Era bem visível que existia uma forma de conduta padronizada por parte dos alunos, dado que à chegada se sentavam logo no banco sueco e ficavam a espera que o professor fosse ao seu encontro e no fim a maior parte estava empenhada em responder às questões colocadas, utilizando a descoberta guiada (Cothran et al., 2005), entre outros exemplos.

Foi possível observar que o professor tinha sempre o cuidado de demonstrar a execução dos exercícios propostos, dado que na maioria dos gestos técnicos observados se estava à proceder à sua transmissão ou às primeiras aulas de exercitação. Utilizando o estilo comando (Cothran et al., 2005), o professor procurou exemplificar os gestos técnicos sendo de seguida copiado pelos alunos. Parecia existir uma tentativa do professor em individualizar os feedbacks técnicos dados aos alunos, no entanto, em relação a feedbacks motivacionais estes eram praticamente inexistentes o que levava a que alguns alunos depressa se desmotivassem. Em situações de divisão da turma em estações, o professor procurou posicionar-se na estação de maior risco e numa posição onde pudesse ter controlo sobre toda a turma. Foi também nítido na primeira aula, a preocupação em utilizar um exercício base e ir adicionando complexidade ao longo da aula, de forma a tornar mais fácil aos alunos perceber o encadeamento dos exercícios e dos gestos pedidos.

Nas poucas aulas observadas foi possível constatar algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos na execução dos exercícios pedidos. Um exemplo destas dificuldades foi no salto de minitrampolim existirem alguns alunos que tinham dificuldade na corrida e chamada para o minitrampolim, ou no basquetebol os alunos terem dificuldade em driblar. Este tipo de dificuldade sentida pelos alunos durante a iniciação às modalidades era esperado e decorre, provavelmente, por estar a ser exigido um estímulo novo, mas também devido a algumas deficiências em relação áquilo que são as capacidades motoras dos mesmos. Assim penso que poderia ter sido interessante utilizar exercícios que desenvolvessem as componentes motoras em falta paralelamente à introdução dos exercícios específicos das modalidades, de forma a facilitar a aquisição

e desenvolvimento de conhecimentos pelos alunos. Aspetos como a proprioção, a coordenação oculo-manual e a coordenação inter e intra membros, manifestamente deficitárias na maioria dos alunos, deveriam ter um papel de destaque aquando a organização e planificação de exercícios neste ciclo de estudos.

3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.1.2.1. Princípios Base

Segundo Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001b), a EF possui quatro princípios fundamentais, sendo:

- Promoção de Atividade Física (AF), motivada, adequada e em suficiente quantidade com via ao desenvolvimento do aluno e numa perspetiva de educação para a promoção da saúde;
- Ensino exigente, com responsabilização dos alunos na resolução de problemas e tratamento de matérias que leve ao desenvolvimento da sua autonomia;
- Aceitação da iniciativa e criatividade estudantil bem como a sua valorização, com orientação ao seu empenho e elevação qualitativa;
- Promoção da sociabilidade, com via à cooperação entre alunos de forma a potenciar a melhoria qualitativa das suas prestações.

3.1.2.2. Fundamentação do Plano Anual de Turma

O plano anual de turma foi realizado pelos estagiários sob supervisão do professor cooperante, tendo em consideração o planeamento do GEF, das matérias obrigatórias a lecionar, espaços disponíveis e horário da turma. O GEF tem definido, por períodos, quais são as modalidades recomendadas para leção, bem como quais os conteúdos de algumas modalidades por anos escolares. Foi planeado realizar o FitEscola apenas no início e no fim do ano letivo, de forma a que existissem mais tempos letivos para a realização de modalidades desportivas.

Segundo a distribuição realizada no início do ano, coube-me lecionar no 1º Período o 10ºB, no 2º Período o 11ºD e no 3º Período o 11ºC, sendo que apenas realizei o Plano Anual de Turma à turma do 10ºB, sendo apresentado na seguinte figura:

1º Período																																							
10B	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T		
SETEMBRO							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
OUTUBRO		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
NOVEMBRO																																							
DEZEMBRO																																							
2º Período																																							
JANEIRO																																							
FEVEREIRO																																							
MARÇO																																							
3º Período																																							
ABRIL																																							
MAIO																																							
JUNHO																																							

Legenda:

 Exterior	 Pavilhão	 Ginásio	 Feriado	 Início do ano letivo/período	 Fim do ano letivo
---	---	---	---	---	--

Figura 1. Plano Anual de Turma 10^oB

3.1.2.3. Planejamento

1º Período

A turma do 10^oB, era constituída por trinta alunos, onze rapazes e dezanove raparigas. Destes, três alunos beneficiavam de ASE e uma aluna possuía NSP, no entanto não necessitava de medidas em EF. Nenhum dos alunos era repetente e dispunham de 2 blocos de 90 minutos semanais para a disciplina, em dias não consecutivos (segunda-feira 10:05 às 11:35 e sexta-feira 11:55 às 13:25).

De acordo com as modalidades a serem lecionadas neste ano de estudo, foi elaborado um planeamento da leção das Unidades Didáticas (UD) das várias modalidades onde ficou estipulado que no 1º Período seriam abordados o Voleibol, o Futebol/Futsal e o Atletismo; no 2º Período o Andebol, a Ginástica e o Basquetebol e no 3º Período o Badminton e o Corfebol.

Tentei que as aulas das diferentes modalidades se fossem intercalando, de forma a que não existisse uma saturação e posterior desmotivação dos alunos por uma das modalidades e para poderem ter tempo de desenvolverem e consolidarem os conteúdos abordados. Para este planeamento foi também importante a realização de diagnósticos iniciais à turma de forma a compreender as suas dinâmicas, bem como os pontos fortes e fracos em cada modalidade. Na figura seguinte, mostra-se a planificação das aulas desta turma no 1º Período:

1º Período																													
10B	S	T	Q	Q	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T
10B																													
10B																													
10B																													
10B																													

Figura 2. Planificação das Atividades no 1º Período

Verificou-se no diagnóstico da modalidade de futebol/futsal que os alunos demonstram dificuldades na realização do remate, em situações 1vs1 e em ocupar os espaços livres. Por outro lado, demonstravam à-vontade no passe e controlo de bola. Posto isto, a UD foi desenvolvida no sentido de tentar desenvolver nos alunos os conteúdos em que apresentavam mais dificuldade, de forma a que no fim do período conseguissem desenvolver todas as ações trabalhadas em jogo. É apresentada na tabela seguinte a estruturação de conteúdos abordados:

Tabela 3. Estruturação de Conteúdos Futebol/Futsal 10ºB

	MOD.	CONT.	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
Habilidades técnico-táticas	Futebol/Futsal	Passe	AD	E	C	C	C	C	AS
		Remate	AD	E	C	C	C	C	AS
		Condução de Bola	AD	E	C	C	C	C	AS
		Drible/Finta	AD	E	E	C	C	C	AS
		Desmarcação	AD		T/E	E	E	E	AS
		Penetração	AD		T/E	E	E	E	AS
		Jogo	AD		E	E	E	E	AS
Cultura Desportiva	História da modalidade	.	.	.	.	.	.	.
	Regras e segurança	.	.	.	.	.	.	.
	Terminologia	.	.	.	.	.	.	.
Conceitos Psicossociais	Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.	.
	Respeito	.	.	.	.	.	.	.
	Solidariedade	.	.	.	.	.	.	.
Aptidão Física	Força	.	.	.	.	.	.	.
	Flexibilidade	.	.	.	.	.	.	.
	Resistência	.	.	.	.	.	.	.
	Velocidade	.	.	.	.	.	.	.
	Coordenação	.	.	.	.	.	.	.
	Agilidade	.	.	.	.	.	.	.

Nesta turma observou-se uma grande discrepância entre as habilidades dos alunos, visível principalmente nas capacidades ou incapacidades de os alunos responderem às

solicitações dos exercícios e jogo, sendo que tanto nos rapazes como nas raparigas existiam dois grupos distintos relativamente às qualidades nesta modalidade, no entanto observou-se sempre bastante empenho de todos os alunos. Dado que não conhecia a turma inicialmente optei por deixar que os alunos se agrupassem entre si nas aulas, partindo do princípio que estando com os colegas de quem tinham mais afinidade estariam mais motivados para a prática. Dado que geralmente os alunos se agrupava em grupos com o mesmo nível, optei por dar continuação a esta ação, excetuando em exercícios para os quais tinha estipulado algum objetivo onde previa que fosse necessário organizar grupos heterogéneos para que existisse algum sucesso (por exemplo em situações de jogo formal).

Esta UD compreendeu um total de 7 aulas, correspondente ao intervalo de aulas obrigatórias a lecionar. Para esta modalidade foi planeado sempre que possível realizar as aulas nos espaços exteriores ou no pavilhão, de forma a corresponder às características da modalidade e às suas exigências. Ainda assim, algumas aulas foram realizadas em meio pavilhão devido às condicionantes meteorológicas e espaciais da escola. Nestas aulas o espaço para a realização da modalidade era diminuto e existia muito barulho dado estarem duas turmas em funcionamento ao mesmo tempo. Ao longo do período e á medida que o inverno se ia aproximando, foi relativamente fácil prever quais as aulas em que só terei meio espaço no pavilhão para lecionar a aula. Assim acabou por acontecer que na planificação das aulas, existia uma planificação para o exterior/pavilhão inteiro e outra já condicionada ao uso de apenas meio pavilhão. Apresenta-se na tabela 4 a estruturação de conteúdos seguida.

Quanto à linha de pensamento que define a planificação desta UD, consistiu em esquematizar um conjunto de habilidades ao longo do tempo que potenciase o desenvolvimento das capacidades dos alunos, partindo de exercícios mais simples (menos complexos e menos difíceis) até exercícios com bastante exigência das capacidades dos alunos (mais complexos e mais difíceis), sendo que o grande objetivo foi que os alunos chegassem ao fim da UD e conseguissem jogar em jogo formal (ou aproximado). Assim inicialmente foram abordados exercícios de forma a trabalhar os gestos de forma mais isolada e a partir daí, de acordo com a melhoria observada nos alunos, desenvolviam-se exercícios mais complexos. Não obstante, em todas as aulas tentei proporcionar um momento de jogo (normalmente condicionado) aos alunos, para estes pudessem aplicar o que tinha sido trabalho na aula e que servia também de avaliação dessa aquisição ou não dos conhecimentos, o que ajudava a planear a próxima aula.

Tabela 4. Estruturação de Conteúdos Voleibol 10ºB

	MOD	CONT.	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
Habilidades técnico-táticas	Voleibol	Passe	AD	E	E	C	C	C	AS
		Manchete	AD	E	E	C	C	C	AS
		Serviço por Baixo	AD		E	E	C	C	AS
		Serviço por Cima	AD			T/E	E	C	AS
		Remate				T/E	E	E	AS
		Deslocamentos	AD	E	E	E	C	C	AS
		Jogo	AD	E	E		C	C	AS
Cultura Desportiva		História da modalidade	.	.	.	.	.	.	.
		Regras e segurança	.	.	.	.	.	.	.
		Terminologia	.	.	.	.	.	.	.
Conceitos Psicossociais		Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.	.
		Respeito	.	.	.	.	.	.	.
		Solidariedade	.	.	.	.	.	.	.
Aptidão Física		Força	.	.	.	.	.	.	.
		Flexibilidade	.	.	.	.	.	.	.
		Resistência	.	.	.	.	.	.	.
		Velocidade	.	.	.	.	.	.	.
		Coordenação	.	.	.	.	.	.	.
		Agilidade	.	.	.	.	.	.	.

No voleibol, foi utilizada uma filosofia de trabalho semelhante à utilizada no futebol/futsal. Para esta modalidade foram estipuladas 7 aulas, que se desenvolveram no pavilhão e no ginásio. No diagnóstico realizado à turma, foi possível observar que no geral os alunos apresentavam facilidade no passe e no serviço baixo, dada a facilidade e taxa de sucesso observada. Por outro lado, a generalidade dos alunos apresentava muitas dificuldades na manchete e na organização em jogo formal, observada em contexto de jogo e confirmada na reflexão sobre o diagnóstico, realizada com os alunos sobre as suas dificuldades. Nesta modalidade, ao contrário do que aconteceu na anterior, pôde observar-se que na generalidade as raparigas tinham dificuldades nesta modalidade, nomeadamente nos processos de relação e coordenação com a bola, na dinâmica de jogo e na tomada de decisão. Para trabalhar esta modalidade pensei em utilizar, consoante os exercícios e objetivos dos mesmos, grupos homogêneos e heterógenos para tentar potenciar ao máximo, em cada situação, o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Onde por exemplo numa determinada habilidade existia um grupo de alunos com as mesmas dificuldades, esse grupo trabalharia junto, outro exemplo seria em situações de jogo utilizar equipas heterogêneas de forma a que os

alunos com mais dificuldades conseguissem ter oportunidade de desenvolver a capacidade de jogo com o auxílio de colegas com menos habilidade, de forma a que existisse um “suporte” da dinâmica de jogo pelos colegas com mais facilidade que facilitasse o desenvolvimento da prestação dos colegas com mais dificuldades. Na realidade esta estratégia não foi bem recebida pelos alunos, quer pelos que tinham mais capacidades como pelos que tinham menos, uma vez que já não podiam ficar nos grupos a que estavam acostumados. Começou a observar-se que muitas vezes os grupos paravam de funcionar porque os alunos começavam a falar com outros grupos. Nesta altura fiquei perante um desafio e uma escolha. De forma a tentar resolver a situação, sem ter de mudar esta prática, optei por explicar aos alunos o motivo desta forma de trabalho e o que esperava que acontecesse ao utilizá-la e comprometi-me a restringir esta forma de trabalho ao mínimo. Pude observar daí para a frente uma melhoria naquilo que era a motivação dos alunos e da qualidade do trabalho desenvolvido.

Quanto ao planeamento, os conteúdos como o passe e manchete foram trabalhados em todas as aulas, dado que não é possível jogar sem que exista uma base sólida destes conteúdos. Foram também desenvolvidos os serviços, com a introdução do serviço por cima e a introdução do remate. Relativamente a conteúdos táticos, abordou-se a figura do passador a defesa em “W” e algumas regras básicas do jogo. Sempre que possível no final das aulas era realizado jogo formal, em campo condicionado. Inicialmente os jogos eram realizados com equipas heterogêneas de forma a permitir que existisse a possibilidade de fazer pequenas sequências de troca de bola entre equipas. No desenrolar do período, já foi possível observar que independentemente da formação das equipas era possível existir jogo com relativa qualidade.

Quanto ao atletismo, foi possível realizar 6 aulas. As aulas foram realizadas em todos os três espaços disponíveis, ginásio (salto em altura), pavilhão (corrida de velocidade e estafetas), exterior (corrida de velocidade, estafetas e triplo salto), tendo a planificação sido a apresentada na tabela 5.

Nesta modalidade não se verificou avaliação diagnóstica dado que não seria possível avaliar todas as disciplinas a lecionar. Sendo esta uma disciplina que os alunos não tinham grande motivação para realizar, optei por a abordar em aulas onde trabalhasse mais de uma disciplina por aula ou em aulas onde lecionava outras modalidades. Foram abordados o triplo salto, o salto em altura, a corrida de velocidade e as estafetas. O triplo salto não constou na avaliação por não ter sido possível realizar a totalidade da técnica de salto por falta de condições de segurança e o salto em altura não foi também

avaliado pois os alunos não tiveram aulas de contacto suficiente para desenvolver a técnica Fosbury Flop.

Tabela 5. Estruturação de Conteúdos Atletismo 10^ºB

ÁREA / TEMA	MODALI.	CONTEÚDOS	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6
Habilidades técnico-táticas	Atletismo	Salto em Altura	T/E		E			
		Trilo Salto	T	E				
		Velocidade			E	E	E	E/AS
		Estafetas				E	E	E/AS
Cultura Desportiva		História da modalidade	.	.	.	.	.	.
		Regras e segurança	.	.	.	.	.	.
		Terminologia	.	.	.	.	.	.
Conceitos Psicossociais		Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.
		Respeito	.	.	.	.	.	.
		Solidariedade	.	.	.	.	.	.
Aptidão Física		Força	.	.	.	.	.	.
		Flexibilidade	.	.	.	.	.	.
		Resistência	.	.	.	.	.	.
		Velocidade	.	.	.	.	.	.
		Coordenação	.	.	.	.	.	.
		Agilidade	.	.	.	.	.	.

Ao abordar a modalidade, tentei tanto quanto possível desenvolver as técnicas completas das várias disciplinas. Apenas não o consegui realizar na disciplina do triplo salto, dado que por ordem do professor cooperante não pude realizar a fase do jump dado que as caixas de areia não estavam em condições de segurança. Para o salto em altura só dispus de duas aulas que não permitiram que todos os alunos conseguissem realizar o salto em altura com a técnica *Fosbury Flop*. As disciplinas de velocidade e estafetas, tanto quanto foi possível, foram realizadas em sistema de competição, de forma a motivar os alunos e a dar dinâmica à aula.

2º Período

A turma do 11^ºD, era constituída inicialmente por vinte e nove alunos, doze rapazes e dezassete raparigas. Desta turma, 18 alunos eram do curso de Ciências e Tecnologias e 12 de Línguas e Humanidades. Sensivelmente a meio do período, foi inserida na turma uma nova aluna, vinda do estrangeiro (Brasil). Destes, sete alunos beneficiavam de Ação Social Escolar (ASE) e uma aluna possuía Necessidades de Saúde Permanentes

(NSP), no entanto não necessitava de medidas em EF. Nenhum dos alunos era repetente deste ano e dispunham de 2 blocos de 90 minutos semanais para a disciplina, em dias não consecutivos (terça-feira 15:05 às 16:35 e sexta-feira 10:05 às 11:35).

De acordo com as modalidades a serem lecionadas neste ano de estudo, foi elaborado um planeamento da lecionação das UD das várias modalidades, pelo colega de estágio que acompanhou esta turma no 1º Período, onde ficou estipulado que no 2º Período seriam abordados o Voleibol, o Futebol/Futsal, o Badminton e algumas aulas de Corfebol.

Atendendo a que a distribuição das modalidades ao longo do período apenas pude proceder a ajustes a esta distribuição, tendo ficado as modalidades distribuídas da seguinte forma:

		2º Período																														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
JANEIRO																																
FEBREIRO																																
MARÇO																																

Figura 3. Planificação das Atividades no 2º Período

Relativamente à modalidade de Futebol/Futsal, compreendeu um total de 7 aulas, correspondente ao intervalo de aulas obrigatórias a lecionar. Para esta modalidade foi planeado sempre que possível realizar as aulas nos espaços exteriores ou no pavilhão, de forma a corresponder às características da modalidade e às suas exigências.

Verificou-se no diagnóstico da modalidade de futebol/futsal que cerca de metade dos alunos demonstram dificuldades na realização do controlo de bola, passe, remate, finta e em ocupar os espaços livres. Por outro lado, a outra metade da turma demonstrava à-vontade no passe, remate e controlo de bola, porém tinham dificuldades na desmarcação e finta. Posto isto, a UD foi desenvolvida no sentido de tentar desenvolver nos alunos os conteúdos em que apresentavam mais dificuldade, de forma a que no fim do período conseguissem desenvolver todas as ações trabalhadas em jogo. É apresentada na tabela 6 a estruturação de conteúdos abordados.

Nesta turma observou-se uma grande discrepância entre as habilidades dos alunos, sendo que tanto nos rapazes como nas raparigas existiam dois grupos distintos relativamente às qualidades nesta modalidade, no entanto observou-se sempre bastante empenho de todos os alunos. Dado que não conhecia a turma inicialmente optei por deixar que os alunos se agrupassem entre si nas aulas, partindo do princípio que estando com os colegas de quem tinham mais afinidade estariam mais motivados

para a prática. Rapidamente foi notório que esta estratégia não estava a resultar, dado que grande parte dos alunos rapidamente se desmotivava no decorrer das aulas desta modalidade. Assim foi necessário agrupá-los por níveis de habilidade e tentar ao máximo grupalizar as exigências dos exercícios de forma a que os alunos estivessem o máximo de tempo em prática sem desmotivar.

Tabela 6. Estruturação de Conteúdos Futebol/Futsal 11ºD

ÁREA / TEMA	MODAL	CONT	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
Habilidades técnico-táticas	Futebol/Futsal	Passé	AD	E	E	C	C	C	AS
		Remate	AD	E	E	C	C	C	AS
		Condução de Bola	AD	E	E	C	C	C	AS
		Drible/Finta	AD		T	E	E	C	AS
		Desmarcação	AD			T	E	E	AS
		Penetração	AD			T	E	E	AS
		Jogo	AD			E	E	E	AS
Cultura Desportiva		História da modalidade	.	.	.	.	.	.	.
		Regras e segurança	.	.	.	.	.	.	.
		Terminologia	.	.	.	.	.	.	.
Conceitos Psicossociais		Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.	.
		Respeito	.	.	.	.	.	.	.
		Solidariedade	.	.	.	.	.	.	.
Aptidão Física		Força	.	.	.	.	.	.	.
		Flexibilidade	.	.	.	.	.	.	.
		Resistência	.	.	.	.	.	.	.
		Velocidade	.	.	.	.	.	.	.
		Coordenação	.	.	.	.	.	.	.
		Agilidade	.	.	.	.	.	.	.

Relativamente à modalidade de Voleibol, compreendia um total de 7 aulas, correspondente ao intervalo de aulas obrigatórias a lecionar, no entanto devido à pandemia do Covid-19 as sessões presenciais letivas foram suspensas o que levou a que só fossem lecionadas presencialmente 6 das aulas estipuladas para esta modalidade. Para esta modalidade foi planeado sempre que possível realizar as aulas no pavilhão ou no ginásio, de forma a corresponder às características da modalidade e às suas exigências. Ainda assim, algumas aulas foram realizadas em meio pavilhão devido às condicionantes meteorológicas e espaciais da escola. Nestas aulas o espaço para a realização da modalidade, à semelhança do ginásio, era diminuto e onde acrescia o barulho que existia por estarem duas turmas a realizar aula no mesmo espaço.

No diagnóstico inicial foi possível observar que grande parte dos alunos da turma (principalmente do género feminino) tinham grandes dificuldades na realização do passe e manchete, no entanto apresentavam facilidade no serviço por baixo e alguma competência no serviço por cima. Em geral os alunos apresentavam grandes dificuldades nos deslocamentos e na comunicação entre si o que dificultava a realização de jogo. Assim, foi esta a estruturação de conteúdos realizada ao longo das aulas de contacto:

Tabela 7. Estruturação de Conteúdos Voleibol 11ºD

ÁREA / TEMA	MODAL	CONTEÚDO	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6
Habilidades técnico-táticas	Voleibol	Passe	AD	E	E	C	C	AS
		Manchete	AD	E	E	C	C	AS
		Serviço por Baixo	AD		E	C	C	AS
		Serviço por Cima	AD			E	E	AS
		Remate				T/E	E	AS
		Deslocamentos	AD	E	E	E	C	AS
		Jogo	AD	E	E	E	C	AS
Cultura Desportiva		História da modalidade	.	.	.	.	.	.
		Regras e segurança	.	.	.	.	.	.
		Terminologia	.	.	.	.	.	.
Conceitos Psicossociais		Trabalho em equipa	.	.	.	.	.	.
		Respeito	.	.	.	.	.	.
		Solidariedade	.	.	.	.	.	.
Aptidão Física		Força	.	.	.	.	.	.
		Flexibilidade	.	.	.	.	.	.
		Resistência	.	.	.	.	.	.
		Velocidade	.	.	.	.	.	.
		Coordenação	.	.	.	.	.	.
		Agilidade	.	.	.	.	.	.

Outra modalidade abordada foi o Badminton. Esta modalidade compreendia no planeamento inicial a realização de 7 aulas, já mais para o final do período, tendo sido a modalidade mais afetada pela cessação das atividades letivas presenciais. Assim só foi possível realizar 4 aulas desta modalidade. No geral, a turma era bastante proficiente nesta modalidade, apenas se verificando dificuldades nos deslocamentos e na ocupação do campo em situação de jogo. Apresenta-se na tabela 8 a planificação realizada para a modalidade.

Nesta modalidade optei por trabalhar os conteúdos de forma jogada numa filosofia de ecológica, através da combinação dos contrangimentos e promovendo várias affordances (Newell, 1985). Por norma os exercícios eram realizados em sequências pré-estabelecidas ou condicionados à procura de respostas a situações ofensivas ou defensivas. No fim das aulas havia lugar a torneios de pares ou singulares de forma a aplicar os conteúdos desenvolvidos previamente na aula. Os alunos demonstraram grande empenho nesta modalidade, mesmo quando não estavam a conseguir completar as sequências designadas.

Tabela 8. Estruturação de Conteúdos Badminton 11ºD

ÁREA / TEMA	MODAL.	CONTEÚDO	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
Habilidades técnico-táticas	Badminton	<i>Clear</i>	AD	E	C	C
		<i>Lob</i>	AD	E	C	C
		<i>Drive</i>	AD	E	C	C
		Remate	AD	E	C	C
		<i>Amorti</i>	AD	E	C	C
		Serviço Curto/Comprido	AD	E	E	C
		Deslocamentos	AD	T	E	E
		Jogo Singulares/Pares	AD		E	E
Cultura Desportiva		História da modalidade	.	.	.	.
		Regras e segurança	.	.	.	.
		Terminologia	.	.	.	.
Conceitos Psicossociais		Trabalho em equipa	.	.	.	.
		Respeito	.	.	.	.
		Solidariedade	.	.	.	.
Aptidão Física		Força	.	.	.	.
		Flexibilidade	.	.	.	.
		Resistência	.	.	.	.
		Velocidade	.	.	.	.
		Coordenação	.	.	.	.
		Agilidade	.	.	.	.

Por fim, foi também possível lecionar algumas aulas de Corfebol, tal como estava estabelecido na planificação inicial. Assim lecionei duas aulas de Corfebol. Não realizei diagnóstico inicial aos alunos que já tinham realizado Corfebol no período anterior uma vez que tivemos acesso ao diagnóstico inicialmente realizado pelo meu colega de estágio. Estas aulas tiveram como grandes objetivos introduzir processos táticos ofensivos e melhorar os deslocamentos e aproveitamento de espaços livres e tomada de decisão, nomeadamente com a introdução do processo de ataque organizado 4:0, que

obriga a um aumento do ritmo de jogo, da perceção do espaço, bola e jogadores no campo e conseqüentemente ao desenvolvimento do processo de tomada de decisão e posteriores deslocamentos, dado que os alunos em geral não apresentavam dificuldades consideráveis nesta modalidade. Assim o planeamento da modalidade de Corfebol foi o seguinte:

Tabela 9. Estruturação de Conteúdos Corfebol 11ºD

ÁREA / TEMA	MODALIDADE	CONTEÚDO	Aula 1	Aula 2
Habilidades técnico-táticas	Corfebol	Lançamentos	C	C
		Ressalto	E	C
		Ataque Org. 4:0	E	E
		Jogo	E	E
Cultura Desportiva		História da modalidade	.	.
		Regras e segurança	.	.
		Terminologia	.	.
Conceitos Psicossociais		Trabalho em equipa	.	.
		Respeito	.	.
		Solidariedade	.	.
Aptidão Física		Força	.	.
		Flexibilidade	.	.
		Resistência	.	.
		Velocidade	.	.
		Coordenação	.	.
		Agilidade	.	.

Dado o número reduzido de aulas e pelos alunos já terem sido previamente avaliados na modalidade, não realizei avaliação sumativa. Os alunos mostraram estar empenhados na modalidade, no entanto com o desenvolvimento das aulas e em particular com a introdução do sistema de ataque organizado 4:0 o jogo começou a ser fisicamente e cognitivamente mais exigente, o que levou a que as aulas necessitassem de algumas paragens para descanso e hidratação.

3º Período

A turma do 11ºC, era constituída por 21 alunos, 12 rapazes e nove raparigas. Destes, cinco alunos beneficiavam de Ação Social Escolar (ASE) e nenhum possuía Necessidades de Saúde Permanentes (NSP). Nenhum dos alunos era repetente deste ano. Os alunos dispunham de 2 blocos de 90 minutos semanais para a disciplina, em dias não consecutivos (terça-feira 10:05 às 11:35 e quinta-feira 10:05 às 11:35).

De acordo com as modalidades a serem lecionadas neste ano de estudo, foi elaborado um planeamento da leção das UD das várias modalidades, pelo colega de estágio que acompanhou esta turma no 1º Período, onde ficou estipulado que no 3º Período seriam abordados a Dança e algumas aulas de Corfebol e Futebol/Futsal, segundo o estipulado na figura seguinte:

3º Período																																					
ABRIL			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
MAIO					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
JUNHO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							

Figura 4. Planificação Inicial das Atividades no 3º Período

Atendendo a que devido ao Covid-19, foi necessário existirem ajustes na leção, nomeadamente com a continuação da leção à distância e ajustes no calendário escolar, foi necessário redefinir a estruturação da leção dos conteúdos, tendo a planificação final sido a seguinte:

3º Período																																					
ABRIL			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
MAIO					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
JUNHO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							

Figura 5. Planificação Final das Atividades no 3º Período

A pedido do Professor Cooperante as matérias a lecionar foram divididas em períodos de duas semanas, tendo sido lecionadas quatro semanas de Dança (Introdução à Dança, Dança Clássica, Dança Contemporânea e Aeróbica), duas semanas de Corfebol, duas de Ténis e duas de Escalada. Neste período houve também lugar a aulas de Educação Sexual, realizadas com base na observação de uma reportagem intitulada “Elas no Desporto” da SIC, com posterior debate e reflexão sobre alguns temas como a identidade de género no desporto, as assimetrias na participação entre género, o papel de cada um para mitigar as assimetrias, entre outros. A Condição Física foi um conteúdo constante ao longo do período, tendo sido pedido aos alunos que realizassem sessões de treino fornecidas pelos professores ou outras desde que validadas, bem como a realização de alguns desafios de coordenação motora ou atividades lúdicas propostas tanto pelos professores como pelos alunos.

3.1.2.4. Avaliação

1º Período

A avaliação é um dos momentos mais complicados para um professor. Mais do que classificar os alunos, a avaliação é um momento de reflexão e ponderação acerca do cumprimento, ou não, dos objetivos estipulados para a turma. O GEF da ESQP adotou, para o ensino secundário os seguintes parâmetros e pesos na avaliação:

- Atitudes e Valores (subdivide-se em: assiduidade/pontualidade; atitudes e valores; autonomia e responsabilidade) – 30%
- Conhecimentos, Aptidões e Capacidades (subdivide-se em: prestação em aula, trabalho e teste) – 20%
- Dimensão Motora (engloba as modalidades desenvolvidas e a condição física) – 50%

Existem assim alguns parâmetros “fixos” como o teste, o trabalho, a assiduidade/pontualidade que resultam de uma avaliação quantitativa dos alunos, pouco sujeita a interpretações subjetivas. Muito diferente resultam outros parâmetros como o trabalho em aula, a responsabilidade e a dimensão motora (por exemplo), que são bastante mais subjetivos e assim mais difíceis de quantificar.

No início do período, na primeira de cada modalidade (à exceção de atletismo) procurarei realizar uma Avaliação Diagnóstica, de forma a aferir as capacidades dos alunos e a partir daí planear as aulas. Dado que dispunha de pouco tempo, optei por utilizar uma escala dicotómica (Faz/Não Faz) para apreciar as capacidades dos alunos. Para exemplificar a utilização desta escala tomemos como exemplo a modalidade de Voleibol, com os conteúdos do passe e Serviço por Cima. Em cada um destes gestos temos um conjunto componentes críticas:

- Passe
 - o MI fletidos;
 - o Pés afastados a largura dos ombros com um mais avançado que o outro;
 - o MS ligeiramente fletidos;
 - o Cotovelos virados para a frente e mãos acima da cabeça;
 - o Realizar impulsão da bola alta acabando com os braços em extensão.

- Serviço por Cima
 - o 1 MS esticado a segurar a bola;
 - o MS contrário fletido atrás (tipo ténis);
 - o Mão que segura na bola levanta-a no ar largando o mais acima possível;
 - o Mão contrária aberta e rígida, toca na bola com pancada seca.

Se o aluno consegue executar mais de metade das componentes críticas era assumido que “Faz”, se por contrário não conseguia era assumido “Não Faz”. Apesar de ser uma escala muito simples e por isso ter dificuldades de precisão associadas, optei por a utilizar, dado que dispunha de um espaço temporal muito limitado para realizar este diagnóstico; dado que realizo uma avaliação continua dos alunos ao longo das aulas, posso ir ajustando o planeamento ao longo do período e por isso não necessito (à partida) de uma ferramenta de diagnóstico de extrema precisão; pelo facto de possuir pouca experiência a avaliar, o que torna difícil conseguir coletar e posteriormente tratar os dados do diagnóstico realizado de forma eficiente e eficaz.

Optei por realizar ao longo do período uma avaliação formativa, que me permite acompanhar, pormenorizadamente, a evolução da turma no geral e dos alunos em particular. Esta visão a médio prazo foi na qual me baseei para quantificar os parâmetros mais subjetivos da avaliação, principalmente no que diz respeito à dimensão motora, uma vez que é muito difícil avaliar o desempenho de 30 alunos em uma ou duas aulas de avaliação da modalidade. Foi também dado algum enfase ao facto de cada aluno apresentar uma melhoria nas suas capacidades na avaliação.

Outro ponto importante a referir é que ao longo do período procurei realizar, normalmente ao fim de cada aula, uma reflexão com a turma expondo quais os principais problemas e tentar encontrar com os alunos formas de solucionar esses problemas. Também foi muitas vezes referido que a avaliação da disciplina era realizada durante todas as aulas e não com base em apenas uma ou duas aulas.

Dado que a minha experiência a avaliar era muito reduzida, bem como o número de aulas de contacto com os alunos nas diferentes modalidades, optei por utilizar grelhas de avaliação que me permitissem avaliar a qualidade dos gestos técnicos e a capacidade de jogo de cada aluno. Cada parâmetro era avaliado numa escala de 1 a 5, sendo que 1 correspondia a “Não realiza a técnica correta” e 5 “Realiza a técnica correta sem falhas e tem sucesso”. Apesar de ser uma escala algo redutora e básica, foi aquela que encontrei para de acordo com as minhas capacidades poder realizar a avaliação de todos os alunos da forma mais isenta e equitativa possível em cada modalidade. Para

avaliar a capacidade de jogo, utilizei uma escala com 3 parâmetros, 1 “Não compreende a dinâmica de jogo”, 2 “Compreende com dificuldade a dinâmica de jogo” e 3 “Compreende a dinâmica de jogo e adequa-se às situações”. Esta escala simples foi utilizada de forma a existir alguma avaliação relativa à capacidade de jogo, estando ciente que é muito redutora para toda a panóplia de ações desenvolvidas pelos alunos, sendo que a utilizei ponto de partida para construir uma avaliação mais sólida deste ponto nos períodos seguintes. Os conteúdos avaliados foram os mesmos que estavam estipulados a desenvolver nos planeamentos apresentados nos pontos anteriores e foram avaliados em situação de jogo (formal e/ou reduzido).

2º Período

À semelhança do daquilo que fiz no 1º Período realizei na primeira aula de cada modalidade (à exceção do Corfebol) uma Avaliação Diagnóstica, de forma a aferir as capacidades dos alunos e a partir daí planear as aulas. Utilizei novamente uma escala dicotómica (Faz/Não Faz) para apreciar as capacidades dos alunos, uma vez que me senti confortável a utilizar a mesma no 1º Período e não senti necessidade de utilizar algo mais elaborado.

Novamente realizei uma avaliação formativa, que me permitiu acompanhar a evolução da turma no geral e dos alunos em particular. Esta visão a médio prazo foi na qual me baseei para quantificar os parâmetros mais subjetivos da avaliação, principalmente no que diz respeito à dimensão motora, uma vez que é muito difícil avaliar o desempenho de 30 alunos em uma ou duas aulas de avaliação da modalidade. Continuei a dar ênfase ao facto de cada aluno apresentar uma melhoria nas suas capacidades na avaliação.

Tentei aprimorar as reflexões no fim das aulas de forma a fazer uma ligação entre os conteúdos mais teóricos da disciplina com a prestação motora dos alunos na aula.

Para realizar a avaliação sumativa, voltei a utilizar a escala qualitativa de 1 a 5, sendo que 1 correspondia a “Não realiza a técnica correta” e 5 “Realiza a técnica correta sem falhas e tem sucesso”. Os conteúdos avaliados foram os mesmos que estavam estipulados a desenvolver nos planeamentos apresentados nos pontos anteriores e foram avaliados em situação de jogo (formal e/ou reduzido).

Quanto à medida de avaliação da capacidade de jogo, tentei desenvolver uma escala com a qual conseguisse ser mais preciso, comparando com a escala utilizada na avaliação do 1º período. Assim, neste período utilizei uma escala qualitativa de 5 pontos (à semelhança da utilizada para avaliar as capacidades técnicas), sendo que 1

correspondia a “Não entende a dinâmica do jogo”, 2 “Tem dificuldade em entender a dinâmica de jogo e dificuldade em adequar as possibilidades de ação”, 3 “Entende globalmente a dinâmica de jogo mas tem dificuldade em adequar as possibilidades de ação”, 4 “Entende globalmente a dinâmica de jogo e adequa-se às possibilidades de ação” e 5 “Entende globalmente a dinâmica de jogo e explora as possibilidades de ação”. Esta avaliação era realizada por observação da prestação do aluno em situação de jogo e por questões ao aluno, fora da situação de jogo, sobre as possibilidades de ação numa determinada jogada de um colega seu. O cruzamento destes dados permitiu realizar este modelo de avaliação na maior parte dos alunos, carecendo ainda de reflexão e adequação às possibilidades temporais e de organização das aulas.

Nesta turma existiu também um aluno que foi operado no início do período e esteve assim impossibilitado de realizar as aulas práticas. Para estas situações o GEF definiu, parâmetros diferentes para realizar a avaliação. Assim estão definidos os seguintes critérios:

- Atitudes e Valores (subdivide-se em: assiduidade/pontualidade; atitudes e valores; autonomia e responsabilidade) – 30%;
- Conhecimentos, Aptidões e Capacidades (subdivide-se em: trabalho em aula; teste teórico; trabalho escrito e sua apresentação) – 70%.

Assim este aluno realizou um trabalho escrito e posteriormente uma apresentação oral para a turma. O trabalho incidiu numa das modalidades que foram realizadas durante o período, tendo este sido avaliado pelo rigor e clareza da apresentação da informação recolhida. De realçar que existiu disponibilidade da minha parte para realizar um acompanhamento do desenvolvimento do trabalho, de forma a que o aluno pudesse esclarecer dúvidas ou solicitar assistência em algum ponto do trabalho que achasse mais difícil. Este acompanhamento permitiu-me também perceber como estava a ser desenvolvido o trabalho ao longo do período. Dado que esta é uma disciplina preferencialmente prática, torna-se difícil realizar uma avaliação a um aluno nestes moldes de forma a ter uma nota equitativa com a dos seus colegas.

É necessário fazer aqui uma referência quanto à percepção de melhoria da prestação dos alunos ao longo do período, dado que a escala utilizada para a avaliação inicial não é a mesma da avaliação sumativa. Sendo que a escala da avaliação sumativa tenta ser mais precisa, pode tornar-se complicado fazer uma comparação entre os resultados obtidos dos dois momentos, ainda assim se refletirmos sobre a forma como foi pensado cada tipo de avaliação é possível realizar uma comparação relativa entre os dois momentos.

Tomemos como exemplo um aluno que na avaliação inicial para um dado gesto técnico de uma dada modalidade onde obteve o registo de “Não Faz” e na avaliação sumativa, no mesmo gesto, teve uma avaliação de 3. Neste caso pode observar-se, de uma forma relativamente fácil, uma evolução do aluno que passa de uma “nota” negativa (Não Faz) para uma nota positiva (3). Noutros casos não é tão fácil, como no exemplo de um aluno obter na primeira avaliação “Faz” e na segunda nota 4. Neste caso, já não é possível fazer uma avaliação sobre se existiu melhoria no desempenho do aluno com base nos dados das avaliações, porém é nestes casos que a avaliação formativa e o acompanhamento dos alunos faz a diferença na forma como o professor perceciona a evolução dos alunos, apesar de poder ser mais subjetiva.

3º Período

Sendo que este período se desenrolou de uma forma diferente da considerada normal, os critérios de avaliação foram naturalmente ajustados de forma a se adequarem ao trabalho desenvolvido durante o período. Assim a avaliação dos alunos assentou essencialmente nos seguintes critérios:

- Atitudes e Valores (subdivide-se em: assiduidade/pontualidade; atitudes e valores; autonomia e responsabilidade) – 30%
- Conhecimentos, Aptidões e Capacidades (subdivide-se em: trabalho e/ou teste) – 20%
- Dimensão Motora (engloba a condição física e outras modalidades) – 50%

No critério das Atitudes e Valores não existiu alteração quanto à forma de avaliação, ainda assim existiram algumas dificuldades em avaliar este ponto dado que os alunos podiam faltar a uma aula e justificar-se com problemas na conexão de internet, por exemplo; também aconteceu alguns alunos saírem a meio das sessões síncronas, com a mesma justificação, sendo que não é possível ao professor aferir a veracidade destas justificações. No critério Conhecimentos, Aptidões e Capacidades, dado que neste período os alunos foram chamados a realizar reflexões, debates, trabalhos e quizzes existiram mais dados para a valiação deste parâmetro, bem como uma maior diversificação dos métodos de avaliação, comparando com os normalmente utilizados nesta disciplina para este ponto. Quanto ao critério da Dimensão Motora foi muito difícil de avaliar dado que a avaliação passava pelo envio de relatórios semanais sobre as atividades físicas desenvolvidas pelos alunos durante a semana, não tendo sido possível observar evidencias (fotografias ou pequenos vídeos) que auxiliassem, quer na comprovação da realização dos exercícios, quer numa avaliação qualitativa dos

mesmos. Assim esta avaliação passou também pela tentativa de nas sessões síncronas perceber se os alunos estavam mesmo a realizar os exercícios propostos com base em questões específicas sobre a execução dos exercícios.

3.1.2.5. *Condução do Ensino*

1º Período

A condução do ensino é possivelmente o parâmetro onde existe maior crescimento no professor estagiário. Neste primeiro contacto senti muitas dificuldades na condução das aulas. Uma vez por o plano de aula não estar devidamente formulado para as condições espaciais, materiais ou nível dos alunos, o que vem a criar problemas no decorrer da aula que se tornam difíceis de ser resolvidos com a pouca experiência que tinha. Outras vezes pelo número de alunos da turma, que tornam difíceis a organização e observação geral da turma e da sua performance.

O facto de ter iniciado a lecionação desde o dia 1, logo com total controlo da aula foi de uma dureza extrema; lembro-me ainda hoje de sair daquela primeira aula bastante cansado e desanimado pela dificuldade que tive em controlar os aspetos inerentes à aula, sem que os resultados tivessem sido os melhores. De facto, no 1º período tive grandes dificuldades em controlar o comportamento da turma, dado que existia um grupo de alunos que teimava a apresentar um comportamento desviante que perturbava grande parte da turma. Apesar de difícil foi um processo riquíssimo em termos de crescimento pessoal, que me obrigou a procurar estratégias para manter o grupo controlado, sendo pela imposição de regras, sendo por via de uma aproximação aos alunos para que percebesse os motivos para apresentarem aqueles comportamentos e de como os poderia mitigar.

Quanto à organização das aulas, tal como abordado nos pontos anteriores, tive dinâmicas diferentes consoante as modalidades de forma a procurar alcançar os objetivos propostos, tendo trabalhado com grupos tanto homogéneos como heterogéneos, em grupos só de rapazes ou só de raparigas e mistos. Acredito que é preciso adaptar as formas de organização e condução da turma consoante as condicionantes apresentadas a cada aula, ainda que tanto quanto fosse possível tentava manter as dinâmicas que iam resultando com estes alunos.

Inicialmente a minha postura com os alunos foi bastante rígida, dado que não tinha experiência e mesmo pela minha forma de ser enquanto professor, algo que não foi bem recebido por parte de alguns alunos e que gerou algumas situações de tensão, que

mais tarde procurava resolver tendo uma conversa particular se achasse necessário, sempre tentando mostrar que não tinha atitudes de castigar o aluno mas que apenas queria manter um certo padrão de organização na aula. Apesar de reconhecer que em muitos momentos fui demasiado rigoroso na condução da aula, não fui capaz de melhorar a minha prestação durante o primeiro período, neste parâmetro.

Para explicar e operacionalizar os exercícios, procurava parar a aula juntar todos num grupo e explicar quais eram os exercícios a realizar, as suas dinâmicas e objetivos. Ao longo do período passei a utilizar cada vez mais os alunos para exemplificar o que queria em cada exercício, e para aproveitar a correção de erros gerais da turma ainda antes de os alunos iniciarem os exercícios. Esta metodologia mostrou dar bons frutos, dado que me permitia controlar e dar feedback no momento e para toda a turma acerca da execução do exercício.

Outro ponto fundamental prende-se com o posicionamento em aula. No início o meu posicionamento em aula era deficitário, o que permitiu que muitas vezes perdesse o controlo da aula por não conseguir controlar a generalidade dos alunos. Este foi um parâmetro onde também tive de me empenhar bastante para melhorar, uma vez que tinha dificuldade em manter uma posição de observação de todo o espaço de prática e ao mesmo tempo focar-me num grupo de alunos no qual quisesse estar a avaliar ou a dar feedback. Para esta melhoria foi muito importante o contributo do professor cooperante e dos meus colegas de estágio, que inúmeras vezes me chamaram a atenção sobre o meu posicionamento e me tentaram ajudar a melhorar.

No fim de cada UD eram realizadas uma a duas aulas de avaliação. Estas aulas de facto serviam para afinar e tirar algumas dúvidas sobre a avaliação realizada ao longo do período em cada modalidade, sendo a sua planificação diferente das demais, uma vez que se centrava mais em exercícios de jogo condicionado e/ou jogo formal. Nestas aulas, não conseguia dar feedbacks aos alunos por estar focado em observar alguns alunos e também o meu controlo da aula era mais deficitário.

É de realçar a extrema dificuldade que tive em dar feedbacks motivacionais aos alunos, sendo esta na minha opinião a minha maior falha enquanto professor. Em suma, pude verificar que a condução do ensino é um processo em constante construção e melhoria, onde é necessário descobrir e adotar estratégias de promoção do ensino e de saber estar para que se consiga educar os alunos, no pouco tempo de contacto que temos com eles. É um processo que carece de reflexão, de experiência e insistência que demorar a dar resultados.

Tentei utilizar vários estilos de ensino durante as aulas de forma a desenvolver os conteúdos propostos bem como a capacidade de autonomia dos alunos. Assim na maioria das aulas utilizei o estilo direcionado para a tarefa, de forma a poder trabalhar com grupos heterogêneos e com organizações de aula variadas, em modalidades onde os alunos apresentavam maior conhecimento e maior nível de prática utilizei o estilo recíproco, utilizando pares ou grupos reduzidos, com o intuito de os alunos poderem aplicar e/ou reforçar os seus conhecimentos teóricos e pô-los em prática ao observar e corrigir os seus colegas, sendo que este método potencia a reflexão e discussão para a correção dos erros desenvolvendo assim o conhecimento. No fim das aulas, utilizava o momento de reflexão de forma a que existisse descoberta guiada ou descoberta convergente, de forma a que os alunos fossem obrigados a refletir sobre os problemas observados e tentassem arranjar soluções para os resolver (Cothran et al., 2005). De realçar que tive como objetivo pessoal tentar ter tanto quanto possível um ensino focado no aluno, no entanto devido à falta de experiência e ao normal decorrer das aulas e do processo de ensino foi mais frequente utilizar processos de ensino focados no professor, o que é segundo a literatura o mais usual (Jaakkola & Watt, 2011).

2º Período

Com a turma do 11ºD tive mais facilidade no contacto inicial uma vez que já tinha a experiência do primeiro período e já tinha observado algumas aulas desta turma pelo que já conhecia algumas das suas dinâmicas e particularidades.

Dado que tinha reparado que muitas vezes que os alunos não observavam cuidado com as regras de segurança básicas estipuladas para a disciplina, optei por no início do período esclarecer mais uma vez quais as regras de segurança e implementar um regime rigoroso de controlo desta situação. Com resultado nesta ação, ocorreu que durante as primeiras aulas marquei várias faltas de material (resultante da falta de elásticos para o cabelo, calçado adequado, entre outros), o que gerou algum desconforto dos alunos e um certo mau estar, que foi resolvido com o decorrer das aulas, assim que os alunos perceberam que este regime seria aplicado durante todo o período e começaram a cumprir as regras estipuladas. Concomitantemente também no período anterior tinham existido problemas na pontualidade dos alunos. Para resolver esta situação utilizei a mesma estratégia com que resolvi o problema das regras de segurança, tendo observado a mesma resistência inicial dos alunos, mas obtendo bons resultados, dado que os alunos começaram a apresentar um esforço por comparecer atempadamente nas aulas. Ainda assim, para este problema, foi preciso existir um reforço ao longo do período para não voltarem a existir atrasos significativos.

Nesta turma observei desde início grande falta de união e 3 grupos distintos de alunos, sendo que existia alguma rivalidade e mau estar entre alunos de um dos grupos em relação a outro. Assim, precisei de ter algum cuidado em realizar grupos de trabalho para não misturar estes alunos. Tive também o cuidado em falar com alguns dos alunos, destes grupos, sobre esta situação para perceber se eu enquanto professor poderia fazer alguma coisa durante as aulas para mitigar/melhorar a situação, mas rapidamente compreendi que não seria capaz de fazer nada de significativo com o tempo, condições e conhecimentos de que dispunha, dado que o problema já se arrastava desde pelo menos o ano anterior, pelo que optei por mitigar as situações que foram acontecendo ao longo do período.

Esta turma era relativamente mais fácil de trabalhar do que a turma anterior, quer pelo empenho que os alunos geralmente demonstravam, quer pelo nível de conhecimentos que apresentavam das modalidades abordadas. Ainda assim existiram dificuldades no controlo disciplinar de alguns alunos, que foram sendo resolvidos ao longo das aulas com alguma conversa com os mesmos e com pequenas penalizações dentro de aula (ordem para sentar, seguida de uma pequena conversa com o aluno em questão). Grande parte dos alunos teve a preocupação procurar o meu acompanhamento durante o período de forma a conseguirem melhorar a sua prestação motora nas aulas e que me permitiu ter um acompanhamento, algumas vezes individualizado, dos alunos, donde resultou uma melhoria significativa dos conhecimentos e prestação motora dos alunos.

Nesta turma, voltei a ter a preocupação de utilizar tanto quanto possível os processos de ensino centrados no aluno, sendo que consegui utilizar mais a descoberta guiada e a descoberta convergente, principalmente quando abordava conteúdos táticos das modalidades onde procurava pôr os alunos a refletir e a propor respostas às dificuldades encontradas nos exercícios. Também voltei a utilizar bastante o processo voltado para a tarefa dado que permite ao professor ter um maior controlo da prestação da turma (Cothran et al., 2005)

Em relação à organização da aula, observei que tive mais facilidade em adequar os exercícios ao espaço que tinha disponível, ao número de alunos na aula (que sofria algumas alterações ao longo das aulas dado que a assiduidade de alguns alunos foi fraca), bem como ao controlo das várias estações em que normalmente as aulas decorreram. O facto de trabalhar por estações, permitiu-me utilizar exercícios mais indicados para desenvolver certos aspetos nos diferentes grupos de trabalho, potenciando as suas capacidades. Ainda assim este é um aspeto no qual ainda tenho de melhorar.

Concluindo, pude observar uma boa evolução quanto à minha capacidade de conduzir a turma, organizar a aula e interagir com os alunos. Continuo a ter dificuldades em dar feedbacks motivacionais e em gerir as aulas no espaço exterior, uma vez que tive pouco contacto com este espaço e com as suas condicionantes. Relativamente à observação, planeamento e correção dos erros e dificuldades técnicas, observo que me é mais fácil arranjar estratégias que me permitam desenvolver as capacidades dos alunos de forma a que eles consigam cumprir os objetivos propostos.

3º Período

Dado que a lecionação, por imperativo legal, era a distância e não sendo este método de ensino recorrente, durante o decorrer da lecionação foram tentadas várias estratégias de forma a conseguir manter, tanto quanto possível, o carácter prático da disciplina. Foi decidido pela ESQP que as aulas teriam duas componentes, uma síncrona de cerca de 30 minutos para lecionação de conteúdos, esclarecimento de dúvidas, acompanhamento de trabalhos, entre outros e uma parte assíncrona onde os alunos desenvolveriam um trabalho proposto pelo docente.

Ainda que as aulas tenham começado no início de abril, só no fim deste mês é que as “linhas guias” de lecionação ficaram definidas, dado que ao longo deste espaço de tempo existiu uma constante procura, comparação e implementação de diversas estratégias, por forma a encontrar aquelas que se adequassem melhor aos objetivos da disciplina e aos gostos dos alunos. Este período foi também marcado por um trabalho sinérgico do GEF, dado que foi criado um grupo na plataforma *Google Classroom* de todos os professores e estagiários em EF, de forma a partilhar e discutir soluções para a lecionação dos conteúdos da disciplina. Assim as aulas foram compostas essencialmente por debates, desafios motores, apresentação de trabalhos, sendo que existiram também algumas aulas expositivas acerca dos temas estipulados. As aulas podiam ser práticas, teórico-práticas ou práticas, de acordo com a planificação e adequação dos conteúdos propostos e com o ritmo de trabalho e gostos dos alunos. De forma a não tornar as aulas repetitivas, tentou-se que em cada aula existisse um método de trabalho diferente das aulas anteriores (isto nem sempre foi possível, por exemplo, quando um debate não era acabado numa determinada aula, na seguinte existia a necessidade de repetir o formato da aula de forma a acabar o debate). Algumas aulas decorreram sobre a forma de debate, geralmente tendo sido pedido na aula anterior que os alunos procurassem alguma informação ou refletissem sobre um determinado assunto, o qual seria tema do debate, outras aulas decorreram com os

alunos a apresentarem alguns conteúdos oralmente (em grupo ou individualmente), existiram também aulas de cariz essencialmente prático, nomeadamente na dança.

Enquanto professor este período foi desafiante dado que, grande parte das solicitações, estratégias e lecionação de conteúdos foram realizadas de uma forma completamente nova. O facto de não ter desenvolvido, na minha formação universitária, grande parte das estratégias utilizadas neste contexto extraordinário, bem como o facto de também os professores da escola não terem a experiência desta forma de lecionação foi um grande desafio, com muitos momentos de dúvida e incerteza, mas também com muitos momentos de superação e aprendizagem. Talvez este período tenha sido o mais importante, no sentido da necessidade constante da procura de informação e inovação pedagógica para a disciplina de EF, que terá certamente influência no meu percurso como professor no futuro.

3.1.3. Reflexão Global sobre a Área I

O estágio proporcionou a oportunidade de pôr em prática conhecimentos desenvolvidos previamente. Foi também desafiante no sentido de adaptar alguns conteúdos e algumas metodologias de trabalho ao contexto real daquilo que é o sistema de ensino atual, bem como apotenciar a reflexão sobre propostas metodológicas e boas práticas de forma a alcançar os objetivos propostos para a disciplina.

A supervisão e tutoria por parte de um professor cooperante, experiente na lecionação da disciplina, por um lado, potencia e facilita a aplicação dos conhecimentos teóricos para a prática e auxilia na resolução de problemas que vão, naturalmente, surgindo ao longo do estágio, nomeadamente no controlo das turmas e na organização das aulas, por outro lado dificulta na implementação e adequação de novas estratégias que o professor estagiário queira implementar, dado que saem fora daquilo que é o hábito de lecionação do professor cooperante. Senti também, muitas vezes, uma grande dificuldade em dialogar com o professor cooperante sobre algumas formas de trabalho, métodos de ensino, o que dificultou em alguns momentos a superação de problemas inerentes à iniciação da prática pedagógica.

O facto de estar inserido num grupo de estágio facilita o trabalho do estagiário, no sentido em que pode partilhar, debater e receber feedback dos seus pares, apoio na dinamização de alguns conteúdos onde não seja tão forte, entre outros aspetos. Esta dinâmica, é na minha opinião, de extrema importância num ensino que está cada vez

mais direcionado para a sinergia entre vários professores na prossecução de novas e mais eficazes formas de ensino, numa área em constante mudança e evolução.

O facto de assistir às aulas dos meus colegas no início do ano, ajudou-me a perceber quais os erros mais comuns cometidos pelos professores com menos experiência, a colocação do professor no espaço de lecionação, a organização e a explicação de exercícios e processos de controlo do funcionamento da aula, que eram também os meus. A visualização das aulas estando “de fora” permite ter uma perceção diferente das aulas dado que não temos de estar atentos a tantos aspetos do controlo de aula e isso facilita a perceção dos erros e conseqüente reflexão de estratégias para os melhorar. Dá também a possibilidade de ter contacto com estratégias de desenvolver conteúdos de formas diferentes, o que enriquece o conhecimento e ferramentas para atingir os objetivos. Todos estes aspetos eram refletidos nas reuniões semanais promovidas pelo professor cooperante, que incentivava a uma visão crítica e construtiva no desempenho de cada um, bem como na reflexão e elaboração de estratégias de melhoria a aplicar. Apesar do anteriormente descrito, as dificuldades sentidas no início do estágio foram enormes, o que poderia ser mitigado se anteriormente tivesse existido a oportunidade de observar a lecionação de outros estagiários ou outros professores e/ou com oportunidades de lecionar um ou dois exercícios numa turma real durante o primeiro ano do mestrado, o que possibilitaria que o “primeiro embate com a realidade” não acontecesse no estágio e que pudesse propiciar um outro tipo de preparação do aluno de mestrado que inicia o estágio. Esta questão poderá estar a ser desenvolvida com as tutorias experimentadas neste ano letivo pelos alunos do primeiro.

Relativamente à minha evolução ao longo do ano, noto uma diferença na minha forma de estar em aula, ao dia de hoje consigo abordar a condução da aula de uma forma mais calma e focada nos aspetos mais importantes da lecionação. Consigo também ter um melhor controlo dos alunos e das atividades que desenvolvem em aula, empregando diferentes estratégias consoante a necessidade. Começo a conseguir dar resposta a situações imprevistas durante a aula em tempo útil, o que advém do facto de ter ganho experiência ao passar por situações idênticas. Cabe aqui referir que se fosse começar hoje o estágio a minha abordagem inicial em relação ao estágio teria sido diferente. Noto que no início do estágio sentia uma grande pressão para mostrar trabalho, para fazer tudo corretamente, não cometer erros e estava demasiadamente preocupado com a avaliação que poderia ter. Cometi o erro de esquecer que não existe aprendizagem sem o erro, o que num processo onde é expectável que se erre constantemente levou a que sentisse que não estava preparado para o desafio ou que o lugar de professor não

era o meu. Hoje vejo que o facto de no início ter cometido erros em variadas situações foi o que permitiu o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto professor, entendi o papel fundamental que o erro tem no crescimento e desenvolvimento de um individuo, o que foi uma das lições mais importantes deste estágio.

Relativamente à estratégia utilizada de no planeamento anual intercalar as modalidades a desenvolver ao longo do período, penso que teve sucesso uma vez que os alunos referiram mais de uma vez que desta forma a modalidade a abordar na próxima aula era sempre surpresa e que iam para as aulas na expectativa de descobrir qual a modalidade e o espaço onde iam praticar. Ainda assim em algumas aulas foi necessário alterar a modalidade estipulada ou desenvolver duas modalidades na mesma aula devido a questões técnicas (aproveitamento de espaço), meteorológicas ou outras.

Quanto ao contacto com as turmas propriamente dito, o contacto inicial com a primeira turma foi bastante difícil, dado que nunca tinha lecionado a uma turma tão grande (30 alunos), o que apresentou diversos desafios e dificuldades como a conciliação do número de alunos com o espaço existente para a prática, como estruturar exercícios de modalidades nas quais não tinha tanto conhecimento ou afinidade de forma a dar resposta às carências dos alunos, como organizar os alunos e mantê-los o mais empenhados possível durante a máximo de tempo possível. O trabalho em diferentes espaços foi outro aspeto que me obrigou a refletir e a desenvolver estratégias de organização, dado que cada espaço tinha as suas condicionantes e não permitiam que aplicasse a mesma estratégia de organização nos diferentes espaços. Outro aspeto no qual a minha prestação foi mais fraca neste primeiro momento foi na realização de *feedbacks*, quer motivacionais, quer técnicos aos alunos, dado que estava já assoberbado de condicionantes, como as evidenciadas anteriormente, que não me permitiam focar num aluno ou num grupo de alunos, sem perder o controlo do todo. Reconheço que apresentava uma fraca preparação em termos de conhecimento de algumas modalidades e que o meu portefólio de estratégias de ensino era reduzido. Estes problemas foram colmatados à custa de estudo das modalidades e da forma como os técnicos especialistas destas modalidades desenvolvem os conteúdos com os seus alunos, de forma a conseguir, tão rapidamente quanto possível, planificar e desenvolver conteúdos com os meus alunos. Tenho também de reconhecer que não cumpri todos os objetivos propostos, por várias razões como a falta de conhecimento ou de tempo, o que considero normal num professor que ainda está em formação. No entanto penso que comecei a formar as bases para um desenvolvimento contínuo do meu trabalho.

No segundo período, superado o choque do contacto inicial, consegui preparar e desenvolver um plano de ação de uma forma mais substanciada e mais focada no grupo de alunos com que ia trabalhar. O facto de no início do período ter sido necessário adotar uma postura mais autoritária e mais rígida com os alunos levou a que nas primeiras semanas o clima da aula fosse mais rígido e com mais possibilidades de tensão entre professor-alunos, que foi sendo ultrapassado com o desenrolar do período. Apesar de estes alunos serem de uma faixa etária semelhante aos do primeiro período o tipo de abordagem e de condicionantes foi muito diferente, devido às dinâmicas de funcionamento da turma e às características pessoais dos mesmos. Consegui nesta turma ter uma proximidade muito maior com os alunos, consegui fornecer *feedbacks* técnicos muito mais frequentemente, dar alguns *feedbacks* motivacionais. Senti, nesta turma, a diferença de os alunos olharem para o professor como um guia para os ajudar a melhorar as suas capacidades e pude desenvolver as minhas capacidades de empatia e controlo/condução da turma de uma forma mais integrada dado que os alunos me davam também eles *feedback* acerca do que sentiam em cada momento da aula. Esta turma foi sem dúvida aquela que mais problemas me criou, tanto na lecionação, como no controlo da aula e na empatia. Foi notório desde muito cedo uma divisão da turma o que criou alguns problemas na formação de grupos de trabalho e na motivação de alguns alunos. Tentei mitigar este problema tentando perceber concretamente quais as pessoas que não podiam mesmo trabalhar em conjunto e quais as pessoas que apesar de apresentarem problemas, as podia juntar em grupos de trabalho. A partir daí, começou a ser mais fácil conseguir que toda a turma trabalhasse a um ritmo igual durante as aulas. Tentei conversar e explorar algumas possibilidades de junção elementos em grupos de trabalho, no sentido de tentar mitigar o mau estar entre alguns alunos, no entanto tenho de reconhecer que globalmente não consegui concretizar este objetivo. Faltou-me tempo de contacto e essencialmente conhecimento de estratégias que me permitissem desenvolver este tipo de trabalho com estes alunos. Esta turma foi também essencial para me obrigar a adequar a forma como encaro a minha posição em aula. Nesta turma precisei de sair da minha zona de conforto e ser menos rígido a lidar com os alunos, a fazer mais cedências e a ter uma postura mais negociativa de forma a conseguir captar os alunos e conduzi-los no seu processo de ensino-aprendizagem, contudo sinto que ainda preciso de trabalhar esta flexibilização, algo que necessita de mais contacto com outro tipo de turmas, de contextos e experiência.

O terceiro período, foi o mais desafiante no sentido em que os métodos e ferramentas para a lecionação necessitaram de ser profundamente alterados, caracendo de grande reflexão e adequação às possibilidades técnicas. O facto de não existir um contacto

presencial com os alunos vem dificultar a empatia e o processo de conhecimento mútuo entre professor-aluno que vem acrescentar dificuldade ao processo de ensino-aprendizagem. Este facto condiciona também a capacidade de cativar e fomentar a prática de atividade física e/ou desportiva, bem como o seu controlo. De forma a adequar os conteúdos aos constrangimentos vividos, as aulas passaram a ter um carácter mais teórico, de apresentação e discussão de conteúdos presentes no programa, ainda que a componente prática estivesse sempre presente, ainda que menos ligada às modalidades desportivas do que seria desejável. O facto de nesta turma existirem bastantes alunos que têm vontade de participar e contribuir para a aula, o que é bom, vem por outro lado dificultar o trabalho do professor em ter contacto e em incentivar alunos que não tenham tanta vontade em participar e isso foi um dos maiores problemas/dificuldades sentidos por mim neste período. De forma a combater esta dificuldade tentei ter o cuidado de em todas as aulas providenciar momentos em que apelava a um grupo selecionado de alunos que contribuíssem para a discussão dos temas trabalhados, tendo tido algum sucesso com esta estratégia. Em relação à avaliação, o facto de não possuir elementos da prática motora dos alunos veio condicionar o processo normal de avaliação, pelo que esta se baseou mais na avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos, os seus registos de prática física semanal e em quizzes realizados no fim de cada bloco de conteúdos.

Concluo dizendo que é observável um crescimento naquele que é o meu desempenho enquanto professor de Educação Física, ainda com diversas dificuldades, mas também com ferramentas e estratégias que permitem a procura da solução aos problemas que se levantaram neste percurso. Penso que por muito conhecimento teórico que possamos levar para o estágio, a experiência prática é essencial para vivenciar tanto as dificuldades como os bons momentos que a educação pode oferecer a um professor. Ainda assim, penso que existe uma falha neste mestrado, nas unidades curriculares mais direccionadas para a prática pedagógica como as Didáticas, a Psicologia da Educação e o Ensino de Educação Física, dado que na prática têm um cariz demasiado teórico e em que pouco do que foi abordado teve ligação com as necessidades sentidas durante o estágio pedagógico.

Faço uma nota final em relação ao 2º Ciclo do Ensino Básico, que apesar de não ter tido oportunidade de lecionar, pude observar algumas aulas e ter contacto com uma realidade diferente. Do que observei desta faixa etária pude constatar que é mais exigente em termos de controlo da aula, dado que os alunos têm mais facilidade em perder o foco nos exercícios, tendem a agrupar-se com os colegas que lhes são mais chegados, têm mais dificuldades de coordenação motora, quer intermembros, quer na

coordenação para a manipulação de objetos. Neste contexto penso que seria importante dedicar uma parte das aulas a exercícios de coordenação e agilidade de forma a ajudar no desenvolvimento motor dos alunos, algo que não era realizado nas aulas em que observei onde existia uma grande preocupação apenas pela realização da técnica dos exercícios. Penso que nestas idades a preocupação com a boa execução técnica dos gestos é de importância secundária e que os gestos propostos no PNEF servem como guia para a aprendizagem e desenvolvimento de competências (motoras ou outras), ou seja, são um meio e não um fim.

3.2. Área II – Participação na Escola

3.2.1. Desporto Escolar

A prática regular de exercício físico pode ser dinamizada na escola, quer pela disciplina de EF, quer cumulativamente, pela participação no Desporto Escolar (DE). No DE os alunos têm acesso a algumas horas semanais de treino sistematizado e direcionado ao desenvolvimento de jovens desportistas.

Coube ao GE onde me inseri, orientar as modalidades de Badminton e Multiatividades nos grupos equipa da ESQP de Desporto Escolar (DE), dado que eram também aquelas que estavam delegadas ao Professor Cooperante. No DE existem algumas diferenças metodológicas em relação às aulas de EF, uma vez que por norma os grupos equipa têm menos alunos, os alunos estão mais motivados para a prática, existe uma maior disparidade de idades, uma vez que os escalões incluem alunos com idades distintas.

No início do ano letivo optou-se por distribuir estas modalidades da seguinte forma, eu e um dos meus colegas ficávamos responsáveis pelo Badminton, sendo que cada um ficava responsável pela orientação dos treinos durante um mês. O outro colega, por ter mais afinidade e por trabalhar numa área paralela às Multiatividades, ficou encarregue desta atividade no ano letivo inteiro.

Badminton

De forma a ajustar o horário dos treinos às possibilidades dos alunos, definiu-se no início do ano letivo, que os treinos de Badminton decorreriam segundas e terças-feiras das 13:15 às 14:55, sendo que os estagiários apenas compareciam aos treinos das terças-feiras, dado que, no outro dia tinham aulas na UBI.

No início do ano, foi realizado um torneio “Open Day” para esta modalidade, dinamizado pelo professor cooperante e o GE. Relativamente aos treinos, estes tinham ligeiramente maior afluência nos treinos de terça-feira, dado que era quando a maioria dos alunos inscritos tinham possibilidade de frequentar os mesmos. Os treinos decorriam no Ginásio do Pavilhão, dado que à mesma hora decorriam também os treinos de Ténis. Este grupo pertencia ao escalão de Iniciados, ainda que existissem alguns alunos do escalão de Juvenis que também participavam nos treinos, mas que não competiam. O grupo chegou a ter cerca de 20 participantes assíduos nos treinos, sendo composto maioritariamente por rapazes.

Os planos de treino, eram efetuados e aplicados pelos estagiários, sendo que os planos eram estruturalmente diferentes entre os estagiários. Os meus planos eram compostos, normalmente, por três partes: 1- exercícios de aquecimento específico e agilidade, 2- exercícios técnicos com sequências e 3- minitorneios. Dado que a maioria dos alunos tinha ainda pouco contacto com a modalidade, foi necessário trabalhar a maioria dos gestos técnicos (clear, lob, amortie, remate e serviços) de forma mais focalizada, sendo que algumas vezes foi necessário trabalhá-los em grupos à parte. Outra grande dificuldade prendia-se com os deslocamentos e precisão da colocação do volante no campo adversário, que foi bastante difícil de trabalhar, dado que existia pouco espaço disponível no ginásio para poder ter os alunos em prática orientada e a realizar exercícios ou jogo que necessitasse de campo formal ou de uma aproximação do mesmo. Era também prática comum os orientadores dos treinos, entrarem nos exercícios realizando-os com os alunos, de forma a cativá-los e motivá-los e ao mesmo tempo, poder focalizar e trabalhar aspetos individuais do jogo com cada aluno, o que trouxe alguma melhoria na performance dos mesmos.

Ao longo do ano estavam previstas duas concentrações, uma que foi realizada no Fundão no dia 25 de novembro e outra realizada na ESQP no dia 13 de fevereiro. Na primeira concentração coube ao meu colega acompanhar o professor e os alunos na deslocação. Na concentração na ESQP, coube-me a mim tratar dos procedimentos de inscrição, autorizações, convocatória, e no dia, acompanhamento e motivação dos alunos na competição.

Não existia propriamente um planeamento dos treinos de Badminton, dado que cada estagiário procurava responder a diferentes conteúdos durante ao seu período de leção, não existindo um fio condutor que ligasse os dois planeamentos.

Concentração de Badminton

A 13 de fevereiro, a ESQP teve, à semelhança de outros anos, a oportunidade de organizar uma concentração de badminton. Uma concentração deste tipo exige à escola que receba a concentração algum planeamento e organização, assim foi necessário receber e organizar as inscrições das escolas e formar os quadros de competição, montar o espaço no pavilhão, incluindo a remarcação das linhas dos campos de badminton, a impressão prévia dos boletins de jogo e verificação de outro material da escola, como redes, raquetes e volantes.

A convocatória dos alunos, realizada pelo orientador e alunos, seguiu a linha de orientação utilizada na concentração anterior, no entanto como a competição era “em casa” foi possível levar alguns alunos com menos capacidades, para que também eles pudessem ter o seu contacto com a competição e disfrutarem da mesma, assim conseguiu-se que todos os alunos que participavam nos treinos e tivessem disponibilidade para ir ao torneio o pudessem fazer. Esta concentração contou com a presença de 12 alunos da ESQP, 8 alunos da Escola da Gardunha e Xisto e 6 alunos da Escola de Belmonte.

No dia da prova, foram distribuídas tarefas pelos professores, sendo que me coube acompanhar os alunos da ESQP durante a competição, dando feedback técnico, tático e motivacional, bem como auxiliar os árbitros. De um modo geral a prova correu bem, existiram muito poucos momentos de paragem e observou-se um bom espírito competitivo por parte de todos os alunos e professores. Sublinhar que os alunos da ESQP conseguiram globalmente muito bons resultados, tendo sido apurados alunos em todas as competições para a próxima fase do torneio e conseguido igualmente bastantes pódios.

3.2.2. Ação de Intervenção na Escola

A ESQP é uma escola bastante dinâmica, naquilo a que se refere às atividades realizadas com alunos da escola, quer com alunos de escolas vizinhas. Serão apresentadas algumas das atividades realizadas na escola onde existiu a participação do meu GE.

Dia Europeu do Desporto na Escola

Dia 27 de Setembro, foi comemorado na ESQP o Dia Europeu do Desporto na Escola integrado no Projeto *#BeActive*. Foram promovidas caminhadas com os alunos num

percurso pela Covilhã, de cerca de 2 Quilómetros, de forma a proporcionar uma atividade diferente aos mesmos. Enquanto estagiário esta foi a primeira atividade extra-aulas que tive na ESQP, o que me proporcionou ter um primeiro contacto com os processos organizativos do GEF e com os professores que fazem parte do mesmo, bem como conviver que outros alunos da ESQP.

Open Day Badminton

Decorrido a 8 de outubro, o Open Day de Badminton, de forma dar a conhecer a modalidade aos alunos que chegavam pela primeira vez à ESQP e para tentar cativar alunos que já tinham pertencido à equipa em anos anteriores, ou que nunca tivessem pertencido, mas que quisessem entrar este ano. Verificou-se um relativo sucesso quanto aos objetivos iniciais propostos, dado que a atividade contou com cerca de 20 alunos e muitos destes de inscreveram no DE.

Quanto à organização, esta ficou a cargo do GE e do professor responsável pela modalidade. Durante o torneio foi possível observar a motivação da generalidade dos alunos para a prática de badminton, bem como aferir a capacidade e técnica de jogo de cada um dos participantes.

Corta Mato – Fase Escola

Realizado no dia 15 de novembro, esta prova teve como principal fim apurar os alunos da ESQP para a fase regional. Para um professor esta prova tem duas fases, a primeira prende-se com a organização prévia e a angariação de alunos para participar na mesma, a segunda prende-se com a organização, acompanhamento e motivação dos alunos no dia em que a prova se realiza.

Dado que a ESQP não tem um percurso de corta mato e de forma a tornar a prova mais aliciante para os alunos, esta foi realizada no complexo desportivo em conjunto com outras escolas da cidade. Assim no dia da prova, procedeu-se à organização e acompanhamento dos alunos até ao local da prova, confirmando a suas inscrições e autorizações por parte dos Encarregados de Educação. Já no local de prova procedeu-se à distribuição dos dorsais, explicação do percurso e agrupamento dos alunos por escalões de prova.

Tendo na prova participado mais escolas, esta tornou-se bastante competitiva, tendo os alunos da ESQP mostrado bons resultados, tendo sido muitos deles apurados para a

próxima fase da competição. As medalhas foram dadas na semana seguinte, numa pequena cerimónia na sala dos professores.

Enquanto estagiário esta prova proporcionou-me perceber a organização e logística inerente à prova, bem como ter contacto com outros alunos da escola e das outras escolas da cidade, bem como poder conhecer e conviver com outros professores de EF, o que foi decerto importante na minha formação.

Torneio Interno de Multiatividades

Este torneio, inserido nas atividades da equipa de DE Multiatividades da ESQP, teve como objetivo treinar para a concentração/competição que iria decorrer proximamente. Além dos alunos inscritos nesta modalidade do DE esta atividade contou também com a participação de alunos de uma turma de ensino profissional da ESQP que na altura estavam a abordar este tema nas suas aulas de EF. Assim o torneio teve a participação de 5 equipas de 4/5 elementos cada, que realizaram tarefas preparadas pelo colega estagiário que estava responsável pela modalidade. Participei nesta atividade, ficando a dinamizar uma das estações/tarefa por onde os alunos tinham de passar obrigatoriamente. Esta atividade foi enriquecedora, porque permitiu ter uma visão da organização e objetivos desta modalidade de DE, sendo que pelo tipo de atividades propostas se torna bastante diferente das outras atividades de DE.

Mega Sprinter 2020 – Fase Escola

Decorrido no dia 18 de fevereiro, a atividade do Mega Sprinter – Fase Escola, proporcionou mais uma experiência de contacto com outras atividades inseridas no DE. O Mega Sprinter está dividido em várias provas (quilómetro, *sprint* 40 metros, salto em altura, salto em comprimento e lançamento do peso). Esta prova teve como principal objetivo apurar os melhores alunos em cada para a fase distrital. De forma a agilizar a organização da prova, decidiu-se que todos os alunos realizariam primeiro o *Sprint* e depois o quilómetro. De seguida realizavam as outras provas por escalões, estando sempre as três provas a decorrer em simultâneo.

Enquanto professor, tive a oportunidade contactar com mais alunos da ESQP e ajudar na organização de algumas provas. Assim fui juiz de chegada na prova de *mega sprint* e quilómetro e na prova de salto em altura, além de tentar ajudar tecnicamente os alunos e na sua motivação era também juiz.

Dada a grande procura por parte dos alunos nesta prova teve de existir uma grande organização por parte dos docentes para agilizar todo o processo, bem como um controlo rigoroso dos alunos dado que estavam num espaço fora da escola e de grandes dimensões, que poderia levar os alunos a cometer algum ato que os pudesse ferir, perder ou destruir o material do espaço. Felizmente tudo correu pelo melhor.

Projeto Palmeiras Mais e Melhor Saúde – PMMS

Este projeto dinamizado pelo Grupo de Educação Especial da ESQP, consistiu em acompanhar os alunos com NSP a sessões de hidroterapia, hipoterapia, bem como dinamizar sessões de prática de exercício físico na escola. Dado que existiam dois GE, foi decidido no início do ano que cada grupo ficava maio ano letivo na hidroterapia e na hipoterapia e que a meio do ano trocavam. As sessões semanais de exercício físico eram realizadas alternadamente pelos GE, normalmente acompanhadas pelo professor Nuno Rodrigues e/ou pela professora Dina.

O horário das atividades era o seguinte: terças-feiras de manhã das 9 às 10 horas sessões de exercício físico na ESQP, hidroterapia na Piscina Municipal da Covilhã quartas-feiras das 9 às 10 horas e hipoterapia quintas-feiras das 14:15 às 16 horas na Escola Profissional Agrícola Quinta da Lageosa.

Os planeamentos das sessões de exercício físico ficavam a cargo dos alunos estagiários, que propunham um plano de exercício alternadamente para ser aplicado com os alunos. Normalmente estes planos baseavam-se em jogos, exercícios de equilíbrio, lançamentos ou manipulação de objetos. Não poucas vezes, existiu dificuldade em controlar alguns dos alunos nas sessões devido às suas condicionantes. Ainda assim, parece-me, que foi desenvolvido um bom trabalho com os alunos, tendo-se notado algumas melhorias na sua coordenação motora e disposição para a prática, além de nos aproximar enquanto humanos e professores para esta realidade cada vez mais presente na escola.

Em relação à hidroterapia, o trabalho do GE, resumia-se a apoiar a lecionação dos exercícios propostos pelos professores responsáveis da piscina. Esta terapia ajudou alguns alunos a superar a sua fobia à água e noutros a melhorar as suas capacidades de motoras. Enquanto estagiário e sendo esta uma área na qual trabalho, foi com muito gosto que participei e tentei ajudar ao máximo tanto os professores como os alunos. Descobri que não existem grandes diferenças entre trabalhar os conteúdos abordados com estes alunos como com pessoas sem as suas limitações e foi bastante gratificante

ver a sua alegria e empenho nas aulas. Esta terapia proporcionava também momentos de descontração e melhoria de relação entre os alunos e os professores.

Mega Sprinter 2020 – Fase Distrital

No dia 3 de março, realizou-se no Complexo Desportivo da Covilhã a fase local do Mega Sprinter 2020. Esta competição juntou os alunos apurados das várias escolas do distrito de Castelo Branco, juntando centenas de alunos. Nesta competição e devido à necessidade de dar treino de DE e lecionar uma aula, apenas estive presente na parte da manhã. O meu trabalho nesta atividade foi o acompanhamento dos alunos até ao local de prova, a distribuição dos dorsais de prova, bem como o encaminhamento dos alunos nas diversas provas que iam realizar. Destacar a boa prestação dos alunos da ESQP na prova, onde alguns conseguiram pódios e o respetivamente apuramento para a fase seguinte da prova.

3.2.3. Reflexão Global sobre a Área II

O papel de um professor não pode ser descontextualizado do meio onde se insere. Assim a minha participação como professor estagiário na ESQP foi, é e será um marco fundamental naquilo que é a minha ação como ser humano e como professor.

Com as numerosas experiências que tive neste ano letivo, pude ter a oportunidade de aprender e aprofundar aquilo que são as minhas capacidades como professor e treinador, fora do contexto da disciplina de EF. A organização de atividades ou competições foi outro ponto onde notei um significativo crescimento da minha parte. O contacto com os alunos foi fundamental para aprender e melhorar estratégias de ensino e motivação, em contextos onde o resultado assume um destaque maior do que nas aulas de EF.

Em termos pessoais, a necessidade de organizar e estruturar todas as atividades atempadamente e em comunhão com outras pessoas, foi uma das coisas que mais me custou neste estágio, mas também uma das que mais me enriqueceu, dado que tenho por hábito ter um trabalho mais individualista e de competição com os meus pares (em grande parte devido às experiências da licenciatura) e aqui fui obrigado a trabalhar em sintonia com os meus colegas de forma a que as atividades fossem levadas a bom porto.

O contacto com a Educação Especial foi também um marco para mim, dado que nunca tinha tido grande contacto nem interesse pela área, dado que vinha com uma visão

muito negativa sobre a estruturação e o tipo de trabalho desenvolvido. Porém o facto de ter tido um contacto próximo e recorrente com este grupo, permitiu-me pensar de forma diferente aquilo que é hoje tão importante na escola, a Inclusão. Foi, é certo, um grande desafio no início, mas rapidamente me comecei a sentir confortável a trabalhar com este grupo.

Um lado menos positivo que levo desta experiência é o facto de ainda existirem relativamente poucos alunos a participar nas atividades de DE, sendo que grande parte dos que participam realizam, muitas vezes, as mesmas modalidades em clubes fora da escola. Ainda assim, mesmo com o reduzido número de alunos, muitas vezes torna-se difícil trabalhar com os mesmos devido aos espaços e horários disponíveis para as sessões de desporto escolar. Por exemplo, os treinos de Badminton que lectionei realizavam-se num ginásio, que não permitia muitas possibilidades a um grupo de 20 alunos poderem realizar exercícios mais complexos ou jogos formais, sem que a maior parte tivesse de ficar parada.

Penso que atividades como as Multiatividades poderiam ser melhor estruturadas e aproveitadas, dado que por serem diferentes das típicas modalidades (basquetebol, futsal, etc) podem ter mais interesse para os alunos que procuram atividades diferentes. O facto de os alunos estarem habituados em outros anos a um regime de atividades pontuais, contribuiu para que este ano não se conseguisse que os alunos fossem assiduamente aos treinos. Em parte, parece-me também que a pouca afluência de alunos às Multiatividades se deve a que estes não entendam concretamente do que se trata e das possibilidades de ação que a mesma proporciona. Uma forma de solucionar esta questão seria, as atividades de exploração da natureza contempladas no PNEF fazerem parte das modalidades lecionadas nesta escola, podendo assim canalizar alunos que mostrassem interesse em aprofundar estes conteúdos. Outra possibilidade seria alargar o grupo alvo de alunos a recrutar, que neste caso se cinge aos alunos do secundário, o que é bastante redutor em termos de captação (dado que nesta idade os alunos já costumam ter uma modalidade que praticam regularmente, ou têm outras atividades habituais e têm pouca disponibilidade e/ou vontade de as trocar por uma nova).

Em suma, penso que o DE deveria ser alvo de uma reflexão mais aprofundada pelos seus intervenientes (alunos, professores, direções regionais e nacional) de forma a que se torne mais apelativa e a que existam melhores condições para o seu desenvolvimento.

Quanto às outras atividades realizadas pelo GEF, considero que são sempre meritórias de louvor pelo esforço que este grupo faz em dinamizar e divulgar AF, muitas vezes com prejuízo para os próprios pelo tempo de cedem à preparação das atividades e algumas vezes pelo assumir de alguns custos para que as mesmas se possam desenvolver. Penso que não é comum este tipo de abnegação naquilo que é o sistema de ensino português, sendo estes profissionais nesta área um grande exemplo a seguir. Trabalhar com eles nas diferentes atividades foi sempre um processo de aprendizagem, debate e motivação.

Os dois GE de EF estavam ainda a preparar uma atividade em conjunto com o GEF, no âmbito do DE que foi cancelada devido ao Covid-19. Esta atividade tinha como objetivo premiar os alunos com melhores prestações no DE, quer em termos competitivos, quer em termos respeito pelas regras, empenho e ética. Esta atividade teria lugar em Penha Garcia no mês de abril. Consistiria num percurso de orientação com estações de atividades radicais (escalada, rapel, entre outros), com equipas compostas por alunos de vários grupos equipa do DE da ESQP. Para esta atividade tínhamos já preparado o percurso e a planificação das atividades. Estávamos a tratar do processo de autorização de saída da escola e do transporte para o local, bem como do método de seleção dos alunos que iam integrar o grupo, tendo sido estipulado por motivos logísticos que o grupo teria um máximo de 40 alunos.

3.3. Área III – Relação com a Comunidade

3.3.1. Acompanhamento da Direção de Turma

A Direção de Turma coloca-se como mais um dos desafios inerentes à atividade de um professor. Dado que o meu professor cooperante neste ano letivo não possuía nenhuma Direção de Turma, acompanhei a direção de turma da Professora Fernanda Batista. A turma era o 12º A do curso de Ciências e Tecnologias. Para esta atividade encontrava-me, durante o 1º Período, com a professora todas as quintas-feiras às 8:20 na sala de professores, de forma a organizar o dossier de turma e a tratar quaisquer assuntos relacionados com os deveres de um diretor de turma.

Quanto ao trabalho realizado ao longo de período caracterizou-se basicamente por justificar e alertas para as faltas dos alunos no programa informático para o efeito, sendo que no início o realizava com supervisão da professora e depois passei a fazê-lo sozinho; arquivar os documentos no dossier de turma, sempre que era necessário.

Infelizmente não existiu nenhum contacto com um encarregado de Educação durante o tempo em que estive a desempenhar esta função, o que teria permitido enriquecer a minha aprendizagem.

No fim do período participei também na reunião de conselho de turma, onde realizei informalmente o papel de secretário da Diretora de Turma. Nesta reunião discutiram-se assuntos como a confirmação das avaliações previamente lançadas pelos professores das diferentes disciplinas, a discussão e ponderação das notas atribuídas aos projetos de Cidadania, ponderação e preenchimento de planos de recuperação aos alunos que não tinha conseguido avaliações positivas (pelo menos 10 valores) em alguma disciplina. Por fim foi também realizada a avaliação global do trabalho realizado com a turma em questão pelos diferentes professores, em aspetos como a motivação, o comportamento e as dificuldades gerais da turma.

Em suma, o contacto com a Direção de Turma, permitiu entender quais os deveres e funções de um professor neste cargo, quais os principais processos burocráticos inerentes à função, as dinâmicas necessárias para realizar este cargo ao longo do período/ano, bem como a preparação e liderança de reuniões de conselho de turma e realização da respetiva ata.

3.3.2. Ação de Integração com o Meio

Desde o início da nossa chegada à escola houve preocupação por parte do professor cooperante, em que nós professores estagiários conhecêssemos e nos relacionássemos com o meio escolar. Assim logo no primeiro dia fizemos uma visita guiada à escola e contactamos com funcionários, outros professores de EF e de outras disciplinas, bem como alguns membros da direção da escola.

Participei na reunião inicial de ano, que juntou todos os professores, onde realizei a minha apresentação (oficial) à comunidade docente e direção da escola. Este foi um momento impactante, dado que todos os professores estavam reunidos num auditório a discutir as principais linhas orientadoras da escola para o ano letivo que se iniciava. Foi um momento de partilha e de perceção de algumas dificuldades na organização da escola.

Tive também a oportunidade de participar no Jantar de Natal da ESQP, que reuniu grande parte do corpo docente, que permitiu o convívio e partilha com professores de

outras disciplinas e outros contextos. Foi um momento muito agradável, onde reinou a partilha e boa disposição. Mantive também contacto com funcionários da escola, normalmente de locais onde precisava de resolver algum assunto (pavilhão, reprografia, secretaria). No entanto sempre que possível, se precisasse de me deslocar pela escola para tratar de algum assunto tentava sempre contactar com os restantes funcionários.

3.3.3. Estudo de Turma

Este ano o professor cooperante que supervisionava o GE no qual estive incluído não tinha a seu cargo uma Direção de Turma, por esse motivo apresento os elementos a uma das turmas com a qual tive contacto enquanto estagiário. Assim vou fazer neste ponto referência à turma do 10^oB, do curso de Ciências e Tecnologias, a qual foi a primeira turma com a qual estive responsável.

Esta turma foi composta por 30 alunos, onze rapazes e dezanove raparigas. As suas idades eram compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Destes, três alunos beneficiavam de Ação Social Escolar (ASE), dois com escalão C e um com escalão A. Uma aluna possuía Necessidades de Saúde Permanentes (NSP), no entanto não necessitava de medidas em EF. Nenhum dos alunos era repetente, quer neste ano de ensino, quer num dos anos anteriores. Uma das alunas estava em regime de ensino articulado na variante de música, realizando as aulas de música na EPABI – Escola Profissional de Artes da Beira interior.

Na sua grande maioria os alunos já são colegas de turma desde o 3^o Ciclo, pelo que se notaram dinâmicas de grupo bem estabelecidas desde o início do ano letivo. A maioria dos alunos referiu que EF era uma das suas disciplinas preferidas, sendo que cerca de 10 alunos realizam outras atividades desportivas fora da escola (por exemplo: futebol, futsal, basquetebol). Nesta turma os alunos dividiam-se essencialmente em 3 grupos de trabalho definidos pelas ligações de amizade, ainda assim 5 alunos não estavam claramente inseridos em nenhum dos grupos e permutavam a sua ligação a cada grupo conforme o seu gosto ou necessidade. Em termos de liderança destacaram-se dois alunos a Catarina Pires e o João Nave que assumiam claramente a liderança dos seus grupos de trabalho, no entanto nenhum conseguia assumir o papel de líder da turma. Era visível também uma clara divisão da turma entre sexos, dado que a maioria dos alunos tinha relutância em trabalhar com colegas do sexo oposto.

Em termos motores exista uma clara diferença entre a prestação dos alunos que praticavam atividades desportivas fora da escola em relação ao resto da turma. Quem

não praticava atividades fora da escola revelou ter mais dificuldades de coordenação, tomada de decisão e demorava mais tempo a perceber a organização tática das modalidades. Em relação à aptidão física da turma, com base nos testes do FitEscola, a grande maioria da turma tinha resultados nos patamares saudáveis dos testes, exceptuando nos exercícios de flexibilidade, em especial dos membros inferiores, onde poucos alunos atingiam o patamar da zona saudável, não existindo aqui uma distinção entre quem praticava atividade desportiva e quem não praticava.

3.3.4. Reflexão Global sobre a Área III

Com este estágio pude perceber a importância do diretor de Turma como elemento de coesão entre todos os professores e como elemento de ligação entre os alunos, pais e professores. Fiquei abismado com toda a burocracia que está por detrás do trabalho desta figura e das dificuldades inerentes a este cargo, bem como a sua variação em relação às várias turmas.

Quanto à integração com o meio, posso dizer que foi feito essencialmente com o desenrolar do estágio e com a necessidade que tive em resolver alguns problemas durante o mesmo, que me obrigava a deslocar pela escola e contactar com os vários serviços. É importante esta integração com o meio, dado que quanto melhor nos dermos com os funcionários e com outros professores e quanto mais percebermos quais os processos dentro da escola, mais facilitado pode ficar o nosso trabalho e assim poder desempenhar da melhor forma as obrigações de um professor.

Finalmente em relação ao estudo de turma, penso que é um trabalho que carece de desenvolvimento e aperfeiçoamento ao longo da prática docente e que pode ser bastante importante se se recolherem e analisarem os dados certos. Penso que este é um campo onde tenho de melhorar o meu trabalho enquanto professor, dado que demorei muito tempo a perceber quais as dinâmicas das turmas por onde passei, quais as características individuais mais impactantes naquilo que é o decorrer das aulas e as dinâmicas de grupo existentes em cada turma e que isso teve como consequência algum prejudicar daquilo que foi o decorrer do processo de ensino aprendizagem.

4. Reflexão Final

A profissão docente é hoje em dia uma das mais subvalorizadas no panorama nacional. De facto, ser professor já não significa ter um estatuto de importância e reconhecimento dentro da comunidade onde se insere, muito pelo contrário, é motivo

para desvalorização do seu trabalho e do seu papel na sociedade. Esta é uma ideia que trazia quando iniciei o estágio e que me continua a acompanhar agora que o término.

Outro problema adjacente coloca-se com a educação que acompanha os alunos ao longo do seu percurso escolar. A esta educação refiro-me aos valores morais e éticos, que devem determinar o perfil de ação de um sujeito. Penso que um dos grandes problemas da educação nos dias que correm se deve à falta de entendimento sobre o funcionamento de conceitos como o respeito, trabalho em equipa e autonomia, por exemplo. Outro grande problema parece-me ser a falta de objetivos que muitos alunos têm, nomeadamente em alunos que estão a acabar o ensino obrigatório e que não lhes permitem delinear estratégias que permitam prosseguir um caminho bem identificado quanto ao seu futuro.

Quanto à disciplina de EF é notório o descredito que continua a ter dentro da vivência corrente da escola, sendo que não é vista como uma disciplina de igual importância a outras como a matemática, ou a biologia, por exemplo, mas sim vista como uma disciplina que serve para “ir brincar” ou “ir fazer uns joguinhos”. Esta conceção por parte dos alunos e por parte de outros grupos da comunidade escolar leva a que seja difícil incutir nos alunos o sentimento de darem o seu melhor e de desenvolverem seriamente os conteúdos abordados nesta disciplina. Do meu ponto de vista é, também, tempo de reconhecer que é necessária uma mudança no PNEF, de forma a adequalo aquilo que são as características atuais dos alunos (durante o seu percurso escolar), possivelmente rever as modalidades propostas (incluir modalidades novas que têm tido algum desenvolvimento dentro desta faixa etária, suprir outras); também seria benéfico redesenhar a proposta de desenvolvimento de conteúdos, dado que a atualmente estabelecida não é cumprida (na grande maioria dos casos) e de forma a adaptala às novas conceções de ensino que têm sido implementadas nas escolas.

Apesar do acima alencado não estar diretamente relacionado com o percurso de estágio, são conteúdos que foram várias vezes alvo de reflexão e debate entre mim, colegas de estágio, professores (do ensino superior e ensino secundário) e por isso não poderia deixar de constar nesta reflexão final.

Quanto ao estágio propriamente dito, neste relatório final tentei expor aqui que foram as minhas vivências na escola, de forma tão expositiva e reflexiva quanto me foi possível. O facto de poder ter experienciado a lecionação de várias turmas, o papel do diretor de turma, o “treinador” do grupo equipa de DE, entre outros, permitiu explorar

e desenvolver capacidades diversas, bem como vivenciar momentos cativantes e desafiantes naquilo que é a vida de um professor de EF.

Este ano foi também marcado pela necessidade de adaptação da escola a um contexto nunca antes vivido, dado que com a suspensão das atividades letivas presenciais devido à pandemia do Covid-19, a escola foi obrigada a refletir e desenvolver novas formas de proporcionar o ensino das suas diferentes disciplinas aos alunos. Este marco, permitiu também perceber de uma forma mais notória as dificuldades de uma parte da comunidade escolar em ter acesso aos meios informáticos e digitais, que se toravam indispensáveis à continuação das atividades letivas, bem como às dificuldades de aplicação dos sistemas informáticos normalmente utilizados pela escola de forma a dar resposta a este novo contexto. Espero que este tenha, também, sido o ponto de partida para inovar e desenvolver ferramentas e conhecimentos digitais de apoio à escola, que têm também uso na maioria dos empregos atuais.

Apesar de o contacto que tive este ano ser algo reduzido com aquilo que é a diversidade apresentada pela escola (só lecionei presencialmente duas turmas e observei uma), considero que possuo as competências necessárias que me permitirão desempenhar o papel de docente em qualquer escola e em qualquer ano de ensino, estando também ciente que necessito de continuar a aprender e desenvolver estas competências de forma a tornar-me um bom professor tanto quanto possível, algo que também carece de mais experiência.

Saio com a certeza de que o rigor, a exigência e uma visão mais humanista são pilares essenciais de forma a operacionalizar, evidenciar e credibilizar a disciplina de EF e que serão os pilares que terei de continuar a ter no meu percurso enquanto professor.

5. Referências Bibliográficas

Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Cervantes, C. & Meaney, K. (2013) Examining Service-Learning Literature in Physical Education Teacher Education: Recommendations for Practice and Research, *Quest*, 65(3), 332-353, doi: 10.1080/00336297.2013.773533

Cothran, D., Kulinna, P., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., ... Kirk, D. (2005). A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193–201. doi:10.1080/02701367.2005.10599280

Escola Secundária Quinta das Palmeiras. (2017). Projeto Educativo 2017/2021. Acedido a 15 de Dezembro de 2019, em https://issuu.com/interino/docs/projeto_educativo_2017_-_2021.

Evans, J. (2018). *Physical Education, Sport and Schooling: Studies in the Sociology of Physical Education*. Routledge: London.

Froment, F., Bohórquez, M., & García-González, A. (2019). Credibilidade Docente: Uma Revisión De La Literatura. *Teoría de la Educación*, 32(1), 23-54. doi: dx.doi.org/10.14201/teri.20313

Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish Physical Education Teachers' Self-Reported Use and Perceptions of Mosston and Ashworth's Teaching Styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 248–262. doi:10.1123/jtpe.30.3.248

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., e Mira, J. (2001a). *Programa de Educação Física (2º Ciclo do Ensino Básico)*. Lisboa: Ministério da Educação

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

Lander, N., Eather, N., Morgan, P. J., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2016). Characteristics of Teacher Training in School-Based Physical Education Interventions to Improve Fundamental Movement Skills and/or Physical Activity: A Systematic Review. *Sports Medicine*, 47(1), 135–161. doi:10.1007/s40279-016-0561-6

Lounsbery, M., McKenzie, T., Morrow, J., Monnat, S., & Holt, K. (2013). District and School Physical Education Policies: Implications for Physical Education and Recess Time. *Annals of Behavioral Medicine*, 45(S1), 131–141. doi:10.1007/s12160-012-9427-9

Newell, K. M. (1985). Coordination, Control and Skill. *Advances in Psychology*. 27, 295-317. Doi: doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62541-8

Universidade da Beira Interior (2016). Regulamento do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo). Documento interno, UBI. Covilhã.

Folha em branco

Folha em branco

Capítulo 2 – Investigação e Inovação Pedagógica

1. Introdução

O modelo educativo português, usado atualmente, sofreu relativamente poucas alterações desde a sua criação e aplicação generalizada no século XX, com a intensão de generalizar o ensino por toda a população na Primeira República, posteriormente no Estado Novo, até ao grande investimento em construção e difusão de Escolas Básicas e Secundárias no Pós 25 de Abril (Ministério da Educação, 2003). Este é um sistema de ensino onde os alunos passam muitas horas sentados (muitas das vezes o material não tem as medidas adequadas aos diferentes perfis anatómicos dos indivíduos), sem períodos consideráveis de pausa entre aulas e onde esses períodos de pausa são pouco explorados e dinamizados, quer pelos alunos, quer pelo pessoal docente e não docente e ainda em escolas, muitas vezes, degradadas.

Esta situação contribui em larga escala para os problemas da baixa Atividade Física (AF) nas diferentes faixas etárias das populações, tendo por base os valores do Eurobarómetro, em especial nas populações escolares (Comissão Europeia, 2018). Os benefícios da AF em crianças e jovens em idade escolar estão bem documentados na literatura (Brusseau & Burns, 2018). Contudo um estudo com amostra de 32 países, onde se inclui Portugal, revelou que a maioria das crianças e jovens não acumula os 60 minutos de AF diária recomendados, sendo que menos de 1 em cada 3 o cumpre (Kalman et al., 2015). Segundo Kalman et al. (2015), apenas cerca de 20% dos rapazes e 8% das raparigas portuguesas cumpriam, em 2012, as *guidelines*.

O problema da baixa AF está ligado a diferentes problemas de saúde como a obesidade, hipertensão, diabetes tipo II, problemas esqueléticos e doenças psicológicas (Alves et al., 2015; Alves et al., 2018; Demetriou & Honer, 2012; Nettlefold et al., 2014). Os problemas de saúde anteriormente referidos podem ser precavidos ou controlados com níveis de AF adequados (Alves et al., 2015; Alves, et al., 2018; Huberty et al., 2010; Janssen & LeBlanc, 2010; Nettlefold et al., 2014). Existem outros problemas psicossociais e coordenativos que podem ser resolvidos com a prática de AF, dado que há autores que referem que crianças que praticam mais AF têm um aumento dos níveis de persistência e empenho e possuem melhor desenvolvimento e controlo motor que crianças que não praticam ou praticam pouca AF (Lopes et al., 2011). O problema da baixa AT tende a acompanhar o individuo em idade adulta (Sutherland et al., 2016).

A literatura defende que as crianças e jovens devem fazer pelo menos 60 minutos de Atividade Física Moderada a Vigorosa (AFMV) diária (incluindo pelos menos 30 minutos na escola) e algumas horas de atividade pelo menos moderada (normalmente aceitam-se 120 minutos como objetivo diário), sendo esta de preferência aeróbia; devem também incluir atividades que fortaleçam os músculos e os ossos, pelo menos 3 vezes por semana (Herrmann et al., 2015; Huberty et al., 2010; Janssen & LeBlanc, 2010; Lu et al., 2017; Tremblay et al., 2016; WHO, 2018), devendo as atividades realizadas serem variadas (Huberty et al., 2010) e terem ambos os carateres estruturado e não estruturado (Tremblay et al., 2016). Parece existir um relacionamento entre a falta de atividades que fortaleçam os músculos e ossos e a pobre coordenação motora, com o aumento de casos de fraturas ósseas (Herrmann et al., 2015; Tan et al., 2014), bem como de outras lesões físicas nas crianças e jovens.

Existem autores que defendem que uma boa performance académica e comportamental, estão relacionados com um elevado nível de AF (Burns, Brusseau & Hannon, 2015; Donnelly et al., 2016). Os baixos níveis de AF só serão resolvidos se existir uma alteração dos hábitos de vida da população, através de políticas sustentadas, sendo que um primeiro passo poderá ter sido a Estratégia Nacional para a Promoção da Atividade Física, da Saúde e do Bem-Estar, no âmbito da Direção Geral de Saúde de 2015. Esta estratégia não apresenta a escola como um local privilegiado de fomento da AF, ainda que a literatura descreva a escola como um dos locais naturais de implementação de programas de incremento da AF, dado que todos os jovens são obrigados a estar dentro do sistema de ensino desde os 6 aos 18 anos (Webster, Nesbitt, Lee, & Egan, 2017).

A Educação Física (EF), enquanto disciplina do currículo, é considerada essencial para potenciar o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e disposição para que as crianças construam uma vida fisicamente ativa (Egan et al., 2018). Ainda assim, a literatura refere que as crianças e jovens não conseguem atingir os níveis recomendados de AF durante os anos de ensino (Egan et al., 2018; Russ, Webster, Beets, & Phillips, 2015; Troiano et al., 2008). Assim é de esperar que os indivíduos não levem uma vida fisicamente ativa, com base nas aprendizagens que tiveram em EF.

Surgiu assim a necessidade de modificar e criar estratégias e/ou programas que potenciassesem a prática de AF nos jovens, com base no seu percurso escolar. Contudo, alguns autores consideram que estas intervenções tiveram um impacto mínimo na modificação de comportamentos (Singletary et al., 2019), justificados pela fraca qualidade e quantidade das intervenções realizadas (Russ et al., 2015).

De forma a modificar a escola no sentido de a tornar numa Escola Ativa (EA) ou Escola Compreensiva (EC), como forma de responder aos problemas acima elencados, a literatura refere que os programas multicomponente são aqueles mais têm mostrado sinais de conseguirem modificar comportamentos (Webster et al., 2017).

O *Comprehensive School Physical Activity Program* (CSPAP), é um programa ecológico (Somers et al, 2016) e multicomponente, que pretende promover a AF durante todo o dia escolar (Singletary et al., 2019), mais concretamente possibilitar e incentivar a prática de 60 minutos de AF na escola, diariamente (Carson et al., 2014; Carson, & Webster, 2019; Singletary et al., 2019). Este programa divide-se em cinco componentes chave de atuação: a atuação ao nível da disciplina de Educação Física (EF), ao nível da possibilidade de prática de AF durante o período em que os alunos estão na escola, ao nível da AF praticada antes e depois do período escolar, ao nível da AF praticada pelos funcionários da escola (professores, auxiliares, etc.) e ao nível da família e comunidade envolvente da escola (Carson & Webster, 2019; Singletary et al., 2019; Tannehill, Van Der Mars & MacPhail, 2015). Este programa permite que os cinco componentes possam ser desenvolvidos, quer separadamente, quer em sinergia, de forma a expandir o nível de AF (Egan et al., 2018). Segundo Brusseau et al. (2018) programas multicomponente, como o CSPAP, têm demonstrado eficácia no incremento da AF em crianças e jovens.

Intervenções baseadas no programa CSPAP têm demonstrado resultados muito encorajadores em parâmetros como a melhoria da AF, da saúde, no desenvolvimento de competências motoras, da atenção em sala de aula, na motivação para a prática de AF (Brusseau & Burns, 2018) e psicossociais (Somers et al, 2016). A EF, é vista como a pedra angular do CSPAP, dado que providencia uma oportunidade para os estudantes de ganharem capacidades e conhecimentos que lhes permitam manter-se fisicamente ativos ao longo da vida, bem como de entender a importância da prática de AF como parte de uma vida saudável (Singletary et al., 2019; Webster et al., 2017) e a possibilidade de proporcionar AF de qualidade em contexto de aula (Webster et al., 2017). Os outros quatro componentes do CSPAP pretendem ser um complemento às oportunidades de prática de AF além das aulas de EF (Carson, & Webster, 2019; Webster et al., 2017).

O quadro conceptual do CSPAP propõe quatro níveis de influência interativa que operam em torno de um epicentro (representando os comportamentos de AF dos indivíduos) (McMullen, Chróinín, Tammelin, Pogorzelska, & van der Mars, 2015). Tendo como princípio o trabalho de fora para dentro, o nível macro representa a

cultura do CSPAP presente na comunidade e na escola, a nível exo os líderes dos programas (que tendem a fazer a ligação entre o macro e o meso), a nível meso estão os facilitadores CSPAP (ex. professores de EF) e a nível micro estão os componentes individuais do programa de AF em toda a escola (alunos, professores, pais, entre outros) (Carson et al., 2014). Este conceito é interessante dado que considera a AF na escola devido à sua capacidade de contextualizar a relação entre comportamento motor dos indivíduos, com o contexto escolar e o ambiente envolvente (McMullen et al., 2015).

Alguns países já começaram a enquadrar este programa nas suas escolas, sendo os resultados obtidos animadores. Alguns dos países e seus respetivos programas são (Carson, & Webster, 2019; McMullen et al., 2015; Sutherlnad et al., 2016):

- Estados Unidos da América – *Let's Move Active Schools*, com o intuito de ajudar crianças e jovens a atingir as recomendações de prática de AF fazendo a EF e a AF prioridades nas escolas;
- República da Irlanda – com o *Active School Flag*, com o objetivo de educar e promover fisicamente as comunidades escolares;
- Finlândia – com o *Finnish Schools on the Move*, que pretende criar um ambiente letivo mais ativo e atrativo através da AT;
- Polónia – com o *PE with Class*, de forma a incrementar o nível da AF de crianças e jovens através do programa educativo nacional;
- Alemanha – com o *Bewegte Schule (Moving Schools)*;
- Suíça – com o *Bewegungsfreundliche Schule (Activity-Friendly Schools)*;
- Austrália – com o *Smart Moves*, suportado por três critérios chave, incrementar a AF nas escolas, imbuir a AF nas aulas das várias disciplinas e aumentar a possibilidade de acesso a instalações escolares pela comunidade;
- França – com a criação do *Intervention Centered on Adolescents Physical Activity and Sedentary Behavior*, focado na promoção da AF com ênfase em minimizar barreiras de acesso à prática motora nas horas pós escola.

Carson, Castelli, Beighle, & Erwin (2014) identificaram a liderança como fator fundamental de influência em programas de AF escolar. O professor de EF deve ser o líder em programas de difusão da AF nas escolas (Carson, 2012), quer pelos seus conhecimentos quer pelas competências em organizar, administrar e aplicar os programas (Brusseu & Burns, 2018). Segundo Zhang et al. (2018) as competências incluem ensinar EF de qualidade, organizar programas de AF antes e depois da escola e defender a AF a pais, funcionários, direção e comunidade envolvente.

Associações dos Estados Unidos da América e do Reino Unido sugerem que crianças e jovens entre os 5 e os 17 anos devem participar em aulas de EF, onde 50% do tempo seja em AFMV, de forma a que possam ter ganhos académicos e de saúde (Hollis et al, 2017). Poucos estudos têm sido conduzidos de forma a monitorizar os níveis de AFMV em aulas de EF (Hollis et al, 2017). Três revisões da literatura apontam para resultados abaixo dos recomendados, sendo que Fairclough, & Stratton (2005) referem que os alunos passam entre 27%-47% do tempo de EF em AFMV, Hollis et al. (2015) referem 44.8% e Hollis et al. (2017) referem apenas 34.8–46.2% de tempo em AFMV. Ambos os estudos referem que o cálculo desta medida temporal sofre alterações com o tipo de medições utilizadas, sendo estas o uso de acelerómetros, monitorização da frequência cardíaca, observação sistemática (com ferramentas como o *System for Observing Fitness Instruction Time* (SOFIT) ou misto (utilização de mais de um tipo de medição) (Fairclough, & Stratton, 2005; Hollis et al., 2017), sendo que os resultados se tornam mais fiáveis quando se utiliza o método misto (Hollis et al., 2017). Os níveis de AFMV em aula, também variam de acordo com o tipo de atividades realizadas, rondando os 48% em atividades de fitness, 46% em jogos de invasão (ex. futebol, andebol, basquetebol) e 33% em atividades como dança, desportos gímnicos e desportos de raquete (Fairclough, & Stratton, 2005). Guimarães (2019) observou que numa escola portuguesa, que a AFMV representava 53% do tempo de aula, tendo sido medido apenas recorrendo ao SOFIT, já Marques e Carreiro da Costa (2017) observaram cerca de 60% do tempo em AFMV, utilizando técnica mista (SOFIT e medição da frequência cardíaca).

O objetivo principal deste estudo é implementar e desenvolver o CSPAP na Escola Secundária Quinta das Palmeiras (ESQP), na dimensão curricular, especificamente nas aulas de EF. Os alunos têm no seu currículo escolar entre 135 e 180 minutos de EF por semana obrigatórios e às quais podem acrescer mais 90 a 120 minutos semanais se frequentarem o Desporto Escolar (DE). Para responder ao objetivo do estudo é necessário:

- Identificar as conceções dos professores de EF acerca do ensino de qualidade da sua disciplina;
- Caracterizar as aulas de EF desses professores sob o ponto de vista da intensidade, do conteúdo lecionado e do nível de atividade física dos alunos;
- Delinear estratégias que promovam para uma EF de qualidade, como característica de uma EA.

2. Metodologia

2.1. Participantes

A ESQP situa-se numa zona urbana, com uma população estudantil de cerca de 800 alunos distribuídos entre dois ciclos de ensino (3^o ciclo e secundário). Neste estudo participam 15 turmas do ensino secundário, dos vários cursos existentes, (5 turmas de cada ano de escolaridade). Participaram ainda, 6 professores da área disciplinar de EF (3 masculinos e 3 femininos) que lecionam a disciplina neste ciclo de estudos, seguindo as recomendações do PNEF. Os alunos têm entre 15 e 19 anos de idade e são fisicamente ativos. Dos professores, 5 são do quadro e 1 é contratado, sendo que todos têm 10 ou mais anos de experiência na leção da disciplina.

2.2. Procedimentos

Durante os meses de março e abril foram realizadas as entrevistas aos professores e recolhidos os dados durante as aulas de EF de 90 minutos (2 aulas por turma, 8 a 10 alunos por turma). Posteriormente seria realizada a análise e tratamento dos dados recolhidos (fim do 2^o período, início do 3^o período).

A seleção dos alunos foi aleatória existindo igualdade numérica de sujeitos de ambos os sexos e de serem quatro a seis alunos em cada turma. As recolhas foram realizadas em duas aulas de cada turma, preferencialmente em espaços de prática e/ou modalidades diferentes. Apenas foram observadas modalidades coletivas.

Na realização do estudo foram utilizados 3 instrumentos – cardiófrecuencímetros, SOFIT e entrevistas semiestruturadas aos professores de EF, cujos resultados obtidos a partir destes instrumentos serão cruzados de forma a obter informações mais fiáveis relativamente aos objetivos propostos.

Cardiófrecuencímetros

O recurso a cardiófrecuencímetros serviu para determinar a intensidade de prática dos alunos durante as aulas. Comparado com outros métodos de avaliação de intensidade, este método é relativamente barato, fácil de utilizar, preciso e fiável (Achten & Jeukendrup, 2003). Ao chegar à sessão os alunos eram equipados com os cardiófrecuencímetros e era realizado um teste de verificação do funcionamento do

equipamento. No fim da sessão os equipamentos eram retirados e os dados guardados em suporte informático.

Tradicionalmente aceitam-se os patamares de 140 e 160 batimentos por minuto (bpm) como indicadores de intensidade moderada e vigorosa, respetivamente. Contudo é indicado que o uso destes patamares pode não ser adequado para descrever a intensidade vigorosa em pequenos grupos (Allor & Pivarnik, 2000), devido às variações individuais. Já Stratton (1996) sugere que em indivíduos pubertários valores de acima de 139 bpm para atividade moderada e de 159 bpm para atividade vigorosa são indicadores fiáveis para aferir a intensidade de prática. Existem outros indicadores para avaliar o nível de intensidade do exercício para a zona de AFMV, como a percentagem da Frequência Cardíaca Máxima, que corresponde a 64 a 96% da desta ou o cálculo por METs (ACSM, 2014). De forma a facilitar a análise dos dados e utilizar as metodologias usadas na literatura, optou-se por utilizar o limiar dos 140 bpm como marco de AFMV. Os cardiófrecuenciamentos utilizados foram o modelo Vantage NV (Polar Electro®, Kempele, Finland).

System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT)

O SOFIT é uma ferramenta de avaliação da EF que é capaz de recolher dados da atividade dos alunos, contexto de prática e comportamento do professor, em simultâneo (McKenzie, 2015). As variáveis que podem ser obtidas com este instrumento são de dois tipos: de resultado onde se podem aferir os níveis de AF dos alunos e de processo onde se afere, entre outros, a percentagem de tempo gasto em organização, instrução, jogo, *fitness*, percentagem de tempo que o professor despense a promover AF fora do tempo de aula (McKenzie, 2015; Weaver et al., 2016).

Nesta ferramenta o observador seleciona 4 alunos em cada aula observada (neste caso os mesmos que utilizavam o cardiófrecuenciometro), começando por observar o aluno 1 durante 4 minutos, de seguida foca-se no aluno 2 durante o mesmo tempo e assim sucessivamente até ao fim da aula (McKenzie, 2015). O observador codifica os comportamentos observados em cada uma das categorias, a cada 10 segundos, sendo a observação ao professor realizada durante toda a aula (McKenzie, 2015). O registo dos dados começa quando o professor e 51% dos alunos estiverem presentes na aula e termina quando 50% dos alunos tiverem saído da mesma (McKenzie, 2015). Para uma maior facilidade e fiabilidade na recolha dos dados as aulas devem ser gravadas para posterior análise.

Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas têm como objetivo procurar informação sobre as experiências, a exploração da compreensão, percepções ou construção conceptual dos professores de EF (Braun & Clarke, 2013; Brinkmann, 2013; Josselson, 2013). Estas entrevistas permitem que exista um fio condutor sobre os dados que são necessários recolher, mas com uma flexibilidade que permite desenvolver temas que possam parecer relevantes durante a entrevista. As entrevistas tinham como principal foco perceber a conceção dos professores de EF sobre as suas aulas, nomeadamente a sua estruturação, o tempo de prática motora, possibilidades de desenvolvimento e concretização dos objetivos estabelecidos no PNEF nomeadamente na área da condição física, bem como a percepção da intensidade de prática nas suas aulas.

2.3. Análise e Tratamento de Dados

Após a realização de todas as entrevistas, estas foram transcritas em documento de suporte digital *Word* de forma a respeitar tão fielmente quanto possível o discurso registado. Os dados foram tratados qualitativamente, recorrendo ao processo de Análise Temática (AnT), de forma a avaliar detalhadamente os dados recolhidos (Braun & Clarke, 2013). A AnT decorreu em cinco fases: 1 – leitura dos dados recolhidos nas entrevistas de forma a agrupar os temas pertinentes; 2 – definir os pontos-chave e características mais relevantes; 3 – obtenção de pontos comuns nos discursos bem como o posterior agrupamento de ideias, definição de temas padrão e seleção dos excertos que as representam; 4 – revisão dos temas abordados e seleção dos mais pertinentes para o estudo e 5 – designar os temas seleccionados. Desta AnT resultaram dois temas, “oportunidades” da operacionalização e “barreiras” da operacionalização. Para o tratamento dos dados foram utilizados parâmetros descritivos como a determinação de frequências absolutas e relativas e no tratamento das respostas às questões abertas foi utilizada a análise semântica.

De seguida foram realizadas as recolhas *in loco* de forma a avaliar a intensidade de prática dos alunos nas aulas de EF, com a utilização dos cardiofrequencímetros e da ferramenta de análise SOFIT. Os dados recolhidos foram compilados numa base de dados Excel e a análise estatística foi realizada com recurso ao *Software* SPSS Versão 23.

3. Resultados e Discussão

Devido a dificuldades na autorização para aplicação do estudo e pela suspensão das aulas presenciais decretada de forma a responder à pandemia do Covid-19, não foi possível realizar a recolha de dados *in-loco*, pelo que os dados aqui apresentados são simulados, baseados em dados observados em outras escolas portuguesas e na interação entre o investigador e os professores da ESQP, sendo que os resultados apresentados são aqueles que se assemelham aos resultados que esperaríamos encontrar.

Os resultados apresentados consistem na síntese das ideias elencadas pelos professores de EF da ESQP. Assim pôde-se observar que os professores têm como objetivos providenciar momentos de AF durante as aulas, bem como incentivar à prática de AF fora do contexto escolar, através de um programa eclético com recurso ao ensino de vários desportos, segundo as linhas do PNEF. O facto de os professores não serem “especialistas” em todos os desportos que são abordados é referido como uma debilidade.

Acerca do planeamento das aulas, é visto pela literatura como um processo que resulta numa melhor qualidade de ensino proporcionada, com relação direta com a operacionalização da aula (Dorovolomo, Phan & Maebuta, 2010). Os professores parecem dar importância ao ajustamento das tarefas propostas de acordo com as características de cada turma, tal como refere P1 “(...) quando planeio uma aula tento criar situações em que os alunos estejam o maior tempo possível em atividade”, já P3 diz “Quando penso na aula de uma turma, tenho em consideração aquelas que acho que são as capacidades da mesma e os seus gostos”. Estas conceções estão de acordo com a literatura encontrada, que aponta a necessidade de planear sessões que encorajem a aprendizagem ativa e ao mesmo tempo que sejam estimulantes para os alunos (Dorovolomo, Phan & Maebuta, 2010).

Quanto aos constrangimentos existentes na escola para a lecionação de EF como os espaços disponíveis, a dimensão das turmas e o tempo para a prática, estes são vistos com preocupação, uma vez que limitam as possibilidades de diferenciação e adequação das matérias a lecionar com o perfil das turmas. Na opinião de P4 “o fator espaço é o maior limitador das possibilidades de dinamização da aula”, já P2 refere que “ (...) com trinta alunos o espaço é sempre pouco e a juntar ao tempo em que realmente os alunos estão em prática as aulas acabam por não ser tão ricas.” Relativamente ao número elevado de alunos por turma a literatura refere que tem influência na qualidade de

ensino, principalmente em turmas cujas capacidades dos alunos sejam muito heterogêneas (Bosworth, 2011) o que está de acordo com a percepção dos professores.

No que se refere à qualidade das aulas em relação à predisposição e motivação dos alunos, existe unanimidade entre os professores que referem: “A qualidade também depende e muito da motivação com que os alunos chegam à aula (...)” (P1), “Naturalmente é muito diferente o desenrolar da aula consoante o nível de empenho dos alunos.” (P6). Neste ponto a literatura refere que a motivação para a aprendizagem está dependente de cinco componentes: o professor, o aluno, o conteúdo da aula, o processo de ensino e o contexto ambiental (Williams & Williams, 2011). Assim é necessário eu o professor procure estratégias que possam aumentar a motivação dos alunos controlando e modificando, pelo menos, o processo de ensino e o conteúdo das aulas, de forma a potenciar a qualidade das aulas de EF.

A influência da matéria de ensino a ser abordada na intensidade das aulas não gera acordo entre os professores, uma vez que P5 refere “Qualquer modalidade pode ser trabalha com mais ou com menos intensidade (...) tudo depende da estruturação da aula.”, enquanto que P2 diz “Não é possível trabalhar na mesma intensidade a Ginástica e o Basquetebol, são desportos totalmente diferentes e com ritmos diferentes.” Segundo Hellin, Garcia-Jimenez e Garcia-pellicer (2019) a intensidade da aula também está dependente dos conteúdos abordados na mesma, o que está de acordo com a percepção de P2. Ainda assim a percepção de P5 é suportada por Lonsdale, Rosenkranz, Peralta, Bennie, Fahey e Lubans (2013), que conferem à planificação um fator diferenciador da qualidade da EF fornecida.

Relativamente à operacionalização do planeamento das aulas, os professores referem uma grande preocupação com a rentabilização do tempo de aula e com o espaço utilizado. Sobre a rentabilização do tempo de aula P6 refere “tento ter os alunos em prática o máximo de tempo possível”, P1 diz “(...) planeio tudo para não existirem tempos mortos”. Quanto à rentabilização do espaço é referido que se utilizam estratégias de forma a maximizar as possibilidades de prática pelos alunos. Assim P4 refere “quando o espaço é pouco uma parte da turma realiza a modalidade estipulada para aquele dia e a outra realiza condição física”, P3 reforça dizendo “quando o espaço é pouco, ou seja praticamente em todas as aulas, organizo estações para os alunos estarem a realizar a modalidade no campo disponível enquanto outros estão noutra espaço a realizar condição física”. Estes resultados estão de acordo com a revisão de Lonsdale, Rosenkranz, Peralta, Bennie, Fahey e Lubans (2013) que refere que uma boa

operacionalização de um planeamento cuidado traz ganhos significativos na quantidade e qualidade de AF nos alunos.

A utilização de mais de uma matéria a ser abordada na mesma aula não é consensual uma vez que P1 refere “Quando temos uma turma que não gosta de uma modalidade, por exemplo dança, costumo ter nessa aula outra modalidade para que a motivação dos alunos não seja tão baixa”, já P2 refere que “o tempo das aulas já é tão curto que se em vez de uma modalidade, se trabalhar duas então eles não desenvolvem nenhuma delas como deve de ser...”. Não foram encontrados artigos que tenham explorado esta temática. Contudo é possível que a utilização de mais de uma modalidade em aula possa ter impacto positivo no interesse e motivação dos alunos, visto que pode ser utilizado para ir ao encontro dos interesses dos alunos (Chen & Wang, 2017) e não seja um impedimento às aprendizagens dos alunos desde que o planeamento e a operacionalização da aula apresentem qualidade (Dorovolomo, Phan & Maebuta, 2010).

No que se refere à preocupação dos professores com a aprendizagem dos alunos, existem diferenças dentro do grupo. O professor P5 refere “há um currículo onde se estabelece o que tem de ser ensinado em cada ciclo e nós temos de conseguir que eles aprendam, gostem ou não”, enquanto que P2 “para mim o currículo está desajustado e as condições não são as melhores, por isso é difícil que eles aprendam alguma coisa (...) se eles se mexerem já é bom”, P1 parece ter uma abordagem intermédia dizendo que “temos de seguir o que está estipulado no currículo (...) mas não estamos aqui a criar atletas de rendimento, pelo que a exigência nem sempre tem de ser a mais alta”. Os professores são obrigados a utilizar o currículo como guia para as aprendizagens que devem fornecer aos seus alunos. A partir desta linha orientadora os professores têm liberdade para decidir que métodos e ferramentas utilizar. Dyson (2014) refere que é necessário construir uma atitude positiva à volta da EF de forma a que os alunos se envolvam e tenham gosto na mesma, ao mesmo tempo que lhes são fornecidas tantas possibilidades de prática quanto possível, de forma a que existam aprendizagens duradouras. Assim a concordância ou não com o currículo não é um fator limitador na exigência de trabalho do professor e dos alunos, uma vez que o principal foco que o professor deve ter é proporcionar uma educação de qualidade.

Na Tabela 10 podemos observar o nível de intensidade de prática dos alunos nas duas aulas observadas de cada professor. De forma a simplificar a análise dos dados, as aulas observadas correspondem a modalidades coletivas, uma vez que a literatura refere que existem diferenças entre significativas na intensidade das aulas entre modalidades

coletivas e modalidades individuais (Hellin, Garcia-Jimenez & Garcia-Pellicer, 2019). Podemos também observar que na média geral 51% do tempo de aula é realizado acima do nível Moderado a Vigoroso.

Tabela 10. Intensidade das Aulas por Cardiófrecuencimetro

	Observação 1	Observação 2	M±DP
	% AFMV	% AFMV	% AFMV
P1	46	45	45.5±0.7
P2	35	38	36.5±2.1
P3	51	52	51.5±0.7
P4	56	52	54.0±2.8
P5	59	61	60.0±1.4
P6	57	62	59.5±3.5
Total			51.17±8.71

É também possível observar que existe alguma discrepância entre os valores encontrados entre as aulas dos vários professores. Os alunos de P1 e P2 têm níveis de intensidade inferiores a 50%, sendo que os alunos de P2 apresentam valores preocupantes de apenas 36,5% do tempo em AFMV. Já P3 e P4 apresentam valores acima de 50% e perto da média geral (51%), enquanto P5 e P6 apresentam valores de tempo de intensidade mais elevados (cerca de 60%). Em média os valores encontrados com recurso a este sistema de monitorização são mais elevados do que os encontrados na literatura encontrada (Vidoni, Azevedo, & Eberline, 2012).

Na Tabela 11, podemos encontrar os dados obtidos pelo SOFIT. Desde logo podemos comparar os valores no nível de intensidade com os da tabela anterior. Ambos os instrumentos têm como resultado valores superiores a 50% do tempo em AFMV, sendo que no SOFIT este valor é de 52% e com os cardiófrecuencimentos 51%. Estes resultados são consistentes com alguma da literatura encontrada, dado que Marques e Carreiro da Costa (2017) apresentam resultados na ordem dos 60% e Guimarães (2019) apresenta resultados de 53% de tempo de aula em AFMV. Observam-se diferenças nos resultados em relação à % de tempo em AFMV, quando observamos os dados de cada P, isto pode ser explicado pela diferença de metodologia de contabilização da AFMV, dado que os cardiófrecuencímetros medem a resposta fisiológica dos indivíduos durante todo o tempo da aula e no SOFIT mede-se o tipo de atividade realizado por períodos temporais ao longo da aula.

Tabela 11. Dados SOFIT

Categoria	% Tempo de Aula							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	M±DP	
Comportamento do Aluno	Deitado	1	5	1	1	1	3	2.00±1.67
	Sentado	20	30	19	16	12	9	17.67±7.34
	Em Pé	32	32	27	28	28	24	28.50±3.08
	Andar	32	20	33	35	36	38	32.33±6.41
	Muito Ativo	15	13	20	20	23	26	19.50±4.85
	Moderado a Vigoroso	47	33	53	55	59	64	51.83±10.85
Contexto da Aula	Organização	20	35	33	20	18	21	24.50±7.45
	Informação	10	29	12	15	12	12	15.00±7.04
	Aptidão Física	8	10	12	6	7	19	10.33±4.76
	Exercícios	35	13	15	33	31	11	23.00±11.10
	Jogos	24	8	27	26	31	37	25.50±9.73
	Outros	3	5	1	0	1	0	1.67±1.97
Comport. do Professor	Feedback relativo à tarefa da aula	48	40	58	62	36	53	49.50±10.15
	Feedback de incentivo à AF fora da aula	30	0	13	25	16	0	14.00±12.44
	Sem Incentivo	22	60	29	13	48	47	36.50±17.96

No geral os alunos despendem a maior parte das aulas a andar (32%), sendo considerada Atividade Física Moderada, seguido de estar em pé (28%) e muito ativo (19%) considerado Atividade Física Vigorosa. Alunos de 4 professores estiveram mais de 50% do tempo de aula em AFMV durante as observações e 1 professor providenciou mais de 60% do tempo de aula em AFMV. Os resultados mostram ainda que dois professores não conseguiram providenciar 50% de tempo em AFMV, sendo que um não consegue providenciar sequer 40% de tempo em AFMV. Estes resultados são superiores aos encontrados na literatura estrangeira, onde numa revisão da literatura de Smith, McKenzie e Hammons (2019) se encontra, em média, 42% do tempo de aula em AFMV e outra onde Hollis et al. (2017) encontram 44%; e ligeiramente inferiores aos encontrados na literatura portuguesa com valores perto dos 60% (Marques, Ferro, Diniz & Costa, 2011; Marques & Costa, 2015; Marques, Ferro, Martins & da Costa, 2017).

Relativamente à categoria contexto da aula, estas assentam principalmente em momentos de jogo (25%), seguido do tempo despendido na organização da aula (24%) e da realização de exercícios (23%), o que está de acordo outros estudos realizados em Portugal (Marques, Ferro, Diniz & Costa, 2011; Marques & Costa, 2015; Marques,

Ferro, Martins & da Costa, 2017) e em desacordo com o encontrado na literatura estrangeira (Smith, McKenzie & Hammons, 2019) onde a maior parte do tempo é gasta na organização da aula, seguido da prática de exercícios técnicos. Segundo Siedentop (1991) dispender mais de 20% do tempo na organização da aula significa que os professores têm dificuldades em organizar a turma. Ainda assim estes resultados são consistentes com a literatura encontrada (Marques & Costa, 2015; Marques, Ferro, Martins & da Costa, 2017; Smith, McKenzie & Hammons, 2019) e podem ser explicados por vários fatores como a adequação da aula ao espaço disponível e ao tamanho da turma.

Relativamente às atividades com foco no desenvolvimento da aptidão física os alunos passaram em média 10% do tempo de aula na realização das mesmas (com variação entre professores entre os 6 e os 19%), um resultado semelhante ao encontrado por Marques, Ferro, Martins e Costa (2017), mas inferior ao encontrado na literatura internacional com valores a rondar os 15% (Smith, McKenzie & Hammons, 2019).

Sobre a categoria relativa ao comportamento do professor podemos observar que 49% do tempo foi despendido com *feedback* relativo às tarefas da aula (sendo que estes valores oscilam entre 36 a 62% entre professores), resultado bem superior ao encontrado na revisão de Smith, McKenzie e Hammons (2019), onde apenas 28% do tempo era gasto a dar feedback, 14% foi destinado ao incentivo da prática de AF fora das aulas e em 36% do tempo de aula não existiram incentivos, bem abaixo dos valores encontrados na literarutura estrangeira de 71% (Smith, McKenzie & Hammons, 2019).

Podemos observar que os professores pretendem seguir as recomendações do PNEF, ou seja, têm os mesmos objetivos a alcançar. É visível que alguns professores têm a intenção de adequar as matérias lecionadas com os gostos dos alunos, o que está de acordo com alguma da literatura encontrada (Marques, Ferro, Martins & Costa, 2017). Este grupo também demonstra preocupação em maximizar o tempo em que os alunos estão efetivamente em prática motora ao elaborar estratégias como o trabalho por estações e o uso de tarefas de condição física paralelas à modalidade da aula. Os dados positivos relativamente ao tempo dos alunos em AFMV comparados com outros estudos internacionais podem estar relacionados com as diferenças entre os currículos (Hollis et al., 2017) e/ou o facto de só terem sido observadas aulas de modalidades coletivas, visto que segundo a literatura neste tipo de modalidades é mais fácil os alunos estarem em patameres de intensidade mais elevados (Hellin, Garcia-Jimenez & Garcia-Pellicer, 2019), sendo no entanto ligeiramente mais baixos do que noutros

estudos realizados em escolas portuguesas o que pode indicar uma qualidade de ensino mais baixa nesta escola.

Apesar de os professores da ESQP apresentarem algumas diferenças em relação às orientações educacionais, o facto de as orientações curriculares serem estabelecidas em grupo vem mitigar as diferenças individuais, contribuindo para o nivelamento dos conhecimentos e das oportunidades concedidas aos alunos. Contudo não é observável qualquer metodologia que venha resolver o problema que resulta da falta de especialização em algumas modalidades por parte dos professores. Este facto faz com que exista uma dificuldade de os professores lecionarem corretamente e eficazmente essas modalidades com custos para o aproveitamento dos alunos. Esta debilidade poderá ser mitigada se o grupo passar a ter um compromisso colaborativo, que segundo Marques e Costa (2015) potenciará a aprendizagem dos alunos, bem como os seus níveis de AF.

4. Conclusão

Foi feita a tipificação e diagnóstico à ESQP de forma a caracterizar esta instituição na dimensão curricular da disciplina de EF, como base para desenvolver um projeto de EA na mesma.

Pôde observar-se que existe uma preocupação do corpo docente quanto aos níveis de AF dos alunos, quer dentro quer fora das aulas de EF, bem como na preparação de aulas com densidade motora apropriada. Para isto os professores recorrem a diversas estratégias entre as quais o trabalho por estações com a prática de condição física paralelamente às modalidades abordadas. Contudo os professores referem algumas dificuldades de operacionalização das aulas devido aos constrangimentos espaciais aliado ao número elevado de alunos por turma.

Relativamente aos dados recolhidos, observa-se que a maioria dos professores consegue proporcionar 50% de tempo em AFMV sendo este um bom indicador da qualidade das aulas. É de realçar que apenas foram monitorizadas aulas de modalidades coletivas que pelas suas características têm percentagens de tempo em AFMV mais elevadas, o que traz alguma preocupação com uma possível avaliação integrando aulas com modalidades individuais, principalmente para os professores com níveis de intensidade mais baixos.

Este estudo teve como limitações a impossibilidade da recolha de dados *in-loco* no que resulta que os dados apresentados sejam bastante subjetivos de acordo com a perceção do investigador, o facto de a escola ter integração de dois ciclos de estudo e apenas estar a ser analisado um deles, o que pode dificultar a criação de estratégias globais eficazes para tornar a ESQP uma EA. Outra limitação prende-se com a limitação do número de sessões observadas, que impede uma análise mais exaustiva dos hábitos de ensino aprendizagem que decorrem ao longo do ano e ao longo dos diferentes anos letivos. Sugere-se em que futuros estudos seja medida a quantidade de tempo em que os alunos estão em prática, comparar os tempos de prática em diferentes espaços. Outro fator que seria interessante avaliar seria a comparação dos níveis e qualidade da atividade dos alunos em aula, com aulas lecionadas com professores especialistas na modalidade vs professores não especialistas.

Ainda assim é possível a partir dos dados observados estipular algumas recomendações para os docentes de EF da ESQP e para a direção:

- Proporcionar uma adequação do número de turmas a realizar aulas de EF em simultâneo, uma vez que o número de alunos por turma não pode ser alterado sem permissão do Ministério da Educação, a direção de escola deveria desenvolver uma planificação dos horários que permitisse ter menos turmas a praticar EF em simultâneo e assim permitir uma melhoria das condições espaciais para as aulas;
- Criar, dentro do Grupo de EF, um responsável pela dinamização de Escola Ativa nas suas 5 componentes;
- Elaborar um plano abrangente com vista à EF para a saúde, uma vez que não foi possível observar de que forma os professores planificam e executam a leção dos conteúdos referentes à EF como fator potenciador de saúde;
- Embora exista uma grande preocupação por parte do grupo de EF em responder às metas do Ministério e as Aprendizagens essenciais, este é um processo longe de estar concluído, pelo que seria interessante estabelecer um sistema mais exaustivo e fiável de avaliação do sistema de ensino aprendizagem;
- Dinamizar e potenciar o trabalho colaborativo dentro do Grupo de EF tendo em vista a excelência.

5. Referências Bibliográficas

Achten, J., & Jeukendrup, A. E. (2003). Heart Rate Monitoring. *Sports Medicine*, 33(7), 517–538. doi:10.2165/00007256-200333070-00004

American College of Sports Medicine. (2014). *Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. 9th Edition. Baltimore: ACSM.

Alves, A., Marta, C., Neiva, H., Izquierdo, M., & Marques, M. (2015). Concurrent training in prepubescent children: the effects of eight weeks of strength and aerobic training on explosive strength and VO₂max. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(7), 2019–2032. doi: 10.1519/JSC.0000000000001294

Alves, A., Marta, C., Neiva, H., Izquierdo, M., & Marques, M. (2018). Concurrent training in prepubertal children: An update. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(3), 682–697. doi: 10.14198/jhse.2018.133.18

Allor, K. & Pvarnik, J. (2000). Use of Heart Rate Cutpoints to Assess Physical Activity Intensity in Sixth-Grade Girls. *Pediatric Exercise Science*, 12(3), 284–292. Doi: doi.org/10.1123/pes.12.3.284

Bosworth, R. (2011). Class size, class composition, and the distribution of student achievement. *Education Economics*, 22(2), 141–165. doi: 10.1080/09645292.2011.568698

Burns, R., Brusseau, T., & Hannon, J. (2015). Effect of a Comprehensive School Physical Activity Program on School Day Step Counts in Children. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(12), 1536–1542. doi: 10.1123/jpah.2014-0578

Brusseau, T., & Burns, R. (2018). The Physical Activity Leader and Comprehensive School Physical Activity Program Effectiveness. *Biomedical Human Kinetics*, 10(1), 127–133. doi: 10.1515/bhk-2018-0019

Brusseau, T., Hannon, J., Fu, Y., Fang, Y., Nam, K., Goodrum, S., & Burns, R. (2018). Trends in physical activity, health-related fitness, and gross motor skills in children during a two-year comprehensive school physical activity program. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(8), 828–832. doi: 10.1016/j.jsams.2017.12.015

Carson, R. (2012). Certification and Duties of a Director of Physical Activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(6), 16–29. doi:10.1080/07303084.2012.10598790

Carson, R., Castelli, D., Beighle, A., & Erwin, H. (2014). School-Based Physical Activity Promotion: A Conceptual Framework for Research and Practice. *Childhood Obesity*, 10(2), 100–106. doi:10.1089/chi.2013.0134

Carson, R., Castelli, D., Pulling Kuhn, A., Moore, J., Beets, M., Beighle, A., ... Glowacki, E. (2014). Impact of trained champions of comprehensive school physical activity programs on school physical activity offerings, youth physical activity and sedentary behaviors. *Preventive Medicine*, 69, S12–S19. doi:10.1016/j.ypmed.2014.08.025

Carson, V., & Spence, J. C. (2010). Seasonal Variation in Physical Activity among Children and Adolescents: A Review. *Pediatric Exercise Science*, 22(1), 81–92. doi:10.1123/pes.22.1.81

Carson, R., & Webster, C. (2019). *Comprehensive School Physical Activity Programs: Putting Research into Evidence-Based Practice*. Human Kinetics: Champaign, IL.

Centers for Disease Control. (2013). Make a difference at your school. USA. Acesso em 30 de Novembro de 2019

Chen, A., & Wang, Y. (2017). The Role of Interest in Physical Education: A Review of Research Evidence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 313–322. doi:10.1123/jtpe.2017-0033

Comissão Europeia. (2018). Eurobarómetro Especial 472. União Europeia. doi:10.2766/s99562

Corbin, C. B., & Lindsey, R. (2004). *Fitness for Life* (5th ed). Champaign, IL: Human Kinetics

Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144–152. doi:10.1080/02701367.2014.904155

Demetriou, Y., & Höner, O. (2012). Physical activity interventions in the school setting: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 186–196. doi:10.1016/j.psychsport.2011.11.006

Donnelly, J., Hillman, C., Castelli, D., Etnier, J., Lee, S., Tomporowski, P., & Szabo-Reed, A. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222. doi:10.1249/mss.0000000000000901

Dorovolomo, J., Phan, H., & Maebuta, J. (2010). Quality lesson planning and quality delivery: do they relate?. *International Journal of Learning*, 17 (3), 447–456.

Egan, C., Webster, C., Stewart, G., Weaver, R., Russ, L., Brian, A., & Stodden, D. (2018). Case study of a health optimizing physical education-based comprehensive school physical activity program. *Evaluation and Program Planning*. doi:10.1016/j.evalprogplan.2018.10.006

Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). Physical Activity Levels in Middle and High School Physical Education: A Review. *Pediatric Exercise Science*, 17(3), 217–236. doi:10.1123/pes.17.3.217

Guimarães, M. (2019). *A formação de professores de educação física: percepções e práticas no final da formação inicial* (Tese de Doutoramento). ULHT: Lisboa.

Hellin, M., Garcia-Jimenez, J., & Garcia-Pellicer, J. (2019). Intensity of physical education lessons in children according to the type of activity: soccer, badminton, aerobics and motor skills. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(1), 603-610. Doi: 10.7752/jpes.2019.01088

Herrmann, D., Buck, C., Sioen, I., Kouride, Y., Marild, S., & Ahrens, W. (2015). Impact of physical activity, sedentary behaviour and muscle strength on bone stiffness in 2–10-year-old children-cross-sectional results from the IDEFICS study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1). doi:10.1186/s12966-015-0273-6

Hollis, J., Sutherland, R., Williams, A., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., ... Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1). doi:10.1186/s12966-017-0504-0

Hollis, J., Williams, A., Sutherland, R., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., ... Wiggers, J. (2015). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous

physical activity levels in elementary school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 86, 34–54. doi:10.1016/j.ypmed.2015.11.018

Huberty, J., Siahpush, M., Beighle, A., Fuhrmeister, E., Silva, P., & Welk, G. (2011). Ready for Recess: A Pilot Study to Increase Physical Activity in Elementary School Children. *Journal of School Health*, 81(5), 251–257. doi:10.1111/j.1746-1561.2011.00591.x

Janssen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. doi:10.1186/1479-5868-7-40

Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. New York

Kalman, M., Inchley, J., Sigmundova, D., Iannotti, R., Tynjala, J., Hamrik, Z., ... Bucksch, J. (2015). Secular trends in moderate-to-vigorous physical activity in 32 countries from 2002 to 2010: a cross-national perspective. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl 2), 37–40. doi:10.1093/eurpub/ckv024

Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E., Andersen, L., & Martin, B. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923–930. doi:10.1136/bjsports-2011-090186

Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56(2), 152–161. doi:10.1016/j.ypmed.2012.12.004

Lopes, V., Rodrigues, L., Maia, J., & Malina, R. (2010). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 663–669. doi:10.1111/j.1600-0838.2009.01027.x

Lu, C., Stolk, R., Sauer, P., Sijtsma, A., Wiersma, R., Huang, G., & Corpeleijn, E. (2017). Factors of physical activity among Chinese children and adolescents: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1). doi:10.1186/s12966-017-0486-y

Marques, A., & Costa, F. (2017). Educar para um estilo de vida ativo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(37), 109-123. Acesso em 30 de Março de 2020 de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/253/240>

Marques, A., Ferro, N., Martins, J., & Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13(1), 100-111

Ministério da Educação. (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, Espanha.

McKenzie, T. (2015). *SOFIT (System for Observing Fitness Instruction Time): Description and procedures manual*. San Diego State University: San Diego.

McMullen, J., Ní Chróinín, D., Tammelin, T., Pogorzelska, M., & van der Mars, H. (2015). International Approaches to Whole-of-School Physical Activity Promotion. *Quest*, 67(4), 384–399. doi:10.1080/00336297.2015.1082920

Nettlefold, L., McKay, H., Warburton, D., McGuire, K., Bredin, S., & Naylor, P. (2010). The challenge of low physical activity during the school day: at recess, lunch and in physical education. *British Journal of Sports Medicine*, 45(10), 813–819. doi:10.1136/bjism.2009.068072

Parker, M. (1989). *Academic Learning Time-Physical Education (ALT-PE)*, 1982 Revision. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (pp. 195-206). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ridgers, N., Salmon, J., Parrish, A.-M., Stanley, R., & Okely, A. (2012). Physical Activity During School Recess. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(3), 320–328. doi:10.1016/j.amepre.2012.05.019

Russ, L., Webster, C., Beets, M., & Phillips, D. (2015). Systematic Review and Meta-Analysis of Multi-Component Interventions through Schools to Increase Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(10), 1436–1446. doi:10.1123/jpah.2014-0244

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Silverman, S., Devillier, R., & Ramírez, T. (1991). The Validity of Academic Learning Time–Physical Education (ALT–PE) as a Process Measure of Achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(3), 319–325. doi:10.1080/02701367.1991.10608729

Smith, N. J., McKenzie, T. L., & Hammons, A. J. (2019). International Studies of Physical Education Using SOFIT: A Review. *Advances in Physical Education*, 9, 53-74. Doi: doi.org/10.4236/ape.2019.91005

Singletary, C., Weaver, G., Carson, R., Beets, M., Pate, R., Saunders, R., ... Moore, J. (2019). Evaluation of a comprehensive school physical activity program: Be a Champion!. *Evaluation and Program Planning*, 75, 54-60. doi:10.1016/j.evalprogplan.2019.04.003

Stalsberg, R., & Pedersen, A. (2010). Effects of socioeconomic status on the physical activity in adolescents: a systematic review of the evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(3), 368–383. doi: 10.1111/j.1600-0838.2009.01047.x

Stratton, G. (1996). Children’s heart rates during physical education lessons: a review. *Pediatric Exercise Science*, 8(3), 215-233. Doi: doi.org/10.1123/pes.8.3.215

Somers, C., Centeio, E., Kulik, N., Garn, A., Martin, J., Shen, B., ... McCaughtry, N. (2016). Academic and Psychosocial Outcomes of a Physical Activity Program With Fourth Graders. *Urban Education*, 004208591666895. doi:10.1177/0042085916668951

Sutherland, R., Campbell, E., Lubans, D., Morgan, P., Okely, A., Nathan, N., ... Wiggers, J. (2015). “Physical Activity 4 Everyone” school-based intervention to prevent decline in adolescent physical activity levels: 12 month (mid-intervention) report on a cluster randomised trial. *British Journal of Sports Medicine*, 50(8), 488–495. doi:10.1136/bjsports-2014-094523

Tan, V., Macdonald, H., Kim, S., Nettlefold, L., Gabel, L., Ashe, M., & McKay, H. (2014). Influence of Physical Activity on Bone Strength in Children and Adolescents: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Journal of Bone and Mineral Research*, 29(10), 2161–2181. doi:10.1002/jbmr.2254

Tannehill, D., Van Der Mars, H. and MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington, MA: Jones and Bartlett Learning.

Teixeira, P., Carraça, E., Markland, D., Silva, M., & Ryan, R. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 78. doi:10.1186/1479-5868-9-78

Tremblay, M., Carson, V., Chaput, J.-P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., & Zehr, L. (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 (Suppl. 3)), S311–S327. doi:10.1139/apnm-2016-0151

Troiano, R., Berrigan, D., Dodd, K., Mâsse, L., Tilert, T., & Mcdowell, M. (2008). Physical Activity in the United States Measured by Accelerometer. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(1), 181–188. doi:10.1249/mss.ob013e31815a51b3

Weaver, R. G., Webster, C. A., Erwin, H., Beighle, A., Beets, M. W., Choukroun, H., & Kaysing, N. (2016). Modifying the System for Observing Fitness Instruction Time to Measure Teacher Practices Related to Physical Activity Promotion: SOFIT+. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 20(2), 121–130. doi:10.1080/1091367x.2016.1159208

Webster, C., Nesbitt, D., Lee, H., & Egan, C. (2017). Preservice Physical Education Teachers' Service Learning Experiences Related to Comprehensive School Physical Activity Programming. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 430–444. doi:10.1123/jtpe.2016-0191

Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-23.

World Health Organization. (2018). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*.

Vale, S., Silva, P., Santos, R., Soares-Miranda, L., & Mota, J. (2010). Compliance with physical activity guidelines in preschool children. *Journal of Sports Sciences*, 28(6), 603–608. doi:10.1080/02640411003702694

Vidoni, C., Azevedo, L., & Eberline, A. (2012). Effects of a group contingency strategy on middle school physical education students' heart rates. *European Physical Education Review*, 18(1), 78–96. doi:10.1177/13563336x11430652

Yao, C., & Rhodes, R. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 10. doi:10.1186/s12966-015-0163-y

Zhang, X., Gu, X., Zhang, T., Keller, J., & Chen, S. (2018). Comprehensive School Physical Activity Programs: Recommendations for Physical Education Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(5), 11–18. doi:10.1080/07303084.2018.1440268

Anexos

Exemplo de plano de aula




Universidade da Beira Interior
Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário
Estágio Pedagógico da Escola Quinta das Palmeiras – 2019/2020



Unidade Didática: Voleibol	Data: 24/1/2020 Aulas 65 e 66	Sumário: Desenvolvimento das capacidades técnicas base do voleibol.	Professor Estagiário: Diogo Pinto	Nº de Alunos: 29
	Duração: 90 min			
Nível: Avançado	Local: Ginásio		Professor Orientador: Nuno Rodrigues	Material: 12 bolas de voleibol 20 sinalizadores 1 rede 1 radio
	Ano/Turma: 11ºD			

	Objetivos	Descrição do Exercício	Componentes Críticas do Movimento	Material	t
PARTE INICIAL	- Chegada dos alunos ao Pavilhão; - Marcação de Presenças; - Apresentação dos conteúdos e objetivos da aula.	Informação Teórica acerca da lecionação da aula em questão.			10'
AQUECIMENTO	Fomentar dinâmicas de grupo entre os alunos; Aumentar a amplitude articular; Ativação cardiorrespiratória.	Os alunos iniciam a aula com uma corrida ligeira a volta do pavilhão. De seguida realizam exercícios de mobilização articular. De seguida os alunos escolhem um jogo pré desportivo para jogar.		Condiciona do escolha dos alunos	10'
PARTE FUNDAMENTAL	Desenvolver capacidades técnicas base do voleibol.	A aula é realizada em estações. Os alunos trocam de estação a ordem do professor. Ex.1 Força Nesta estação serão realizados exercícios de força. -20 agachamentos; -10 flexões; -20 abdominais; -10 burpees; -20 lounge; -30 mounteinclimbers. Ex.2 Passo alto contra parede	Passo alto de frente: membros inferiores fletidos, com os pés afastados à largura dos ombros e um mais à frente que o outro, membros superiores ligeiramente fletidos, com os cotovelos virados para a frente, com as mãos em cima da cabeça e dedos bem afastados, impulsionar a bola com a extensão total dos braços; Manchete: a partir da posição base, estendemos os membros superiores para a frente, juntando as mãos em forma de concha e realizando contato com a bola na	12 bolas de voleibol sinalizadores	40'

		<p>Dispostos em linha de frente para a parede os alunos realizam passe alto contra a parede, com o intuito de passar a bola o mais alto possível.</p> <p>Variante: -Aumentar ou diminuir a distância para a parede; -Competição entre os colegas, por exemplo número de passes.</p> <p>Ex.3 3vs3 (Passe+manchete) Os alunos realizam jogo condicionado as técnicas de passe e manchete.</p> <p>Variante: -</p> <p>Ex.4 Voleibol sentado Os alunos realizam jogo de voleibol sentado, utilizando apenas passe e manchete.</p> <p>Variante: -Aumentar ou reduzir o tamanho do campo; -Permitir outros gestos técnicos; -Pontos bônus em determinadas áreas do campo.</p>	<p>zona do antebraço, impulsionando a bola para cima e para a frente;</p>		
	<p>Desenvolver capacidade de jogo.</p>	<p>Os alunos realizam jogo, em equipas de 6 elementos.</p> <p>Ganha a equipa que conseguir marcar 2 pontos consecutivos. Jogam 4 equipas em simultâneo, sendo que a que está de fora realiza trabalho técnico ou de condição física enquanto aguarda.</p>	<p>Serviço por baixo: com a bola numa mão e com o pé do lado da bola colocado mais à frente, no momento em que é realizado o serviço, o pé contrário avança e a mão contrária, que está estendida atrás, faz contato com a bola utilizando a palma da mão de forma a que a bola ultrapasse a rede;</p> <p>Serviço por cima: com um dos membros superiores esticado a segurar a bola no alto, o membro contrário está fletido atrás (tipo ténis), a bola que segura a bola vai levantá-la no ar enquanto o membro contrário vai tocar a bola de mão aberta e rígida para que esta passe para o campo oposto por cima da rede;</p> <p>Remate: no remate damos dois a três passos de balanço em direção</p>	<p>6 Bolas de voleibol, sinalizador es e rede de voleibol</p>	<p>15'</p>

			<p>à rede, impulsionamos o corpo no ar, armamos o braço para que este bata a bola em direção ao chão do campo adversário sem tocar na rede.</p> <p>Passe alto de frente: membros inferiores fletidos, com os pés afastados à largura dos ombros e um mais à frente que o outro, membros superiores ligeiramente fletidos, com os cotovelos virados para a frente, com as mãos em acima da cabeça e dedos bem afastados, impulsionar a bola com a extensão total dos braços;</p> <p>Manchete: a partir da posição base, estendemos os membros superiores para a frente, juntando as mãos em forma de concha e realizando contato com a bola na zona do antebraço, impulsionando a bola para cima e para a frente:</p>		
PARTE FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a temperatura corporal dos alunos; - Facilitar o relaxamento dos músculos; - Evitar o aparecimento de lesões; - Balanço da presente aula, com referência aos aspetos negativos e positivos. 	<p>Alongamentos;</p> <p>Reflexão da Aula</p>			10'

Reflexão:

A aula decorreu segundo o estipulado no plano de aula. Os alunos foram divididos por mim em grupos heterogéneos o mais equilibrados possível.

Para o aquecimento os alunos pediram para jogar ao "piolho", jogo que decorreu de forma algo lenta tendo por isso sido adicionada uma variante para que os alunos aumentassem a execução do jogo.

Quanto aos exercícios de voleibol, o voleibol sentado correu geralmente bem, sendo que consoante o nível do grupo existia mais "jogo" ou não. Ao início os alunos tiveram dificuldade em adequar a sua posição em campo e os gestos. A altura da rede também dificultou a realização dos gestos técnicos.

No exercício de passe para a parede, existiu uma considerável melhoria da generalidade dos alunos, ainda assim o uso dos membros inferiores continua a ser muito insuficiente, mesmo nos alunos com mais capacidades. Poderá ser um bom exercício para realizar numa próxima aula, com uma variante de pares.

No jogo 3vs3 os alunos na generalidade conseguiram manter a bola jogável. A comunicação inter equipa foi um fator que condicionou o jogo, mais do que a realização deficiente dos gestos técnicos.

A estação de força mostrou-se reduzida em termos de tempos dado que os alunos acabavam bastante antes do tempo de rotação dos exercícios. Ainda assim o uso de bola medicinal foi um fator de aumento da motivação para a prática.

No exercício de jogo formal, foi adicionada a obrigatoriedade de o segundo passe ser para o passador, o que criou muitas dificuldades em todos os grupos. As capacidades técnicas da generalidade dos alunos continuam a ser demasiado pequenas para a realização de jogo formal.

Para registo interno fica a falta dada a Rita por ter desrespeitado o pedido para ir deitar a pastilha ao lixo no início da aula. A aluno Leonor Simões tem mostrado bastante dificuldade na modalidade de voleibol, que é consistente com as dificuldades demonstradas nas modalidades coletivas abordadas neste período. A Ana Mendes, mostrou alguns problemas que não quis revelar e por isso a sua não realização da parte fundamental da aula não será alvo de sanção, no entanto este facto carece de atenção se voltar a repetir-se. O Sandro tem mostrado alguma falta de paciência e humildade na realização das aulas, o que o tem levado a ter pouco empenho nas aulas. O facto de ter sido colocado num grupo heterogéneo não o levou a tentar ajudar os seus colegas, muito pelo contrário.

Exemplo de plano de treino do desporto escolar



Universidade da Beira Interior
 Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário
 Estágio Pedagógico da Escola Quinta das Palmeiras – 2017/2018



Desporto Escolar: Badminton	Data: 14/1/2020 Duração: 90 min Local: Ginásio	PLANO DE TREINO	Professor: Diogo Pinto	Material: Raquetes Volantes Rede Sinalizadores Bola Medicinal Arcos Escada de Coordenação
---------------------------------------	---	------------------------	-------------------------------	---

	Objetivos	Esquema	Descrição do Exercício	Componentes Críticas do Movimento	Material	t
PARTE INICIAL	- Chegada dos alunos ao Ginásio; - Apresentação dos conteúdos do treino		Informação teórica acerca do treino Contagem das presenças	---	---	10'
AQUECIMENTO	Aumentar a amplitude articular; Ativação cardiorrespiratória.		Os alunos realizaram o seguinte percurso didático: Escada de coordenação Arremeço de bola medicinal contra a parede (x10) Colida lateral a tocar nos pinos Batimentos com o objetivo de colocar o volante dentro de um arco previamente estipulado. Este percurso era realizado durante 10 minutos.		Escada de Coordenação Bola Medicinal Raquetes Volantes Pinos Arcos	10'

PARTE FUNDAMENTAL	Adquirir competências técnicas para serem aplicadas em situação de jogo		A pares, jogo de 'clears'; Aumentar amplitude do movimento e habituar-se ao mesmo	O 'clear' é feito acima da cabeça e à frente da testa; A trajetória do volante é alta e comprida	Raquetes Volantes	10'
	Adquirir competências técnicas para serem aplicadas em situação de jogo: serviço curto, lob e amorti		Jogo do Elimina" Com o campo delimitado os alunos vão jogar ao jogo do elimina, tendo cada aluno o objetivo de eliminar todos os colegas. Para isso, vão ser formadas 2 filas (uma de cada lado do campo), sendo que o volante tem de passar consecutivamente de uma fila para a outra, sem que este toque no chão ou passe por baixo da rede, pois caso isso ocorra, o aluno que realizou o passe sai de jogo. Regras: O volante deve ser colocado dentro da zona delimitada (a azul), arriscando expulsão; O aluno que falhe a receção do passe é também eliminado; Só é permitido um toque por cada aluno; Não são permitidos remates ou amorti's; Ganha o último aluno em jogo.	O 'clear' é feito acima da cabeça e à frente da testa; A trajetória do volante é alta e comprida; O 'lob' é realizado de baixo para cima, de modo a imprimir no volante uma trajetória longa para o fundo do campo; O 'amorti' é feito de modo a imprimir pouca força no volante, para que este fique curto e rente à rede; O 'drive' é feito com a raquete paralela ao chão, de modo a dar força e tensão no volante; O serviço longo é conseguido com sucesso se o volante cair junto da linha de fundo do adversário, tendo uma trajetória alta; O serviço curto é conseguido com sucesso quando o volante passa rente à rede e cai junto da linha de serviço do adversário	Raquetes Volantes	10'

	<p>Adquirir competências técnicas para serem aplicadas em situação de jogo</p>		<p>A pares, trabalhar movimentações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um aluno faz serviço curto, para a esquerda e para a direita; - O outro responde com lob, tomando rapidamente o centro do campo e indo atrás à linha de fundo imitando o movimento de clear; - Um aluno faz serviço comprido, para a esquerda e para a direita; - O outro responde com clear, tomando rapidamente o centro do campo e indo à frente imitando o movimento de lob; 	<p>O 'clear' é feito acima da cabeça e à frente da testa; A trajetória do volante é alta e comprida; O 'lob' é realizado de baixo para cima, de modo a imprimir no volante uma trajetória longa para o fundo do campo; O serviço longo é conseguido com sucesso se o volante cair junto da linha de fundo do adversário, tendo uma trajetória alta; O serviço curto é conseguido com sucesso quando o volante passa rente à rede e cai junto da linha de serviço do adversário.</p>	<p>Raquetes Volantes</p>	<p>10'</p>
	<p>Os alunos põem em prática o seu conhecimento técnico tático e técnico estratégico em situação de jogo</p>		<p>Mini torneio de Pares</p> <p>Os alunos jogam em equipas de pares, sendo que quem ganha passa para o campo da direita e quem perde passa para o da esquerda, havendo assim o campo do "Rei".</p>	<p>O 'clear' é feito acima da cabeça e à frente da testa; A trajetória do volante é alta e comprida; O 'lob' é realizado de baixo para cima, de modo a imprimir no volante uma trajetória longa para o fundo do campo; O 'amorti' é feito de modo a imprimir pouca força no volante, para que este fique curto e rente à rede; O 'drive' é feito com a raquete paralela ao chão, de modo a dar força e tensão no volante; O serviço longo é conseguido com sucesso se o volante cair junto da linha</p>	<p>Raquetes Volantes</p>	<p>30'</p>

Universidade da Beira Interior
Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário
Estágio Pedagógico da Escola Quinta das Palmeiras – 2017/2018

				de fundo do adversário, tendo uma trajetória alta; O serviço curto é conseguido com sucesso quando o volante passa rente à rede e cai junto da linha de serviço do adversário		
PARTE FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir a temperatura corporal dos alunos; - Facilitar o relaxamento dos músculos; - Evitar o aparecimento de lesões; - Balanço da presente aula, com referência aos aspetos negativos e positivos. 		<p>Alongamentos + Reflexão do treino</p>	---	---	10'

Exemplo de cartaz de atividade



CORTA MATO ESCOLAR

SEXTA-FEIRA - DIA 15 DE NOVEMBRO DE 2019



Horário: 8h20-13h15

LOCAL – COMPLEXO DESPORTIVO

Inscrições até dia 8 de novembro online na página do facebook ou
site da escola

<https://www.facebook.com/pensadiferenteviveodesporto/>

PARTICIPA!!!



Guião de Entrevista

1. O que é para si a Educação Física? Que preocupações tem na preparação das suas aulas?
2. O PNEF tem como objetivo a melhoria da condição física. Dá importância a este objetivo? Como o operacionaliza?
 - a. Tem como objetivo que os seus alunos estejam pelo menos 50% do tempo de aula em AFMV?
 - b. Como operacionaliza esse objetivo?
 - c. Para si, quais são os principais constrangimentos para atingir este objetivo?
3. Como seleciona os conteúdos que leciona? Quais os objetivos?
4. Quais os aspetos mais relevantes no decorrer da aula?
5. Tem como preocupação/objetivo que todos os alunos estejam ativos em simultâneo durante todas as atividades da aula?
 - a. Que estratégias utiliza para concretizar este objetivo?
6. Como avalia e controla a evolução das capacidades motoras dos alunos?