



# **Relatório de Estágio Pedagógico Agrupamento de escolas de Pinhel**

**Perceção parental sobre a competência aquática  
dos alunos do 1º ciclo do ensino básico de Pinhel  
Versão final após defesa**

**Helena Maria Morgado Saraiva**

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

Orientador: Professor Doutor Aldo Filipe Matos Moreira Carvalho da Costa  
Co-orientador: Professor Doutor Mário Jorge de Oliveira Costa

**Dezembro de 2023**





## Declaração de Integridade

Eu, Helena Maria Morgado Saraiva, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição m11237 do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Departamento de Ciências do Desporto, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto, em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente, afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica e que aqui declaro conhecer que, em particular, atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, assumindo assim na íntegra, as responsabilidades de autoria.

Assinatura: \_\_\_\_\_  


(Helena Saraiva)

Universidade da Beira Interior, Covilhã, 21/12/2023



**“A única maneira de fazer um bom trabalho é amar o que se faz.”**

(Steve Jobs no discurso de formatura na Universidade de Stanford em 2005)



## Agradecimentos

Ao meu orientador de estágio, Professor Doutor Aldo Costa, por todo o apoio dado, conhecimento partilhado e disponibilidade ao longo do estágio. Em nenhum momento me senti “perdida” nesta caminhada.

Aos professores Mário Costa e Catarina Santos, pela ajuda, paciência e dedicação na elaboração da segunda parte do presente relatório.

Ao Professor Vítor Espinhaço, que desde logo aceitou o convite para ser meu orientador. Um profissional que admiro e que tenho como referência. Procurou sempre dar a palavra certa no momento certo.

À Direção do Agrupamento de Escolas de Pinhel, na pessoa do Sr. Diretor, Professor José Vaz. Pela oportunidade da concretização do Estágio Pedagógico na escola da minha residência, sem a qual não me teria sido possível a sua realização.

À Câmara Municipal de Pinhel, na pessoa do senhor presidente Rui Ventura. Pela facilidade e imediata prontidão para concretização do meu projeto de investigação nas Piscinas Municipais.

Ao grupo de Educação Física, a todos os docentes e funcionários do Agrupamento de Escolas de Pinhel. Trabalhar e partilhar experiências com estes profissionais foi sem dúvida gratificante. Fizeram-me sempre sentir como se estivesse “em casa”.

A todos os colegas e professores do Mestrado que me fizeram crescer como futura profissional na área da docência.

Aos encarregados de educação e respetivas crianças que, amavelmente aceitaram colaborar e ajudar-me no meu projeto de investigação.

Aos alunos do 10<sup>o</sup> A e 10<sup>o</sup> B/C. Foram sem dúvida os melhores que poderia “abraçar” neste meu início na carreira de docente de Educação Física. A empatia criada foi aquilo que mais me surpreendeu e vai deixar saudades.

Às amigas da equipa do UDP futsal feminino que são uma segunda família para mim. Aos pequenos petizes e traquinas, respetivas treinadoras e direção da UDP que me permitiram ter a primeira experiência como treinadora. Foi um ano com momentos muito felizes.

Aos amigos de sempre que estão comigo em todas as escolhas que faço. Um especial ao meu Tiago que é um exemplo de superação e inspiração para mim

e que me faz acreditar que a vida só vale se for vivida intensamente. Um ano intenso, mas que fez de nós mais fortes.

À minha Diana e à minha Lúcia, companheiras desta caminhada, mesmo que de forma distintas, permitiram-me que nunca desistisse desta louca aventura. Amizades para a vida toda.

Aos meus colegas/amigos de trabalho sem a compreensão e disponibilidade deles não teria conseguido gerir o trabalho com o estágio. Foram realmente incansáveis.

Como os últimos serão sempre os primeiros, quero agradecer aos meus pais. O sonho comanda a vida e foram eles que permitiram que continuasse a sonhar, lutando comigo em todos os desafios que foram aparecendo. Às minhas duas estrelinhas que guiarão para sempre o meu caminho: irmão Rui e avô Manuel. Sem dúvida a minha referência de vida: lutadores, resilientes e com uma vontade de viver inesgotável. A minha infância é recordada com saudade e nostalgia de tão feliz e livre que fui e ainda sou.

A todos o meu sincero, obrigada!



## **Resumo**

O presente documento foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico inserida no plano de estudos correspondente ao segundo ano, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior. Este mesmo estágio foi realizado na Escola Sede do Agrupamento de Escolas de Pinhel, em Pinhel, no ano letivo 2022/2023.

A disciplina de educação física representa um papel crucial no desenvolvimento da criança e do jovem, sendo muitas vezes a única oportunidade onde praticam atividade física. O aprender e ensinar foram duas premissas que acompanharam o meu percurso enquanto aluna estagiária influenciando positivamente o meu crescimento, desenvolvimento pessoal e profissional.

A primeira parte do presente documento corresponde ao primeiro capítulo intitulado “intervenção pedagógica” onde é apresentada uma descrição e reflexão daquilo que foram as experiências vividas ao longo do ano letivo, dividida em três subcapítulos: introdução, contextualização e intervenção. Todo o conteúdo presente corresponde à intervenção em duas turmas do 10º ano de escolaridade bem como a participação e intervenção na escola e comunidade escolar.

A segunda parte do presente documento denominada de “investigação e inovação pedagógica” procurou caracterizar o estado atual da competência de nado dos alunos inseridos nas AEC's de natação do município de Pinhel e perceber se a perceção dos encarregados de educação corresponde à realidade da competência aquática demonstrada pelos seus educandos. Perante os resultados obtidos, verificou-se elevada concordância entre aquilo que os encarregados de educação percebem e a realidade verificada.

### **Palavras-chave**

Educação física; estágio pedagógico; aluno; professor; aprendizagem; competência aquática.



# **Abstract**

The present internship report was conducted as part of the Pedagogical Internship Course within the curriculum of the second year of the Master's Degree in Physical Education for Elementary and Secondary Education at the University of Beira Interior. This internship took place at the Main School of the Pinhel School Group, located in Pinhel, during the academic year 2022/2023.

The subject of physical education plays a crucial role in the development of children and young individuals, often representing the sole opportunity for them to engage in physical activities. The principles of learning and teaching have been constant companions throughout my journey as a student intern, significantly influencing my personal and professional growth and development.

The first section of this document corresponds to the initial chapter entitled "Pedagogical Intervention," where a description and reflection of the experiences encountered throughout the academic year are presented. This section is divided into three subchapters: introduction, contextualization, and intervention. The entire content herein pertains to the involvement of two 10th-grade classes, as well as participation and engagement within the school and its educational community.

The second part of this document, referred to as "Pedagogical Research and Innovation," aimed to characterize the current state of students' swimming competence within the extracurricular swimming activities in the municipality of Pinhel. Additionally, it sought to ascertain whether the perception of parents aligns with the actual aquatic competence demonstrated by their children. Given the obtained results, a high level of agreement was found between what parents perceive and the verified reality.

## **Keywords**

Physical education; pedagogical internship; student; teacher; learning; aquatic competence





## Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>viii</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>xi</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Lista de Tabelas.....</b>	<b>xix</b>
<b>Lista de Acrónimos.....</b>	<b>xxi</b>
<b>CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Contextualização .....</b>	<b>2</b>
2.1. O agrupamento e a cidade de Pinhel.....	2
2.2 A escola: recursos humanos, espaciais e temporais.....	4
2.3 O grupo de Educação Física.....	6
2.4 O Professor estagiário: a formação da identidade .....	8
2.5 As Turmas .....	11
<b>3. Intervenção .....</b>	<b>14</b>
3.1 Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	14
3.1.1. 2º Ciclo.....	14
3.1.1.1 Observações.....	14
3.1.1.2 Intervenção .....	16
3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário .....	18
3.1.2.1. Princípios Base.....	19
3.1.2.2. Planeamento.....	20
3.1.2.3. Ensino-Aprendizagem.....	24
3.1.2.4 Avaliação .....	27
3.1.3 Reflexão Global sobre a Área I.....	29
3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	31
3.2.1. Desporto Escolar .....	31
3.2.2. Intervenção na escola .....	33
3.2.3 O ser Diretora de Turma.....	37
3.2.4 Integração com o meio.....	39
3.2.5 Reflexão Global sobre a Área II .....	40
<b>4. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>43</b>

<b>CAPÍTULO 2 – INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>47</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>47</b>
<b>2. Metodologia .....</b>	<b>50</b>
2.1. Participantes.....	50
2.2. Procedimentos .....	51
2.3. Análise e tratamento de dados .....	53
<b>3. Resultados .....</b>	<b>53</b>
<b>4. Discussão de resultados .....</b>	<b>55</b>
<b>5. Conclusão.....</b>	<b>61</b>
<b>6. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>62</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>66</b>



# **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Média do interesse pela EF da turma do 10º A e 10ºBC

Tabela 2 - Percentagem de resposta para os domínios relativos à competência aquática atual (Painel A) e aquisição da competência aquática no ano letivo em estudo (Painel B)

Tabela 3 - Frequências e percentagens de acordo com a competência aquática real e as perceções dos pais



## **Lista de Acrónimos**

AE	Aprendizagens Essenciais
AEP	Agrupamento de escolas de Pinhel
AF	Atividade Física
AI	Avaliação inicial
DE	Desporto Escolar
DT	Diretor de turma
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
FD	Feedback
GEF	Grupo de Educação Física
OC	Orientador cooperante
PA	Plano de aula
PAA	Plano anual de atividades
PAT	Plano Anual de Turma
PNEF	Programas Nacionais de Educação Física
PO	Professor orientador
TPA	Tempo potencial de aprendizagem
UD	Unidade Didática





# **CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## **1. Introdução**

O presente documento representa o trabalho desenvolvido ao longo de um ano de Estágio Pedagógico (EP) no Agrupamento de Escolas de Pinhel (AEP), integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Beira Interior. O conteúdo do relatório integra um conjunto de áreas/tópicos, que referem a contextualização do estágio, a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, e por último, a investigação e inovação pedagógica, refletindo o processo formativo desenvolvido nas tarefas de estágio e a realidade vivida com a comunidade escolar.

O EP representa o expoente máximo da formação de um estudante, desenvolvido em regime de supervisão pedagógica, que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função de um professor de Educação Física (EF). Segundo Pacheco (1995), a passagem a estagiária significa uma descontinuidade tripartida da instituição da formação para a escolar, aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar.

A prática de ensino em regime de supervisão pedagógica, define-se por ser parte integrante da formação inicial dos professores no processo da profissionalização. No decorrer do processo de formação inicial é esperado que os professores desenvolvam o espírito crítico face à realidade social, que estimulem a inovação e a investigação e que promovam uma prática reflexiva e continuada de autoaprendizagem e autoinformação (Seabra, Silva & Resende, 2016). O professor estagiário é acompanhado pelo orientador cooperante (OC) da escola, onde está a realizar o estágio, e do professor orientador (PO) da instituição superior, que asseguram o desenvolvimento socioprofissional e o equilíbrio emocional do mesmo (Albuquerque et al., 2014; Caires et al., 2010; Lima et al., 2014).

O presente estágio, de natureza curricular, foi realizado na escola sede do agrupamento, a escola Secundária de Pinhel, sob a orientação e coordenação do professor Doutor Aldo Costa, PO da Universidade da Beira Interior e pelo OC,

Vítor Espinhaço, professor de quadro no AEP. A par de outras tarefas, descritas detalhadamente num dos tópicos do presente relatório, ficaram a meu cargo duas turmas de 10<sup>o</sup> ano de escolaridade (10<sup>o</sup>A e 10<sup>o</sup> B/C), onde assumi em pleno todas as funções de professora de Educação Física dessas turmas, sob a orientação do OC.

A primeira parte deste relatório refere-se à contextualização e intervenção pedagógica no meio em que foi desenvolvido o EP, as atividades desenvolvidas e dificuldades sentidas no estágio, durante o ano letivo 2022/2023. A segunda corresponde à investigação realizada no âmbito de um estudo piloto “Saber Nadar nas crianças pinhelenses”, com o apoio institucional da Associação Portuguesa de Treinadores de Natação.

## **2. Contextualização**

### **2.1. O agrupamento e a cidade de Pinhel**

O EP foi realizado na escola sede do Agrupamento de Escolas de Pinhel, situada na localidade de Pinhel (anexo I).

Pinhel é uma cidade portuguesa, pertencente ao distrito da Guarda, na província da Beira Alta, com 253 anos de história. Foi elevada à categoria de cidade a 25 de Agosto de 1770, data do feriado municipal. Entre 2020 e 2022, assumiu o título de cidade do vinho. É sede do município de Pinhel com 484,52 km<sup>2</sup> de área, subdividido em 18 freguesias <sup>[1]</sup>. O município encontra-se limitado a norte pelo município de Vila Nova de Foz Côa, a nordeste por Figueira de Castelo Rodrigo, a leste por Almeida, a sul pela Guarda e a oeste por Celorico da Beira, Trancoso e Mêda. De acordo com o sensos mais atuais de 2021, a população residente no concelho é de 8092 habitantes. Em relação ao últimos censos realizados em 2011 existiu um decréscimo de população residente em cerca de 1535 pessoas, o que representa uma taxa de decréscimo médio anual de 1,7% da população. Por sua vez, e em relação à percentagem de jovens no concelho de Pinhel, esse é também um dos valores mais preocupantes e de maior relevância, onde existiu um decréscimo significativo de 2.8% (de 10,4% em 2011 e 7,8% em 2021), representando assim uma população cada vez mais envelhecida e conseqüente menor índice de natalidade.

A principal atividade económica de Pinhel é a agricultura. Nos últimos anos, verificou-se um decréscimo deste tipo de atividade em termos de sustento individual. Em termos mais específicos, a cultura do olival e a da vinha tem crescido nos últimos anos. Apesar do declínio, é a região com maior volume de vinhas de toda a Beira Interior. Outro tipo de atividade económica praticada no município é a extração de pedra, devido fundamentalmente às características geológicas da região.

Como já referi, o concelho de Pinhel tem uma área territorial extensa e uma baixa densidade populacional, que tem vindo a decrescer nos últimos anos. A diminuição da população é comum à grande maioria das regiões do interior do país e tem reflexos na diminuição do número de alunos nos estabelecimentos de ensino da região. O AEP conta atualmente (dados do início do ano letivo com um total de 704 alunos, 116 docentes, e 55 não docentes, divididos em vários edifícios que albergam os diferentes ciclos, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, de caráter geral e profissional, nomeadamente 3 escolas de pré-escolar (Pinhel, Pínzio e Freixedas, 2 escolas de ensino primário (Pinhel e Freixedas), e Escola Básica do 2º e 3º ciclo e Secundário situada em Pinhel.

Considerado um agrupamento com poucos alunos, este número tem vindo a aumentar nos últimos 3 anos, por variadíssimas razões, tais como: a melhoria das instalações na escola sede e primária que contou com um investimento de cerca 2 milhões de euros (367.648€ por parte do município de Pinhel e 1.5 milhões de comparticipação do FEDER), de forma a garantir as melhores condições para a comunidade escolar procurando assim atrair alunos de outros concelhos vizinhos para o agrupamento, a diversidade de cursos, a qualidade profissional do pessoal docente e não docente, a localização geográfica (a cerca de 25 minutos da capital de distrito – Guarda), entre outras.

O agrupamento valoriza os seus recursos humanos como um fator imprescindível de sucesso na educação, nomeadamente o papel do docente como agente que necessita de ser apoiado estrategicamente por outros agentes com formação diversificada. Acredita que é fundamental a aplicação de medidas de motivação e apoio a toda a comunidade educativa, a promoção das relações de trabalho entre pares e entre os vários níveis de hierarquia.

Analisando o Projeto Educativo do AEP, este foi concebido para um horizonte temporal de três anos (2022-2025), tendo como objetivo ser, e citando “um

documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (artigo 9.º do Decreto-lei no 75/2008, de 22 de abril, com a redação dada pelo Decreto-lei no 137/2012, de 2 de julho).

De acordo com o projeto educativo, a missão do agrupamento consubstancia-se na prestação efetiva de um serviço público de Educação de qualidade, no sentido de contribuir decididamente para a formação integral dos nossos alunos garantindo, no futuro, cidadãos mais conhecedores e competentes, possuidores de capacidade crítica de forma a virem a constituir-se atores de mudança, num ambiente verdadeiramente participativo, aberto e integrador. Nesta perspetiva, a prestação aos alunos deste verdadeiro serviço público em sinergia com toda a comunidade, visando a sua formação integral, assume-se como a principal missão da escola.

## **2.2 A escola: recursos humanos, espaciais e temporais**

As EB 2,3 de Pinhel estão situadas no mesmo local, localizadas numa das principais avenidas da cidade, a avenida Carneiro Gusmão. É uma escola constituída por 408 alunos, 92 docentes e 39 não docentes.

Ao nível dos recursos espaciais, a escola dispõe de 4 espaços para a lecionação da disciplina de EF, cada um com as suas respetivas valências: 2 pavilhões e 2 espaços exteriores. O número máximo de turmas em simultâneo, é atualmente de duas turmas, existindo material suficiente para abranger as necessidades das mesmas, podendo e sendo aconselhável aos professores estarem em sinergia para que não estejam a lecionar a mesma modalidade ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

No pavilhão e espaço exterior da escola sede ficam o 2º e 3º ciclo, as restantes turmas (ensino secundário e cursos profissionais) têm aulas de EF no pavilhão da EB2. Os pavilhões e o espaço exterior são espaços polivalentes, permitindo abordar um maior número de matérias, ainda assim, era importante e emergente a existência de um ginásio, onde se pudesse lecionar a modalidade de ginástica, de atletismo na subárea de salto em altura e até dança, com maior qualidade pedagógica e de segurança, potenciando assim o tempo útil da aula,

minimizando o tempo de montagem e desmontagens dos aparelhos ou materiais necessários para a lecionação da aula.

Os pavilhões (anexo II e III) são espaços interiores com as dimensões de um campo de futsal e andebol (40m de comprimento x 20m de largura). O pavilhão da escola sede sofreu uma modificação, recentemente, aquando da remodelação da própria escola, tendo sido feitas algumas mudanças nomeadamente: um piso novo (piso modelar), melhoramento no sistema de climatização e novo espaço para os balneários, o piso dispõe de mais marcações no campo permitindo assim uma maior lecionação de modalidades com linhas oficiais. Por sua vez, e em relação ao pavilhão da EB2, o piso é de madeira, onde as condições no inverno são bastantes rigorosas, porque o pavilhão e balneários são muito frios. Um outro reparo são as condições de higiene do pavilhão que deixam muito a desejar, sendo um pavilhão muito frequentado sem ser com as aulas de EF do ensino secundário, nomeadamente AECS, clubes da cidade, deveria existir uma preocupação extra em manter o piso e balneários limpos, o que não acontece. Em relação aos espaços exteriores disponíveis, para além das marcações do campo estarem muito gastas marcações, num dos espaços (o da EB2) já não existem balizas. Na escola EB2, o espaço exterior que tinha à minha disposição era composto por um espaço com uma caixa de areia e marcas similares a uma pista de atletismo com mais ou menos 40 metros. É um espaço que se encontra “maltratado”, pela falta de marcações, o tipo de piso, não permitindo assim as melhores condições para a prática da modalidade de atletismo, por exemplo.

Como já referido anteriormente, é definido pela escola e pelo grupo de Educação Física (GEF), que existem apenas 2 turmas no pavilhão em simultâneo, desta forma foi criado pelo GEF um mapa de rotações de espaços onde é possível saber quais as turmas (se aplicável) que se encontram ao mesmo tempo, e quais os espaços a utilizar. Quando as condições atmosféricas não permitem a utilização do espaço exterior, o pavilhão é obrigatoriamente partilhado, sendo dividido em dois espaços iguais, duas metades de um campo de futsal/andebol.

Aquando do planeamento anual, e por saber que a chuva é frequente em alguns meses do ano, optei por lecionar a modalidade de atletismo no primeiro (meses de setembro e outubro) e terceiro período (abril-junho), existindo apenas duas aulas em que tive de reajustar o plano de aula para que decorresse no pavilhão. Confesso que não me assustou nem fiquei atrapalhada perante tal

situação, porque felizmente precavi-me e acabei por realizar dois planos de aulas diferentes para esses dias, e consegui adaptar perfeitamente aos objetivos.

As principais dificuldades que tive com a partilha do espaço prendeu-se com a acústica, porque numa das aulas nas duas turmas, o espaço era partilhado (anexo IV), onde muitas vezes o ruído existente causado pelas outras turmas, incomodava o normal funcionamento da minha aula. Optei por criar diferentes estratégias (nomeadamente reunir o grupo perto de mim e de costas para a outra turma, chamar ou ir ao encontro de alguns grupos de trabalho e falar individualmente com os mesmos, entre outras), que fossem fáceis de identificar e permitissem que os alunos efetivamente me ouvissem. Com o decorrer do tempo, começou a tornar-se mais fácil, ainda assim, sentia-me mais confortável e confiante quando tinha o pavilhão só para a minha turma. No entanto, achei que foi desafiante e oportuno as circunstâncias de ensino terem sido estas, porque infelizmente esta é a realidade mais frequente.

Em relação aos recursos temporais da disciplina de EF, estes são definidos pelo Ministério de Educação Física em consonância com o agrupamento. Neste caso, as turmas de 10<sup>o</sup> ano de escolaridade, tinham dois blocos dedicados à disciplina, um de 100 minutos e outro de 50 minutos.

### **2.3 O grupo de Educação Física**

O GEF do AEP está inserido no departamento de expressões, segundo o regulamento interno, no qual contribui com todos os órgãos representativos da estrutura organizacional do agrupamento, com vista ao desenvolvimento dos alunos do 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclo.

No presente ano letivo (2022/2023), era constituído por 9 professores (3 do género feminino e 6 do género masculino), com idades compreendidas entre os 43 e o 59 anos, e uma professora estagiária. Um dos professores do GEF acumula vários cargos/funções, nomeadamente: coordenação do GEF, coordenação do DE, e ainda a coordenação do departamento de expressões. A oportunidade de existir pela primeira vez, a orientação de EP foi bem aceite por todos os elementos do grupo, que me acolheram e ajudaram ao longo de todo o ano letivo.

O GEF reunia regularmente, normalmente uma vez por mês, em que o objetivo era a discussão e aprovação de documentos que orientam o ensino da EF, tais como critérios de avaliação por ano letivo, debate, organização e distribuição

de tarefas para o Plano Anual de Atividades (PAA), o projeto curricular de EF, assuntos sobre o Desporto Escolar (DE), entre outros assuntos que fossem relevantes. Além das reuniões, o GEF tem um grupo no *whatsapp*, onde se aproveitava para discutir algumas ideias pontuais sem necessidade de reunir presencialmente, o que muitas vezes, facilita o processo na tomada de decisão.

Em relação ao documento sobre os critérios de avaliação por ano letivo (Anexo V) foi discutido e revisto por todos os elementos do GEF no presente ano letivo, tendo sido retirado a área das atitudes e valores, que segundo a literatura Rocha, Comédias & Guimarães, (2010), não deverá ter uma cotação diferenciada, mas sim incluída em todas as outras áreas, sendo que deveria ter uma ponderação previamente assumida pelo GEF, para que fosse o mais transparente e séria quanto possível. Os alunos, segundo este documento, são classificados numa nota que varia entre 1 e 20 valores, sendo a classificação final (CF) obtida através da seguinte fórmula  $CF = [0,7 \times \text{Atividades Físicas (35\% Desportos Coletivos, 35\% Desportos Individuais)} + 0,15 \times \text{Aptidão Física} + 0,15 \times \text{Conhecimento}]$ . Embora tenha existido a elaboração deste documento, na realidade poucos professores o colocaram em prática, conduzindo a uma disparidade de aprendizagens entre turmas e a uma não aplicação dos critérios de avaliação tal como definidos em grupo. Para muitos professores os critérios de avaliação tinham como base a subjetividade, não aplicando verdadeiramente a grelha de avaliação discutida em grupo. O trabalho coletivo que o GEF produzir, traduzido nos compromissos que se estabelecem dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, são a base do sucesso na aplicação dos PNEF (Ministério da Educação, 2001).

Uma outra falha que denotei e discuti com o OC é o facto de não existir uma definição de matérias de ensino por cada ano de escolaridade, podendo o professor da disciplina escolher deliberadamente as modalidades que vai lecionar. Apesar dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e as Aprendizagens Essenciais (AE) evidenciarem a possibilidade de escolha nas várias subáreas, acho de extrema relevância que exista um documento orientador que explicita o que cada professor de cada ano de escolaridade tem de abordar obrigatoriamente. Poderá haver casos de turmas, que estão sempre a trocar de docente de EF, e que com isso, não abordem matérias nucleares porque simplesmente não fez parte das escolhas dos docentes. Uma outra crítica e perante o conhecimento que tenho por parte dos alunos, e perante o que fui

analisando em algumas aulas de observação é que não é trabalhada a área dos conhecimentos, mas é avaliada nos critérios de avaliação o que me parece inadequado.

Apesar de ter uma atitude crítica em relação a alguns pontos que são da responsabilidade do GEF, considero que o grupo era todo muito unido e participativo nas diversas atividades do PAA, acarinhado pelos alunos, direção da escola e por outros docentes e não docentes. Senti-me sempre bem acolhida e integrada, o que me ajudou a sentir que fazia parte do grupo, podendo ter uma opinião e ajudar na tomada de algumas decisões.

#### **2.4 O Professor estagiário: a formação da identidade**

Descrever este ponto é com certeza o regressar aos tempos de infância recordados com muita saudade e magia de tão intensos terem sido. Os tempos de infância são marcados por uma inocência cativante. Defino como momentos em que a imaginação corria solta, em que somos capazes de criar “mundos inteiros” com apenas alguns objetos simples e muita criatividade. As brincadeiras de infância são uma fonte inesgotável de diversão. Correr, saltar, brincar às escondidas, jogar à bola, jogar ao jogo do elástico, são momentos que marcaram a minha infância, que caracterizo como feliz e livre. Terão as crianças de hoje a percepção que tiveram uma infância feliz e livre quando forem adultas? Um dos autores de referência em Portugal, o professor Carlos Neto, diz-nos que estamos cada vez mais a criar “crianças totós e imaturas a nível motor” onde o brincar é trazido para segundo plano, quando deveria ser uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância (Neto, 2003).

As recordações do pré-escolar que possuo são ministradas pelas histórias que me são contadas pelos meus pais, familiares e amigos. Pelo que me é transmitido pelos meus pais, o jardim-escola nunca foi um lugar para onde gostasse de ir, pois obrigavam todos os meninos a dormir no tempo da sesta, e eu não queria, porque queria brincar e não dormir. Caracterizada com uma criança meiga e compreensível, aceitava o que me era imposto pela educadora e auxiliares, mas chegado o momento de voltar para esse lugar, era sempre tempo de inquietação e de tristeza, manifestando sempre que não queria ir. O lugar onde mais gostava de passar as férias de Verão era junto do meu irmão e avós numa quinta. O quanto

fui feliz a correr atrás dos animais e a brincar ao faz de conta atrás dos rochedos que a quinta possuía.

Passado o pré-escolar, seguiam-se novos tempos de mudança, o 1º ciclo, e aí as recordações já surgem através da minha memória. Lembro-me exatamente da sala onde tinha aulas, da minha professora primária, dos meus amigos/colegas de turma e de escola, das tantas brincadeiras que fizemos no espaço exterior da escola. O quanto adorei os tempos da primária, tenho essa plena noção. Nos documentos finais de anos, que correspondiam à avaliação do ano, a professora proferia e passo a citar a apreciação que acho que mais me caracteriza e se relaciona o presente ponto: “A Lenita é uma aluna educada, responsável e muito sociável. Demonstra ser autónoma e despachada, e muito empenhada em tudo aquilo que faz. Tem sempre muitos amigos/as para brincar, especialmente com os meninos, porque adora jogar à bola e é muito ligada à atividade física. Em relação às competências curriculares obtive um bom aproveitamento em todas as áreas, sendo que a área da matemática e das expressões físico-motores as suas prediletas e onde consegue destacar-se significativamente em relação aos seus colegas.” Estes registos ficaram-me na memória, não só pela forma como eram descritos pela professora, mas por achar que se encaixavam perfeitamente na minha forma de ser, e como tal, decidi transpô-los para o presente documento.

De acordo com a literatura, a vivência dos pais ou familiares influenciam positivamente a atitude da criança perante a atividade física (Lopes, Monteiro, Barbosa, Magalhães & Maia, 2001) e permitam-me concordar plenamente, porque sei que quem teve a maior influência na minha visão perante à atividade física (AF) e desporto foi sem dúvida o meu irmão, que brincava comigo, e jogávamos muitas vezes à bola juntos. Para ele tenho a certeza de que eu era como se fosse um irmão rapaz, porque efetivamente até gostava mais de carros do que bonecas, da bola do que pintar, de me mexer em vez de estar a ver televisão, enfim “coisas que se dizem de rapazes”. Gostávamos de estar e de brincar juntos, apesar dos 7 anos que nos distanciavam. De acordo com Bandura (1986), os indivíduos aprendem e adquirem comportamentos por observação de outros indivíduos, pelo que é certo a influência dos pais na vida dos seus filhos, transponho tal afirmação para o papel do irmão.

Mais tarde, e após a entrada no 2º ciclo, a disciplina de EF surgiu como a preferida, e o próprio docente chegou a transmitir à minha mãe que nunca tinha

visto uma “miúda assim”, porque realmente tinha jeito para tudo que eram as atividades físicas. Confesso que não sei se a minha mãe se sentiu assim tão lisonjeada e orgulhosa quanto era suposto por ter uma filha que fosse tão boa nesta área, com certeza se sentiria mais se fosse a professora de matemática ou português a proferir-lhe tais palavras. No entanto, os meus pais nunca deixaram de me apoiar em tudo aquilo que eu queria fazer na área do desporto. E foi então que aos 10 anos, surgiu a possibilidade de jogar futebol de forma federada com os rapazes no clube da terra, era a primeira menina a fazê-lo na cidade, e no distrito também não eram assim tantos os casos. O quanto feliz fui ao entrar naquele campo pelado. 2 anos depois, surgiu a abertura do futebol feminino em Pinhel, ingressei na equipa, e permaneci na equipa durante 3 anos. O percurso futebolístico não ficou por aí, tendo sempre ficado ligada ao futebol passando por vários clubes e seleção distrital, estando atualmente a jogar futsal no clube da cidade, onde iniciei o meu percurso futebolístico. Esta experiência desportiva como atleta acompanha-me até aos dias de hoje, onde a exigência e o rigor desempenham um papel fundamental na construção da minha identidade e personalidade.

Aquando da escolha do curso no 10<sup>o</sup> ano de escolaridade, todos os alunos tiveram a oportunidade de junto à psicóloga da escola ter uma sessão de orientação vocacional no qual era determinada a área onde teriam melhor aptidão. Expectavelmente o meu resultado dessa sessão foi o curso profissional de desporto. O facto de não existir essa oferta na escola que frequentava, optei por escolher o curso de “Ciências e Tecnologias”, escolha essa que me daria a possibilidade de ingressar ao ensino superior na área pretendida. Quem me conhece desde sempre sabe que o meu sonho era entrar num curso de desporto, e assim foi, consegui entrar no curso que queria, na faculdade que sempre sonhei.

Quando iniciei o percurso académico na faculdade, foram tempos difíceis de adaptação tanto à exigência teórica que detinha o curso como à própria cidade, superados pela ajuda de amigos/colegas, pais e familiares. O conjunto de experiências e vivências que fui tendo ao longo deste período fizeram-me refletir e amadurecer enquanto profissional e pessoa. Considero que todo o conhecimento e apetrechamento de realidades que obtive na minha formação inicial são pontos chave na profissional que sou nos dias de hoje.

Mais tarde e quando terminei a licenciatura, não considerei como fechado o meu ciclo de estudos e decidi integrar num mestrado na mesma faculdade, esse mestrado forneceu-me um conjunto de ferramentas para intervir em contextos clínicos. Sendo uma área que gostaria de um dia intervir, não foi nesta área que surgiu a possibilidade de entrar no mercado de trabalho. Antes um ano de terminar o mestrado referido, abriu-se “uma porta” muito desejada por mim, que foi o regressar às minhas raízes, e um dos sonhos da minha vida a nível profissional concretizou-se, comecei a trabalhar na área do desporto na minha cidade – Pinhel.

Sempre concretizada e feliz com aquilo que fazia, senti nos tempos de pandemia a falta de algo que me preenchesse, comecei uma pesquisa com uma colega e amiga da faculdade e decidimos as duas tirar o mestrado em ensino, um sonho de ambas, mas ainda por concretizar, foi então que cada uma seguiu o seu caminho, ela é Almada e eu na UBI.

O primeiro ano foi rico em novas aprendizagens e consolidação de outras. Ainda assim considero e de acordo com a literatura que fui lendo, que é com o EP que se dá o primeiro grande impacto dos estudantes com a prática, sendo este um momento crucial no processo de formação inicial, por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor (Bernardy, & Paz, 2012).

## **2.5 As Turmas**

Quando iniciei o ano letivo, as incertezas eram grandes, pois não sabia a(s) turma(s) que me iriam ser atribuídas. Perante a situação de ser a única professora estagiária na escola, surgiu a possibilidade de ficar com as duas turmas do OC. Ainda que com algum receio, decidir aceitar o desafio. As turmas que me ficaram encarregues foram duas turmas do 10<sup>o</sup> ano (10<sup>o</sup>A e 10<sup>o</sup> B/C) de escolaridade. Duas turmas de duas áreas de ensino distintas, e completamente díspares na sua constituição, comportamento, e aptidão para a disciplina.

A turma do 10<sup>o</sup> A era constituída por 15 alunos, 6 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, sendo a média de 15 anos. No final do 1<sup>o</sup> período, um dos alunos mudou de área, e passou para a outra turma do 10<sup>o</sup> ano, passando a ser 14 alunos na turma. Em relação à turma do 10<sup>o</sup>B/C era inicialmente constituída por 23 alunos, 16 raparigas e 7 rapazes, com idades

compreendidas entre os 14 e os 17 anos, sendo a média de 15 anos. A meio do 1º período, três raparigas mudaram de curso, passando a frequentar um curso profissional, na mesma escola. No 2º período entraram mais dois alunos para a presente turma, o rapaz do 10º A e uma rapariga de origem argentina, com algumas dificuldades na língua portuguesa. No 3º período, uma das alunas da turma saiu da escola, pedindo transferência para o seu país de origem, o Brasil. Como descrito, a turma do 10º B/C passou por algumas mudanças ao nível da sua constituição.

Um dos elementos que achei pertinente recolher junto dos alunos das minhas turmas foi o que designei “registo individual do aluno” (anexo VI) que consistia num pequeno questionário sobre o registo biográfico de cada um, futuro académico e profissional, quais as preferências no currículo escolar, interesse pela EF e matérias preferidas da disciplina, nível de AF fora do contexto escolar e ligação/prática ao Desporto Escolar (DE). Segundo Carvalho (1994), o conhecimento da turma e dos seus alunos assim como das suas características é uma tarefa crucial para o professor desenvolver um bom planeamento e uma boa condução de aulas adaptadas às reais necessidades dos seus alunos.

A tabela 1 representa a média das duas turmas (10ºA e 10ºB/C). No anexo VI estão ainda representadas duas tabelas com os dados correspondentes à turma 10ºA e 10ºBC, respetivamente. Alguns dos dados recolhidos na turma do 10º A que destaco: todos os alunos ambicionam seguir o ensino superior; apenas 3 alunos têm a disciplina de EF como a sua preferida; 6 dos 14 alunos inquiridos gostariam de se aperfeiçoar no basquetebol; a percentagem de alunos que pratica desporto fora da contexto escolar é de 64% (9 alunos praticam e 5 não praticam), tendo aumentado para 79%, no final do ano letivo, os alunos que praticam AF/desporto fora da escola. Por último, um dado que tive em consideração aquando da elaboração do Plano Anual de Turma (PAT), foi o interesse pela disciplina de EF e a tabela 1 representa a atitude que os alunos detinham perante a mesma, numa escala de 1-10, em 1 representa o mínimo e 10 o máximo. Foi possível inferir que todos eles apresentaram uma atitude favorável atribuindo um valor superior a 6, e dois deles classificaram com o valor máximo de 10. A média dá um valor de 8,5, o que parecia indicar que estava perante uma turma motivada para a prática.

**Tabela 1** – Média do interesse pela EF da turma do 10º A e 10ºBC

<b>Gosto pela EF</b>	<b>Média da turma 10º A</b>	<b>Média da turma 10ºB/C</b>
	8,35	7,52

Em relação à turma do 10º B/C, alguns dados que destaco: 16 dos 22 alunos inquiridos ambicionam seguir o ensino superior, sendo que 3 não sabem se querem e 3 não querem seguir; 10 alunos têm a disciplina de EF como a sua preferida; 10 gostariam de se aperfeiçoar no futsal, tendo o voleibol também um número significativo de 6 alunos; a percentagem de alunos que não pratica desporto fora da contexto escolar é de aproximadamente 46% (10 alunos não praticam e 12 que praticam), o que representa um número bastante elevado, e que tinha como objetivo baixar, incentivando os alunos a escolher uma prática desportiva que gostassem para fazerem além das aulas de EF e Desporto Escolar (se aplicável). Felizmente, consegui que todos os alunos que já tinham prática mantivessem a mesma, e consegui que mais duas alunas começassem a praticar AF fora da escola, uma nas aulas de hidroginástica, e outra no ginásio. À semelhança da turma do 10ºA, um dado que tive em consideração aquando da elaboração do PAT, foi o interesse pela disciplina de EF. Foi possível inferir que todos eles apresentaram uma atitude favorável atribuindo um valor superior a 5, e cinco classificaram com o valor máximo de 10. A média da turma dá um valor de 8,23 o que daria bons indicadores para o início do ensino da EF.

De referir, que todos estes alunos me marcaram individualmente, foram sem dúvida os melhores que poderia abraçar neste meu início na carreira de docente. Apesar dos anos que nos separavam não serem muito expressivos e de alguns deles me conhecerem fora do contexto "escola", sempre, e em todas as circunstâncias, me respeitaram, demonstrando empatia e interesse na grande maioria das aulas. Foram na verdade, alunos atentos, desafiadores, respeitadores, e acima de tudo bem educados, duas turmas diferentes em muitos aspetos, mas muito desafiantes. Nunca existiu uma aula em que saísse arrelviada com alguns deles. Alguma atitude de rebeldia, indisciplina ou infantilidade foi resolvida no momento, não deixando espaço para situações mal resolvidas. Estes, tenho a certeza, que permanecerão na minha memória, porque ajudaram-me a vencer alguns dos meus medos, e sem se aperceberem conseguiram-me tornar mais confiante e capaz para abraçar mais e novos desafios.

### **3. Intervenção**

#### **3.1 Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

No seguinte ponto será exposta a forma como decorreu o processo de ensino-aprendizagem durante o ano de estágio. O primeiro objetivo do ensino é promover aprendizagem (Carreiro da Costa, 1996). A aprendizagem é um processo de mudança, onde existe a aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, possibilitado através do estudo, do ensino ou da experiência (Passos, 2013). Na parte inicial do processo pedagógico, o professor deverá considerar os diferentes agentes envolvidos (a turma, os materiais necessários, o espaço e os conteúdos a ensinar), para que depois sejam definidos os objetivos/metapas a atingir, utilizando as metodologias e diferentes estratégias para que haja aprendizagem, potenciando o desenvolvimento adequado dos alunos (Carreiro da Costa, 1996).

##### **3.1.1. 2º Ciclo**

A possibilidade de realizar o estágio numa escola onde existem os três ciclos de ensino (2º, 3º ciclo e ensino secundário) foi sem dúvida uma mais-valia para o meu “currículo” enquanto professora estagiária. Tendo ficado com duas turmas do 10º ano, as únicas turmas que pertenciam ao OC, não foi possível assumir nenhuma turma do 2º ciclo, ainda assim houve logo abertura por parte do diretor da escola, e dos professores desse ciclo de ensino para que pudesse observar e intervir quando assim o entendesse. Tive então, o privilégio de conseguir observar 2 aulas (1º e 2º período) e ainda de lecionar uma com total autonomia (3º período). Tanto as observações como a intervenção foram feitas numa turma do 6º ano, durante o presente ano letivo.

##### **3.1.1.1 Observações**

As observações realizadas tiveram como principal objetivo o conhecimento deste nível de ensino: o ensino básico, que se caracteriza por alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, onde normalmente o empenhamento motor, a motivação para a prática são grandes, ainda que os comportamentos desviantes da tarefa, incluindo a indisciplina, indelicadeza e má educação sejam muitos frequentes (Rosado & Mesquita, 2009). A relação estabelecida com os

alunos desta faixa etária nem sempre é fácil, no entanto, torna-se melhorada quando existe um bom clima na aula, para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Para que exista esse bom clima é importante a definição clara de regras, para que os alunos saibam exatamente até onde podem ir, não havendo espaço para qualquer tipo de dúvida em relação às mesmas. É crucial que essa definição de regras seja efetuada num primeiro contacto com a(s) turma(s) de modo que não haja predisposição, por parte dos alunos, ao não cumprimento das mesmas e, conseqüente, indisciplina, ou, pelo menos, que estes saibam que o não cumprimento das regras previamente definidas possam ser alvo de uma determinada penalização (Amado & Freire, 2013).

A primeira aula observada foi a 7 de dezembro de 2022 (anexo VII). A aula iniciou um pouco mais tarde do que era suposto (cerca de 15 minutos depois), e pelo que me apercebi era prática comum da turma. As unidades didáticas que estavam a ser lecionadas eram o Futsal e Voleibol. A aula iniciou com o aquecimento, com os alunos dispostos a pares realizando passe de dedos espalhados pelo campo todo, sem ainda a rede montada. A duração do mesmo foi muito curta (2-3 minutos), não permitindo cumprir os principais pressupostos do aquecimento: aumento da temperatura corporal; iniciação à predisposição articular e muscular para a prática. Por sua vez, na parte fundamental, a aula foi dividida em duas fases, uma dedicada à prática de voleibol e a outra à prática de futsal. Na UD de voleibol foi abordado em contexto de jogo 4x4 o passe de dedos, recepção (passe ou manchete) e serviço por baixo. O restante tempo de aula foi abordado o futsal, onde foram constituídas 4 equipas (duas de rapazes, e duas de raparigas), e fizeram jogo 5x5. Quem não estava em jogo, encontrava-se sentado no banco.

Considerando as AE (2018), estas realçam a concretização das aprendizagens promovidas para o 1º Ciclo, dando-se a oportunidade de uma abordagem das matérias de ensino na sua forma característica, com as competências a serem demonstradas pela consecução dos objetivos considerados nas três áreas de extensão da Educação Física, o 6º ano visa a consolidação das aprendizagens desenvolvidas, assegurando as bases do desenvolvimento posterior no 3º Ciclo. De salientar, que o professor titular de turma me forneceu todas as informações necessárias sobre a turma, o planeamento que foi feito, alunos com mais dificuldades, tentando assim integrar-me ao máximo naquilo que era a realidade

daquela turma. As principais conclusões que retirei desta primeira aula de observação é que perante esta faixa etária é necessária uma intervenção mais rigorosa, potenciando ainda mais o tempo de prática de cada aluno, melhorando assim o(s) gesto(s) técnico(s) em contexto de jogo, mas de forma mais reduzida e contextualizada dentro daquele que é o nível dos alunos.

A segunda observação ocorreu no dia 5 de abril de 2023 (anexo VIII) tendo sido abordada a UD de atletismo, mais concretamente a modalidade de salto em altura. A aula teve início 15 minutos depois da hora marcada, à semelhança da anterior. O aquecimento foi completamente desadequado e pouco ou nada relacionada com os objetivos da aula. A parte fundamental foi organizada em duas filas, em que cada aluno individualmente saltava e ia para o final da sua fila, de acordo com o seu pé de chamada. Cada aluno teve direito a 3 tentativas para saltar em cada altura, que aumentou gradualmente 5cm. Após as tentativas falhadas, cada aluno escolhia ir para o banco terminando assim a aula ou pegar numa vólei e jogar livremente sozinho ou com os colegas presentes. Ao longo da prestação dos alunos o professor foi intervindo e dando alguns feedbacks corretivos, corrigindo o pé de chamada, assim como a forma como executavam o salto. Senti que o tempo de prática e o tempo potencial de aprendizagem foram muito reduzidos, e existiu muita margem para situações de indisciplina que podem ser facilmente explicadas pelos alunos estarem tanto tempo em filas de espera.

Agradeço a amabilidade por parte do professor quer por se ter disponibilizado a deixar-me assistir às aulas que eu assim entendesse, quer por me ter deixado ter tido a intervenção na sua turma. Só com docentes assim é que nós enquanto estagiários poderemos crescer e evoluir profissionalmente.

### **3.1.1.2 Intervenção**

Como já referido anteriormente as UD's que observei foram a UD de futebol/futsal e UD de atletismo. Aquando da segunda observação questioneei o professor quais as modalidades já lecionadas da UD de atletismo, e o professor já tinha dado saltos (em comprimento, e altura) e corridas (de velocidade e barreiras). Em conjunto com o OC e o professor titular de turma decidimos que iria lecionar corrida de estafetas, dentro da UD de atletismo. Esta intervenção foi feita a 31 de maio de 2023, na turma do 6ºB (plano de aula em anexo IX).

A aula começou à hora prevista, iniciando com uma pequena apresentação de quem eu era e o porquê de estar ali presente a dar-lhes uma aula de EF. Alguns deles já tinham sido meus alunos nas AECS' e outros conhecia-os do meio futebolístico onde me encontro inserida já há alguns anos, o que facilitou parte do *feedback* e instrução, permitindo assim chamá-los individualmente e pelo seu nome próprio.

O planeamento foi feito antecipadamente tendo em conta as observações já referidas anteriormente e pelo que o professor da turma me foi transmitindo, tentando enquadrar o melhor possível a aula ao nível dos alunos. Tentei que todos os alunos tivessem o mesmo tempo de prática e não existissem tempos “mortos”, procurando oferecer aos alunos uma aula rica em conteúdos, competitiva, dinâmica e divertida.

O espaço escolhido foi o exterior e antes da aula iniciar já estavam previamente montados os dois primeiros exercícios. O aquecimento funcionou com um jogo lúdico onde esteve inserido o aquecimento articular. Funcionou muito bem, e os alunos estavam muito motivados para a prática. O segundo exercício ainda sem usar o testemunho também correu bem na grande maioria do tempo, tendo havido alguns constrangimentos no número de elementos por equipa ou porque ficavam chateados quando perdiam ou porque estavam muito cansados e ainda a meio descobri um erro da minha parte que rapidamente reconheci e resolvi.

Em relação ao terceiro exercício, um exercício mais analítico, que tinha como objetivo os alunos aprenderem a utilizar a técnica correta usando o testemunho. O grau de exigência que detinha não era muito elevado, tendo apenas dois critérios de êxito que todos eles cumprissem. Acabou por ser um exercício mais monótono, e que em alguns grupos não funcionou tão bem, porque acabavam por ter alguns comportamentos fora da tarefa.

Por fim, o último exercício era mais próximo da realidade daquilo que é a corrida de estafetas, tendo o testemunho e uma zona de transmissão. Optei por realizar o exercício em grupos de 2 elementos e mais tarde de 3, utilizando todo o comprimento do campo de futebol. A estratégia de aumentar o número de elementos e não realizar competição no momento inicial tinha como objetivos: diminuição de fatores distrativos, perceção e treino da passagem de testemunho dentro da zona de transmissão e a forma como é feita a mesma de forma

tecnicamente mais correta. O exercício possuía três variantes, que aquando do planeamento parecia-me que iriam funcionar na perfeição, mas ali naquele contexto, surgiu como mais um fator distrativo, porque apesar de não mudar muita coisa tinha de voltar a explicar, retirar dúvidas, que com esta turma acaba por não ser nada fácil e decidi eliminar uma das variantes

A aula terminou como uma breve reflexão junto da turma, fazendo questões sobre os conteúdos da modalidade abordada, onde os alunos colaboraram e demonstraram grande assertividade nas respostas que foram dando. Senti que a turma possuía grande potencial para aprender matérias novas e diversificadas, ainda assim, têm muita dificuldade em cumprir e acarretar regras que lhes são impostas, procurando sempre as corromper, tornando isso o clima de aula nem sempre positivo.

De uma forma geral, considero que o envolvimento da turma foi bastante positivo, mas que não estavam à espera de um grau de exigência físico tão grande causado pela exigência da aula e pelo calor que se fazia sentir nesse dia. O contacto com este ciclo de ensino é bastante diferente em relação ao ensino secundário, os alunos têm muitas brincadeiras infantis utilizando muitas vezes a violência para resolver os seus conflitos, coisa que não consigo tolerar e lido muito mal quando isso se sucede. No entanto, e por trabalhar com idades do ensino primário penso que consegui manter uma posição de líder, rigorosa e eficiente, utilizando algumas estratégias que foram funcionando bem ao longo da presente aula. Em suma, penso que a grande maioria gostou, até porque nos dias seguintes à aula, alguns dos alunos que iam passando por mim perguntavam quando é que lhes voltava a dar uma aula.

### **3.1.2. 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

No presente tópico irão ser abordados alguns pontos que dizem respeito ao 3º ciclo e ensino secundário, nomeadamente os princípios base, o planeamento, as principais preocupações ao longo do processo ensino-aprendizagem e por fim a avaliação. O ensino secundário foi o ciclo de ensino que tive maior contacto ao longo do ano letivo.

### **3.1.2.1. Princípios Base**

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) [2] [3] [4], foram criados como objeto de trabalho para que a referida disciplina tivesse linhas orientadoras no que às suas áreas e matérias diz respeito. Estes programas foram idealizados de modo a abranger o 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, tendo sido utilizados nas últimas décadas de ensino. Apesar de revogados no ano de 2021 (conforme despacho 6605-A/2021 de 6 de julho), os programas ainda se encontram disponíveis no sítio da internet da direção geral de educação.

O professor tem pouca possibilidade em ir ao encontro ao que está no PNEF. Segundo um estudo feito por Lopes, Simões & Fernando (2014), cerca de 40% das escolas (representando a amostra que foi utilizado pelo estudo) não adotam o estabelecido no PNEF e nas AE [4]. O programa deveria ser um instrumento facilitador do processo pedagógico, no entanto, e por ser tão abrangente, deveria ter algumas diretrizes mais específicas para direcionar o trabalho dos professores de forma mais homogénea a nível nacional. Todavia, como foi construído numa base de elevada abrangência, o professor (devido à sua ideologia, forma de pensar, conhecimento e experiência) é um fator de enorme variabilidade para o ensino final do aluno (inclusive o percurso do mesmo), sendo a sua execução altamente condicionada pelas diferentes condições de cada escola.

Apesar dos PNEF parecerem ser o melhor normativo e princípio norteador para o ensino de EF, estes na prática encontram-se desatualizados, e não foram em muitos momentos o principal instrumento no qual me guiei.

Os documentos que se encontram mais recentes e atualizados regulados pelo Ministério de Educação são as Aprendizagens Essenciais (AE) [4], o Perfil do Aluno [5] à saída do ensino obrigatório, o Decreto-Lei nº 139/2019 de 5 de julho e o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de Julho. Os presentes Decreto de Lei norteiam e subordinam princípios para os ensinos básico e secundário, procurando o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado adaptadas a cada aluno. Em relação ao documento da AE, este considera características mais específicas da própria disciplina, tendo objetivos e metas a atingir para cada ano de escolaridade.

Para o 10º ano, as AE, no que diz respeito à organização curricular pressupõe a definição de duas etapas/fases de desenvolvimento: um carácter de revisão dos conteúdos desenvolvidos ao longo do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, permitindo

que os alunos avancem em determinadas matérias, experimentem áreas alternativas, ou ainda recuperem conhecimentos em que tenham sentido mais dificuldades. Constituindo-se este ano de escolaridade como um período de estabilização das aprendizagens que permitam escolhas sustentadas nos anos subsequentes. É prioritário a consolidação da formação diversificada do Ensino Básico, facilitando a adaptação à mudança de escola (se acontecer) e à oposição da turma, oferecendo mais oportunidades de recuperação e/ou aperfeiçoamento em matérias em que os alunos tenham revelado mais dificuldade na avaliação inicial. Uma outra dimensão que é dada como prioritária e valorizada é o aluno como cidadão na sociedade, que deve estar envolvido no processo de ensino aprendizagem, mas também aprender a estar na vida e ter ambição de conquistar. Na verdade, a escola e o EF têm cada vez mais um papel versátil, não tendo só como preocupação o papel formativo, quando muitas das vezes, tem e deve desempenhar um papel educativo. O professor é dotado na sua formação essencialmente para a parte formativa do aluno, no entanto considero imprescindível munir-se de ferramentas necessárias para lidar com a educação dos alunos, e foi isso que fui aprendendo a também fazer ao longo do meu EP.

De forma genérica estes documentos foram os princípios orientadores, que serviram de base de sustentação à minha intervenção e planeamento. A utilização de manuais escolares, sites das federações, pesquisa de artigos científicos foram instrumentos também utilizados para a elaboração tanto a nível micro (plano de aula), como a nível macro (plano anual de turma).

### **3.1.2.2. Planeamento**

O primeiro passo para o planeamento é, sem dúvida, conhecer os normativos [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] presentes no nosso Sistema Educativo: a Lei Base do Sistema Educativo, o Decreto Lei 55/2018, o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, fortemente apoiadas pelos documentos dos Programas Nacionais de Educação Física. Como referido no tópico anterior, são estes normativos criados como objeto de trabalho para que a referida disciplina tivesse linhas orientadoras no que às suas áreas e matérias diz respeito.

Esta base, apesar de orientadora, não pode gerar conflito com o que o professor pode/deve planear nas suas aulas, consoante as circunstâncias a que se

expõe: o agrupamento, a escola, o grupo de EF, os alunos, as unidades didáticas, os espaços (e a sua distribuição), os materiais. Há um leque gigante de fatores externos que poderão condicionar o planeamento do professor. O planeamento refere-se ao ato de elaborar um plano ou estratégia com antecedência para atingir um objetivo específico ou para realizar uma série de ações de forma organizada e eficaz (Januário, 2017). É um processo que envolve a definição de metas, a identificação de recursos necessários, a alocação de tarefas e prazos, e a consideração de possíveis obstáculos e contingências. Bento (2003) refere que o professor não pode atribuir tarefas a outros, sendo o único responsável pelos alunos, desempenhando a função de guia da educação, conduzindo e direcionando o modo de desenvolvimento da personalidade dos alunos.

O princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é uma das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores (Inácio et al., 2014). Para que o planeamento tenha uma maior orientação, no sentido em que haja um fio condutor ao longo do ano letivo, é necessário estipular um planeamento anual de turma (PAT), que constitui a primeira fase do planeamento e preparação do ensino.

Os autores Teixeira & Onofre (2009) referem que planear apesar de fundamental, revela-se como uma das principais dificuldades sentidas pelos estagiários de EF durante o ano de estágio. Mencionam ainda que tal situação acontece muito por terem de planear uma realidade com que, na maioria das vezes, não se encontram familiarizados e existe pouca experiência. Os mesmos autores constataram ainda que as dificuldades relativas ao planeamento vão diminuindo do primeiro para o último período. Estas dificuldades prendem-se essencialmente com a elaboração do plano anual de turma bem como com as tarefas que lhe estão associadas.

O PAT deverá ser possível e realista, didaticamente exato e preciso, de maneira a orientar para o fundamental do processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1998). A conceção do PAT deve respeitar uma sequência de tarefas de elaboração (Bento, 1987).

A elaboração do PAT (anexo X) foi sem dúvida o meu principal obstáculo na fase inicial do meu EP. Como já referi, o GEF não tinha definido modalidades para cada ano de escolaridade, como tal, é exclusivamente critério do professor titular de turma a escolha das modalidades para elaboração do PAT. Tal facto,

dificultou um pouco aquilo que era a minha organização, porque tinha uma panóplia de matérias que poderia escolher. Tentei junto do OC perceber quais as modalidades lecionadas nos anos anteriores nas duas turmas que assumi, e a partir daí comecei um esboço geral, que esteve sujeito a muitas alterações. A realização da periodização anual a abordar teve em conta as AE para o 10<sup>o</sup> ano, a experiência dos alunos em algumas dessas matérias, o espaço disponível, as condições temporais e ainda, uma ficha que entreguei no 1<sup>o</sup> dia de aulas.

O PAT considera a organização geral do ano letivo em etapas, e consequentemente, em períodos mais reduzidos de modo a facilitar a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem (Ministério da Educação, 2001). Desta forma, o PAT encontra-se dividido em 4 etapas: 1<sup>a</sup> etapa: Avaliação Inicial; 2<sup>a</sup> etapa: Aprendizagem e desenvolvimento; 3<sup>a</sup> etapa: Desenvolvimento e consolidação; e, 4<sup>a</sup> etapa: Revisão e aperfeiçoamento. Os principais objetivos da realização de um planeamento anual são perceber as matérias/conteúdos a abordar ao longo do ano letivo, a definição de objetivos para cada uma das matérias, o número de aulas disponíveis para cada período letivo tendo em conta o PAA, o número de aulas possíveis para cada modalidade e as datas de início e fim de período. O PAT é um documento orientador, que auxilia na periodização das atividades decorridas ao longo do ano permitindo o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Este conjunto de pontos permite a redução da ansiedade e incerteza, potenciando a intencionalidade da ação, prevendo fatores contingentes que poderão comprometer o ensino (Mascarenhas & Costa, 1995).

Depois da elaboração do PAT, seguiu-se a elaboração das Unidades Didáticas (UD) para cada modalidade a lecionar. A construção de uma UD (anexo XI e XII) é um dos documentos que leva mais tempo a construir, porque apesar de já existirem algumas linhas orientadoras do ano anterior para algumas modalidades, a sua preparação exige o conhecimento da turma tendo em conta as suas aprendizagens, limitações e dificuldades avaliadas no protocolo de avaliação inicial; o conhecimento da escola e das condições da mesma; informações relativas à modalidade: habilidades motoras, fisiologia do treino e condição física, aos conceitos psicossociais e à cultura desportiva a aplicar ao longo do ano letivo; a determinação e definição de objetivos a curto, médio e longo prazo; a configuração da avaliação (inicial, formativa e sumativa), e ainda o desenho de progressões de ensino que podem ser aplicadas ao longo da UD.

Quando este documento se encontrava pronto, ainda que sujeito a inúmeras alterações, sentia que a partir desse momento, a tarefa de planejar se encontrava muito mais facilitada.

Seguia-se então a construção a nível micro, o plano de aula (PA), confesso que este era documento que mais gozo me dava a executar, porque estava o mais próxima da prática possível. As concretizações dos planos de aula deveriam ser enviadas para o OC com 48H de antecedência, de forma que o mesmo tivesse conhecimento de tudo aquilo que iria ser lecionado na aula e para possíveis correções, se necessário. Este foi um dos pontos em que fui sempre bastante rigorosa comigo mesma desde o início do ano, tendo enviado todos os planos de aula sempre com mais de 48 horas de antecedência.

O pensar em todos os pormenores para que nada falhasse e houvesse uma plena harmonia entre o que estava planeado e o que depois realmente acontecia não foi uma tarefa fácil, mas tentei sempre corresponder às expectativas tanto dos alunos de nível introdutório como os de nível avançado, indo claro ao encontro dos objetivos que eram pretendidos para a aula. Segundo Bossie (2002), o PA é a unidade básica do planeamento e uma forma detalhada e pormenorizada do planeamento do ensino adaptado e aplicado à sala de aula. É aqui que o professor deve considerar todos os fatores externos que irão estar implícitos aquando da sua aplicação. É aqui que irá entrar a convergência do papel para a ação e é aqui que o professor deverá ser capaz de agir, procurando soluções caso o plano que tinha concebido possa não resultar (Carvalho, 1994).

A organização do PA (anexo XIII) consistia numa tabela inicial que indicava a identificação da UD, a função didática, nº de alunos disponíveis para a prática, duração da aula, o material necessário e objetivos da aula que se dividiam em habilidades motoras, aptidão física, valências psicossociais e cultura desportiva. Numa outra tabela estava estruturada a parte inicial direcionada para uma conversa inicial sobre o que iria acontecer na aula, o aquecimento e/ou mobilização articular que ia sempre de encontro aos objetivos da aula; parte fundamental onde eram realizados exercícios que iam de encontro aos objetivos da aula e uma terceira parte (parte final) que se destinava a uma reflexão geral do que foi feito e se oportuno, a realização de exercícios de alongamentos.

De salientar e de segundo o autor Bossie (2002), o plano de aula é um excelente guia para uma boa monitorização e condução do ensino potenciando

muito a dinâmica de ensino-aprendizagem. Apesar de estar em concordância com o presente autor e com a literatura, senti muitas vezes a necessidade de proceder a alguns ajustes ao PA mediante as carências/dificuldades do alunos, questões meteorológicas, ajustes de organização, e penso que isso só trouxe vantagens na aprendizagem dos alunos e funcionou perfeitamente.

Considero estes três momentos, podendo haver espaço para mais, fundamentais para que o planejamento na disciplina de EF, na sua generalidade, funcione. No entanto, e como já referido pode haver espaço para adaptações, não devendo qualquer um dos planejamentos ser fechado. Saber verificar erros, dificuldades e ter a capacidade de reestruturar o planejamento deve ser uma chave crucial para a obtenção da chegada à meta, que são os objetivos previamente definidos.

### **3.1.2.3. Ensino-Aprendizagem**

O processo de ensino-aprendizagem surge como algo valioso para a formação do aluno, importante e imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal permitindo assim ampliar as suas possibilidades de compreensão e intervenção no mundo (Rosado et.al , 2009). A EF desempenha um papel fundamental no currículo pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento físico, mental e social dos alunos proporcionando-lhes um conjunto de benefícios que vão além das atividades físicas em si (Proença, 2011). Numa das investigações que os autores Cohen, Raudenbush e Ball (2003) fizeram, referem que os professores mais eficazes são diferentes dos outros porque atuam segundo o pressuposto que a escola e o professor devem promover a aprendizagem dos alunos tendo em conta uma planificação cuidada, utilizando materiais adequados, serem claros nos objetivos que definem, manterem a aula “viva e ativa”, controlam o trabalho dos alunos com regularidade, ensinam de novo aos alunos que apresentam dificuldades, aproveitam ao máximo o tempo disponível da aula, utilizam estratégias de ensino coerentes. “Os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender” (Rosado et. al, 2009).

Um dos princípios mais importante inerentes ao processo de ensino-aprendizagem é “aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação”, por outras palavras, o tempo de prática é uma das variáveis de sucesso da

aprendizagem, sendo que esse tempo deve ser ajustado aos objetivos e a cada aluno. O tempo passado na tarefa é relevante, mas o mais decisivo é o que o aluno realmente aprende e aí falamos do tempo potencial de aprendizagem (TPA), que é definido como o tempo de qualidade que o aluno investe na atividade motora atento e empenhado no seu sucesso e/ou dos colegas. Professores eficazes transformam o tempo útil em mais TPA como afirma Carreira da Costa, (1996). Um outro princípio é referido por Rosado et. al (2009) e Seabra et. al (2016) “aprende mais quem obtém uma taxa razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas”, os autores e literatura atual, recomendam uma taxa de sucesso na ordem dos 80%, quando as tarefas são demasiado complexas e desajustadas ao nível do aluno é gerada frustração e conseqüente, desmotivação para a tarefa. Por outro lado, o invés da moeda, tarefas demasiado fáceis, com desafio nulo, demonstram-se insuficientes para estimular a aprendizagem. Todos estes princípios que estavam bem presentes na minha cabeça, tentei que fossem implementados tanto no meu planeamento como na minha intervenção. Aquando da criação de um determinado plano de aula, tentei sempre que os exercícios escolhidos fossem estimulantes o suficiente para que todos os alunos sentissem que eram capazes de evoluir independentemente do seu nível inicial. Esta ânsia pela perfeição e desassossego constante para que nada falhasse trouxe algumas vezes alguma incapacidade em me adaptar quando algo não corria tão bem, seja de que índole fosse. No entanto, e com o passar do tempo, essa ansiedade que sentia transformou-se em competência e confiança, senti que quanto mais soubesse sobre uma determinada matéria mais fácil era reajustar exercícios, fornecer os melhores *feedbacks* (FB) , identificar o erro, a capacidade de improviso, a gestão do tempo de aula, e até mesmo, o clima de aula.

Um outro princípio que rotula e modula o processo de ensino-aprendizagem é a informação de retorno, muitas vezes denominada com FB. Segundo Godinho & Mendes (1996), o FB é o mecanismo de retroação que permite controlar a ação produzida, oferecendo informação sobre a qualidade e o sucesso da ação. Existem diversas teorias e formas de FB, e tendo em conta a sua especificidade e importância, tentei que a qualidade do mesmo fosse boa e que chegasse aos meus alunos de forma que eles melhorassem a sua performance e conseqüente, aprendizagem. Apesar de no planeamento estarem os critérios de êxito do exercício e de me preparar para os fornecer, o *timing*, o tipo e qualidade do FB

constituíram-se uma das minhas principais fragilidades ao longo do EP. A dificuldade não surgia na frequência com que dava os FB, mas sim na capacidade de perceber se eles realmente eram acatados e bem interpretados aos alunos a quem os fornecia. Havia situações que os alunos me interpelavam “professora, já fiz bem agora?” e muitas vezes, não tinha observado o comportamento deles, após o FB. Nas reflexões que fazia pós aula, lembro-me que era um dos pontos que sentia que tinha de melhorar. E acabei o ano, ainda com essa sensação, que há muito caminho a percorrer na qualidade de informação de retorno que damos aos nossos alunos.

Relativamente ao último ponto “clima de aula”, este foi um dos aspetos que pautei desde o primeiro dia de aulas. Segundo Rink (1996) “os professores eficazes criam um ambiente positivo para a aprendizagem”. Senti que assumir desde cedo uma postura firme, assertiva e de liderança era fulcral para manter o respeito e cordialidade que os alunos tinham de ter perante mim, só assim conseguia que eles me ouvissem, garantindo que acarretavam com segurança aquilo que lhes transmitia. Assegurar um bom funcionamento da aula, permitia reduzir e muito situações ou problemas com a indisciplina e ordem na aula, garantindo a cooperação dos alunos e mantendo o fluxo de atividades da aula, ao longo do tempo. Apesar da postura ter sido sempre a mesma ao longo do ano letivo, penso que criei laços de confiança e amizade com todos os alunos, a empatia criada foi mesmo fantástica e diria, inesquecível.

Duas outras dimensões que se sobressaem como importantes ao longo do processo de aprendizagem prévios é a instrução e a demonstração. Segundo Godinho, Barreiro Melo & Mendes (2007) a instrução consiste “em fornecer informação ao sujeito sobre o objetivo da tarefa motora a efetuar e sobre a forma de desempenho mais adequada para o concretizar”. Por sua vez, a demonstração corresponde à “apresentação duma imagem representativa da tarefa a realizar”. Este foi também uma dimensão que dei muita importância, e que senti sempre algum à vontade em concretizar. Antes de iniciar algum exercício explicava o seu objetivo, a forma como se realizava, apresentava alguns critérios de êxito nomeadamente os que achava mais oportunos para o momento. Se de um exercício novo se tratasse tentava sempre que um ou mais aluno/s realizassem a demonstração, para que tivessem uma referência visual daquilo que eu estava a transmitir. As estratégias usadas tanto na forma como realizava a instrução ou a

demonstração iam variando, tentando reproduzir nos alunos as várias funções da instrução (informação, atenção e motivação).

#### **3.1.2.4 Avaliação**

A avaliação desempenha um papel crucial no contexto da Educação Física, contribuindo para uma abordagem mais completa e eficaz do processo de ensino-aprendizagem. Através da avaliação, é possível obter uma compreensão mais aprofundada das competências físicas, motoras, cognitivas e sociais dos alunos, bem como ajustar as estratégias pedagógicas de acordo com as suas necessidades individuais (Roldão, 2003). “O vosso sucesso é o meu sucesso” esta foi uma frase que um professor da faculdade proferiu numa das aulas de didática e que me marcou significativamente. Tendo em conta as idades que lecionava esta foi uma das frases que lhes tentei transmitir, explicando e tentando apelar à compreensão de que não apenas a aula designada de “avaliação” é que efetivamente contava para o sucesso final deles, e que muito mais do que a nota que aparecia na pauta, o mais importante é retirem das aulas uma aprendizagem para o futuro deles enquanto pessoas ativas e preocupadas com a atividade física.

A avaliação divide-se em três momentos principais: avaliação inicial (AI), avaliação formativa e avaliação sumativa.

A AI (anexo XIV) permite ao professor averiguar/diagnosticar as aptidões e capacidades dos alunos e ter uma visão cuidada sobre a turma. Neste sentido, fiz sempre no início de cada UD uma AI, essa avaliação poderia durar uma ou duas aulas, dependendo da matéria de ensino a lecionar. Nos desportos coletivos, a AI foi sempre feita em contexto de jogo, avaliando um pouco a parte técnica, no entanto, com principal foco na forma como os alunos conseguiram jogar em equipa. Nas modalidades individuais, a avaliação foi mais focada na parte técnica. Foram definidos critérios para cada matéria, e depois avaliava com parâmetros entre 0-4 em que 0 correspondia a “Não executa” e 4 “Executa com critério”.

A avaliação formativa é fundamental num processo de ensino-aprendizagem e deve incluir a autoavaliação das aprendizagens pelos alunos, a utilização de várias estratégias e instrumentos de avaliação, a participação dos alunos no processo de avaliação, a transparência dos procedimentos, a definição de critérios relativos às competências a desenvolver e o FB que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática (Fernandes, 2007). Assim, ao

longo dos 3 períodos, a avaliação formativa foi feita através de vários instrumentos. Os alunos que não conseguiam realizar a aula e apresentavam atestado médico foram avaliados de duas formas: participação ativa nas aulas e realização de fichas de trabalho (anexo XV).

Ao longo do ano letivo e das respetivas UD's foram utilizadas algumas fichas de registo, análise das tabelas de AF e fichas de autoavaliação, no final de cada período. As fichas de registo consistiam na anotação, por parte dos alunos, do cumprimento de critérios e tarefas, em que os alunos, ao longo das aulas, tinham de registar o cumprimento dos mesmo (ex: ginástica de aparelhos e salto em altura), nos desportos coletivos eram definidos objetivos por equipa e ia sendo dado FB ao aluno eleito como capitão nessa aula. Na área da AF e de acordo com os testes do FitEscola realizados no início do ano, a meio do ano e no final (anexo XVI). No final de cada período foi feita uma análise da situação individual de cada aluno, para que estes soubessem as aptidões em que tinham de melhorar para obterem o nível seguinte daquele onde se encontravam (zona saudável ou zona atlética), de modo a definir objetivos individuais para cada aluno. Mais do que atingir o perfil atlético é perceber o quanto melhoravam ao longo do ano em determinadas áreas.

No final de cada período foram aplicadas as fichas de autoavaliação (anexo XVII) previamente definidas pelo GEF, onde os alunos tiveram de se avaliar para cada área (conhecimentos, atividades físicas distinguindo o desporto individual e de grupo e o domínio da aptidão física), numa classificação que variava de Mau até Muito Bom. Um dos objetivos que pretendia na criação de uma nova ficha de autoavaliação, mas que não foi possível concretizar porque a cada período as matérias de ensino eram novas, era a identificação por parte dos alunos de critérios e aptidões que já cumprissem e não cumprissem, definindo ainda os seus próprios objetivos para o período seguinte. Após o preenchimento da ficha da autoavaliação foi feita uma revisão e reflexão com cada aluno, tendo discutido os pontos e estratégias de melhoria com cada um deles, procurando um acompanhamento mais individualizado a cada aluno e um maior envolvimento dos mesmos no seu processo de ensino, conhecendo melhor as suas capacidades, dificuldades e possibilidades de evolução.

Para além destes instrumentos, utilizados em aula, foram ainda enviadas as avaliações intercalares dos alunos aos respetivos EE. Esta medida promove o

envolvimento dos EE no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, uma vez que pretende que estes estejam a par do desempenho e evolução dos alunos nas várias disciplinas.

A avaliação sumativa (anexo XVIII e anexo XIX) é o elemento que nos permite constatar se os objetivos foram ou não cumpridos, surge como o culminar do trabalho desenvolvido pelo professor e, principalmente pelos alunos. Segundo Lopes, Fernando e Simões (2014), este tipo de avaliação é considerado como pontual, uma vez que, por norma, acontece no termino de uma unidade didática. Não podemos esquecer que há objetivos transversais ao longo de todo o ano letivo nas Aprendizagens Essenciais que, apesar de não poderem ser monitorizados nem quantificados, não devem ficar esquecidos ou serem ignorados. A avaliação sumativa que optei por concretizar foi feita no final de cada UD, tendo sido definidos critérios após a avaliação inicial e fornecidos aos alunos, logo após a mesma. Confesso que o processo de avaliação nem sempre foi fácil. Apesar de ter uma metodologia de avaliação bem definida e séria, poderão sempre existir ambiguidades ou injustiças, no entanto, tentei minimizar esse risco. Uma das escolhas que fiz para proceder a avaliação da cultura desportiva era a realização de questões aulas no final de cada UD's (que normalmente eram sempre duas em simultâneo) exemplo no anexo XX, para além da utilização desta estratégia também usei o questionamento para avaliar este parâmetro.

### **3.1.3 Reflexão Global sobre a Área I**

Os objetivos do presente relatório e da presente área são descrever as experiências vivenciadas ao longo da minha intervenção. De facto, realizar um EP numa escola onde é possível a observação e lecionação dos 3 ciclos de ensino é bastante vantajoso, porque todo o processo é simplificado e eficaz, quando bem implementado e ajustado. Por sua vez, senti em alguns momentos que também seria benéfico sair um pouco da minha “zona de conforto”, no entanto, aproveitei todos os momentos de forma crítica e reflexiva.

Um dos aspetos mais positivos que reporto é o facto de termos a liberdade na instituição para lecionar uma turma a nosso cargo, no meu caso, duas. O conseguir gerir, planear, intervir e avaliar as duas turmas foi desafiante, ao mesmo tempo estimulante e realista, porque de facto a docência implica a lecionação de várias turmas ao longo do ano. No 2º ciclo, os desafios ao nível de

gestão, planeamento, indisciplina, adequação de estratégias e linguagem tornam-se superiores quando comparados com o ensino secundário, no entanto, são idades em que os alunos estão sempre predispostos a aprender coisas novas.

No ensino secundário, a condução e planeamento correram dentro do expectável. No início tudo parecia um “bocadinho escuro”, mas com o decorrer do tempo, foi-se tornando cada vez mais simples. Penso que o ter conseguido criar uma ligação muito próxima e positiva com as turmas, tornou todo o processo mais eficaz. O facto de o comportamento geral das turmas ser bom ajudou bastante, pois não foi necessário adotar uma postura severa com os alunos, mesmo com aqueles mais desmotivados para a prática não tinham comportamentos desajustados, existindo apenas um pouco de brincadeira por vezes. Em relação aos alunos, o mais difícil, em alguns momentos, foi motivá-los para as tarefas que menos gostavam ou em que tinham mais dificuldades, sendo necessário aplicar estratégias para aumentar o empenho e motivação (ex: competição).

No início tive algumas dificuldades em gerir o tempo de aula e minimizar os tempos de instrução sem que os alunos perdessem informação, de modo a otimizar o TPA, tendo melhorado bastante nestes aspetos. Uma solução para esta dificuldade pode passar por, no futuro, planear aulas e tarefas mais simples, com menos regras e rotações e que sejam mais fáceis de explicar aos alunos e de estes compreenderem, assim como manter estruturas de aula semelhantes.

Sinto que a experiência que já tinha como treinadora de futebol de formação me ajudou em algumas tarefas de planeamento, como a criação de tarefas para os JDC, e na condução de aula, em aspetos como a comunicação, a transmissão de feedback, a criação de uma boa relação com os alunos e a capacidade de liderança (Bandura, 1986).

A questão da avaliação é um dos pontos que considero mais difícil na profissão de professor, perante a subjetividade que poderá estar inerente quando os objetivos não estão bem definidos. Por vezes, a criação de uma avaliação o mais “justa e equitativa” implica uma enorme complexidade na definição de objetivos/critérios, e essa foi uma enorme dificuldade que tive: o ajustar a avaliação à turma e conseguir retirar o maior número de informação sem demorar tempo excessivo.

A reflexão foi a base de todo o ano letivo, no sentido em que fui constantemente confrontada com a consciência da incerteza, complexidade,

instabilidade e conflito de valores, decorrentes do confronto com a singularidade dilemática das situações em que fui intervindo (Schon, 1983).

### **3.2. Área II – Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

No presente ponto serão destacados os momentos de participação na escola, passando pelos seguintes tópicos: Desporto Escolar, atividades desenvolvidas na escola, acompanhamento da direção de turma do OC, integração com o meio escolar e por último, uma reflexão global sobre o ponto explicitando a forma como todas estas experiências contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

#### **3.2.1. Desporto Escolar**

O conceito de Desporto Escolar (DE), segundo o decreto de lei nº95/91, de 26 de fevereiro, é definido como o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação, com o objetivo desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo. O escalão etário para a participação dos alunos em Portugal Continental é entre os 10 e os 18 anos. Curiosamente, na região da Madeira e em países da Europa como França e Luxemburgo, o DE pode ser iniciado aos 3 anos de idade, realidade bem distante do que existe em Portugal Continental (Cunha & Durão, 2014).

O desporto federado está inserido numa lógica piramidal de carácter crescentemente seletivo e excludente, que está montado para oferecer mais oportunidades e conservar no sistema os que oferecem mais garantias de rendimento no presente (Rosado et. al, 2009). Ao invés disso, o DE está incutido na escola com a missão de contribuir para a formação integral e realização pessoal de cada aluno, cumprindo com o que se consagra no artigo 79 da Constituição da República Portuguesa: *“todos têm direito à cultura física e ao desporto”*.

O AEP e o GEF têm feito um trabalho meritório no DE, tendo vários grupos-equipas nos vários escalões géneros e modalidades, apresentando qualidade de ensino, e grande empenho por parte de professores e alunos. Durante o ano letivo 2022/2023, o AEP oferecia as seguintes modalidades: Futsal infantis Fem. e Masc., iniciados Fem. e Masc. Juvenis Masc., Badminton infantis, iniciados e

juvenis masc. e fem., Voleibol infantis e juvenis fem., Iniciados fem. e masc. e juvenis fem., Ténis de Mesa, Boccia. Todos os grupos de equipa têm 3 horas de DE de treino por semana, e é feito um acompanhamento geral por parte do responsável do DE. Uma das validações que o trabalho desenvolvido foi positivo foi o número de atletas que frequentavam os treinos, que no caso dos meus grupos de equipa (futsal iniciados e juvenis masculinos) têm uma taxa de presenças de cerca de 80%, reflexo do empenho dos alunos e dos professores. Um outro fator de validação é as presenças nas competições regionais, que num dos meus escalões fomos até à última fase, não passando à fase nacional por um golo, o que nos deixou orgulhosos do trabalho desenvolvido. Também a nível de escola, foram várias os escalões e modalidades que participaram nos regionais, tendo alguns alunos atingindo as fases nacionais nos Gira Vólei, Megas e Corta-Mato.

A escolha do grupo-equipa do DE foi feita perante qual o OC ficasse responsável, que neste caso foi o núcleo de futsal nos escalões de iniciados e juvenis. Para o meu desenvolvimento enquanto docente foi bastante importante, porque para além de ser uma matéria de grande interesse para mim, sentia que poderia aprender muito com o professor responsável e com todos os alunos.

Ao nível dos recursos temporais, os treinos eram realizados todos os dias, exceto à segunda, das 12h30 até às 13h30, repartindo-se entre a EB2 e o pavilhão multiusos de Pinhel.

Inicialmente as tarefas de planeamento, condução, intervenção e avaliação eram maioritariamente feitas pelo professor responsável, que coincidiu ser o meu OC. Com o decorrer do estágio, essas tarefas passaram a ser também uma responsabilidade minha.

No início do ano foi feita uma AI, onde foram detetadas as principais lacunas da equipa, tentando ao longo do ano minimizar as mesmas. Considerando que havia ali muito talento individual, o principal objetivo era potenciar esse talento para o jogo em equipa, neste caso o jogo de futsal. A maioria dos alunos que frequentavam o DE futsal jogavam futebol na equipa da terra (“União Desportiva os Pinhelenses”), e isso apresenta aspetos positivos, mas também negativos, porque o jogo de futsal não é igual ao de futebol, e retirar alguns “vícios” naturais e normais do futebol e adaptar ao futsal não foi tarefa fácil. Confesso que ver a evolução dos alunos foi algo que me fascinou para o mundo do treino, fiquei rendida e será sem dúvida umas das áreas que também irei investir.

No primeiro período não existiram quaisquer competições para o DE, e penso que será uma possível mudança que os responsáveis pelo DE distrital/regional terão de fazer. Os alunos estarem tanto tempo sem competição retira-lhes motivação, interesse pela modalidade e competitividade. Em termos escolares, também se torna completamente desajustado, porque existem discentes que estão em mais que uma modalidade, e perdem muitas aulas num só período, que não é benéfico para o seu percurso académico e para a sua aprendizagem. E nem sempre os professores das disciplinas conseguem compreender, porque também não é fácil cumprir programas tão exigentes como os de agora, e não dar matéria nova quando os alunos do DE não estão presentes.

Quando iniciaram as competições, só não consegui estar presente numa delas. Foram realmente momentos importantes de aprendizagem, de socialização com outros docentes e alunos de outras escolas e, de competição saudável, respeitando sempre o adversário. Num dos escalões conseguimos chegar à última fase dos regionais, ficando apenas a um golo das competições nacionais, foi emocionante e gratificante acompanhar estes “super miúdos” que conseguiram passar fase após fase, aprendi muito com cada um deles.

Ainda que não tenha acompanhado as restantes modalidades do DE, tentei que em todas as competições feitas na nossa escola eu estivesse presente, procurando ajudar os professores responsáveis naquilo que fosse necessário, procurando observar e aprender mais.

### **3.2.2. Intervenção na escola**

Conforme o descritivo do presente ponto, aqui serão descritas as atividades desenvolvidas ao longo do meu EP, inseridas no Plano Anual de Atividades do AEP.

*“O Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento assume-se como o instrumento de planeamento que operacionaliza com maior objetividade os objetivos do Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de modo a proporcionar aos nossos alunos uma educação de qualidade, inclusiva e de acordo com os desafios e as competências do século XXI.”* – retirado do documento do PAA disponível no anexo XXI 2022/2023 do AEP.

Quando há cerca de 10 anos ainda era aluna do AEP, os momentos que mais me marcaram foram as atividades extracurriculares que fazíamos em conjunto

com os professores e auxiliares. Sabia que as atividades tinham o seu grau de dificuldade em planear e executar, porque felizmente sempre tive uma relação próxima com alguns professores e porque também fiz parte da associação de estudantes o que me permitiu perceber algum do funcionamento de algumas das atividades desenvolvidas.

Mas como professora e membro integrante de um grupo disciplinar numa escola foi a primeira vez. As atividades foram discutidas e analisadas numa reunião geral com toda a comunidade escolar onde foi apresentado o PAA. Passado dois dias foi realizada uma nova reunião só com o departamento de expressões, e mais tarde, uma outra só com o GEF.

Ao longo do ano letivo foram desenvolvidas diversas atividades, umas só envolvendo o GEF como elemento organizador, outras envolvendo outros grupos disciplinares ou departamentos. Passando agora por referenciar as atividades que participei ativamente:

1º período:

**- Corta-Mato e Magusto Escolar** (anexo XXII)

Todos os anos, o GEF em conjunto com a associação de pais organiza a fase escolar do corta-mato e magusto no mesmo dia. No presente ano letivo foi organizado a 12 de novembro de 2022, no campo espaço exterior da EB2. O GEF organiza toda a envolvência do corta-mato, auxiliando a associação de pais na preparação do lanche convívio. Esta fase tem como objetivo apurar os alunos que passam à fase distrital, que se realizou na Guarda, no dia 6 de fevereiro de 2023.

**- Formação “Fundamentos do Jogo”** (anexo XXIII)

No dia 9 de dezembro realizou-se no Agrupamento numa parceria com Associação de Futebol da Guarda e a Federação Portuguesa de Futebol uma ação formação sobre os Fundamentos do Jogo de Futsal. Esta formação foi orientada pelo selecionador nacional de Futsal, Jorge Braz. A iniciativa destinava-se a alunos, atletas e agentes do futsal e decorreu das 9h30 às 14h30, no auditório e pavilhão do agrupamento escolar. O preletor, campeão europeu por duas vezes e mundial da modalidade, deu uma formação teórica e prática.

A ideia e preparação da atividade foi dada por parte do meu orientador, o professor Vítor Espinhaço. Esta iniciativa teve desde logo uma aceitação prévia

por parte da comunidade escolar e de todo o GEF. A aprendizagem obtida foi bastante gratificante para o meu percurso, tendo em conta que tenho grande interesse na modalidade de futsal. O *feedback* sobre a atividade foi bastante positivo, tendo todos os intervenientes achado que deveriam ser mais vezes repetidas este tipo de atividades.

#### **- Recolha de Bens alimentares para o Banco alimentar contra a Fome**

No âmbito da disciplina de cidadania um dos projetos para a mesma foi a realização de 2 campanhas de angariação de alimentos para ajudar o Banco alimentar contra a Fome. Este é um projeto de cariz solidário, em que o objetivo é envolver alunos e comunidade escolar para que seja combatido o desperdício, e desta forma conseguir alimentar de forma gratuita as pessoas carenciadas e que estão a passar a fome. O outro objetivo é sensibilização dos alunos perante esta realidade, procurando que eles sejam cidadãos conscientes e preocupados com a sociedade que os rodeia. As campanhas realizaram-se durante o fim-de-semana nos dias 26 e 27 de novembro e 20 e 23 de maio no período entre as 9h e às 20h, num supermercado da cidade Pinhel.

#### **- Festa de Natal e Torneio Inter turmas de Futsal (anexo XXIV)**

No final de cada período escolar, existe sempre uma parceria feita entre o GEF e a Associação de Estudantes do AEP, em que é organizado um torneio inter-turmas numa modalidade que vai variando ao longo dos períodos. Este torneio tem a duração de 3 dias, e realizou entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2022. Tive um papel ativo na organização e gestão da presente atividade, onde auxiliei na arbitragem dos jogos e afixação dos resultados ao longo do evento.

A festa de Natal é uma atividade organizada pelo departamento de expressões, tecnologias, ciências humanas e línguas, onde o GEF também participou ajudando na preparação do cenário.

#### 2º período:

#### **- Mega Salto e Mega Sprinter – Fase escola (anexo XXV)**

Os “Megas” foram realizados no dia 3 de março de 2023, no espaço exterior da escola sede do AEP. As provas de atletismo foram o MegaKM (1.000m), MegaSprint (40m) e MegaSalto (Salto em comprimento). Foram selecionados os alunos que passaram à fase Distrital que se realizou também no complexo desportivo da Guarda - POLIS no dia 14 de março de 2023. Houve 1 aluno do AEP que passou à fase nacional. Esta é uma atividade que terá de ser reformulada pelo GEF, a adesão foi fraca e penso que um dos fatores que influenciaram essa fraca adesão foi a pouca divulgação e ter sido numa sexta à tarde, em que muitos dos alunos vão embora da escola porque não há aulas.

**- Encontros DE: grupo-equipa de Futsal (Iniciados e Juvenis)**  
(anexo XXVI)

Durante o 2º período, decorreram os jogos de futsal de DE nos escalões de Iniciados e Juvenis. Acompanhei as equipas em todos os jogos, passando por diversas escolas, nomeadamente Almeida, Guarda, Trancoso, Figueira de Castelo Rodrigo e Pinhel. Como já referi no ponto anterior, estes foram momentos que me marcaram particularmente, e que gostaria de repetir ao longo do meu percurso de docência.

**- Torneio de *Gira Vólei* - Fase escola** (anexo XXVII)

No dia 31 de março realizou-se o Torneio de Gira Vólei – projeto pioneiro na escola, fase escola, para os alunos do 5º ao 9º ano. Esta foi uma atividade da total responsabilidade do GEF e que me surpreendeu positivamente. Foi espetacular ver a adesão por parte dos alunos, desde os mais pequenos até aos mais crescidos. Foi um dia intenso, com muitas horas de trabalho, com muitos jogos, mas que realmente valeu a pena.

Este é um projeto que todo o GEF pretende que se dê continuidade, porque foi realmente muito acarinhado pelos alunos e causou um impacto bastante positivo na comunidade escolar, tendo rapazes e raparigas participado ativamente. Apuraram-se as melhores duplas para a fase regional que se realizou no dia 8 de maio no POLIS – Guarda.

3º período:

No 3º período existiu a fase final do regional de futsal para o escalão de iniciados, no dia 8 de maio, no pavilhão Inatel da cidade da Guarda, onde os nossos “meninos” tiveram uma prestação incrível, ficando a um golo do apuramento à nacional.

Também auxiliei na preparação do torneio regional do DE ténis de mesa (anexo XXVIII) para os vários escalões. No dia 10 de maio realizou-se a fase regional do torneio de gira vólei também na Guarda (XXIX), onde se conseguiram apurar duas duplas para a fase nacional realizada em Viana do Castelo.

Ao longo do ano letivo acompanhei todas as reuniões do departamento e grupo, como membro integrante do GEF. Sinto que todas as atividades que participei e estive envolvida foram momentos de aprendizagem, aquisição de novos conhecimentos e ferramentas importantes para a minha formação enquanto docente, mas acima de tudo como membro integrante da comunidade escolar. Considero que as atividades são dos alunos e para os alunos, mas todos nós, comunidade escolar, podemos e devemos dar o nosso contributo e envolvermo-nos de uma forma rentável e positiva.

### **3.2.3 O ser Diretora de Turma (anexo XXX)**

A participação nesta função foi feita através do acompanhamento da turma que o OC ficou como diretor de turma (DT), o 10º B/C. Quando era estudante e nas fases mais difíceis da vida foram os meus DT's que me reconfortam, deram a mão, e nunca permitiram que desistisse, fosse dos estudos, fosse do meu bem-estar e felicidade, porque mais importante que ser um bom aluno/a, é ser feliz. A importância da saúde mental nas escolas é um tema crucial e atual. Cada vez mais o bem-estar físico e mental dos estudantes tem um impacto significativo no seu sucesso académico, nas suas relações interpessoais e no desenvolvimento geral. Em Portugal, como em muitos outros lugares, a saúde mental dos jovens tem vindo a ser uma preocupação crescente e as escolas desempenham um papel fundamental na promoção deste bem-estar. Considero que o DT é um elemento-chave em todo este processo, não só tem a responsabilidade de acompanhar o percurso académico dos alunos, mas também desempenha um papel significativo no seu bem-estar emocional e psicológico. Foi este papel de empatia e ao mesmo tempo responsabilidade que tentei criar com todos os alunos da minha DT, procurando estabelecer uma relação de confiança para que os alunos sentissem

que poderiam confiar e partilhar algumas das suas preocupações pessoais e emocionais. Em estreita ligação com o OC procurámos sempre oferecer apoio emocional aos nossos alunos, defender os seus interesses, encaminhar para apoio profissional se necessário, promovemos estratégias de autocuidado, ensinando ou tentando gerir o stress, situações de ansiedade, fornecendo-lhes ferramentas que podem ser utilizadas ao longo da vida para lidar com desafios emocionais e não só.

Uma outra função que considero relevante e suportando-me na literatura, segundo Clemente & Mendes (2013), “o DT assume-se como elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação”. Assim, este é uma figura de gestão intermédia da escola, detentor de responsabilidades no que toca à “coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e sua integração no ambiente escolar, assim como ao relacionamento estabelecido entre a escola, os EE e a comunidade escolar” (Boavista & Sousa, 2013, p. 90). Enquanto líder e construtor de relações entre escola e restante comunidade, é importante um DT ajustar os métodos e abordagens ao contexto escolar em que se encontra inserido. Neste âmbito, ainda que considere que não existe uma metodologia de organização única, no decorrer do meu EP tive a oportunidade de observar e acompanhar o DT que possuía uma metodologia de trabalho bem definida e rotinada, o que facilitou todo o processo de gestão e organização de turma.

A turma do 10<sup>o</sup> B/C foi uma turma desafiante, pelas inúmeras mudanças que teve ao longo do ano. O seu historial académico não era positivo e isso confirmou-se logo nas reuniões intermédias do 1<sup>o</sup> período. O esforço e dedicação de alguns alunos simplesmente não existia, uns por falta de apoio familiar, outros por desmotivação e outros só porque não lhes apetece estudar e pensavam que as notas iriam “cair do céu” passo a expressão.

Paralelamente às tarefas de análise e gestão das relações, no decorrer do ano letivo surgiram também tarefas administrativas inerentes à direção de turma, nas quais tive oportunidade de participar em parceria com o DT, nomeadamente: atualização do dossier de turma; justificação de faltas; elaboração das atas referentes às reuniões intercalares e finais de período; acompanhamento e

participação no horário de atendimento dos pais; organização e desenvolvimento de projetos a executar ao longo do ano letivo.

Existiu também a oportunidade de acompanhar a lecionação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento em coadjuvação com o DT. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento desenvolve uma articulação curricular horizontal com diversas disciplinas. Em conjunto com outros docentes desenvolvemos o projeto *Recolha de alimentos do Banco Alimentar contra a Fome*. Esta atividade, descrita no ponto 3.2.2, foi relevante em todo o processo.

Considero que a experiência de acompanhar uma direção de turma foi das mais enriquecedoras no capítulo emocional ao longo do meu EP. Senti que nem toda a gente pode ou tem capacidade para desempenhar bem este papel/função de DT, e foi uma das frases referenciadas pelo diretor da escola na reunião de abertura do ano letivo. A quantidade de burocracia associada a um DT é tão grande, que muitas vezes, ficam comprometidos outros aspetos bem relevantes, tais como planeamento das aulas, procura de estratégias para colmatar dificuldades, acompanhamento ao estudo dos alunos, esse falta de tempo poderá prejudicar a aprendizagem dos mesmos. Desta forma, penso que adquiri as principais ferramentas para exercer o exercício da função, tendo consciência da exigência e dificuldade que acarreta.

#### **3.2.4 Integração com o meio**

O meu primeiro contacto para a possibilidade de realizar o EP no AGP surgiu a meio do mês de junho. Dirigi-me à direção da escola, falei com o senhor diretor, que prontamente me disse que estariam disponíveis para me receber enquanto professora estagiária. Consensualmente achamos que o meu orientador deveria ser o professor Vítor Espinhaço. Dias mais tarde, regressei à escola para abordar o professor Vítor sobre essa possibilidade, no qual me disse imediatamente que sim e que me iria ajudar em tudo. Foi francamente importante ter desde cedo esta aceitação que me tranquilizou e permitiu-me conseguir continuar a trabalhar e acabar o mestrado em simultâneo.

Voltar à escola que foi minha durante 6 anos foi realmente incrível. Na sala de professores e nas reuniões de início de ano letivo revi muitos dos docentes que me tinham dado aulas, e conheci alguns novos. O corpo não docente era praticamente o mesmo e foi realmente enriquecedor voltar a conviver com todas

aquelas pessoas, mas noutro contexto e realidade. Fui desde o início bem aceite e sempre tratada com o devido respeito. Apesar de existir algum à vontade e confiança com alguns docentes e funcionários, nunca em momento algum, senti que não respeitassem o meu papel, e vice-versa, obviamente.

A integração com os alunos que falei mais detalhadamente em pontos anteriores, foi rápida e imediata, sentindo que estabeleci uma excelente relação de empatia e profissionalismo com todos eles.

Em relação ao GEF que foi com quem lidei mais intrínseca e frequentemente, sempre estiveram do meu lado, prontos a ajudar-me em tudo aquilo que necessitasse. Em atividades que colaborei com outros grupos disciplinares, também senti que gostavam de envolver e integrar pessoas novas, e que nunca “fecharam” portas, antes pelo contrário.

Por último, e não menos importante, o OC, este foi sem dúvida um dos fatores chave para o meu sucesso pessoal e profissional. Desempenhou um papel fundamental no meu crescimento enquanto professora de EF e na própria integração com o meio. Esteve sempre disponível para me ajudar, fosse a hora do dia que fosse, nunca me faltou com uma palavra amiga quando as coisas não corriam tão bem e ao mesmo tempo corrigia quando achava oportuno e necessário. Deu-me a liberdade certa para errar, mas para nunca me prejudicar em relação à imagem que poderia transmitir aos alunos. A presença dele nas aulas, só me faziam sentir segura e confiante, e nunca encarei como um avaliador, mas sim uma pessoa que estaria ali para me ajudar em tudo que precisasse, a título de exemplo, nem que fosse ajudar-me com os colchões mais pesados que eu não tinha capacidade sozinha juntamente com os alunos de deslocar. Só tenho palavras positivas e recordações de momentos bons para descrever este profissional e pessoa de excelência.

Em síntese, a adaptação à escola e ao meio foram realmente simples, sentindo-me novamente “em casa e com o meus”. Estar nesta escola/agrupamento com todas estas pessoas foi mesmo das melhores experiências da minha vida.

### **3.2.5 Reflexão Global sobre a Área II**

A reflexão desta área corresponde a uma análise crítica daquilo que foi a minha participação em meio escolar e na relação estabelecida com a comunidade.

A oportunidade de o estagiário ter esta ligação intrínseca com a escola e a sua envolvência é de extrema importância, pois são proporcionadas oportunidades enriquecedoras que transcendem a experiência da lecionação, contribuindo assim para uma formação eclética e mais sólida naquilo que são as funções de um professor.

O DE desempenhou um papel fundamental no meu EP, desde o lidar com alunos com diferentes faixas etárias, o atentar a evolução ao longo dos treinos, as competições, o de saber que alguns dos alunos que frequentavam o DE só tinham aquela oportunidade de fazer algo que gostam mesmo que não tivessem tanta aptidão, a frustração de às vezes o número de alunos por treino ser mais reduzido e noutros já ser muito mais extenso. Todos estes fatores fizeram desta experiência/vivência crucial para o meu desenvolvimento profissional e pessoal como futura docente. O DE promove a interação com a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e outros professores. Isto ajudou-me a compreender melhor o ambiente escolar, as dinâmicas de sala de aula e as necessidades específicas dos alunos, permitindo-me estabelecer relações interpessoais com os alunos, ganhando a sua confiança e respeito.

Primeiramente, o DE proporcionou-me a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica, permitindo melhorar a minha qualidade de intervenção na modalidade específica do grupo-equipa que pertencia – o futsal.

Três dos pontos que considero que o DE tem como potenciador são a promoção da atividade física, o estilo de vida saudável e uma boa ética desportiva. Nós, enquanto docentes de EF, temos a “missão” de inspirar os alunos e sermos “exemplo” no que diz respeito a estes pontos. Em todas as competições fizemos questão de demonstrar aos nossos alunos uma das formas de se alimentarem de forma saudável através dos lanches e almoços pela escola oferecidos. E ainda, privilegiámos sempre o respeito pelos colegas, adversários e árbitros, tentando que todos os alunos adotassem boas atitudes de *fair play*, quando oportuno e necessário.

Uma outra responsabilidade e objetivos do presente EP foi experienciar o papel enquanto DT, uma função que o professor tem de assumir sempre que lhe for solicitado. Senti que este papel é mais burocrático do que de ajuda ao aluno, e penso que isso tem de ser uma mudança emergente no atual sistema de ensino.

A integração com o meio escolar e a envolvimento que o docente deve ter é marcante na vida dos alunos, só há alunos felizes, se houver docentes e não docentes felizes também. A escola é a “segunda” casa de tantos, por isso, tem de ser um lugar seguro, onde nos sintamos bem, um pilar que segure bem as adversidades que surgem.

Fazendo agora uma pequena reflexão do que foi a minha experiência no EP e a situação atual da docência, sinto que a função do professor está cada vez mais corrompida na sociedade atual, a desvalorização da profissão, o fraco investimento na educação, as desigualdades sociais existentes, são pontos de destaque no sistema educativo atual. Quando comparamos o nosso sistema educativo atual, com alguns que considero de referência (ex: finlandês, norueguês), apercebemo-nos que estamos muito distantes de algumas realidades. Agir e construir um novo conceito de escola é prioritário para que os desafios que estão a ser colocados em pleno século XXI sejam ultrapassados, para que a escola tenha de novo o seu maior propósito, a aprendizagem dos alunos. É imperativo a construção de um novo conceito de professor, para que este assuma um papel formativo, e não tanto um papel burocrático, chato, que muitas vezes, retira tempo daquilo que é essencial e que é realmente o seu principal papel.

De uma forma geral e de jeito conclusivo, tratou-se de um ano letivo efetivamente enriquecedor. A experiência por si só acrescentou bastante ao meu percurso, contudo, houve também um sentimento de dever cumprido, uma entrega e compromisso na função mais importante que um professor tem: ensinar. Esta reflexão foi um culminar de todo um ano letivo, no sentido em que fui constantemente confrontada com a consciência da incerteza, complexidade, instabilidade e conflito de valores, decorrentes do confronto com a singularidade dilemática das situações em que fui intervindo (Schon, 1983). Todas as experiências referentes à minha formação conduziram à aquisição de novas aprendizagens. É com muito orgulho e satisfação que termino agora mais uma etapa no meu percurso académico. Contudo, a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida (Carreiro da Costa, 1996). Serei orgulhosamente professora, e respeitarei sempre todos os princípios que me foram fornecidos e que adquiri.

## 4. Referências Bibliográficas

- [1] Instituto Geográfico Português (2013). «[Áreas das freguesias, municípios e distritos/ilhas da CAOP 2013](#)». *Carta Administrativa Oficial de Portugal (CAOP), versão 2013*. Direção-Geral do Território. Consultado em 28 de novembro de 2013. Arquivado do [original](#) (XLS-ZIP) em 13 de novembro de 2017
- [2] Programa de Educação Física do Ensino Básico do 2.º Ciclo: Vol I e Vol II (revogado pelo despacho 6605-A/2021 de 6 de julho), disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_ef\\_programa\\_2c\\_i.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_2c_i.pdf)
- [3] Programa de Educação Física (reajustamento) - Ensino Básico, 3.º ciclo, novembro 2021, disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_ef\\_programa\\_3c.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf)
- [4] Programa de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos, Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos, disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documents\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Ciencias\\_Tecnologias/Educacao\\_Fisica/ed\\_fisica\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documents_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Educacao_Fisica/ed_fisica_10_11_12.pdf)
- [5] Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Albuquerque, A., Freitas, I., & Silva, E. (2014). Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física. *Maia: Edições ISMAI*.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) disciplina(s) na escola. *In J. Machado & J. Matias Alves (orgs.), Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas, (55-71)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Pearson Education
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Lisboa.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. (3a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernardy, K., & Paz, D. M. T. (2012). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. Anais: Unicruz, 1-4.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bossie, F. (2002). *Planeamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao colectivo docente*. Movimento, 8 (1), pp. 31-39.
- Caires, S. M., Almeida, L. S., & Diana A, V. (2010). O estágio na formação de professores: validação da versão reduzida do Inventário de Vivências e percepções do estágio. In *Avaliação Psicológica* (Vol. 9, pp. 1–12). scielopepsic.
- Carreiro da Costa, F. (1996). *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10-11), 135-151.
- Clemente, F. M. & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. *Revista Científica Exedra*, 7, 71-85.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(2), 119-142.
- Cunha, A. & Durão, M. (2014) Sinopse do Seminário Desporto Escolar na Europa, *Revista Diversidades* (45), 24-27.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Godinho, M. A. B., & Mendes, R. M. S. (1996). *Aprendizagem motora: informação de retorno sobre o resultado*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2007). *Controlo motor e aprendizagem: Fundamentos e aplicações*. Lisboa: FMH edições.

- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In Catunda, R., & Marques, A. (Ed.), *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 109-118.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação de professores de educação física: rotinas de planeamento e de ensino, In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. (pp. 399-420). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, 5, 68–74.
- Lopes, H. Simões, J. Fernando, C. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. Faculdade de Ciências Sociais. Universidade da Madeira. Madeira.
- Lopes, V. P., Monteiro, A., Barbosa, T. M., Magalhães, P. M., & Maia, J. A. (2001). Actividade física habitual em crianças pré-púberes. Diferenças entre rapazes e raparigas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), 53-60.
- Mascarenhas, L., & Carreiro da Costa, F. (1995). Planeamento em Educação Física—que deliberações pedagógicas. *Monografia, Cruz-Quebrada*.
- Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física - 30 Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, C. (2003). *Jogo na criança & desenvolvimento psicomotor*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Pacheco, J. A. (1995). Formação de professores: teoria e práxis. *Braga: Universidade do Minho*.
- Passos, P. (2013). Comportamento motor, controlo e aprendizagem. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rink, J. E., French, K. E., & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of teaching in Physical Education, 15*(4), 399-417.
- Rocha, L.; Comédias, J.; Mira, J. & Guimarães, M. (2010). Metas de aprendizagem. Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores. *Lisboa: Editorial Presença*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do desporto. *Lisboa: Edições FMH*.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 2*(3), 32–47.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino - sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Sym - posium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária (pp. 1159-1170)*. Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

# **CAPÍTULO 2 – INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

*Perceção parental sobre a competência aquática dos alunos do 1º ciclo do ensino básico de Pinhel*

## **1. Introdução**

O presente trabalho insere-se no âmbito de um “programa-modelo” de competência aquática, marítima e sobrevivência aquática no 1º ciclo do ensino básico. Este programa é uma iniciativa conjunta promovida por várias instituições que têm como preocupações fundamentais a educação, o desporto em contexto de prática aquática e várias outras entidades com intervenção no território nacional no foro educativo-formativo, associativo, social, de segurança e proteção. A Federação Portuguesa de Natação lidera o consórcio da proposta que integrará a Associação Portuguesa de Técnicos de Natação a Federação Portuguesa de Natação de Salvamentos e Federação Portuguesa de Canoagem.

A costa portuguesa é extensa, tem 943km em Portugal continental, 667 km nos Açores, 250km na Madeira onde incluem também as ilhas desertas, as ilhas Selvagens e a ilha do Porto Santo. Para além da costa, Portugal possui uma das maiores zonas económicas exclusiva da Europa, cobrindo cerca de 1 683000 km<sup>2</sup>, a 3ª maior zona económica exclusiva da União Europeia e a 11ª do mundo. A fundamentação técnico-científica deste programa assenta no reconhecimento do valor dos estímulos psicomotores durante a infância, salientando-se a importância da competência aquática, quer no desenvolvimento integral da criança, quer enquanto medida preventiva direta do afogamento, quer ainda enquanto forma de locomoção e exploração do meio, o que justifica uma revisão legislativa com vista a integrar a competência aquática como conteúdo curricular fundamental no 1º ciclo do ensino básico. Por isso, torna-se determinante mapear de que forma o fenómeno da competência aquática se expressa nas várias regiões do país.

O conceito de saber nadar apresenta-se dicotómico, sujeito a várias interpretações e formas de o definir. Segundo Carvalho (1994) saber nadar é “*permanecer na água, sendo capaz de através do movimento fazer ou*

*comprimir determinada distância". O mesmo autor define o saber nadar como a capacidade de deixar flutuar e deslocar-se na água sem o recurso a apoios fixos ou a meios auxiliares de sustentação (Carvalho, 1994). Por sua vez, para Raposo (1978), "saber nadar não é mais que dar a possibilidade a um indivíduo de poder para cada situação inédita, imprevisível, resolver o triplo problema de uma interrelação das três componentes fundamentais: equilíbrio, respiração e propulsão". Langerdorfer (2015) profere que "saber nadar não é uma aptidão natural, trata-se de uma competência adquirida que permite ao sujeito realizar atos motores intencionais para se propulsionar através da água. Por essa razão a aplicação do termo competência aquática" não é inócua, dado que conceptualmente reflete um estado de prontidão, que se revela pela autonomia, confiança e satisfação do sujeito no meio aquático."*

Citando a tese de Frias (2017), que constatou que diversos autores [Gal (1993) e Catteau et al. (1968), citados por Cloes et al., (2003)] definiram "o saber nadar" à capacidade de resolver, em quantidade e qualidade, o triplo desafio do "melhor equilíbrio", da "melhor respiração" e da "melhor propulsão" no ambiente aquático, capacidade esta que terá de ser necessariamente aprendida. Como se consegue perceber, diversos autores, diversos conceitos, não conseguem definir de forma inequívoca e completamente correta o conceito. Ainda assim, e perante a literatura, saber nadar não significa diretamente que a criança apresenta um estado evoluído de prontidão aquática. São conceitos que se relacionam, mas que existem diferenças importantes (Costa, Campaniço, Garrido & Silva, 2019; Martins, Silva, Marinho & Costa, 2015).

Quando se fala no conceito de saber nadar, está associado o risco de afogamento. Segundo os dados da federação portuguesa de nadadores-salvadores, num artigo escrito a 12 de setembro de 2022, no jornal Observador, foram 134 pessoas o número de mortes por afogamento em Portugal, o número mais alto desde 2017. Os dados mais recentes sobre afogamento em crianças são relativos ao ano de 2021, no documento "afogamentos em crianças e jovens em Portugal – atualização de casos – junho de 2021" da Associação para a Promoção da Segurança Infantil refere que nos últimos 18 anos ocorreram 260 afogamentos com desfecho fatal em crianças e jovens. Para além das mortes por afogamento verificadas, existe ainda a registar 606 internamentos na sequência de um

afogamento, o que significa que, por cada criança que morre, mais de 2 são internadas (total dos 18 anos).

Em relação ao local onde ocorrem os afogamentos, a maior parte dos afogamentos em piscinas aconteceram com crianças dos 0 aos 4 anos (n=36); a maioria dos afogamentos em tanques e poços ocorreram com crianças com idades entre os 0 e os 4 anos (n=19); nos rios/ribeiras/lagoas os afogamentos aconteceram mais no grupo dos 10 aos 14 anos (n=19); nas praias verificou-se mais no grupo dos 10 aos 14 anos (n=14). Quanto à altura do ano, em todos os meses há registo de afogamentos, no entanto, junho (14%), julho (25%) e agosto (20%) são os meses onde se verificam mais casos.

De acordo com a DGS (2022), o afogamento consiste no comprometimento das vias respiratórias em resultado de imersão ou submersão em meio líquido. É francamente associável o saber nadar com o risco de afogamento, sendo que a verdadeira causa de afogamento é ainda incerta, havendo inúmeras situações que podem provocar esse acontecimento, nomeadamente um acontecimento inesperado, antes ou em conjunto com a entrada na água (por exemplo: queda, perda de fôlego), a experiência inesperada durante a submersão, a baixa temperatura, as roupas criarem arrasto e dificuldade para se movimentar (Stallman et al., 2008). Com este conjunto de possíveis causas, é inerente que a prontidão aquática, o saber nadar, poderá diminuir o risco de afogamento, no entanto, não evitará por completo porque acidentes acontecem e nem a maior experiência poderá evitar algumas situações, no entanto, quando mais prontos, menos risco inerente.

Com os dados acima descritos, assume-se como fundamental o papel da educação aquática durante a infância, não só para evitar situações de afogamento, mas também a aprendizagem de um conjunto de habilidades motoras num contexto distinto ao meio terrestre – o meio aquático. O saber nadar é essencial para a sobrevivência.

A educação aquática durante a infância permite a aquisição de novos padrões e comportamentos motores num contexto de prático distinto - o meio aquático. Para além da riqueza em estímulos psicomotores, esta prática parece surtir efeitos claramente positivos no desenvolvimento motor global (Jorgensen, 2012; Martins et al., 2015; Paula & Belo, 2009; Rocha, Marinho, Jidovtseff & Costa, 2016).

A natação em idades precoces traz inúmeros benefícios para as habilidades motoras, tanto ao nível do desenvolvimento neuromuscular como na capacidade funcional do sistema respiratório e cardiovascular (Barbosa & Queirós, 2004). Outros autores referem efeitos coadjuvantes em diferentes níveis: atenuação de distúrbios do comportamento e do sono; anorexia; défices do desenvolvimento neuro psicomotor; hipotonias; distúrbios ortopédicos; neurológicos e respiratórios. Para além destes benefícios, a prática da natação contribui naturalmente para a aprendizagem de habilidades motoras básicas, específicas e complexas, num contexto alargado de competência aquática (Langendorfer et. al, 1995) que deve ser particularmente desenvolvida durante a infância (Blanksby, Parker, Bradley & Ong, 1995).

Assim, mediante a referência científica que tem vindo a ser desenvolvida, verifica-se que ainda existe, em crianças entre os 6 e 10 anos, elevada discrepância entre aquilo que é a perceção da sua competência aquática e a competência aquática real demonstrada (Costa et al., 2020). Por isso, torna-se importante verificar por região, o estado de competência aquática das crianças dentro desta faixa etária. Ao mesmo tempo, as “investidas” em meio aquático por parte destas crianças são, na maioria das vezes, supervisionadas por pessoas próximas. Contudo, permanece por clarificar se essas pessoas conseguem, dentro desse enquadramento, ter uma perceção real do estado atual de competência aquática da criança que supervisionam.

Assim, objetivou-se com este trabalho: (i) caracterizar o estado atual da competência aquática dos alunos inseridos nas AEC's de natação do município de Pinhel; (ii) perceber se a perceção dos encarregados de educação corresponde à realidade da competência aquática demonstrada pelos seus educandos.

Para o segundo objetivo assumiu-se como hipótese: existem diferenças significativas entre a perceção dos encarregados de educação e a competência aquática realmente demonstrada pelos seus educandos.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Participantes**

A amostra do presente estudo foi dividida em dois grupos distintos. A primeira parte do estudo correspondeu ao grupo de crianças ( $8,52 \pm 1,11$  anos de idade) que realizou os testes de competência aquática. Considerou-se como

critério de inclusão: alunos matriculados no 1º ciclo do básico ensino regular de ambos os géneros, do 1º ao 4º de escolaridade, residentes na área de localização da escola (rural ou urbano). A segunda parte da amostra foi composta pelos encarregados de educação dos mesmo alunos que realizaram o referidos testes de competência aquática.

Foram excluídos da amostra os alunos cujo preenchimento dos dados no questionário foi considerado incompleto ou inválido por parte dos encarregados de educação, alunos oriundos de percursos curriculares alternativos, alunos com idades iguais ou superiores a 12 anos e alunos com deficiências ou incapacidades físicas. Assim, a amostra total correspondeu a um universo de 162 sujeitos distribuídos pelo grupo de crianças (N = 81, 45 rapazes e 36 raparigas) e pelo grupo de encarregados de educação (N = 81).

Em todos os casos foi entregue consentimento livre e esclarecido com os procedimentos de recolha detalhados, para que os encarregados de educação assinassem e dessem autorização para o tratamento e divulgação de dados para fins estatísticos, sendo o anonimato dos participantes sempre assegurado.

## **2.2. Procedimentos**

O presente estudo foi de carácter transversal e envolveu recolha de dados de diferente tipologia em dois momentos distintos. O primeiro momento procurou rastrear um grupo amostral de crianças residentes no concelho de Pinhel em idade e contexto escolar do 1º ciclo de ensino básico, no que se refere ao estado de competência aquática atual. Os alunos deslocaram-se à piscina Municipal de Pinhel e foram testados, de forma aleatória, na sua resposta às seguintes tarefas: (i) manter-se dentro de água sem se afogar (Q1); (ii) manter a cabeça fora de água e respirar durante 30s (Q2); (iii) deslocar-se numa distância de 10 m (Q3); (iv) deslocar-se numa distância de 25 m usando uma técnica padrão (crol, costas, bruços ou mariposa) (Q4). As condições a que os alunos foram testados corresponderam a uma temperatura de água de 29º, temperatura exterior da nave de 31º, fato de banho adequado à prática, utilização de óculos e touca.

O segundo momento procurou verificar a concordância entre a competência real demonstrada pelos alunos e a perceção dos encarregados de educação com recurso à aplicação de um questionário (Anexo XXXII). A validade do questionário foi verificada pela entrega do mesmo a quatro profissionais da área

da natação objetivando ajustes ao nível da clareza e entendimento das diferentes secções. Após alguns ajustes ao nível do conteúdo e precisão, foi aplicado o questionário com quatro partes distintas: a) caracterização breve da criança; b) proximidade do plano de água; c) competência aquática atual (englobando as tarefas isoladas previamente mencionadas); d) aquisição da competência aquática no ano letivo em estudo (frequenta aulas de natação oferecidas pela escola e/ou se frequenta ou frequentou aulas de natação, a título particular. O questionário foi entregue às crianças que por sua vez, entregaram aos seus encarregados de educação e entregaram na escola onde posteriormente foi feita a recolha dos mesmos.

A Q1 do questionário engloba todos estes princípios porque um bom estado de prontidão aquática perante uma situação inesperada de perigo implica ter estes 4 conceitos bem consolidados, sabendo que ainda poderão existir outros fatores externos (e.g: temperatura da água, águas abertas, com roupa, sem óculos, entre outros) que limitam a capacidade da criança em não se afogar. Schmitt (1990) refere que a capacidade de nadar vai para além do mero deslocamento, dado que pressupõe a capacidade de lidar com as exigências do meio aquático. Na realidade o indivíduo experimenta uma série de consequências resultantes das propriedades físicas e químicas da água e das respetivas leis que regem esse meio na interação com os corpos que nela estão em contacto e/ou em deslocamento. Embora nem todas as habilidades testadas seguem esta tendência, estes resultados parecem suportar a ideia de que crianças mais novas poderão incorrer riscos superior de acidentes de afogamento, provavelmente por distorção na competência aquática percebida (Costa et al, 2020).

A Q2 avalia a capacidade de flutuação e conseqüente, equilíbrio estático e dinâmico do aluno, que inconscientemente para que se mantenha com a cabeça fora de água durante 30 segundos tem de ter ações propulsivas suficientes nos membros superiores e inferiores. A Q3 avalia a capacidade de propulsiva do aluno. Em alguns casos, o aluno consegue deslocar-se na água sem dificuldade, mas não tem muitas dificuldades em manter-se com a cabeça fora de água durante alguns segundos. Esta informação dá ao profissional indicadores que as questões de equilíbrio daquele aluno ainda não se encontram bem consolidadas. A Q4 já nos permite inferir sobre a capacidade do aluno em utilizar os 4 pilares da natação. Stallman et al. (2008) afirmam que para diminuir o risco de

afofamento é importante compreendermos como nadamos e não a distância que conseguimos nadar. A criança que nada 25m numa única posição e num único sentido está muito menos preparada do que aquela que é capaz de nadar a mesma distância, mas integrando habilidades como o nadar em várias direções e posições.

### **2.3. Análise e tratamento de dados**

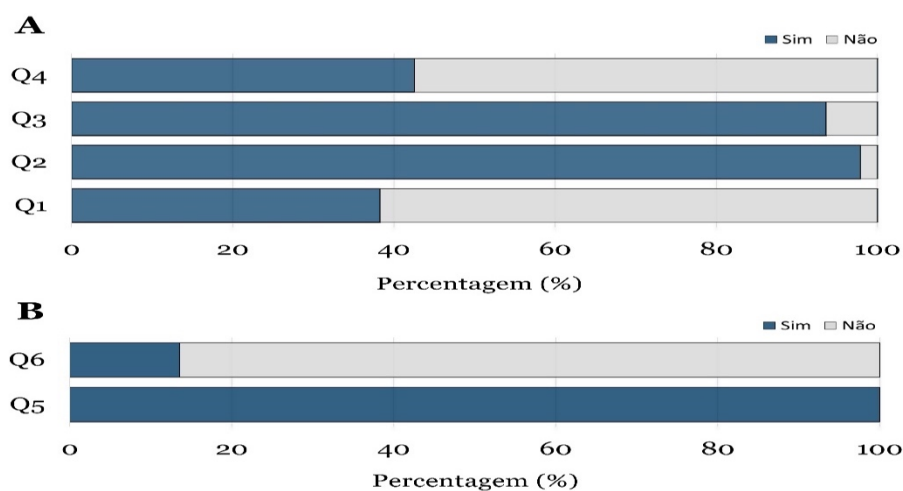
Foi realizada uma análise exploratória dos dados para verificar potenciais erros ou omissões. Os dados foram tratados em termos de média e desvio padrão, quando necessário. A contagem de frequência (n) e percentagem (%) foi realizada para uma caracterização breve das crianças e o seu estado atual de competência aquática. Recorreu-se ao *teste de Qui-quadrado* ( $\chi^2$ ) para determinar a concordância entre as percepções dos pais e a competência aquática real demonstrada pelas crianças. O tamanho do efeito foi determinado com recurso ao *V de Cramér* e interpretado como muito fraco se  $V < 0,1$ , fraco se  $0,1 \geq V < 0,3$ , moderado se  $0,3 \geq V < 0,5$  e forte se  $V \geq 0,5$ . Todos os procedimentos estatísticos foram realizados no programa SPSS (v. 27, IBM, SPSS inc, Chicago, IL, US). O grau de significância para todos os procedimentos foi determinado como  $p \leq 0,05$ .

## **3. Resultados**

A tabela 2 apresenta as percentagens relativas à competência aquática atual (Painel A) e aquisição da competência aquática no ano letivo em estudo (Painel B). Das 81 crianças pinhelenses analisadas (Painel A), 61,7% (n=47) não se afoga quando se encontra numa situação sem pé (Q1). Portanto, 97,9% (n=46) das crianças que não se afogam permanecem durante pelo menos 30 segundos com a cabeça fora de água (Q2), 93,6% (n=44) desloca-se pelo menos 10 metros (Q3) e 42,3% (n=20) desloca-se utilizando uma técnica de nado pelo menos 25 metros (Q4).

No que diz respeito à aquisição da competência aquática no ano letivo em estudo (Painel B), todas as crianças (100%; n=81) frequentam ou frequentaram aulas oferecidas pelas escolas (Q5), enquanto apenas 11 crianças (13,6%) frequentam ou frequentaram aulas a título particular (Q6).

**Tabela 2.** Percentagem de resposta para os domínios relativos à competência aquática atual (Painel A) e aquisição da competência aquática no ano letivo em estudo (Painel B).



A tabela 3 representa as frequências e percentagens de acordo com a competência aquática real e as perceções dos pais. Perante a hipótese criada: existem diferenças significativas entre a perceção dos encarregados de educação e a competência aquática realmente demonstrada pelos seus educandos? Em todas as questões (Q1, Q2, Q3 e Q4) não foram encontradas diferenças entre os dois grupos ( $p\text{-value} > 0,05$ ), pelo que rejeitamos a hipótese, existindo elevada concordância entre aquilo que os pais percebem e a realidade verificada.

**Tabela 3.** Frequências e percentagens de acordo com a competência aquática real e as perceções dos pais.

<b>Tabela 3.</b>					
Questões	Grupos		$X^2$ (df)	$p$	$V$
	Realidade	Pais			
Q1 (n=81)					
Sim	31 (19,1%)	35 (21,6 %)	0,409 (1)	0,522	0,050
Não	50 (30,9%)	46 (28,4 %)			
Q2 (n=47)					
Sim	46 (48,9 %)	44 (46,8%)	1,044 (1)	0,307	0,105
Não	1 (1,1%)	3 (3,2%)			
Q3 (n=47)					
Sim	44 (46,8%)	39 (41,5%)	2,574 (1)	0,109	0,165
Não	3 (3,2%)	8 (8,5%)			
Q4 (n=47)					
Sim	20 (21,3%)	20 (21,3%)	0,000 (1)	1,000	0,000
Não	27 (28,7%)	27 (28,7%)			

## 4. Discussão de resultados

O presente projeto teve como principais objetivos: a caracterização do estado atual da competência aquática dos alunos inseridos na AEC de natação do município de Pinhel; perceber se a percepção dos encarregados de educação corresponde à realidade da competência aquática demonstrada pelos seus educandos.

Estas duas intencionalidades de estudo estão divididas em duas partes distintas ao longo da presente discussão. A primeira parte corresponde a uma análise da competência aquática das crianças em estudo confrontando os resultados obtidos com a literatura. Por sua vez, a segunda parte estabelece uma comparação entre a investigação recente e a importância que tem a percepção dos que supervisionam a criança perante o contexto aquático e ainda, os fatores que poderão ter influenciado positivamente a percepção dos pais no meio onde o estudo foi feito.

A infância é uma fase fundamental na vida do ser humano para o desenvolvimento motor. Este desenvolvimento deve respeitar as individualidades, atendendo a uma progressão sequencial, porque cada indivíduo tem o seu tempo, que não é dependente da idade embora exista uma estreita relação com a mesma, para a aquisição de habilidades motoras (Godinho et. al, 2007; Gabbard, 2000). A aquisição e domínio das habilidades motoras é essencial para o desenvolvimento motor ocorrendo na fase da infância uma melhoria progressiva e sequencial do processo evolutivo do indivíduo. É durante a infância que existem períodos sensíveis que não são mais nem menos que “janelas de oportunidade” onde as crianças estão especialmente recetivas para adquirir habilidades ou desenvolver certos aspetos do seu desenvolvimento (Rosado et.al, 2009). Entre os 3 e os 10 anos é considerando o período crítico para o desenvolvimento motor grosso e só após essa idade, ocorre um período de maturidade nas habilidades motoras finas.

A educação aquática durante a infância permite a aquisição de novos padrões e comportamentos motores num contexto de prática distinto - o meio aquático. Para além da riqueza em estímulos psicomotores, esta prática parece surtir efeitos claramente positivos no desenvolvimento motor global (Jorgensen, 2012; Martins et al., 2015; Paula et. al, 2009; Rocha, et. al, 2016).

A elaboração do questionário “saber nadar” permitiu avaliar a competência aquática de crianças entre os 6 e os 10 anos que vai ao encontro aos principais domínios clássicos da natação proposta pela escola francófona i) flutuar (i.e., equilíbrio). Na realidade, como refere Schmitt, 1990, citado por Silva et al., 2019 trata-se de uma competência adquirida que vai para além do mero deslocamento, dado que os atos intencionais de propulsão através da água pressupõem a capacidade de lidar com as exigências deste meio. De facto, o conceito de saber nadar apresenta-se dicotómico, sujeito a várias interpretações e formas de o definir. Segundo Carvalho (1994) saber nadar é *“permanecer na água, sendo capaz de através do movimento fazer ou comprimir determinada distância”*. O mesmo autor define o saber nadar como a capacidade de deixar flutuar e deslocar-se na água sem o recurso a apoios fixos ou a meios auxiliares de sustentação (Carvalho, 1994). Por sua vez, para Raposo (1978), *“saber nadar não é mais que dar a possibilidade a um indivíduo de poder para cada situação inédita, imprevisível, resolver o triplo problema de uma interrelação das três componentes fundamentais: equilíbrio, respiração e propulsão”*. Adicionalmente, Langendorfer & Bruya (1995) sugeriram que o conceito de competência aquática representa um estado de proficiência aquática que reduz o risco de afogamento e aumenta a capacidade de realizar tarefas em ambientes aquáticos com sucesso.

No modelo de Gallahue (1982), de acordo com Langendorfer et. al (1995), encontramos na base o estágio de desenvolvimento das habilidades reflexas, dedicado às denominadas atividades aquáticas na primeira infância ou de natação para bebés, seguindo-se o estágio de desenvolvimento das habilidades aquáticas básicas onde se aplica, a usualmente designada, adaptação ao meio aquático. Este estágio antecede o de técnicas de nado rudimentar onde se verifica a aquisição rudimentar das habilidades motoras aquáticas específicas seguindo-se os estádios de aperfeiçoamento técnico e depois de especialização técnica. Estes autores apresentam um conjunto de comportamentos para cada habilidade aquática básica de prontidão aquática a serem abordadas no decurso dos programas de ensino da adaptação ao meio aquático – 1-entrada na água; 2- confiança e segurança; 3-submersão/apneia; 4- equilíbrio; 5-autonomia propulsiva por ações pernas e braços; 6-deslizes; 7-rotação em torno dos eixos; 8-destrezas básicas; 9-mergulhos; 10- controlo respiratório; 11-imersões em

profundidade – organizados de acordo com os princípios da hierarquização, diferenciação e individualização, numa sequência progressiva de aquisições (Campaniço, 1989, como referido em Rocha, 2010).

De acordo com a literatura investigada (Campaniço, 1989; Rocha 2010; Costa et.al, 2019; Barbosa et. al, 2010), sabe-se que na segunda infância (a partir dos 3 anos), o aluno que já teve experiência prévia com o meio aquático, tendo ou não bem consolidada a adaptação ao meio, estar capaz de enfrentar e resolver “problemas” que envolvam o 4 pilares da natação (equilíbrio, propulsão, respiração e imersão). As atividades propostas pelo questionário parecem corresponder às expetativas do que os alunos conseguiriam na faixa etária estudada.

O conceito de prontidão aquática é fundamental não apenas para aprender a nadar, assim como para a criança se sentir confortável nas diferentes atividades aquáticas, mas também para a segurança, a fim de reduzir o risco de afogamento (Langendorfer et. al, 1995; Garrido, Costa & Stallman, 2016; Avramidis & Stallman, 2010; Martins et. al, 2015).

As evidências científicas mais recentes demonstram que a forma mais direta de prevenir o afogamento é promover a competência aquática junto das populações. Têm sido sugeridas outro tipo de estratégias para reduzir esse risco, nomeadamente: incremento de barreiras de segurança circundantes para piscinas, alarmes, proporcionar locais seguros longe da água para crianças em idade pré-escolar (eg: parques infantis sem lagos por perto), cobertura de piscinas, supervisão de adultos, formação de nadadores-salvadores, sinalização de segurança bem desenhada e bem colocada, conhecimento das técnicas de reanimação, uso de dispositivos de flutuação, estabelecer e cumprir padrões de segurança para navegações, transporte marítimo e embarcações, divulgação de informações sobre a segurança da água e a instrução em natação e segurança da água (Garrido, et al., 2016; OMS, 2023).

Em 2023, a OMS constatou na cimeira global da ONU que cerca de 90% das mortes por afogamento acontecem em país de baixa e média condição socioeconómica e que crianças entre 1 e 4 anos representam a maior percentagem destas mortes. O afogamento é atualmente considerado um problema de saúde pública global.

Indo de encontro ao que a OMS destacou, uma revisão sistemática recente inferiu que as crianças de meios socioeconômicos mais baixos apresentam maior risco de afogamento por não terem qualquer tipo de experiência aquática e por detrás dessa inexperiência estará a impossibilidade de frequentar atividades extracurriculares, nomeadamente aulas de natação ou programas de segurança aquática. As razões associadas passam pelo elevado custo da instrução e pela falta de acesso a instalações. Uma das sugestões dadas pelos autores passa por oferecer programas subsidiados a estas populações (Willcox-Pidgeon, Franklin, Leggat e Devine, 2020). Por sua vez e no estudo de Morrongiello, Sandomierski, Schwebel, & Hagereferem (2013), os autores referem outro tipo de estratégia para reduzir o risco de afogamento, tal como a sensibilização dos pais sobre a necessidade de conhecer a real capacidade aquática da criança, melhorando os comportamentos preventivos na supervisão. No presente estudo, os resultados sugerem que o aumento de programas de sobrevivência aquática irão minimizar o risco de afogamento e que a inclusão de uma componente focada no encarregado de educação, fornecendo um acompanhamento detalhado das habilidades motoras aquáticas das crianças aumentará a perceção dos pais sobre aquilo que as suas crianças conseguem fazer na água, criando assim perceções sobre a necessidade de supervisão das crianças podendo desta forma maximizar a sua proteção do afogamento, assegurando também um conhecimento prévio sobre os riscos do afogamento (Morrongiello et al., 2013).

Contrariamente aos resultados obtidos com os encarregados de educação e numa investigação recente de Costa et al., (2020) que analisou a relação entre a competência aquática percebida e a competência aquática demonstrada, verificando-se uma elevada discrepância entre as duas. De facto algumas evidências (e.g, Harter, 1983) mostraram que crianças com menos de 8 anos de idade, não possuem as capacidades cognitivas para fazer julgamentos sobre seu valor como pessoa e somente aos 9 anos de idade as crianças podem usar a comparação social para fazer um julgamento realista sobre a sua competência (Ruble, 1983), e é por isso que na primeira infância, níveis mais altos de competência percebida e baixos níveis de competência real são comuns (Harter, 1984; Harter & Pike, 1984; Harter, 1999). De acordo com Stodden et. al, (2008) e Costa et. al (2020), altos níveis de perceção de competência são extremamente importantes para impulsionar a aquisição da competência motora, porque as

crianças continuarão a persistir e a envolverem-se em atividades nas quais acreditam serem habilidosas.

Os resultados obtidos vão de encontro ao que era pretendido pelo atual presidente da Câmara Municipal de Pinhel aquando da construção da piscina (setembro de 2017). Estando criada a infraestrutura, um dos projetos a implementar desde logo foi a possibilidade de crianças entre 3 e os 10 anos de idade terem aulas de natação de forma gratuita com profissionais creditados (protocolo assinado pelo responsável da piscina e pelo(s) diretor(es) das instituições que fizeram parte, 3 jardins de infância e 2 escolas primárias).

Este projeto implementado em janeiro de 2018, apenas interrompido na altura da pandemia provocada pelo covid-19, permitiu a proximidade das crianças com o meio aquático que, aliado ao acompanhamento próximo dos pais através da possibilidade de poderem visualizar as aulas, bem como a existência de uma avaliação periódica entregue aos encarregados de educação dos alunos que frequentam a piscina em contexto particular (e.g anexo XXXIII) e o facto de estarmos perante um meio rural de pequena dimensão facilitando a proximidade entre as pessoas e conseqüente relação estabelecida entre os educadores, professores e respetivos encarregados de educação são fatores que poderão ter influenciado positivamente a perceção dos pais em relação ao estado atual de competência aquática da criança que supervisionam.

Especificando agora um pouco cada um dos fatores que poderão ter influenciado positivamente a perceção dos pais:

- O facto de estarmos perante uma cidade com cerca de 704 alunos, sendo que 178 correspondem ao número total dos frequentam o 1º ciclo de ensino do concelho permite que a ligação estabelecida seja mais próxima quando comparada com cidades com um maior número de alunos. Uma cidade em que toda quase gente se conhece, permite que a informação vá passando. As educadoras das crianças entre 3 e os 5 anos acompanham-nos até à piscina, estando muitas vezes no cais a assistir às aulas, permitindo-lhes visualizar o estado de competência aquática da criança e também manter o contacto direto com o profissional da área que lhe vai transmitindo o medo, inquietação, as conquistas e conseqüentes resultados, podendo essa informação ser passada pelas educadoras aos encarregados de educação. Em idades mais avançadas (entre os 6 e os 10 anos), os alunos têm a possibilidade de frequentar a piscina

como atividade extracurricular, sendo essas aulas dadas por profissionais da área da natação. Muitas vezes, os professores responsáveis pela aula, dividem o grupo, podendo assim trabalhar por níveis de competência, estando os mais avançados com um professor e os que têm mais dificuldade com outro. Esta divisão, que parece potenciadora de aprendizagem, poderá incrementar nas crianças um melhor conhecimento sobre aquilo que conseguem ou não fazer, podendo dar essa informa o aos seus pais.

- A avalia o final do ano entregue aos pais dos alunos que frequentam aulas de nata o em contexto particular permite um conhecimento prévio daquele que   o estado atual do seu educando naquele determinado contexto e perante os objetivos que são definidos. Esse *know-how* já adquirido por parte dos pais e sendo que alguns dos alunos que frequentam a AEC têm também frequentam a piscina fora desse contexto poderá ter influenciado a uma percep o real e concreta da competência da criança que supervisiona.

- Possibilidade de assistir às aulas: a piscina onde foram testadas as crianças permite que os pais ou pessoas próximas das crianças acompanhem as aulas que são dadas mesmo em contexto de AEC. Esta proximidade que existe entre os demais intervenientes facilita o conhecimento prévio das competências.

O facto de ter sido testado o questionário em contexto real e ter-se obtido uma elevada concordância entre a percep o e a realidade e, devido   impossibilidade de testar todas as crianças no cais da piscina ficam como sugestões futuras a utiliza o dos referidos dados para: i) avaliar as crianças pinhelenses entre os 6 e os 10 anos de idade em rela o ao conceito de saber nadar; ii) testar se as crianças que frequentam as AEC se encontram ou não mais bem preparadas para reagir a situa es de afogamento do que as que não frequentam; iii) testar se as crianças que frequentam a AEC e aulas particulares se encontram mais bem preparadas para reagir a situa es de afogamento do que as que só frequentam uma das duas; iv) aplica o do questionário a nível nacional, podendo assim inferir a competência aquática das crianças portuguesas entre os 6 e os 10 anos de idade.

Podemos considerar como fatores a considerar em próximos estudos destes conceitos de percep o vs realidade da competência aquática: a região do país que foi aplicado o estudo que poderá não ter a mesma robustez quando comparado com outras regiões do país; o aumento da diversidade de tarefas a analisar no

questionário; a literacia dos pais/EE; o acompanhamento dos EE junto do meio aquático e a experiência prévia das crianças com o meio aquático.

## **5. Conclusão**

Um dos propósitos do presente estudo foi avaliar a competência aquática nas crianças pinhelenses entre os 6 e os 10 anos de idade, através da aplicação de um questionário. Antes de inferir resultados sobre esta amostra testou-se a hipótese criada se existiam ou não diferenças estatisticamente significativas entre a realidade e a perceção dos pais. Após essa validação foi aplicado o questionário aos encarregados de educação das crianças que não frequentavam as AEC (e.g de resultados em anexo XXXIV).

Os resultados obtidos no presente estudo conduzem-nos às seguintes conclusões: - mais de metade da população estudada não se afoga (perante as condições apresentadas), o que nos parece dar boas indicações do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com as crianças do município de Pinhel; - existe uma boa concordância entre a perceção parental e a competência aquática testada, quando se utiliza o questionário acima mencionado, podendo constituir uma importante ferramenta de trabalho para utilização futura na avaliação do conceito de saber nadar das crianças portuguesas, permitindo que haja uma redução dos números de afogamento em crianças.

O presente trabalho contribuiu para a realização de um artigo científico que se encontra em construção para publicação em breve e, ainda para apresentação de um poster na conferência internacional “Lear to Swim” realizado em Riga (Letónia), nos dias 11 e 12 de novembro (anexo XXXV).

## 6. Referências Bibliográficas

- APSI, Associação para a Promoção da Segurança Infantil, (2021). A morte por afogamento é rápida e silenciosa. - Afogamento em crianças e jovens em Portugal. Atualização de casos - Julho de 2021.
- Avramidis, S., & Stallman, R. K. (2010). Proceedings of the Lifesaving Foundation's 2010 Research Conference & Ireland Medal Ceremony.
- Barbosa TM, Pinto E, Cruz AM, Marinho DA, Silva AJ, Reis VM, Costa MJ, Queirós TM (2010). The Evolution of Swimming Science Research: Content analysis of the "Biomechanics and Medicine in Swimming" Proceedings Books from 1971 to 2006. In: Kjendlie PL, Stallman RK, Cabri J (eds.). Biomechanics and Medicine in Swimming XI. Pp. 312-314. Norwegian School of Sport Science. Oslo.
- Barbosa, T. M., & Queirós, T. (2004). Ensino da natação: Uma perspectiva metodológica para a abordagem das habilidades motoras aquáticas básicas. Lisboa: Xistarca.
- Blanksby, B. A., Parker, H. E., Bradley, S., & Ong, V. (1995). Children's readiness for learning front crawl swimming. *The Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 27(2), 34-37.
- Campaniço, J. (1989). *Os modelos do ensino básico da natação em Portugal*. Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Carvalho, C. D. (1994). *Natação: Contributo para o sucesso do ensino-aprendizagem*. Edição do autor.
- Cloes, M., Noël, D., Michel, V., & Piéron, M. (2003). Representation of the «watermanship» and self-perception of swimming level in elementary school children. In AIESEP International Congress. Université de Madère, Funchal, Portugal.
- Costa, A. M., Campaniço, J., Garrido, N. D., & Silva, A. J. (2019). Competência Aquática: um valor acrescentado à Educação Básica. *Motricidade*, 15(1), 1-16.
- Costa, A., Marinho, D., Rocha, H., Silva, A., Barbosa, T., Ferreira, S., & Martins, M. (2012). Deep and shallow water effects on developing preschoolers' aquatic skills. *Journal of human kinetics*, 32, 211-219.

- Costa, A.M., Frias, A., Ferreira, S.S., Costa, M.J., Silva, A.J., Garrido, N.D. (2020). Perceived and real aquatic competence in children from 6 to 10 years old. *Int J Environ Res Public Health*, 21, 17(17), 6101.
- DGS. Direção-Geral da Saúde & SNS. Serviço Nacional De Saúde. (2022). Afogamento: Cartaz OMS- Portugal, Cartaz Factos Nacionais, Cartaz Cuidados a Ter. from <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/ferias/afogamento.aspx> Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/143893/9789241564786-por.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- Frias, A. C. (2017). A competência aquática real e percebida de crianças de 6 a 10 anos em habilidades identificadas como relevantes na sobrevivência no meio aquático.
- Gabbard, C.P. (2000). *Lifelong Motor Development* (3rd ed.). Madison Dubuque: Brown & Benchmark
- Gal, N. (1993). *Savoir nager: une pédagogie de la natation: de l'école--aux associations*: Editions Revue EPS.
- Gallahue, D. (1982). Desenvolvimento perceptivo-motor. *Understanding Motor Behavior in Children*. New York: John Wiley & Sons.
- Garrido, N. D., Costa, A. M., & Stallman, R. K. (2016). Drowning: a leading killer!. *Motricidade*, 12(2), 2-7.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2007). Controlo motor e aprendizagem: Fundamentos e aplicações. *Lisboa: FMH edições*.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: John Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. & Pike, R. (1984) The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969–1982.
- Jorgensen, R. (2012). Under-fives swimming as a site for capital building: Supporting and enhancing transitions. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 127-131.
- Langendorfer, S. J. (2010). Considering Safe Water Entry. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 4(4), 2.

- Langendorfer, S. J. (2015). Changing Learn-to-Swim and Drowning Prevention Using Aquatic Readiness and Water Competence. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 9(1), 2.
- Langerdorfer, S., & Bruya, L. (1995). *Aquatic readiness: developing water competence in young children* Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Martins, V., Silva, A. J., Marinho, D. A., & Costa, A. M. (2015). Desenvolvimento motor global de crianças do 1º ciclo do ensino básico com e sem prática prévia de natação em contexto escolar. *Motricidade*, 11(1), 87-97.
- Morrongiello, B. A., Sandomierski, M., Schwebel, D. C., & Hagel, B. (2013). Are parents just treading water? The impact of participation in swim lessons on parents' judgments of children's drowning risk, swimming ability, and supervision needs. *Accident Analysis & Prevention*, 50, 1169-1175.
- OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. INFORMAÇÃO MUNDIAL SOBRE AFOGAMENTO: PREVENÇÃO - o primeiro elo da cadeia de sobrevivência.
- Paula, A., & Belo, C. (2009). Avaliação do desenvolvimento motor de alunos de natação e futsal através do teste de Bruininks. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 14(133).
- Raposo AJV (1978). *O ensino da natação*. Edições Isef. Lisboa.
- Rocha, H. (2010). *A adaptação ao meio aquático em contextos de ensino com diferentes profundidades: estudo das diferenças metodológicas e na aquisição de habilidades motoras aquáticas em crianças de 4 e 5 anos*. (Tese de Mestrado Universidade da Beira Interior Ciências Sociais e Humanas, Covilhã).
- Rocha, H., Marinho, D., Jidovtseff, B., & Costa, A. (2016). Influence of regular soccer or swimming practice on gross motor development in childhood. *Revista Motricidade*, 12(4).
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. N. Ruble & W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 134-157). New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, P. (1990). Nager autrement, de la découverte à la performance. *Education Physique et Sport*, 222, 17-22.

- Schmitt, P. (1997). *Nager, de la Découver te à la Performance*. Paris: Vogot.
- Silva, A. J., Campaniço, J., Garrido, N., Costa, A. M. (2019). Principais benefícios da prática da natação em crianças. In *Gestão de Piscinas: desafios e boas práticas*. Alexandre Miguel Mestre, António J. Silva, Carlos E. Custódio, Francisco Estevão, Pedro Mesqueta (Eds.), pp. 95-102. Gnosies, Loures. ISBN 978-989-54040-5-6.
- Stallman, R. K., Junge, M., & Blixt, T. (2008). The teaching of swimming based on a model derived from the causes of drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4), 372-382
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. & Garcia, L. E. (2008) A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. *Quest*, 60, 290–306.
- Willcox-Pidgeon, S. M., Franklin, R. C., Leggat, P. A., & Devine, S. (2020). Identifying a gap in drowning prevention: high-risk populations. *Injury prevention*, 26(3), 279-288.

## 7. ANEXOS

### Anexo I – *Agrupamento de escolas de Pinhel*



### Anexo II – *Pavilhão Gimnodesportivo da EB2 do AEP*



### Anexo III – *Pavilhão Gimnodesportivo da escola sede do AEP*



## Anexo IV – Rotação de espaços: Pavilhão Gimnodesportivo da EB2 do AEP

### Agrupamento de Escolas de Pinhel Educação Física 2021/22 Ocupação de Espaços - Pavilhão EB2

	Segunda-Feira				Terça-Feira				Quarta-Feira				Quinta-Feira				Sexta-Feira			
	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4	P1	P2	P3	P4
8:45 - 9:35	10º EF T2	8º C			11º C				11º A								11º C			
09:40 - 10:30	10º EF T2	8º C			11º B				10º BC								11º C			
10:50 - 11:40	12º A				11º DE	10º A											11º A	10º BC		
11:45 - 12:35	12º A					10º A							10º A				11º A	10º BC		
12:40 - 13:20																				
13:45 - 14:35																				
14:40 - 15:30														11º B						
15:45 - 16:35	12º BC	8º A			12º DE				10º BC	8º A				11º B						
16:40 - 17:30	12º BC	8º A			12º DE				12º A				11º DE							

Pina	Espinhaço	Silva
Paula		Amilcar

## Anexo V – Critérios de avaliação disciplina de EF Ensino secundário e profissional 2022/2023

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA Secundário/Profissional 2022/2023						
Domínio	Ponderação	Subdomínio	Ponderação	Descritores de Aprendizagem (Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes)	Áreas de Competências do Perfil do aluno	Instrumentos de Avaliação
Atividades físicas	70%	Desportos Coletivos	35%	<b>SUBÁREA JOGOS</b> Participar em JOGOS, ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.	B,C,D,E,F,G,J	Observação, análise, correção e registo de testes práticos, escritos e / ou orais;
			35%	<b>SUBÁREA JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS</b> Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.	B,C,D,E,F,G,I,J	Observação, análise, correção e registo de trabalhos individuais e / ou em grupo;
		Desportos Individuais	35%	<b>SUBÁREA GINÁSTICA</b> Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica (Acrobática, Solo ou Aparelhos), aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.	B,C,D,E,F,G,H,I,J	Observação, análise, correção e registo de testes práticos, escritos e / ou orais;
			35%	<b>SUBÁREA ATLETISMO</b> Realizar/analisar provas combinadas no ATLETISMO, saltos, corridas, lançamentos e marcha, em equipa, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz. <b>SUBÁREA ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS</b> Apreciar, compor e realizar, nas Atividades Rítmicas Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais), seqüências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições. <b>OUTRAS</b> Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, nos JOGOS DE RAQUETAS (Badminton, Ténis e Ténis de Mesa), garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. Realizar Atividade de Exploração da Natureza, aplicando correta e adequadamente as técnicas específicas,	B,C,E,F,G,I,J	Observação, análise, correção e registo de trabalhos individuais e / ou em grupo;
					B,C,D,E,F,G,I,J	Grelhas de registo Específicas

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA Secundário/Profissional 2022/2023						
Domínio	Ponderação	Subdomínio	Ponderação	Descritores de Aprendizagem (Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes)	Áreas de Competências do Perfil do aluno	Instrumentos de Avaliação
				respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente. Deslocar-se com segurança no Meio Aquático (Natação), coordenando a respiração com as ações propulsivas específicas das técnicas selecionadas.		Observação, análise, correção e registo de questionamento durante a aula;  Grelhas de registo Específicas
Aplicação física	15%			Desenvolver das capacidades motoras condicionais e coordenativas.	B,C,D,E,F,G,I,J	Observação direta da execução dos testes de avaliação da aptidão física com registo em grelhas próprias.
Conhecimento	15%			Identificar as capacidades motoras: resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral), de acordo com as características do esforço realizado, relacionando-as com os benefícios para a saúde.  Identificar as competências técnicas essenciais de execução das diferentes modalidades, regras e materiais.	A,B,C,D,E,F,G,H,I,J	Questionamento/observação direta das aplicações das regras e dos conhecimentos dos diferentes elementos teóricos e materiais.  Trabalhos individuais e/ou de grupo.  Fichas de avaliação formativa e sumativa.

NOTA: Relativamente aos alunos com apresentação e atestado médico de longa duração, a avaliação será respeitante ao domínio do conhecimento (75%) e participação e empenho (25%).

## Anexo VI – Registo individual do aluno e respetivos resultados



### Registo Individual do aluno – Educação Física (EF)



1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

4. Residência/Localidade: \_\_\_\_\_

5. Com quem moras? \_\_\_\_\_  
(mãe, pai, ambos, madrastra, padrasto, irmãos, avós, entre outros);

6. Define-te em 3 palavras/caraterísticas da personalidade: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Disciplinas preferidas? \_\_\_\_\_

8. Pretendes seguir o ensino superior? Se sim, qual o curso? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Numa escala de 1-10, qual o interesse pela EF? \_\_\_\_\_

10. Quais as matérias preferidas, na disciplina de EF? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Há alguma matéria de ensino, na disciplina de EF, que gostarias de abordar, e que ainda não foi abordada em anos anteriores? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Qual a matéria de ensino, na EF, que gostarias de te aperfeiçoar? \_\_\_\_\_

13. Praticas desporto, fora do contexto escolar? Se sim, qual? E frequência semanal? (quantas x/semana) \_\_\_\_\_

14. Praticaste Desporto Escolar? Se sim, qual? E em que ano? \_\_\_\_\_

15. Qual a tua opinião sobre a importância da disciplina de EF no contexto escolar, e na sociedade? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Registo Individual do aluno 10ªA - EF													
Nome	Idade	Nacionalidade	Residência	Com quem mora	3 características da personalidade	Disciplinas preferidas	Ensino superior? Qual curso?	Gosto pela EF 0-10	Matérias preferidas na EF	Há alguma matéria que gostarias de abordar e que não abordaste?	Que matéria gostavas de aperfeiçoar?	Praticas desporto fora da escola?	DE? Em que ano?
	15	Francesa	Almeida	Mãe e irmão	Simpático, divertido	EF	Sim	9	Futebol	Basquetebol	Basquetebol	Futebol. 3x	Não
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe, pai e avó	Trabalhador, empenhado e	Mat, FQ e EF	Sim. Não sei	9	Futebol/futsal	Não	Andebol	Futebol. 3x	Não
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe, pai e irmão	Empenhado, trabalhador e	FQ e Bio	Sim. Med. Dentária	8	Futebol e Basquetebol	Não	Futebol e Basquetebol	Futebol. 3x	Não
	15	Portuguesa	Vilar Formoso	Mãe, pai e irmã	Timida, esforçada e companheira	Mat, FQ e Bio	Sim. Não sei	8	Futebol	Não	Basquetebol e futebol	Não	Sim. Badminton. 7ºano
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe, pai e irmã	simpática	Bio e Inglês	Sim. Bioquímica	6	Natação	Ténis	Natação	Não	Não
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe, pai, irmã e irmão	Engraçado, preguiçoso e	EF e Geometria	Sim. Não sei	8	Futebol e Basquetebol	Não	Basquetebol	Sim. 2x - corrida	Sim. Badminton. 9ºano
	16	Portuguesa e Francesa	Alverca da Beira	Mãe, pai, irmã e avó	Sincero e trabalhador	Mat e Bio	Sim. Enfermagem	7	Basquetebol	Não	Futsal	Não	Não
	15	Portuguesa e Francesa	Alverca da Beira	Mãe, pai e irmã	Motivada, resiliente e	FQ	Sim. Medicina	8	Basebol/softball	Sim. Softball	Salto em comprimento	Ginástica Solo	Não
	15	Portuguesa	Mêda	Mãe, pai e irmão	Empenhado, corajoso e	Mat e FQ	Sim. Eng. Electrotécnico	9	futsal	Não	Badminton	Sim. 3x - futebol	Sim. Badminton desde o 6ºano
	14	Portuguesa	Pinhel	Mãe e pai	Empenhada, trabalhadora e	FQ e Inglês	Sim. Astronomia	10	Basquetebol, badminton e	Rugby e basebol	Basquetebol e badminton	Sim. 2x - ballet e natação	Sim. Badminton desde o 9ºano
	15	Portuguesa	Quintã dos Bernardos	Mãe, pai e irmão	Humilde, trabalhadora e	FQ	Sim. Medicina ou criminologia	8	Atletismo e natação	Não	Badminton	Sim. 1x - corrida	Não
	14	Portuguesa	Pinhel	Mãe e pai	Trabalhadora, empenhada e	Inglês	Sim. Med. Dentária	10	Volei e ginástica	Não	Voleibol	Sim. 1x - barra no solo	Não
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe e pai	Simpático, chato e esforçado	Bio, EF e inglês	Sim. Enfermagem	9	Futsal, badminton e andebol	Não	Futsal	Não	Sim. Andebol 7º ano. Futsal 9ºano
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe e pai	Trabalhador, empenhado e	Mat e FQ	Sim. Eng. Electrotécnico	10	Futsal e atletismo	Corrida de barreira	Andebol e basquetebol	Sim. Fut 4-5x	Sim. Futsal

Registo Individual do aluno 10PA - EF													
Nome	Idade	Nacionalidade	Residência	Com quem mora	3 características da personalidade	Disciplinas preferidas	Enino superior? Qual curso?	Gosto pela EF 0-10	Matérias preferidas na EF	Há alguma matéria que gostarias de abordar e que não abordaste?	Que matéria gostavas de afeitejar?	Práticas desporto fora da escola?	DE? Em que ano?
	14	Portuguesa	Prados	Mãe e pai	Destemida, sociável e tímido, esforçado e amigo	Geografia e história	Sim. Psicologia	9	Volei e ginástica	Rugby	Ginástica	2x - Corrida	Não
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe e pai	Empenhado, divertido e um engrasado e simpático	História, Geografia,	Sim. Psicologia	9	Desportos coletivos	Patinação	Futsal	1x - Natação	Não
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe, pai e irmão	Empenhado, divertido e um engrasado e simpático	Geografia	Sim. Geografi	9	Atletismo, badminton e	Não	Futsal	3x - em Casa	Sim. Adebol 4º ano
	14	Portuguesa	Pinhel	Mãe, pai e irmão	Tímida, interessada e simpática	EF	Sim. Arquitectura e jogadora	10	Futsal	Não	Futsal	3x - Futebol	Sim. Futsal 7º ano
	16	Portuguesa	Scouropires	Mãe, pai e irmão	Tímida, interessada e simpática	EF	Não	10	Basquetebol, badminton e	Não	Futsal	Não	Não
	15	Portuguesa	Quinta da Sorenta	Mãe e irmão	Simpática, tímida e aplicada	EV	Sim. Designer de interiores	7	Badminton e basquetebol	Não	Futsal	Não	Sim. Badminton 9ºano
	16	Portuguesa	Cerejo	Mãe, pai e avó	Tímida, simpática e esforçada	Bio, Hist. e Geografia	Sim. Biologia	7	Basquetebol e Natação e	Patinação	Basquetebol	Não	Sim. Volei no 6º e 7º. Badminton 8º
	14	Portuguesa	Pinhel	Mãe e pai	Envergonhada, brincalhona e tímida, teimosa e esforçada	Geografia e Português	Sim. Direito	8	Volei e andebol	Não	Voleibol	2x - caminhada	Volei 6º ano, badminton 8ºano
	15	Portuguesa	Vascoveiro	Mãe, pai e irmã	Envergonhada, brincalhona e tímida, teimosa e esforçada	Não tem	Sim. Enfermagem	8	Voleibol, badminton e	Dança	Futebol	Não	Volei 6º ano, badminton 8ºano
	14	Portuguesa	Freixedas	Mãe e pai	Envergonhada, brincalhona e tímida, teimosa e carente	Não tem	Sim. Direito	7	Basquetebol, volei e badminton	Dança	Futebol	Não	Volei 6º ano, badminton 8ºano
	16	Portuguesa	Reigadilha	Mãe, pai e irmãos	Tímida, focado e engrasado	EF	Sim. Não sei	10	Futsal e badminton	Não	Futsal	Não	Futsal 6ºano
	14	Portuguesa	Valbom	Mãe, pai e irmão	Tímido, focado e engrasado	História e EF	Não sei	9	Futsal, andebol e badminton	Ténis	Futsal	3x - Ciclismo	Sim. Badminton 9º ano. Andebol
	14	Portuguesa	Pinhel	Pai e mãe	Amigo, distraído e empenhado	História e EF	Não sei	10	Futsal, basquetebol e	Basebol	Basquetebol	1x - Andebol	Futsal, andebol e ténis de mesa -
	15	Portuguesa	Manigoto	Mãe, pai e irmã	Tímido, amigável e simpático.	Geo, português e história	Sim, não sei	7	Desportos coletivos	Não	Desportos Coletivos	Ciclismo e caminhada -	Sim. Badminton 9º ano
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe e pai	Motivadora, curiosa e simpática.	EV	Sim, não sei	8	Atletismo	Não	Badminton e voleibol	Não	Badminton- 7º e 8º
	17	Portuguesa	Freixedas	Mãe	Motivadora, curiosa e simpática.	EV	Não	5	Basquetebol e Boccia	Corrida	Não	Não	Não
	16	Portuguesa e Francesa	Pinhel	Mae, pai, e irmãos	Sociável	EF	Não sei	8	Desportos coletivos	Não sabe	Voleibol	4x	Não
	14	Portuguesa	Pinhel	Mãe e pai	Tímida, amiga e engrasada	História	Sim. História	7	Badminton	Não	Basquetebol	4x - Ginásio	Não
	14	Portuguesa	Cerejo	Mãe, pai e irmão	Ansiosa, simpática e envergonhada, brincalhona e tímida, divertida e simpática	EF e inglês	Sim. Não sei	8	Atletismo	Não	Voleibol	3x - Ginásio	Voleibol e futsal - 8º ano
	15	Portuguesa	Freixedas	Mãe e irmão	Envergonhada, brincalhona e tímida, divertida e simpática	EF e Português	Sim. Enfermagem	8	Voleibol e futsal	Não	Voleibol	Não	Voleibol - 10º ano
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe, pai e irmão	Diversida, distraída e tímida, divertida e simpática	EF e desenho	Não	10	Ginástica acrobática Voleibol e ginástica	Não	Voleibol	1x - Corrida	Não
	15	Portuguesa	Pinhel	Mãe e irmã	Tímida, divertida e simpática	EF e Português	Sim. Psicologia	7	Não	Não	Voleibol	Não	Voleibol - 5º ano

## Anexo VII – Análise e reflexão da aula do dia 7 de dezembro de 2022



### Análise e autorreflexão da aula planeada e lecionada

**Escola:** Escola Secundária de Pinhel – Agrupamento de escolas de Pinhel  
**Turma:** 6º B | **Nº Alunos:** 17 + 1 (NEE) = 18 | **Hora de início:** 10h50  
**Duração da aula:** 100 min; | **Unidade Didática** – Voleibol e Futsal  
**Data:** – 7 de Dezembro 2022

A aula começou com os alunos sentados no banco, e teve início às 11h05, com 19 alunos predispostos para a prática desportiva (1 aluna que não é da turma, com autorização do docente, prática habitual nas aulas do mesmo). Um dos elementos da turma é um aluno com NEE (com síndrome de down), que tem a coadjuvância de uma professora de educação física, que o acompanha durante toda a aula. De uma forma geral, o aluno nem sempre demonstrou vontade em participar no que lhe era sugerido, e como tal, o trabalho feito pela docente nem sempre é fácil, tendo de ter muita paciência e resiliência para que o aluno tenha algum tipo de aprendizagem.

A preparação do material foi feita com a ajuda do professor e a maior responsabilidade por parte de alguns dos alunos.

O aquecimento foi realizado com alunos dispostos a pares, realizando passe de dedos. Nesta fase inicial notou-se alguma desorganização, e muitos comportamentos fora da tarefa, o que não permitiu que houvesse algum tipo de aprendizagem. A duração do aquecimento foi bastante curta, o que não permitiu que houvesse o aumento da temperatura corporal, nem uma predisposição natural para a prática desportiva.

Na parte fundamental da aula, e nos primeiros 50 minutos da aula, foi abordada a UD de voleibol. Este tempo foi dividido em contexto de jogo 4x4 e um meinho com os restantes alunos em grupos de 4 elementos.

No jogo 4x4, os alunos fazem jogo, de acordo com as seguintes habilidades motoras: passe, receção (manchete) e serviço por baixo. Neste contexto, havia a contabilização dos pontos das respetivas equipas, aspeto que se torna pouco relevante pois não permite que haja continuidade no jogo, ou seja, a bola estava constantemente no chão e só havia a preocupação se era ponto ou não. O professor ao longo do jogo, foi intervindo e dando alguns feedbacks corretivos, mas nem sempre utilizando critérios de êxito objetivos. Um exemplo de alguma falta de rigor técnica foi a questão da posição base, que o docente referiu que era

feita com os membros inferiores em flexão, isso de forma correta, no entanto, já prontos para a manchete, o que não se verifica na realidade. Ainda assim, perante a turma, foi a melhor forma de o professor explicar o que queria dizer.

Muitas vezes, os alunos estavam não estavam atentos ao que o professor referia, e consequentemente não melhoravam a sua performance/aprendizagem. Um dos aspetos referidos ao longo do jogo foram questões de âmbito tático, ou seja, a rotação dos alunos após marcação do ponto, e ainda questões de regulamentação do jogo.

Os alunos que não estavam a fazer jogo, como já referido anteriormente, estavam a realizar um meinho em grupos de 4 elementos com uma bola, procurando realizar os gestos técnicos que são utilizados no jogo: passe de dedos, manchete e serviço por baixo. Este exercício não tinha qualquer feedback do professor e mesmo antes do início do mesmo não houve qualquer referência aos aspetos críticos de execução nem tão pouco os objetivos do exercício. Com isto, a consequência foi comportamentos desviantes da tarefa, os alunos chutavam bolas com o pé, atiravam bolas contra os colegas e contra a parede, dar cabeçadas na bola. Algumas alunas procuraram fazer o que era supostamente pretendido, mas com não havia qualquer feedback ou intervenção do professor perante esta zona da aula, não lhes permitia saber se estavam a fazer de forma correta, o que impede que haja evolução, e consequente, aprendizagem.

Nos segundos 50 minutos de aula, foi abordada a UD de futsal. O docente começou por chamar os alunos para junto dele, para a criação das equipas, que já tinham sido feitas na aula anterior, foram criadas 4 equipas (duas equipas de rapazes, e duas equipas de raparigas). De seguida, iniciou-se o jogo de 5x5, jogando 10 alunos, e os restantes ficaram no banco à espera para entrar no jogo. Este tempo de espera diminui e muito, o tempo útil de prática, que se reflete automaticamente na diminuição do tempo potencial de aprendizagem. Se já sou crítica em relação, a alguns alunos não terem qualquer feedback e intervenção por parte do professor numa parte da aula, então ficarem no banco sou ainda mais crítica, no entanto, respeitando sempre a forma de trabalhar do docente. Durante o jogo, o docente ia intervindo para corrigir algumas questões de regulamentação, mas aspetos técnico-táticos não teve qualquer intervenção.

Em suma, agradeço toda a amabilidade e disponibilidade por me deixar assistir à aula, é sempre bom termos colegas que estejam dispostos a que isso

aconteça, para que nós estagiários tenhamos uma aprendizagem em todos os ciclos de ensino, que nos permitirá estar mais bem preparados para o mundo da docência. Por sua vez, e no que diz respeito à relação entre o professor e os alunos, foi demonstrado um grande à-vontade entre os mesmos, mantendo-se sempre o respeito entre ambos. Também reparei que os alunos estavam maioritariamente predispostos para a prática, incluindo as meninas, que nestas idades nem sempre é fácil, o que é um bom indicador para o presente e para o futuro da educação física nesta escola. Apesar de achar, que alguns pontos poderiam ser largamente alterados e melhorados, a aula correu bem, sem problemas de maior.

## Anexo VIII – Análise e reflexão da aula do dia 5 de abril de 2023



### Análise e autorreflexão da aula planeada e lecionada

**Escola:** Escola Secundária de Pinhel – Agrupamento de escolas de Pinhel

**Turma:** 6º B | **Nº Alunos:** 17 + 1 (NEE) = 18 | **Hora de início:** 10h50

**Duração da aula:** 100 min; | **Unidade Didática** – Salto em altura

**Data:** – 5 de Abril 2023

A aula iniciou com uma reprimenda por parte do professor aos alunos que tiveram um comportamento indevido.

A parte prática teve início às 11h05, com 18 alunos predispostos para a prática desportiva. Um dos elementos da turma é um aluno NEE (com síndrome de down), que tem a coadjuvância de uma professora de educação física, que o acompanha durante toda a aula. De uma forma geral, o aluno nem sempre demonstrou vontade em participar no que lhe era sugerido, e como tal, o trabalho feito pela docente nem sempre é fácil, tendo de ter muita paciência e resiliência para que o aluno tenha algum tipo de aprendizagem.

A preparação do material foi feita com a ajuda do professor e a maior responsabilidade por parte de alguns dos alunos.

O aquecimento foram 4 voltas ao campo em velocidade lenta. Tarefa que os alunos não conseguiram cumprir porque com a energia que têm para gastar, não conseguiram fazê-lo de forma lenta. A duração do aquecimento foi bastante curta, o que não permitiu que houvesse o aumento da temperatura corporal, nem uma predisposição natural para a prática desportiva.

Na parte fundamental da aula, e nos primeiros 50 minutos da aula, foi abordada a UD de atletismo (salto em altura). O professor colocou ao longo do espaço, um conjunto de sinalizadores, para indicar o início da corrida, assim como deverá ser feita a corrida em curva. Os primeiros 10 minutos foram feitos a 0,80m pelo que professor indicou que servia de aquecimento. Posto isso, o aluno terá 3 tentativas para saltar em cada altura, que aumentará gradualmente 5cm. |

O professor ao longo da prestação dos alunos, foi intervindo e dando alguns feedbacks corretivos, corrigindo o pé de chamada, assim como a forma como executam o salto.

Muitas vezes, os alunos não estavam atentos ao que o professor referia, e consequentemente não melhoravam a sua performance/aprendizagem. Enquanto estavam em fila tinham muitos comportamentos desviantes da tarefa,

estando na conversa, e muitas vezes batendo-se uns aos outros. Para tentar evitar a conversa entre os alunos e os comportamentos indevidos, o professor exigiu que todos os alunos fizessem 40 abdominais, após terminada a tarefa, todos em coro tiveram de dizer “não vamos estar mais na conversa”.

Os alunos que não conseguem passar nas 3 tentativas, a aula para eles termina, ou então vão para o fundo do campo, com uma bola de voleibol a fazer o que quiserem.

Na parte final da aula, o professor responsabilizou os alunos para arrumarem o material, pelo que cumpriram perfeitamente a tarefa, com alguma organização.


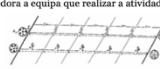
Em suma, agradeço toda a amabilidade e disponibilidade para me deixar assistir à aula, é sempre bom termos colegas que estejam dispostos a que isso aconteça, para que nós estagiários tenhamos uma aprendizagem em todos os ciclos de ensino, o que nos permite estar mais preparados para o mundo da docência. Por sua vez, e no que diz respeito à relação entre o professor e os alunos, foi demonstrado um grande à-vontade entre os mesmos, mantendo-se sempre o respeito entre ambos. Também reparei que os alunos estavam maioritariamente predispostos para a prática, incluindo as meninas, que nestas idades nem sempre é fácil, o que é um bom indicador para o presente e para o futuro da educação física nesta escola.

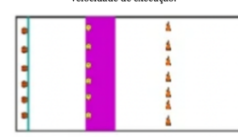
A minha opinião em relação ao método de ensino utilizado é negativa, e não estou em acordo em praticamente nada ao que foi feito, desde o aquecimento até à parte fundamental da aula. Respeito o colega, no entanto, em pleno desacordo.

# Anexo IX – Plano de aula 6º B – corrida de estafetas


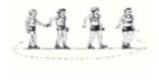


- PLANO DE AULA -							
PROFESSORA	Helena	AULA N.º	NA	LOCAL	Espaço ext.	ANO/TURMA	6ºB
DATA	31/05/2023	HORA	10h50	DURAÇÃO	100' (T.útil: 465')	ALUNOS	18
UD	Atletismo		FUNÇÃO	DIDÁTICA	Exercitação		
MATERIAL	Coletes, Bolas, testemunhos, sinalizadores, apito, cronometro						
OBJETIVOS DA AULA	<p><b>Habilidades Motoras:</b> Transmissão do testemunho (técnica ascendente); aceleração; Técnica de corrida;</p> <p><b>Aplicação Física:</b> Velocidade máxima, velocidade resistente, velocidade de reação, resistência aeróbica, força máxima (plíometria).</p> <p><b>Valências Psicossociais:</b> Acentuar o respeito, a cooperação e o trabalho em grupo/equipa.</p> <p><b>Cultura Desportiva:</b> Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específica da modalidade.</p>						

OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPECTOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO/ CRITÉRIOS DE EXITO	6
<p>Apresentação dos conteúdos da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação do funcionamento da aula</li> </ul>	<p>Explicação do funcionamento da aula, assim como dos conteúdos abordados;</p> <p>Verificação das presenças;</p> <p><b>Organização:</b> Professor: Professora coloca-se de frente para todos os alunos. Alunos: Organização da turma em U.</p>	<p>Questionamento (sobre o tema):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Que técnicas conhecem de transmissão do testemunho?"</li> <li>"Técnica ascendente, como se executa?"</li> </ul>	3
<p>O aluno executa o exercício proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática desportiva.</p> <p>O aluno com o objeto (transmissor), deve procurar transmiti-lo de forma que o colega da frente o agarre de forma segura (no arco ou na mão), sem cair. Procurar não diminuir a velocidade quando está a transmitir o colete. Assim que entrega ao colete, voltar à posição inicial.</p>	<p><b>Aquecimento:</b> <b>Exercício 1 – Corridas com transmissão do colete</b> Os alunos organizam-se em equipas de 4 elementos, em fila atrás da linha inicial, separados por 3 zonas distintas. O objetivo do exercício é correr ao ritmo estipulado pelo professor, e transmitir o colete ao colega da frente tocando nas costas do colega, e ele prossegue até ao colega da frente. Quando regressam à posição inicial realizam exercícios de aquecimento específico, definidos pelo professor (ex: salto de cangurus, skipping, lunge dinâmico, pé-coxinho, etc.).</p>  <p><b>Organização:</b> O Professor: desloca-se na periferia da pista. Os alunos: em grupo, encontram-se em fila, e vão rodando pelas diversas zonas marcadas na pista. A rotação é sempre para a posição à frente do que o aluno estava inicialmente. Todos os alunos passam por todas as zonas delimitadas.</p> <p><b>Exercício 2 – Introdução da transmissão visual</b> <b>Descrição:</b> Os alunos distribuídos em 3 filas, ao longo do comprimento do campo (±40m) em que o objetivo é transportar os objetos do Arco 1 para Arco 2, passando por todos os elementos da equipa. Cada aluno só pode transportar um objeto de cada vez, e o elemento que inicia o jogo só pode levar o outro objeto quando o objeto que iniciou chegue ao arco 2. O jogo termina quando os objetos A1 estiverem em A2. E vencedora a equipa que realizar a atividade em menos tempo.</p> 	<p><b>Aluno com colete:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter a velocidade de corrida;</li> <li>- Procurar avisar o colega da frente que está a chegar, para que ele se prepare para receber, utilizando uma palavra ("toma, "agarra"), para ele estender o braço para trás.</li> </ul> <p><b>Aluno sem colete:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar dirigido para a frente, e correr o mais rápido possível, quando lhe for entregue o colete;</li> <li>- Ao sinal sonoro do colega, deve estender completamente o braço receptor à retaguarda;</li> <li>- Quando recebe, sair em velocidade, ao ritmo do professor.</li> </ul>	10

<p><b>O transmissor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve manter a velocidade durante todo o percurso, avisando, com um sinal sonoro, o colega (receptor) que deverá receber o testemunho de, modo a entregar este com o membro superior estendido.</li> </ul> <p><b>O transmissor deve entregar o testemunho na ZT.</b></p> <p><b>O receptor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Progredir no terreno com o olhar dirigido em frente, estando atento ao sinal sonoro do colega que possui o testemunho, estendendo o membro superior receptor atrás, mantendo sempre a velocidade.</li> <li>- Receber o testemunho na ZT.</li> </ul> <p>Na técnica ascendente, o receptor deve ter o membro superior estendido atrás, com a palma da mão virada para trás, com os dedos apontados para baixo.</p> <p>As equipas deverão melhorar o seu tempo progressivamente.</p> <p>O aluno utiliza a terminologia correta ao longo do exercício;</p> <p>O aluno mantém as regras de segurança previamente definidas.</p>	<p><b>Exercício 5 – Transmissão do testemunho à velocidade máxima (ótima) dentro da Zona de Transmissão (ZT) (técnica ascendente)</b></p> <p><b>Descrição:</b> Breve explicação sobre como se realiza a transmissão do testemunho com as duas técnicas (ascendente e descendente). Grupos de 2 alunos: 1 aluno na linha de partida e outro coloca-se na zona de transmissão (zona rosa). Ao apito do professor, o aluno de trás parte e o colega colocado na zona de transmissão, inclina-se e parte após o sinal auditivo do colega ("toma"), recebe o testemunho dentro da zona de transmissão a velocidade máxima, e entrega ao terceiro aluno.</p> <p>No início, os alunos realizam o exercício de forma lenta e apenas concentrados na técnica. E de seguida, um aumento progressivo da velocidade de execução.</p>  <p>#Variante 1: grupos de 3 alunos, com a existência de 2 zonas de transmissão;</p> <p>#Variante 2: competição entre os grupos de 3 alunos, com tempo cronometrado.</p> <p>#Variante 3: grupos de 4 elementos, ao longo da pista, competindo entre si, simulando uma corrida de estafetas;</p> <p><b>Organização:</b> <b>O Professor:</b> desloca-se na zona lateral da pista. <b>Alunos:</b> Os alunos devem combinar entre si qual a mão que recebe e qual a que transmite.</p>	<p><b>O transmissor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter a velocidade de corrida;</li> <li>- Procurar avisar o colega da frente utilizando uma palavra ("toma, "agarra").</li> <li>- Entregar o testemunho de uma forma firme e segura, e na ZT.</li> </ul> <p><b>O receptor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar dirigido para a frente;</li> <li>- Ao sinal sonoro do colega, manter velocidade e estender completamente o braço receptor à retaguarda;</li> <li>- Trocar o testemunho de mão, simulando que o irá transmitir;</li> <li>- Deve sempre manter a velocidade, e receber o testemunho na ZT.</li> </ul> <p><b>Técnica ascendente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A transmissão realiza-se de baixo para cima;</li> <li>- O transmissor tem de realizar a extensão completa do membro superior à frente;</li> <li>- O receptor deve estender o membro superior à retaguarda e atrás da anca;</li> <li>- Receptor com a palma da mão dirigida p/ baixo e p/ trás e os dedos a apontar para o solo;</li> </ul>	25
---	--	--	----

<p>Recuperação ativa.</p> <p>Balanco da aula.</p>	<p>Questões aos alunos sobre o funcionamento da aula.</p> <p><b>Organização:</b> <b>Alunos:</b> Organização da turma em U. <b>Professor:</b> O professor coloca-se de frente para todos os alunos.</p>		2
---	--	--	---

<p>O aluno que não está a transportar a bola, deverá estar atento à palavra chave "vai" para que inicie a corrida em direção ao arco onde estará o objeto.</p>	<p><b>Exercício 3 – Transportar a bola</b></p> <p><b>Descrição:</b> Os alunos distribuem-se em três filas ao longo da pista, o objetivo é transportar os objetos do ponto A, colocando no arco do aluno B. Este pega no objeto, corre e leva-o a C e assim sucessivamente. Ganha a equipa cujo atleta chegar em primeiro lugar a E. Os arcos estarão à frente dos alunos para que estejam atentos à comunicação do colega.</p> <p>A forma como o aluno inicia a corrida deverá ter alterações, como exemplo: sentado, em posição de prancha, de costas, entre outros.</p>  <p><b>Organização:</b> O Professor: desloca-se na periferia da pista. Os alunos: em grupo, encontram-se em fila, e vão rodando pelas diversas zonas marcadas na pista. A rotação é sempre para a posição à frente do que o aluno estava inicialmente. Todos os alunos passam por todas as zonas delimitadas.</p>	<p><b>Aluno com objeto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter a velocidade de corrida;</li> <li>- Procurar avisar o colega da frente que está a chegar, para que ele se prepare para receber, utilizando uma palavra ("toma, "agarra"), para ele estender o braço para trás.</li> <li>- Avisar o colega atempadamente, para que inicie a corrida antes</li> </ul> <p><b>Aluno sem objeto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar dirigido para a frente, e correr o mais rápido possível, quando lhe for entregue a bola;</li> <li>- Ao sinal sonoro do colega, deve estender completamente o braço receptor à retaguarda;</li> <li>- No exercício 3: - Olhar dirigido para a frente, e correr o mais rápido possível, estando atento ao sinal sonoro do colega;</li> <li>- Ao sinal sonoro, iniciar a corrida, para que consiga chegar no timing correto ao arco, e transportar o objeto para o próximo arco;</li> </ul>
<p>O aluno com posse do testemunho (transmissor) deve manter a velocidade durante todo o percurso, avisando, com um sinal sonoro, o colega (receptor) que deverá receber o testemunho de, modo a entregar este com o membro superior estendido. Após a passagem, o aluno deve ultrapassar os colegas, assumindo a primeira posição.</p> <p><b>O aluno sem testemunho (receptor)</b> deverá progredir no terreno com o olhar dirigido em frente, estando atento ao sinal sonoro do colega que possui o testemunho, estendendo o membro superior receptor atrás, mantendo sempre a velocidade.</p> <p><b>Na técnica ascendente,</b> o receptor deve ter o membro superior estendido atrás, com a palma da mão virada para trás, com os dedos apontados para baixo.</p>	<p><b>Exercício 4 – Passagem do testemunho (técnica ascendente)</b></p> <p><b>Descrição:</b> Breve explicação sobre como se realiza a transmissão do testemunho com as duas técnicas (ascendente e descendente). A turma divide-se em grupos de 4 elementos, correm ao ritmo que o professor lhe transmite, uns atrás dos outros, a uma distância de 1,50/2m. Ao apito do professor, o aluno que está atrás passa o testemunho ao da frente e ultrapassa os colegas, alternando assim as funções de transmissor e receptor. A técnica utilizada será a transmissão ascendente (transmissão a velocidade reduzida – trote).</p>  <p><b>Organização:</b> O Professor: desloca-se na periferia da pista. Os alunos: em grupo devem desloca-se segundo as indicações do exercício.</p> <p><b>O transmissor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter a velocidade de corrida;</li> <li>- Procurar avisar o colega da frente, utilizando uma palavra ("toma, "agarra");</li> </ul> <p><b>O receptor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar dirigido pra frente;</li> <li>- Receber o testemunho em segurança;</li> <li>- Deve sempre manter a velocidade.</li> </ul> <p><b>Técnica ascendente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A transmissão realiza-se de baixo para cima;</li> <li>- O transmissor tem de realizar a extensão completa do membro superior à frente;</li> <li>- O receptor deve estender o membro superior à retaguarda e atrás da anca;</li> <li>- Receptor com a palma da mão dirigida p/ baixo e p/ trás e os dedos a apontar para o solo;</li> </ul> <p><b>Variante:</b> Aumentar progressivamente a velocidade, procurando manter a distância de separação transmissor/receptor.</p>	

## Anexo X – Plano anual de turma (exemplo turma 10<sup>o</sup>A)



Plano Anual de Turma 10 <sup>o</sup> A – Educação Física							
Datas	1 <sup>o</sup> Período 16 Setembro a 16 Dezembro		2 <sup>o</sup> Período 3 Janeiro a 31 Março		3 <sup>o</sup> Período 14 Abril a 7 Junho		
Etapas	1 <sup>o</sup> - Avaliação Inicial	2 <sup>o</sup> Aprendizagem e Desenvolvimento		3 <sup>o</sup> Desenvolvimento e Consolidação			
Unidade Didática		1 <sup>o</sup> UD + 2 <sup>o</sup> UD	3 <sup>o</sup> UD + 4 <sup>o</sup> UD	5 <sup>o</sup> UD + 6 <sup>o</sup> UD	7 <sup>o</sup> UD + 8 <sup>o</sup> UD + 9 <sup>o</sup> UD	9 <sup>o</sup> UD + 10 <sup>o</sup> UD	11 <sup>o</sup> UD + 12 <sup>o</sup> UD
Datas	20 Set./29 Set.	4 out./27out.	3 nov./13 dez.	3 Jan./2Fev.	7 Fev./28 Març.	18 Abr./25Maio	30 Maio/27 Junho.
N <sup>o</sup> de aulas	4	8	10	10	14	11	8
Espaço	Pavilhão EB2	Pavilhão EB2; Espaço Ext.; Piscina		Pavilhão EB2 + Espaço Ext.		Pavilhão EB2 + Espaço Ext.	
Atividades físicas	N/A	JDC: Voleibol  Atletismo: corrida de velocidade e estafetas)	Natação  Ginástica: Ginástica de aparelhos	JDC: Basquetebol  Atletismo: salto em altura	JDC: Tag Rugby  Dança: Regadinho e Erva Cidreira  Raquetes: Badminton	JDC: Futsal  Atletismo: salto em comprimento	JDC: Andebol  Ginástica: Acrobática
Aptidão Física	Bateria de testes do FITescola	Aptidão aeróbia, velocidade, força e flexibilidade					
Conhecimentos	Teste Diagnóstico – Questão aula	Questões-Aula					

Legenda: PAI – Protocolo de Avaliação Inicial; N/A – Não aplicável

## Anexo XI – Unidade Didática atletismo Exemplo módulo 4 da turma de 10<sup>o</sup> BC

### MÓDULO 4 – Determinar a extensão e sequência dos conteúdos

#### UNIDADE DIDÁTICA DE ATLETISMO (Corrida de velocidade e corrida de estafetas) – 1<sup>o</sup> Período 10<sup>o</sup> BC

	SEQUÊNCIA	AULAS				
		1	2	3	4	5
Habilidades Motoras	Teste de velocidade	AI	NA	NA	NA	AS
	Técnica de corrida	T	E	E	E	AS
	Transmissão do testemunho – técnica ascendente	T	E	E	E	AS
	Transmissão do testemunho – técnica descendente	T	E	E	E	AS
	Partida de blocos	NA	NA	T/E	E	AS
Cultura Desportiva	Regras Básicas	Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.				
	Simbologia e Sinalética					
Conceitos Psicológicos	Psicológicos	Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.				
	Sócio - Afetivos					
Aptidão Física	Capacidades Condicionais	Conteúdos abordados ao longo de toda a Unidade Didática.				
	Capacidades Coordenativas					


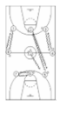
Tabela 7 - Unidade didática de atletismo (corrida de velocidade e corrida de estafeta) – 1<sup>o</sup> período 10<sup>o</sup>BC

**Legenda:** T – Transmissão; E – Exercitação; C – Consolidação; AS – Avaliação sumativa; AI – Avaliação Inicial; NA - Não abordado na respetiva aula; AVI - Avaliação Intercalar; CT - Conteúdo Transversal; Cap- Condicionais; F -Força; R – Resistência; V – Velocidade; FL - Flexibilidade

## Anexo XII – Unidade Didática Voleibol *Exemplo módulo 3 da turma de A*

Protocolo de Avaliação Inicial – Voleibol -									
Nome	Em contexto de jogo 2x2, o aluno consegue:						Observações	Média aluno/ Diagn.	Diagn. Progn.
	Dar continuidade de ao jogo	Defende o seu espaço	Consegue explorar o espaço	Passa	Recepção	Serviço por baixo			
[Redacted]	1	1	1	1	2	2	Aluna com erros graves ao nível do passe (só faz com a palma da mão, dando "chapadas" na bola, e sem conseguir colocar o passe com intenção.	1,33	2
	2	2	1	1	2	2	Aluno com algumas fragilidades ao nível do passe e recepção, na colocação por baixo da bola. Boa margem para progredir.	1,67	2
	3	3	1	3	3	3	Aluna com bons índices de passe e recepção, assim como entendimento do jogo. Corresponde bem aos Fb's.	2,67	3.5
	2	2	2	3	3	3	Aluno com habilidades motoras consolidadas, mas com fragilidades ao nível tático.	2,50	3
	3	3	2	4	3	3	Aluna com boas qualidades, mas com "vícios táticos" que nem sempre são fáceis de retirar.	3,00	3.5/4
	1	1	1	2	2	2	Alunas com algumas dificuldades em questões táticas, mas que conseguirá atingir o nível elementar.	1,50	2
	2	2	2	2	2	2	Aluno médio, que consegue dar continuidade ao jogo, esforçado, com algumas dificuldades ao nível do passe	2,00	3
	1	0	0	1	2	2	Alunas com muitas dificuldades, não consegue efetuar um passe e a manchete com bastantes limitações. Não consegue dar continuidade ao jogo, não explora espaço, e não parece estar motivada a aprender.	1,00	2
	2	3	2	3	3	3	Aluno com boas capacidades tanto ao nível técnico como o tático, facilmente atingirá bons níveis de desempenho.	2,67	3
3	3	2	3	3	3	Aluna predisposta para a modalidade, com facilidade em adquirir novos conceitos, e com boa margem para progredir.	2,83	3.5	


## Anexo XIII – Plano de aula Basquetebol – turma 10<sup>0</sup>A

PLANO DE AULA			
PROFESSORA	Helena	ATL.N.º	22 (94600)
DATA	10/01/2023	HORA	10h30
UD	Basquetebol	FUNÇÃO DIDÁTICA	Transmissão/Exercitação
MATERIAL	Bolas de basquetebol, sinalizadores, coletes.		
OBJETIVOS DA AULA	<b>Habilidades motoras:</b> Jogo 3x3, "recebe e enquadra", "passe e corte", demarcação, marcação individual, passe picado, passe peito. <b>Aptidão Física:</b> Ritmo, timing, coordenação, equilíbrio, força e velocidade. <b>Valências Psicomotoras:</b> Empenho, motivação, concentração, determinação, superação. <b>Cultura Desportiva:</b> Conhecer e aplicar as regras e a terminologia específica da modalidade.		
OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ ORGANIZAÇÃO	ASPECTOS CRÍTICOS DE EXECUÇÃO/ CRITÉRIOS DE ÊXITO	D
Verificação de presenças.	Explicação do funcionamento da aula, assim como dos conteúdos abordados. Verificação das presenças; Organização: Professor: A professora coloca-se de frente para todos os alunos. Alunos: Organização da turma em U.	Explicação do funcionamento e dinâmica da aula.	5'
<p>O aluno reage ao estímulo sonoro, progredindo em velocidade máxima com o colete na mão, colocando-o no arco que proporcione fazer situação de "linha".</p> <p>O aluno executa o exercício proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática desportiva.</p>	<p><b>Aquecimento:</b> <b>Exercício 1 - "Jogo do galo"</b></p> <p><b>Descrição:</b> Os alunos, em três equipas de 3 e três equipas de 4, colocam-se atrás da linha de partida. Duas equipas, com coletes de cor diferente, vez a vez, e ao sinal do professor, deslocam-se na maior velocidade possível, de modo a colocar o colete dentro de um dos arcos. O deslocamento deverá ser feito através do dribble. Ganha a equipa que conseguir completar uma linha (seja na horizontal, vertical ou diagonal).</p> <p>Variante 1: o deslocamento deverá ser feito através do dribble.</p>  <p><b>Organização:</b> Professor: O professor desloca-se na periferia dos campos de jogo. Os alunos: em filas, por equipas, atrás da linha de partida.</p>	<p>Dribble próximo do corpo, para que a bola não fuja. Cabeça sempre levantada, para saber onde está o perseguidor. - Reação ao estímulo sonoro; - Corrida em velocidade máxima; - Colocação do colete de modo a completar uma linha; - Corrida de retorno em velocidade máxima.</p>	10'
<p>O aluno executa o exercício proposto, aumentando a temperatura corporal e a predisposição para a prática desportiva.</p> <p><b>Todos os alunos deverão demonstrar:</b> - Empatia, trabalho de equipa e comunicação; <b>O aluno com bola:</b> - Progredir com bola para o arco, trocando com o "colega-vizinho"; - Estar atento ao colega que está sem bola e tenta ocupar uma "casa"; <b>O aluno sem bola:</b> - Tentar ser rápido para conseguir ocupar o espaço livre; - Persistir na movimentação dos colegas;</p>	<p><b>Aquecimento:</b> <b>Exercício 2 - "Troca comigo"</b></p> <p><b>Descrição:</b> Os alunos de 1 a 8 estão dentro de uma casa (arco) e todos têm bola. Confinam com o vizinho do lado ou outro qualquer e procuram em simultâneo trocar de casa, mas deslocam-se em dribble. No círculo central está um aluno que está atento às trocas e procura, em dribble, apanhar uma "casa" (arco) quando ela não estiver habitada. Quando o consegue, troca com o elemento que não chegou a tempo de apanhar casa.</p>  <p><b>Organização:</b> Alunos: Dispersos pelo campo, nos arcos. Professor: Coloca-se na periferia do campo, intervindo se necessário.</p>	<p><b>Drible de progresso</b> - Contactar a bola com a mão aberta, com os dedos estendidos e afastados; - Batimento realizado através da flexão do pulso; - Tronco ligeiramente inclinado à frente; - Olhar dirigido para a frente; - Driblar a bola à frente (no sentido do deslocamento) e ao lado do pé; - Altura do resalto da bola ao nível da cintura; - Driblar com a mão mais afastada do defensor.</p>	10'

<p>Exercício 3 - "Jogo dos 10 passes + lançamento"</p> <p><b>Descrição:</b> Os alunos estão divididos em 2 equipas, e terão de realizar 10 passes para que seja contabilizado 1 ponto. Ganha a equipa que fizer mais rápidos 5 pontos. A bola não pode tocar no chão, não havendo dribble.</p> <p><b>Variante 1:</b> Só podem utilizar o peito de peito e o passe picado. Podem finalizar depois da bola passar por todos, se o concretizarem o cesto somam 2 pontos na jogada.</p> <p><b>Variante 2:</b> realizar 10 passes antes de poder finalizar: O passe não pode ser realizado à mesma pessoa de quem recebeu o passe; após os 10 passes o aluno pode escolher a forma que quer finalizar (1 ponto). Se for fora do "garrafão a pontos".</p> <p><b>Organização:</b> Alunos: Dispersos pela área definida (meio-campo). Professor: Percorre a periferia dos campos dando feedbacks.</p>	<p>Exercício 4 - Jogo do triângulo (Passe e corte)</p> <p><b>Descrição:</b> Dois alunos atacantes realizam passe peito entre si. O defensor deve tentar interceptar a bola de modo a passar a atacante. Existem três posições de receção (em triângulo). O atacante sem bola pode deslocar-se entre os vértices "livres".</p> <p><b>Variante:</b> introduzir o passe picado.</p> <p><b>Organização:</b> Professor: na periferia dos campos de jogo. Alunos: grupos de 3, dois alunos dispostos nos vértices do triângulo e um no meio.</p>	<p><b>Passe Peito:</b> "Quando não tem opositor muito próximo e quer realizar um passe mais distante para o colega em movimento." <b>Passe Picoado:</b> "Quando tem opositor próximo e realiza passe para colega próximo." <b>Lançamento na Passada:</b> "Cuidado com os apoios e cuidado com a proteção da bola." <b>Atenção:</b> que após o 8º e 9º passos, o foco terá que ser o lançamento para o cesto." "quem realizar mais pontos neste jogo, terá uma vantagem para o jogo de 3x3 ..."</p>	10'
<p>O aluno em situação ofensiva, com bola, realiza passe peito ou passe picado para um dos colegas que se encontra sem marcação.</p> <p>O aluno em situação defensiva, sem bola, prepara-se para receber a bola e envia-la novamente para um dos colegas.</p> <p>O aluno em situação defensiva, procura interceptar a bola, fechando as linhas de passe, de modo a passar a atacante.</p> <p>- Os alunos devem rececionar e direcionar a bola de modo que o companheiro, de seguida, consiga jogá-la (continuidade do jogo).</p> <p>- Adquirir a movimentação em campo e a comunicação perante o colega.</p> <p>- Leitura da movimentação do adversário e possíveis direções de bola (defender o espaço).</p> <p>- Procurar o cesto, após ter passado a bola (ocupação do espaço).</p> <p>- O aluno defende individualmente</p>	<p><b>Exercício 5 - Jogo 3x3 e circuito de treino (em anexo)</b></p> <p><b>Descrição:</b> Encontram-se dispostos em equipas de 3 elementos, no meio-campo. Quando perdém a posse de bola ou há cesto, bola tem de voltar ao meio-campo, e inicia de novo o jogo. Haverá 4 equipas a efetuar jogo, 5 minutos de jogo e troca de campo a equipa que vencer. Todas as equipas jogam todas as vezes.</p> <p><b>Organização:</b> Campo: Situação de campo reduzido. Professor: Percorre a periferia dos campos dando feedbacks.</p>	<p><b>O aluno atacante:</b> <b>Com bola (passe e corte):</b> - realiza passe peito ou passe picado para um dos colegas; - envia a bola para o colega que está numa das posições de receção, sem marcação; - passes rápidos e diretos. <b>Sem bola (recebe e enquadra):</b> - Posiciona-se de modo a receber a bola e preparar-se para enviá-la de seguida. <b>O aluno defensivo:</b> - tenta interceptar a bola; - tenta fechar linhas de passe.</p>	10'
<p>Recuperação ativa Balanço da aula.</p>	<p>Questões aos alunos sobre o funcionamento da aula. <b>Organização:</b> Alunos: Organização da turma em U. Professor: De frente para todos os alunos.</p>	<p><b>Circuito:</b> - Cumprir corretamente com as tarefas indicadas. <b>Situação de Jogo 3x3:</b> <b>Atacante, com bola:</b> - receber e enquadra para o cesto; - Driblar para progredir no terreno; - lançar (se o cesto estiver ao alcance); - passar ao colega desmarcado e cortar para o cesto; <b>Atacante, sem bola:</b> - desmarcar-se de modo a receber a bola; - pedir a bola; - dar espaço ao portador da bola. <b>Defesa:</b> - marcação individual (defender individualmente o colega adversário); - distância de um braço; - colocar-se entre a bola e o cesto; - tentar interceptar a bola.</p>	3'



## Anexo XVI – Resultados dos testes FitEscola 3º período

 Agrupamento de Escolas de Pinhel		Resultados da Aptidão Física - Turma 10º BC											
		Composição Corporal			Ap. Aeróbia	Aptidão neuromuscular							
		Peso	Altura	IMC	Ap. Aeróbia	Abs	Ext. Braç	Imp. Hor	Flex.Omb.		Flex. MI		
Nome	Idade	Kg	m	Kg/m2	Raparigas: 23-51; Rapazes: 41-83	Raparigas: 18-62; Rapazes: 24-71	Raparigas: 7-17; Rapazes: 16-27	Raparigas: 123-179cm; Rapazes: 165,4-224,4	Direito	Esq.	Raparigas - 30,5-35,3	Rapazes: 20,3-31,9	
	14	57	1,64		107	57	16	2,10m	1	0	38	34	
	14	69,1	1,69		88	61	17	1,90m	1	1	26	26	
	14	47,2	1,53		77	80	16	1,70m	1	1	37	38	
	14	61,5	1,58		52	25	7	1,70m	1	1	43	42	
	14	43,2	1,50		32	24	6	1,70m	1	1	35	36	
	16	75,4	1,74		65	27	23	2,00m	1	1	26	27	
	15	40,3	1,57		85	80	16	1,70m	1	1	39	34	
	15	49,3	1,57		60	80	13		1	1	37	38	
	16	57,6	1,67		60	50	4	1,60m	0	0	28	28	
	15	42,2	1,48		70	48	22	1,60m	1	1	42	37	
	14	66,8	1,6		40	37	10	1,45m	1	1	32	31	
	14	67,2	1,65		44	13	7	1,55m	1	0	36	34	
	15	67,6	1,73		97	29	19	1,95m	1	1	19	11	
	15	45	1,54		37	65	10	1,55m	1	0	36	35	
	17	47,5	1,73		38	37	10	2,05m					
	14	61,2	1,65		62	69	14	1,85m	1	0	31	31	
	16	43,6	1,53		30	35	8	1,40m	1	1	47	45	
	16	52,6	1,7		67	66	13	2,10m	1	1	42	44	
	15	46	1,62		61	46	23	1,90m	1	1	47	47	
	15	60	1,69		82	65	32	2,00m					
	15	61,2	1,7		38	50	6	1,50m	1	1	34	33	

## Anexo XVII – Ficha de autoavaliação



Disciplina de Educação Física - Ensino Secundário  
 Ano Letivo de 2022/2023  
**Ficha de Auto avaliação**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Assinala com: M: Mau NS: Não Satisfaz; S: Satisfaz; B: Bom; MB: Muito Bom

Domínios sujeitos a avaliação	COMPETÊNCIAS	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Domínio Cognitivo	Conhecimentos Conhecimento das regras. Conhecimentos relativamente aos elementos técnicos/táticos.			
Domínio/ atividades físicas/ (Desportos coletivos)	Atividades Físicas Execução dos diferentes elementos técnicos/táticos.			
Domínio/ atividades físicas/ (Desportos individuais)	Atividades Físicas Execução dos diferentes elementos técnicos/táticos.			
Domínio/ Aplicação Física	Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas.			
O nível de desempenho (de 1 a 20) que considero ser o mais adequado ao meu desempenho é:				
Assinatura _____				


Observações: \_\_\_\_\_

## Anexo XVIII – Exemplo avaliação sumativa de natação turma 10º B/C

Avaliação Sumativa Natação - 10º A															
Nomes	Crol				Costas				Viragem		Partida		Observações	Média aluno	Nota final
	PHF	Permade	Propulsão braçada	Sincronização Braçada/permade	PHF	Permade	Propulsão braçada	Sincronização Braçada/permade	Realiza o rolamento de forma analítica	Realiza a viragem	Partida no bordo	Partida no bloco			
	3	4	3	3	3	3	2	3	0	0	2,5	0	Crol: mão entra próxima da cabeça; costas: cotovelo 1º do que a mão (fraco "agarre") Costas: mão longe da cabeça; não faz agarre;	2,21	14
	2,00	2	2	2	2	2	1	1,5	0	0	0	0	Muitas dificuldades tanto a crol como a costas.	1,21	12
	4	4	4	3,5	4	4	4	3,5	4	4	4	4	Aluno muito evoluiu. Boa capacidade tanto em crol como em costas, assim como nas viragens e partidas.	3,92	18
	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	Aluno com muitas dificuldades, que procurou melhorar ao longo do processo, mas pouco medo perdeu.	0,67	10,5
	SAP	SAP	SAP	SAP	SAP	SAP	SAP	SAP	SAP	SAP	SAP	SAP	#DIV/0!		
	3,5	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3,5	No crol, não puxa a água, "batendo na água" (braçada pouco propulsiva). Não existe deslize. A costas braçada pouco propulsiva.	3,25	14
	3,5	3	3	2,5	3	3	3,5	2,5	4	3,5	4	3,5	A sincronização MS é fraca, ou seja, o braço espera pelo outro para avançar pouca rotação dos ombros. Em costas, não olha pro teto.	3,25	16
	4	4	3	3	3	4	3,5	3	3,5	3,5	3	0	No crol, a entrada da mão na água muito próxima da cabeça, o que encurta o "agarre" na água; costas: fraca sinco, nado "parado"	3,13	15,5
	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	#DIV/0!		
	4	4	3	3	4	3	3	3,5	4	4	4	4	Costas: permade um pouco funda. Crol: saída do braço curta.	3,63	17
	3	4	3	3	3	3	3	3,5	4	4	4	4	Crol: olhar dirigido p/frente, e a entrada da mão na água e o "agarre" cruza a linha média do corpo.	3,46	17
	4	4	4	3,5	3	3	3	3	3	3	4	3,5	Crol: mão sai cedo demais, perto da crista ilíaca, o que não permite a parte final da braçada. Costas: braço do lado esquerdo permanece sempre fletido.	3,42	16
	4	3,5	3,5	3,5	3	3	3,5	3,5	4	4	4	3,5	Aluno que mais evoluiu ao longo das aulas. Principal erro crol: mão próxima da cabeça.	3,58	16
	4	4	3,5	3,5	3	4	4	4	4	4	4	4	No crol, o principal erro é o olhar dirigido para a frente e tanto a costas como em crol não efetua o rolamento dos ombros.	3,83	17
	4	4	3,5	3,5	3	3,5	3,5	3	4	3,5	4	3,5	Bom aluno, com uma evolução fantástica.	3,58	17
MÉDIA															15,38

AM= Atestado Médico  
SAP - Sem avaliação prática

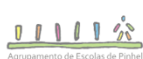
## Anexo XIX – Avaliação sumativa final de 1º período 10º A



PAUTA 1º PERÍODO - EDUCAÇÃO FÍSICA - 10º A

Disciplina		1º Período														
EDUCAÇÃO FÍSICA		PRÁTICA											Auto		Avalia.	Classif.
TURMA 10ºA		Condição Física (0-20)	G. APA	VOLEIBOL	AT. -VEL/ES	NATAÇÃO	Média	85%	0-20	Questões aulas			Avaliação	1.ºP	0-20	
AG. ESCOLAS DE PINHEL										0-20	15%	0-20				
Nº	Nome Aluno									15%	70%					
1		18	14,9	13,50	13,50	14,00	13,98	12,48	14,69	17,50	2,63	17,50	13,00	15,11	15	
2		17	15,15	15,00	15,60	12,00	14,44	12,66	14,89	13,50	2,03	13,50	15,00	14,68	15	
3		17	17,7	16,65	16,90	18,00	17,31	14,67	17,26	16,50	2,48	16,50	19,00	17,14	17	
4		13	14,9	16,65	16,25	10,50	14,58	12,15	14,30	16,25	2,44	16,25	14,00	14,59	15	
5		18	18,25	17,10	17,00	17,00	17,34	14,84	17,45	17,00	2,55	17,00	15,00	17,39	17	
6		13	13,25	13,50	13,75	14,00	13,63	11,49	13,51	16,00	2,40	16,00	16,00	13,89	14	
7		12	16,55	15,65	18,15	16,00	16,59	13,41	15,78	17,50	2,63	17,50	17,00	16,04	16	
8		15	13,55	12,00	12,50	15,50	13,39	11,62	13,67	17,00	2,55	17,00	14,00	14,17	14	
9		18	15,5	16,65	16,50	14,00	15,66	13,66	16,08	17,00	2,55	17,00	18,00	16,21	16	
10		17	17,65	17,90	18,15	17,50	17,80	15,01	17,66	16,75	2,51	16,75	15,00	17,52	18	
11		18	18,4	18,35	16,50	17,00	17,56	14,99	17,64	19,00	2,85	19,00	18,00	17,84	18	
12		12	16,9	15,50	15,65	16,00	16,01	13,01	15,30	12,50	1,88	12,50	16,00	14,88	15	
13		18	17,4	17,50	17,10	16,00	17,00	14,60	17,18	19,00	2,85	19,00	18,00	17,45	17	
14		14	14,5	15,20	17,50	17,00	16,05	13,34	15,69	17,50	2,63	17,50	15,00	15,96	16	
15		16	16,5	15,85	18,50	17,00	16,96	14,27	16,79	14,00	2,10	14,00	17,00	16,37	16	

## Anexo XX – Exemplo questão aula UD de andebol e salto em comprimento



Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_

### Grupo I – Verdadeiro (V) ou Falso (F)

(Terás de corrigir as respostas falsas. Poderás riscar a(s) palavra(s) que não estão corretas e/ou reescrever na linha abaixo a frase certa.)

1. O **andebol** é um desporto coletivo, constituído por 6 jogadores em cada equipa. (1 valor)

\_\_\_\_\_

2. O **jogo de andebol** inicia-se com uma bola de saída efetuada no centro do meio-campo. (1 valor)

\_\_\_\_\_

3. Num jogo de **andebol**, não existem as marcações de cantos. (1 valor)

\_\_\_\_\_

4. No **andebol**, podemos dar 2 passos com a bola na mão, e não é permitido segurar a bola por mais de 4 segundos até passar ao colega ou iniciar o drible de progressão. (1 valor)

\_\_\_\_\_

5. No **andebol**, existem algumas sanções disciplinares, nomeadamente: advertência que corresponde ao cartão vermelho, exclusão que corresponde ao cartão amarelo, e a desqualificação ao cartão azul. (1 valor)

\_\_\_\_\_

6. No **salto em comprimento** é considerado salto nulo, se a chamada for feita antes do limite da tábua de chamada. (1 valor)

\_\_\_\_\_

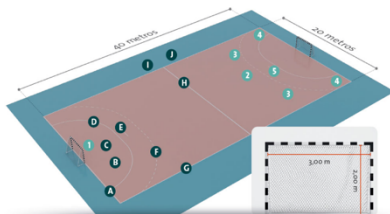
3. Em caso de **empate**, no **andebol**, o jogo: (1 valor)

- A) Termina, após esgotado o tempo;  
B) Não termina, e vence a primeira equipa que tiver vantagem de 2 golos;  
C) Não há empates no jogo de andebol;  
D) Todas as anteriores;

4. No **andebol**, é marcado um livre de x metros quando é cometida uma infração grave perante o adversário. A que distância (representada por x) se encontra a linha? (1 valor)

- A) 7 metros da baliza;  
B) 2 metros da baliza;  
C) 9 metros da baliza;  
D) 5 metros da baliza;

5. Preenche a seguinte legenda, em relação ao **jogo de andebol**: (2 valores)



#### Linhas:

- A) Linha de baliza;  
B) \_\_\_\_\_  
C) Linha de 4 metros;  
D) \_\_\_\_\_  
E) \_\_\_\_\_  
F) \_\_\_\_\_  
G) \_\_\_\_\_  
H) \_\_\_\_\_

#### Jogadores:

- 1 - \_\_\_\_\_  
2 - \_\_\_\_\_  
3 - \_\_\_\_\_  
3 - \_\_\_\_\_  
4 - \_\_\_\_\_  
4 - \_\_\_\_\_  
5 - \_\_\_\_\_



7. Para a classificação geral do **salto em comprimento**, conta o melhor salto de cada atleta, e em caso de empate entre dois ou mais atletas conta o segundo melhor salto de cada um deles. (1 valor)

\_\_\_\_\_

8. O **salto em comprimento** é uma disciplina pertencente à modalidade de atletismo, em que não existe qualquer relação entre a força, velocidade e agilidade, para saltar o mais longe possível. (1 valor)

\_\_\_\_\_

9. A **frequência cardíaca** é a velocidade do ciclo cardíaco medida pelo número de contrações do coração por minuto. (1 valor)

\_\_\_\_\_

10. A **frequência cardíaca máxima** é superior nos idosos do que em crianças. (1 valor)

\_\_\_\_\_

### Grupo II – Escolha múltipla

1. A duração do jogo de **andebol** é de: (1 valor)

- A) 2 partes de 20 minutos;  
B) 2 partes de 30 minutos;  
C) 3 partes de 15 minutos;  
D) 4 partes de 15 minutos;

2. No **andebol**, a reposição da bola em jogo depois de uma falta é realizada: (Mais que uma opção possível, SELECIONA TODAS AS OPÇÕES que consideres corretas) (1 valor)

- A) Na linha de baliza;  
B) Na linha lateral;  
C) No local da infração;  
D) Na linha mais próxima à infração;

6. As **fases do salto em comprimento** são: (1 valor)

- A) Corrida de aproximação; chamada; voo; queda/recepção;  
B) Chamada, pré-chamada, voo, corrida; queda;  
C) Corrida, queda, voo;  
D) Nenhuma das anteriores;

7. Os **recordes mundiais no salto em comprimento**, do sexo masculino, são superiores a: (1 valor)

- A) 10 metros;  
B) 20 metros;  
C) 30 metros;  
D) 8 metros;

8. Assinala **TODAS** as respostas que consideras que **NÃO CUMPREM** as regras do **salto em comprimento**: (1 valor)

- A) Chamada com os 2 pés;  
B) Chamada com 1 dos pés;  
C) Durante a fase de chamada, não pisar a linha;  
D) Saltar fora da caixa de areia;  
E) Durante o voo, realizar qualquer tipo de rolamento;

9. Os atletas têm direito a quantas oportunidades para realizar um **salto válido**? (1 valor)

- A) 2;  
B) 3;  
C) 1;  
D) 4.

## Anexo XXI – Plano Anual de Atividades Grupo de Educação Física

### 4.8.4. 260, 620 – Educação Física e Desporto Escolar

#### OBJETIVOS GERAIS:

- Concretizar os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento
- Desenvolver competências cognitivas, sociais, físicas e adquirir conhecimentos transversais ao currículo.
- Operacionalizar as competências do Perfil do Aluno.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Relacionar-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários.
- Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s).
- Consciencializar para a prática desportiva em contexto de Desporto Escolar.

Pág. 26 de 81

GRUPO/ Nº ATIVIDADE	DATA	ATIVIDADE	DINAMIZADOR(ES)	PÚBLICO ALVO	ARTICULAÇÃO COM O PROJETO EDUCATIVO	COMPETÊNCIAS DO PERFIL ALUNOS	ORÇAMENTO	PARCERIAS
620 / 01	Set/Out	Torneios de Abertura	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620) responsáveis pelos diversos Grupos/Equipas do Desporto Escolar. (Atividade interna)	Alunos dos 2º e 3º ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J	0	
620 / 2	Out/Nov	Formação de Árbitros	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620) responsáveis pelos diversos Grupos/Equipas do Desporto Escolar.	Alunos dos 2º, 3º Ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J	0	
620 / 3	Durante todo o ano letivo.	Desporto Escolar – Quadros competitivos.	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620) responsáveis pelos diversos Grupos/Equipas do Desporto Escolar.	Alunos dos 1º, 2º, 3º ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J		
620 / 4	Novembro	Corta-Mato Escolar	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620).	Alunos dos 1º, 2º, 3º ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J	300€	Bibliotecas escolares (apoio à divulgação)
620 / 5	Dezembro	FUTSAL – Visita do selecionador Nacional	Prof. dos Grupos de Educação Física 620.	Alunos dos 3º ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J		
620 / 6	Dezembro	Torneios fim de período	Prof. dos Grupos de Educação Física 260 e	Alunos dos 3º	OC1, OC2, OC5, OC6,	B, C, D, E, F, G, H, I, J		

GRUPO/ Nº ATIVIDADE	DATA	ATIVIDADE	DINAMIZADOR(ES)	PÚBLICO ALVO	ARTICULAÇÃO COM O PROJETO EDUCATIVO	COMPETÊNCIAS DO PERFIL ALUNOS	ORÇAMENTO	PARCERIAS
			620.	ciclos e secundário	OC7, OC8 OC9 e OC10			
620 / 7	Data a definir pelo DE	Corta Mato Distrital	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620).	Seis 1ªs classificadas de cada escalão etário/sexo	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J		
620 / 8	Fevereiro	MegaSprint fase escola.	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620).	Alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J	200€	
620 / 9	Data a definir pelo DE	Mega Sprinter Distrital	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620).	Alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J		
620 / 10	Março	Torneios fim de período.	Prof. dos Grupos de Educação Física 260 e 620.	Alunos dos 3º ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J		
620 / 11	Data a definir pelo DE	Campeonatos Regionais/Nacionais	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620) responsáveis pelos diversos Grupos/Equipas do Desporto Escolar.	Alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário	OC1, OC2, OC5, OC6, OC7, OC8 OC9 e OC10	B, C, D, E, F, G, H, I, J		

GRUPO/ Nº ATIVIDADE	DATA	ATIVIDADE	DINAMIZADOR(ES)	PÚBLICO ALVO	ARTICULAÇÃO COM O PROJETO EDUCATIVO	COMPETÊNCIAS DO PERFIL ALUNOS	ORÇAMENTO	PARCERIAS
620 / 12	Junho	Sarau Gimnico.	Prof. dos Grupos de Educação Física (260 e 620).	Alunos dos 2º, 3º ciclos e secundário	C	B, C, D, E, F, G, H, I, J		

## Anexo XXII – Corta-mato e magusto escolar



## Anexo XXIII – Formação fundamentos do jogo



Anexo XXIV – Festa de Natal e torneio Inter-turmas de futsal



Anexo XXV – *Mega Salto e Mega Sprinter*



Anexo XXVI – *Encontros Desporto Escolar grupo equipa iniciados e juvenis*



Anexo XXVII – Torneio gira vólei (fase escola)



Anexo XXVIII – Torneio regional de ténis de mesa



Anexo XXIX – Fase regional do torneio de gira vólei Guarda



Anexo XXX – Direção de turma 10º B/C



## Anexo XXXI – Projeto Saber Nadar



## Anexo XXXII – Questionário Saber Nadar



### Consentimento livre e esclarecido

(participação no estudo piloto “Saber Nadar” nas crianças pinhelenses)

O presente questionário encontra-se enquadrado num estudo piloto no âmbito de um mestrado de Educação Física, com o apoio institucional da APTN (Associação Portuguesa de Treinadores de Natação). O objetivo do estudo é recolher informação sobre a capacidade de deslocamento no meio aquático das crianças pinhelenses em idade escolar. Essa informação será recolhida através de um questionário entregue aos encarregados de educação, que permitirá avaliar a perceção de risco perante a proximidade da criança com o contexto aquático. Essa perceção será testada na realidade no contexto de piscina, às crianças que frequentam a AEC de natação, através da aplicação do questionário por parte de um profissional (os professores titulares da AEC de Natação).

O questionário é confidencial e anónimo. Em momento algum será requerida qualquer identificação pessoal das crianças ou dos encarregados de educação. Todos os dados são confidenciais e anónimos, mantidos na tutela do responsável pela investigação. Agradecemos desde já a sua colaboração!

“Autorizo o tratamento dos meus dados pessoais por parte da UBI para os fins a que este formulário se destina. A qualquer momento pode alterar ou retirar o seu consentimento, bastando para isso enviar um email para [lenasaraiva\\_95@hotmail.com](mailto:lenasaraiva_95@hotmail.com)”

Se SIM, ASSINE:

(assinatura conforme bilhete de identidade)

### A - Caracterização breve da criança

1. Indique a data de nascimento do seu educando: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
2. Indique o sexo do seu educando:
  - Masculino
  - Feminino
3. Indique em que ano de escolaridade está atualmente matriculado o seu educando:
  - 1º ano
  - 2º ano
  - 3º ano
  - 4º ano

### B – Proximidade de plano de água

1. Quão preocupado fica quando se apercebe de que o seu educando está ou irá estar perto de um plano de água em que não tem pé e ao qual pode aceder com facilidade?
  - Nada
  - Muito pouco
  - Pouco
  - Muito
  - Muitíssimo

### C - Competência Aquática atual

1. Se o seu educando estiver dentro de água (piscina, mar, lago, rio, ...) sem pé, afoga-se?
  - Sim
  - Não

2. Se o seu educando estiver dentro de água (piscina, mar, lago, rio, ...), sem pé, consegue manter a cabeça fora de água e respirar durante pelo menos 30 segundos?

- Sim
- Não



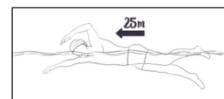
3. Se o seu educando estiver dentro de água (piscina, mar, lago, rio, ...), sem pé, consegue deslocar-se pelo menos 10 metros?

- Sim
- Não



4. Se o seu educando estiver dentro de água (piscina, mar, lago, rio, ...), sem pé, consegue deslocar-se utilizando uma técnica padrão de nado (crol, costas, bruços ou mariposa) pelo menos 25 metros?

- Sim
- Não



### D – Aquisição da competência aquática no presente ano letivo

1. Durante o presente ano letivo o seu educando frequenta ou frequentou aulas de natação oferecidas pela escola?
  - Sim
  - Não
2. Durante o presente ano letivo o seu educando frequenta ou frequentou aulas de natação, a título particular, numa piscina pública ou privada?
  - Sim
  - Não

### E – Compreensão do presente questionário

Durante o presente questionário, teve alguma dificuldade na compreensão de algum item? Se sim, indique o(s) n°(s) do item(ns) em que sentiu dificuldade.

\_\_\_\_\_

## Anexo XXXIII – Grelha de avaliação Nível 1+6 e Nível 2+6



### GRELHA DE AVALIAÇÃO TÉCNICA

**NÍVEL: 1 +6**

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

FICHA DE OBSERVAÇÃO	EXECUTA	NÃO EXECUTA
Tocar com o rabo no chão, em profundidade.		
Apanhar vários objetos no fundo da piscina, partindo da posição sentado na borda da piscina.		
Deslizar ventralmente, e passar à posição horizontal.		
Deslizar ventralmente (com impulso) e passar a posição dorsal.		
Passar por baixo de 1 ou 2 pistas sem parar, apresentando movimentos propulsivos bem coordenados com a respiração.		
Batimento de pernas num percurso de 12 metros com placa. Execução de ciclos respiratórios, através de inspiração curta e expiração boca/nariz.		
Executar um percurso 12 metros: sem apoios, braços em posição anatómica, com inspiração/expiração.		
Nadar as duas técnicas (crol e costas), com placa, coordenando a inspiração/expiração (25m).		
Nadar as duas técnicas (crol e costas), sem placa, coordenando a inspiração/expiração, com movimentos amplos (25m).		
Realizar rolamento à frente, coordenando o ciclo respiratório durante o processo de rotação.		
Realiza viragem de crol para costas, de forma analítica.		
Executa as técnicas de salto de cabeça, partindo da borda da piscina.		
Executa as técnicas de salto de cabeça, partindo do bloco de partida.		

O Professor: \_\_\_\_\_



### GRELHA DE AVALIAÇÃO TÉCNICA

**NÍVEL: 2 +6**

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

FICHA DE OBSERVAÇÃO	EXECUTA	NÃO EXECUTA
50 metros crol, com viragem, controlando o equilíbrio do corpo e coordenando a respiração com movimentos propulsivos de braços e pernas.		
50 metros costas, com viragem, controlando o equilíbrio do corpo e coordenando a respiração com movimentos propulsivos de braços e pernas.		
25 metros bruços, controlando o equilíbrio do corpo e coordenando a respiração com movimentos propulsivos de braços e pernas.		
Executa movimentos ondulatórios, aproximando-se à pernada de mariposa.		
Viragem: técnica de crol para costas, crol para crol.		
Viragem: técnica de costas para costas, costas para crol.		
Viragem: técnica de bruços para bruços.		
Técnica de partida + deslize: crol.		
Técnica de partida + deslize: costas.		
Técnica de partida + deslize: bruços.		
Técnica de partida + deslize: mariposa.		

O Professor: \_\_\_\_\_

Anexo XXXIV – Respostas ao estudo piloto das crianças que não frequentam a AEC de natação

Respostas ao estudo piloto "saber nadar" nas crianças pinhelenses											
Aluno	Idade	A - Caracterização da criança			B - Proximidade de plano de água	C - Competência aquática atual				D - Aquisição da competência aquática no presente ano letivo	
		Data nascimento	Sexo	Ano escolaridade	Pergunta 1	Pergunta 1 - Afoga-se	Pergunta 2 - 30s cabeça fora d'água	Pergunta 3 - 10m deslocamento	Pergunta 4 - 25m Crol ou Costas	AEC	Aulas a título particular
		Pais	Pais	Pais	Pais	Pais	Pais	Pais	Pais	Pais	Pais
1	7	04/02/16	M	1ª	4	1	1	2	2	2	1
2	8	18/12/15	M	1ª	5	1	2	2	2	2	2
3	8	05/07/15	F	1ª	4	2	1	1	2	2	1
4	7	30/09/16	F	1ª	4	1	2	2	2	2	2
5	7	07/03/16	F	1ª	4	1	1	2	2	2	1
6	7	03/02/16	F	1ª	4	1	2	2	2	2	2
7	7	19/09/16	F	1ª	5	2	1	2	2	2	1
8	7	08/05/16	F	1ª	5	1	2	2	2	2	2
9	7	08/01/16	F	1ª	4	2	1	1	2	2	1
10	7	03/06/16	M	1ª	3	2	1	1	1	2	1
11	7	14/10/16	F	1ª	4	2	1	1	2	2	1
12	7	28/01/16	F	1ª	5	1	2	2	2	2	2
13	9	12/08/14	M	1ª	3	1	1	2	2	2	2
14	8	20/06/15	F	2ª	4	2	1	1	2	2	1
15	8	10/07/15	M	2ª	5	2	1	1	1	2	1
16	8	07/09/15	F	2ª	4	1	2	2	2	2	1
17	8	09/12/15	M	2ª	4	2	1	1	2	2	1
18	8	09/11/15	M	2ª	5	1	2	2	2	2	2
19	8	10/12/15	F	2ª	5	2	1	1	1	2	1
20	8	28/11/15	M	2ª	5	1	1	2	2	2	2
21	8	05/02/15	F	2ª	4	2	1	2	2	2	1
22	9	06/11/14	M	2ª	1	1	2	2	2	2	2
23	8	14/06/15	F	2ª	4	1	2	2	2	2	2
24	8	02/02/15	F	2ª	3	1	2	1	2	2	1
25	8	27/12/15	F	2ª	5	1	2	2	2	2	2
26	8	02/03/15	F	2ª	4	2	1	1	1	2	1
27	8	16/05/15	F	2ª	2	2	2	2	2	2	1


Foram recolhidos dados sobre 60 crianças que não frequentam a AEC de natação, no entanto para garantir a confidencialidade dos dados e como serão utilizados para análise futura, deixo apenas a título de exemplo dados de 27 crianças.


Legenda da tabela: 1 – representa a resposta “sim”; 2 – representa a resposta “não”


Anexo XXXV – Poster apresentado na conferência internacional “Lear to Swim” realizada em Riga nos dias 11 e 12 de Novembro



**PARENTAL PERCEPTION ABOUT THE AQUATIC COMPETENCE IN CHILDREN FROM 6 TO 10 YEARS OLD**








**INTRODUCTION**

Drowning has been reported as one of the primary dead causes in children as a consequence of insufficient aquatic skills development (Garrido et al., 2016). In fact, young children aged from 6 to 10 years are likely to underestimate their real aquatic competence increasing their exposure to drowning risk (Costa et al., 2022). While some of the episodes may happen from the children's audacity, others can be linked to poor parental supervision, meaning that parental perception of aquatic competence may be far from reality. The aim of this study was to compare parental perception with real aquatic competence in children from 6 to 10 years.

**METHODOLOGY**

**Participants**

A total of 61 children (30 boys and 31 girls, with 8.5 ± 1.1 years old) and their parents participated in this study (N = 142 in total). A convenience sample was used to match children experiencing public or private swimming classes. The children were included if attending the first cycle of basic education, aged between 6 and 10, not coming from alternative education courses and not having any intellectual or physical disability.

**Data collection**

The parental perception of children's aquatic competence was assessed using a structured questionnaire developed by the authors. Each parent answered a set of pre-defined questions in a test format accompanied by figures (Figure 1) to see if the child, when in the water without float support:

- (Q1) drowns;
- (Q2) is able to maintain the head above the water and breathe by 30 s;
- (Q3) is able to cover a 10 m distance;
- (Q4) is able to cover a 25 m distance using one of the four swimming techniques.

Figure 1. Representative images used in the questionnaire.

To assess real aquatic competence, children attended a float swimming pool (Figure 2) and, were tested in all the conditions previously written in the questionnaire and marked as "able" or "not able" to perform each aquatic skill. All the children who missed Q1 were not allowed to perform the following tasks.

Figure 2. Questionnaire preparation (Panel A) and the assessment of aquatic competence (Panel B).

**Statistical analysis**

Frequency (%) and percentage (%) results were performed to briefly characterize the children and their current state of aquatic competence. Pearson's chi-square test (χ<sup>2</sup>) identified the association between parental perception and real aquatic competence. The Cramer's V (V) test was used as an effect size and the significance was set at p < 0.05. All statistical procedures were performed using the SPSS program (v. 27, IBM, SPSS Inc, Chicago, IL, USA).

**RESULTS**

Percentages (%) related to the current aquatic competence are shown in Figure 3. Regarding real aquatic competence, 61.7% of the children (N = 47) drowns in the water without float support. From those, 97.9% (N = 46) were able to maintain the head above the water and breath for 30 s, 83.6% (N = 44) was able to cover a 10 m distance and 62.3% (N = 29) was able to cover a 25 m distance using one of the four swimming techniques.

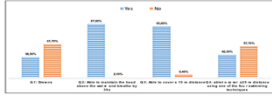


Figure 3. Percentages related to the current aquatic competence.

The percentages according to real aquatic competence and parents' perceptions are presented in Table 1. No differences were found between the parental perception and the real aquatic competence shown by their children in Q1, Q2, Q3 and Q4.

Table 1. Percentages according to real aquatic competence and parental perception.

Question	Real aquatic competence	Parents	χ <sup>2</sup> (df)	p	V
Q1: Drowns	Yes	16.7%	21.6%	0.009 (1)	0.009
	No	38.3%	39.2%		
Q2: Able to maintain the head above the water and breathe by 30 s	Yes	97.9%	98.3%	0.004 (1)	0.107
	No	2.1%	1.7%		
Q3: Able to cover a 10m distance	Yes	83.6%	81.9%	0.974 (1)	0.329
	No	16.4%	18.1%		
Q4: Able to cover a 25 m distance using one of the four swimming techniques	Yes	62.3%	59.9%	0.800 (1)	0.370
	No	37.7%	40.1%		

**CONCLUSION**

It can be concluded that there is a good agreement between the parental perception and the tested aquatic competence, at least when using this questionnaire, meaning that this version can be used as a simple tool for large-scale mapping of the aquatic competence phenomenon.

**REFERENCES:**  
 Garrido, N. D., Santos, C. C., Soares, S., Costa, M. J., Silva, A. J., Garrido, N. D. (2016). Parental and real aquatic competence in children from 6 to 10 years old. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 1017-1021.  
 Garrido, N. D., Costa, A. M., Santos, C. C. (2015). Drowning: A leading-cause mortality. *U.S. J.*

UCODED, University of Beira Interior, Portugal  
 ICI/UID, Faculty of Sport, University of Porto, Portugal  
 UCODED, University of Trás-os-Montes and Alto Douro, Portugal